

Año. 6 ■ Volumen 12 ■ Número 12 ■ Enero-Junio 2024

REVISTA EduCRETAM

ISSN: 2683-2380



 **CONGRESO
INTERNACIONAL EN
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**
16, 17 y 18 de octubre de 2024



Año. 6 ■ Volumen 12 ■ Número 12 ■ Enero-Junio 2024

REVISTA EduCRETAM

ISSN: 2683-2380



CONGRESO
INTERNACIONAL EN
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

16, 17 y 18 de octubre de 2024





**PREMIO MUNDIAL DE LA CIENCIA
EUREKA-2022**

**A: Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa CRETAM**

CATEGORÍA: LIBROS E INVESTIGACIÓN

*Por su contribución a la formación docente y su
alcance académico e investigativo con la
edición de la Revista Científica "EDUCRETAM".*

Barranquilla, Colombia. 26 de mayo de 2022

Otorgado por

**CONSEJO MUNDIAL DE ACADÉMICOS E
INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS**





Directorio

Consejo Editorial

Américo Villarreal Anaya

Gobernador Constitucional del Estado de
Tamaulipas

Lucía Aimé Castillo Pastor

Secretaría de Educación de Tamaulipas

Mario Chávez Campos

Dirección General de Educación

Superior para el Magisterio

Guadalupe Acosta Villarreal

Subsecretario de Educación Media
Superior y Superior

Comité Editorial

Directora de la Revista

Amelia Castillo Morán

Rectora del Centro Regional de
Formación Docente e investigación
Educativa

Editor General

Wilfrido Barroso Hernández

Coordinación Editorial

Luz Vianey Maldonado Aguilar

Administrador Web

José Javier Herrera Mansilla

Diseño editorial

Jesús Rodríguez Mendoza

Comité Científico

José Arturo Chong Hernández

Dirección de Formación y Superación
Profesional de Docentes

Ariadna Miguel Chávez Cobos

Subdirección de Formación Docente

Yara Yadira Medrano Castro

Departamento de Educación Normal

Rosa Amelia Elizondo Cantú

Escuela Normal Urbana Cuahutémoc

Albertina Guadalupe Guajardo Villela

Escuela Normal Federal de Educadoras
Mtra. Estefanía Castañeda

Nora Imelda González Salazar

Benemérita Escuela Normal Federalizada
de Tamaulipas

Valentín Juárez González

Escuela Normal Profr. y General Alberto
Carrera Torres

Patricia Nallely de la Fuente Rodríguez
Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

Jorge Cantú Quintanilla
Escuela Normal Rural de Tamaulipas
Maestro Lauro Aguirre

María Julieta Mendoza García
Centro de Actualización del Magisterio

Carolina Rojas Díaz de León
CRETAM

Julio César Balderas Cepeda
CRETAM

Karla Gabriela Martínez Sánchez
CRETAM

Wilfrido Barroso Hernández
CRETAM

Alhelí Segovia Sánchez
CRETAM

Ricardo Murillo Alfaro
CRETAM

Yazmín Saucedo Enríquez
CRETAM

Patricia Margarita Salazar García
Escuela Normal Federal de Educadoras
Mtra. Estefanía Castañeda

Mario Alfonso Barbosa de León
Escuela Normal Rural de
Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre

Hilda Elisa Garza Amaya
Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

María Antonia Hernández Yépez
Benemérita Escuela Normal Federalizada
de Tamaulipas

Rosa Amelia Elizondo Cantú
Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc

Antonio Muñoz Raudales
Escuela Normal Profr. y General Alberto
Carrera Torres

Oscar Armando Terán Sosa
Centro de Actualización del Magisterio

Olga Laura Rosas
Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

EDUCRETAM. Año 6, Número 12, Volumen 12, Enero-Junio 2024 es una publicación semestral editada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, CRETAM. Avenida Basic y Avenida Software, Parque Científico y Tecnológico TECNOTAM. Carretera Ciudad Victoria-Soto La Marina km 6 C.P. 87138 Tel. +52 834 171 92 00. Correo: revista@cretam.edu.mx. Página web: <http://www.cretam.edu.mx>. Editor responsable: Mtro. Wilfrido Barroso Hernández. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2019-062013323700-102 otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor ISSN: 2683-2380. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Informática: José Javier Herrera Mansilla, Avenida Basic y Avenida Software, Parque Científico y Tecnológico TECNOTAM. Carretera Ciudad Victoria-Soto La Marina km 6 C.P. 87138, fecha de última modificación 15 de diciembre de 2024.

Presentación

La revista EDUCRETAM se complace en presentar su Número 12, correspondiente al periodo enero-junio de 2024, integrado por una selección de trabajos académicos que dan cuenta del pensamiento educativo contemporáneo y de los desafíos que enfrenta la comunidad docente, investigadora y estudiantil. Esta edición está conformada por contribuciones que fueron presentadas en el 8° Congreso Internacional en Investigación Educativa, realizado los días 16, 17 y 18 de octubre de 2024, un espacio en el que convergieron reflexiones, metodologías y resultados de investigación orientados a fortalecer la educación desde distintas perspectivas disciplinares y contextuales.

Los artículos reunidos en este número reflejan la riqueza temática y el carácter interdisciplinario que distingue a EDUCRETAM. Se abordan propuestas metodológicas de corte STEM, el análisis comparado de políticas públicas y sistemas educativos, la incorporación de la inteligencia artificial en contextos escolares internacionales, así como estudios situados sobre la realidad educativa en México y particularmente en Tamaulipas. Asimismo, se presentan investigaciones orientadas al desarrollo profesional docente, la formación en emprendimiento educativo, la gestión académica dentro de programas federales, y el fortalecimiento de procesos formativos en metodologías de investigación dentro de instituciones de educación media superior.

La edición también incorpora contribuciones que examinan los retos derivados de la Nueva Escuela Mexicana, así como trabajos centrados en la evaluación para el aprendizaje significativo y crítico, y experiencias universitarias vinculadas con la identidad institucional y la cohesión comunitaria mediante círculos de lectura. Cada artículo constituye una aportación que busca abrir diálogo, problematizar prácticas educativas, y enriquecer los horizontes de docentes, estudiantes, investigadores y responsables de políticas educativas.

Con esta publicación, reafirmamos el compromiso de EDUCRETAM con la divulgación científica, la formación académica y la construcción de conocimiento que responda a los desafíos actuales de la educación en México, América Latina y el entorno global. Agradecemos profundamente la participación de las y los autores, revisores, y miembros del comité editorial, así como a quienes hicieron posible el desarrollo del Congreso Internacional que da origen a este número.

Invitamos a nuestras lectoras y lectores a explorar cada uno de los trabajos, con la convicción de que sus aportaciones contribuirán al fortalecimiento de la investigación educativa y a la transformación de las prácticas formativas en todos los niveles educativos.

Comité Editorial Revista EDUCRETAM

Índice

Directorio	6
Presentación del Comité	9
Propuesta metodológica STEM que permita la elaboración del plano didáctico del campo formativo saberes y pensamiento científico en educación primaria	12
Yazmin Araceli Aguilar Zozaya Evelia Reséndiz Balderas Universidad Autónoma de Tamaulipas	
Políticas públicas de la primera infancia de México y Colombia: Un análisis documental	36
Laura Daniela Ortiz León Corporación Universitaria Minuto de Dios Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil Yarely Isabel Echavarría Cordero Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades Pasante de la Licenciatura en Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades	
Estudio comparativo de la integración de la IA en los sistemas educativos de China y Singapur	59
César Augusto Álvarez Hernández Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa	
La situación actual de los docentes de Educación Artística en Tamaulipas: Retos y desafíos	76
Mtra. Rosa María Martínez Balderas Dr. Mario Alberto Muñoz Gallegos Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa	
Formación docente en la educación emprendedora: Factores que influyen en la intención de emprender en estudiantes de Tamaulipas, México	98
David Josué Ortiz González Julio César Castañón Rodríguez Jesús Ignacio Torres Universidad Politécnica de Victoria	
Las políticas del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y la gestión de los Representantes Institucionales en las Universidades Públicas Estatales (UPEs)	115
Elizabeth del Carmen Valero Torres Teresa de Jesús Guzmán Josefina Guzmán Acuña Universidad Autónoma de Tamaulipas - FCEH	
Formación docente en metodología de la investigación: una experiencia en educación media superior	131
Elvia Ortega Soriano	

Nereyda Vite Alejandrez Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar	
Retos de la formación docente ante la Nueva Escuela Mexicana en la educación primaria	145
Mesa temática 2. Formación Docente (Avance de investigación)	
Mtra. Micaela Ortega Solórzano Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan	
Dra. Wendy Rodríguez Martínez Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan	
Mtro. Carlos Castro Hernández Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan	
Estudio sobre estrategias metacognitivas de evaluación para el desarrollo del aprendizaje significativo crítico en alumnos y alumnas de primaria	166
Wendy Anel Carrillo Ponce Universidad de las Americas y el Caribe, Colima, México	
Fortalecimiento de la Identidad Universitaria y la Cohesión Comunitaria a través de Círculos de Lectura en la Universidad Tecnológica de Altamira	183
José Antonio Rodríguez Ahumada Alfredo Balderas Aguilar Diego Arturo Soto Monterrubio Universidad Tecnológica de Altamira	

Propuesta metodológica STEM que permita la elaboración del plano didáctico del campo formativo saberes y pensamiento científico en educación primaria

STEM methodological proposal that allows the development of the didactic plan of the formative field of knowledge and scientific thinking in primary education

Yazmin Araceli Aguilar Zozaya

Evelia Reséndiz Balderas

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

La necesidad de mejorar la calidad educativa en México se refleja en el nuevo plan de estudios de educación básica, instrumento clave para cumplir con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana. Los docentes enfrentan retos significativos al crear planeaciones didácticas basadas en proyectos, especialmente en el campo formativo saberes y pensamiento científico, que requiere un enfoque STEM. Este trabajo propone una metodología STEM para la elaboración del plano didáctico, ya que STEM no es una metodología con fases definidas. Utilizando la metodología DCU, de carácter cualitativo, se siguieron las fases de investigación, análisis, ideación, prototipo y evaluación. Participaron 1 director y 12 docentes. Los datos cualitativos se agruparon según el nivel de estudio, años de experiencia y retos al trabajar con STEM. Los resultados mostraron que los docentes carecían de capacitación en este enfoque y no lo integraban en sus planeaciones. Se concluyó que los docentes con posgrados estaban más abiertos a incluir STEM, aunque los más experimentados encontraban más limitaciones. La propuesta metodológica lleva por nombre JUSTEM y se encuentra en la fase de evaluación, se incluyó capacitación docente y material didáctico. Los resultados preliminares son alentadores, mostrando una mayor facilidad y efectividad en el uso de STEM.

Palabras claves: STEM, metodología, propuesta, JUSTEM

Abstract

The need to improve the quality of education in Mexico is reflected in the new basic education curriculum, a key instrument for achieving the objectives of the New Mexican School. Teachers face significant challenges in creating project-based lesson plans, especially in the area of scientific knowledge and thinking, which requires a STEM approach. This paper proposes a STEM methodology for developing lesson plans, since STEM is not a methodology with defined phases. Using the qualitative DCU methodology, the phases of research,

analysis, ideation, prototype, and evaluation were followed. One principal and twelve teachers participated. Qualitative data were grouped according to level of education, years of experience, and challenges encountered when working with STEM. The results showed that teachers lacked training in this approach and did not integrate it into their lesson plans. It was concluded that teachers with postgraduate degrees were more open to including STEM, although more experienced teachers encountered more limitations. The proposed methodology, called JUSTEM, is currently in the evaluation phase. Teacher training and educational materials have been included. Preliminary results are encouraging, showing greater ease and effectiveness in the use of STEM.

Keywords: STEM, methodology, proposal, JUSTEM

1. Introducción

Los países con mayor desarrollo económico en el mundo son aquellos que tienen la capacidad de desarrollar nuevas habilidades en la sociedad para resolver problemas reales. Debido a la baja calidad en la educación mexicana, en 2019 se revisó y actualizó la reforma educativa creando una nueva propuesta bajo el nombre de “La Ley General de Educación” incorporando La Nueva Escuela Mexicana la cual debe lograr una serie de objetivos que mejoren la calidad de la educación de ahí es donde surge el Nuevo Plan de Estudios de Educación Básica 2022 el cual tiene como objetivo principal garantizar una enseñanza de excelencia basada en los principios de inclusión, pluralidad y colaboración (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Este esfuerzo busca

cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de educación de calidad.

La educación de calidad es uno de los 17 ODS (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2017). Este objetivo de desarrollo promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como oportunidades de aprendizaje para todos. Los docentes tienen la tarea de elaborar un programa analítico con el cual diseñarán el plano didáctico que permita a los alumnos adquirir los conocimientos fijados en el programa sintético propuesto por la SEP, con la elaboración de este plano didáctico se busca lograr la transversalidad de varias disciplinas que permitan integrarse en situaciones de aprendizaje definidas y poder dar soluciones a problemas de la comunidad o de la escuela transformado la

adquisición de conocimientos teóricos en prácticos.

El enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés) surge como una respuesta a la necesidad de fomentar el interés y la competencia en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, con el objetivo de preparar a los estudiantes para el mundo laboral y promover el avance científico y tecnológico

Conociendo la importancia de incorporar STEM al sector educativo a nivel mundial es preocupante que los docentes la dejen de lado por no poder implementarla como metodología ya que no tiene fases definidas siendo que este enfoque es la columna vertebral de disciplinas como las matemáticas y las ciencias haciendo énfasis en estas ya que son parte del programa de estudios de nivel primaria donde se centra este trabajo de investigación, dichas disciplinas se han englobado en un campo formativo llamado saberes y pensamiento científico.

Con base en los argumentos anteriores este trabajo de investigación se centra en la elaboración del plano didáctico por parte de los docentes. En el nuevo plan de estudios, los grados escolares se agrupan

en fases y se crean cuatro campos formativos, para los cuales la SEP propuso una metodología específica. Inicialmente, la SEP consideraba STEM como una metodología, pero hoy se reconoce como un enfoque de estudio. Casal (2019) menciona que STEM es un conjunto de objetivos políticos sintetizados en vocaciones y competencia profesional, inclusión y ciudadanía. En 2024, la SEP redefinió el término, estableciendo "Aprendizaje basado en indagación, con enfoque STEAM", lo cual refleja las dificultades de usar solo STEM en la planificación didáctica. Entre los principales retos que enfrentan los docentes se encuentra, en primer lugar, la aplicación del enfoque. Al no ser una metodología con fases definidas y debido a la falta de capacitación necesaria para aprender a combinarla con otras metodologías, esto representa un gran desafío. Los docentes deben integrar este enfoque con otras estrategias de aprendizaje, lo que ha llevado a que la mayoría opte por no utilizarlo, prefiriendo trabajar con las metodologías restantes.

El enfoque STEM es crucial en los sistemas educativos de países desarrollados, ya que la competitividad actual se basa en el talento humano más que en los recursos

naturales. Kelley y Knowles (2016) consideran que STEM es esencial para la preparación profesional postindustrial, fomentando habilidades en ciencias, creatividad y aprendizaje cooperativo. STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) contribuye a la educación integral, mejorando la investigación, el pensamiento crítico, la innovación, la resolución de problemas y la toma de decisiones. En este sentido se puede afirmar que el aprendizaje es esencialmente activo según González, (2002) por lo cual este trabajo de investigación se basó en la teoría del constructivismo del psicólogo Jean Piaget en la década de los 80's y en la teoría de la transposición didáctica desarrollada por el sociólogo y epistemólogo francés Michel Verret (1975) el cual define la didáctica como "La transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben".

El plano didáctico solicitado por la SEP presenta un reto para los docentes mexicanos debido a la falta de una metodología clara. Incorporar eficientemente el enfoque STEM es difícil porque no cuenta con fases definidas. Una correcta elaboración de este plano permitirá a los alumnos adquirir conocimientos prácticos y significativos,

de acuerdo con su grado escolar e incorporando los ejes articuladores del plan de estudios de educación básica 2022.

En este sentido, en este trabajo se propone una metodología STEM para ayudar a los docentes a elaborar el plano didáctico de manera más efectiva, integrando STEM en los temas del campo formativo saberes y pensamientos científicos, como solicita la SEP. Para ello se trabajó con la metodología cualitativa Diseño Centrado en el Usuario (DCU) en las fases de investigación, análisis, ideación, prototipo y evaluación. La invención de la metodología DCU no se puede atribuir a una sola persona o entidad, sino que se considera un enfoque iterativo y colaborativo que ha evolucionado a través de la práctica y la investigación en diseño y en campos relacionados. En general, se considera que el diseño centrado en el usuario comenzó a desarrollarse en la década de 1980, con el trabajo de expertos en diseño y teóricos como Donald Norman, Jakob Nielsen y John Gould (Morales, 2018).

El resto del documento está estructurado de la siguiente manera, la sección 2 muestra los materiales y métodos utilizados partiendo de la descripción del

área de estudio y la aplicación de la metodología. La sección 3 muestra la interpretación de los resultados parciales. Y finalmente, la sección 4 muestra las conclusiones que se tienen hasta el momento las cuales corresponden a la Fase 4 de evaluación de la metodología.

2. Materiales y Métodos

Para el diseño de la investigación se emplea un enfoque cualitativo, utilizando la metodología de Diseño Centrado en el Usuario (DCU). La metodología DCU se caracteriza por poner a los usuarios, en este caso los docentes, en el centro del proceso de diseño, asegurando que sus necesidades y experiencias guíen la creación y perfeccionamiento de la metodología (Morales, 2018). La investigación se desarrolló en varias fases: investigación, análisis ideación, prototipo y evaluación en la escuela primaria México ubicada en la calle Gardenia entre las calles Vicente Guerrero y Mariano Matamoros, Colonia Héroe de Nacozari en Ciudad Victoria Tamaulipas.

2.1. Área de estudio

El presente trabajo de investigación se desarrolla en las áreas de investigación

Artes y Humanidades, Ciencias Físicas y Tecnología siendo estas grandes áreas las que incluyen las disciplinas del acrónimo STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Considerando la creación de los campos formativos en educación primaria se realiza la aplicación en mayor medida de las disciplinas de Matemáticas y Tecnología que corresponden al campo formativo saberes y pensamiento científico.

2.2. Metodología DCU

Investigación:

La primera fase de la metodología DCU consta de la investigación en la cual, para comprender profundamente las necesidades y desafíos de los docentes, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los 12 maestros frente a grupo y al director de la primaria México. Estas actividades permitieron recoger información detallada sobre las percepciones, expectativas y experiencias previas de los docentes con el enfoque STEM en la elaboración del plano didáctico. A manera de ejemplo la Figura 1 muestra evidencia de la entrevista realizada.

Figura 1

Evidencia 1 de 7 páginas de entrevista director primaria México

UAT Universidad Autónoma de Tamaulipas
Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades

Instrucciones: Responder a las siguientes preguntas en negrita con pluma (puño y letra), la primera pregunta es opcional, todas tienen un espacio donde podrá colocar su respuesta.

1. **¿Cuál es su nombre?** (Esta pregunta es opcional)
R= ELIZABETH CONTRERAS SALAZAR.
2. **¿Cuántos años tiene laborando en esta escuela primaria?**
R= 4 AÑOS
3. **¿Cuántos años tiene con el cargo de director?**
R= 8 AÑOS
4. **¿Durante su estancia laborando en esta escuela ha tenido otros cargos administrativos? ¿Si es así cuáles?**
R= DOCENTE DE GRUPO
5. **¿Cuál es el nombre de la escuela y cuál es su lema o misión educativa?**
R= ESCUELA PRIMARIA MEXICO.
SER UNA ESCUELA INCLUSIVA E INTEGRAL PARA CADA UNO DE LOS ALUMNOS
6. **¿Cuál es la ubicación de la escuela?**
R= 28 y ~~29~~ MATAMOROS Y GUERRERO.
7. **¿Actualmente de cuantas personas es la plantilla laboral?**
R= 23 PERSONAS EN PLANTILLA.
4 USAER
2 INGLES
1 EDUC. FISICA

Dentro de esta misma fase se llevó a cabo la observación en el semestre 1 del periodo escolar 2023-2024 donde se presencié la forma de trabajar del docente al momento de incorporar el proyecto educativo en su planeación didáctica se acudió a las aulas de los 12 docentes en un periodo de 3 días

visitando 4 docentes diarios es decir 2 grupos ya que el tiempo de exposición era de 1 hora por proyecto iniciando a las 8:00 am y terminando a las 12:30 existiendo un receso de 10:30 a 11:00 am. A manera de ejemplo la Figura 2 muestra la visita realizada al grupo de 1 "A".

Figura 2

Observación de clases en salón de 1 "A" campo formativo saberes y pensamiento científico



Para cerrar la fase de investigación se elaboró una encuesta de 13 preguntas las cuales fueron respondidas por los docentes frente a grupo de la escuela primaria México. La encuesta aplicada a los docentes se realizó a través de formulario de Google forms, teniendo por objetivo recopilar información sobre la postura ante el nuevo plan de estudios y los retos asociados con la integración de STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) en la planeación didáctica para entender mejor las necesidades y experiencias de los docentes en este proceso. Las preguntas se basaron en 2

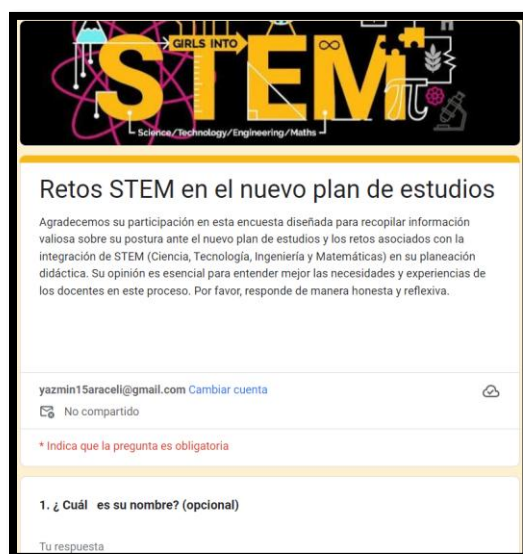
bloques uno de información general del docente como años de experiencia, último nivel de estudios, grado en el que imparten clases y el otro relacionado con STEM se les preguntó si estaban familiarizados con el nuevo plan de estudios que incorpora enfoque STEM, la opinión general sobre la incorporación de STEM en la planeación didáctica, los beneficios y desafíos que consideran se tendrían al integrarlo en la enseñanza, si han tenido capacitación sobre este enfoque educativo, su opinión sobre el impacto de la motivación que tendrá incorporar STEM en el alumno al trabajar bajo proyecto, si consideran que

como escuela cuentan con los recursos para implementar STEM y por ultimo como afecta en ellos incorporar este enfoque de enseñanza en su carga de trabajo y planificación.

La Figura 3 muestra la portada de la encuesta realizada a los docentes.

Figura 3

Encuesta a docentes primaria México (forms).



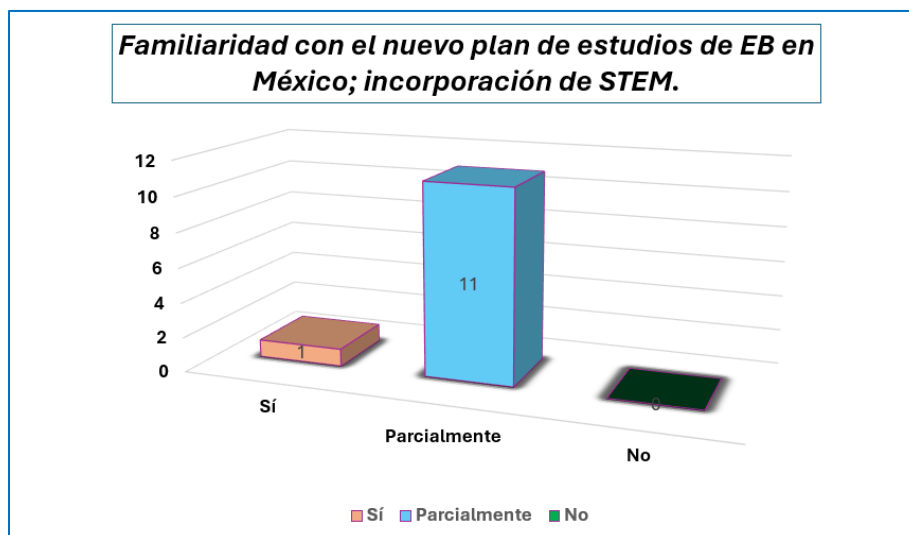
The image shows a screenshot of a Google Form titled "Retos STEM en el nuevo plan de estudios". The form header features a graphic with the word "STEM" in large yellow letters, with "GIRLS INTO" above it and "Science/Technology/Engineering/Maths" below it. The main text of the form reads: "Agradecemos su participación en esta encuesta diseñada para recopilar información valiosa sobre su postura ante el nuevo plan de estudios y los retos asociados con la integración de STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) en su planeación didáctica. Su opinión es esencial para entender mejor las necesidades y experiencias de los docentes en este proceso. Por favor, responde de manera honesta y reflexiva." Below this is a section for user information showing the email "yazmin15araceli@gmail.com" and a "Cambiar cuenta" link. There is also a "No compartido" status. A red asterisk indicates that the following question is mandatory. The question is: "1. ¿Cuál es su nombre? (opcional)". Below the question is a text input field labeled "Tu respuesta".

Después de la fase de investigación se procedió al análisis y síntesis de la información obtenida la cual se organizó con evidencia fotográfica, videos y las entrevistas a papel realizadas, los resultados permitieron identificar tendencias y patrones de utilidad para el desarrollo de este trabajo, dichos patrones obtenidos se muestran en las Gráficas 1 a 8 donde se concluye que, aunque los

docentes están dispuestos a adoptar el enfoque STEM y perciben sus beneficios, su implementación está obstaculizada por la falta de recursos, capacitación y apoyo institucional. Esto resalta la importancia de proporcionar más herramientas y formación a los docentes para que STEM tenga un impacto real y efectivo en las aulas.

Gráfica 1

Familiaridad con el nuevo plan de estudios de EB en México; incorporación de STEM.

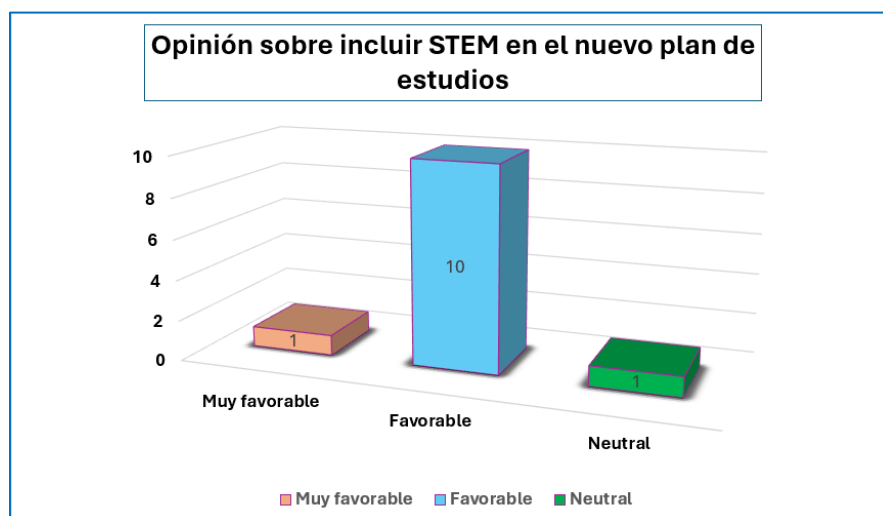


La Gráfica 1 muestra que la mayoría de los docentes (11 de 12) están "Parcialmente" familiarizados con el nuevo plan de estudios que incorpora STEM. Esto indica

que, aunque hay conocimiento inicial, falta profundización en la comprensión del enfoque.

Gráfica 2

Opinión sobre incluir STEM en el nuevo plan de estudios.

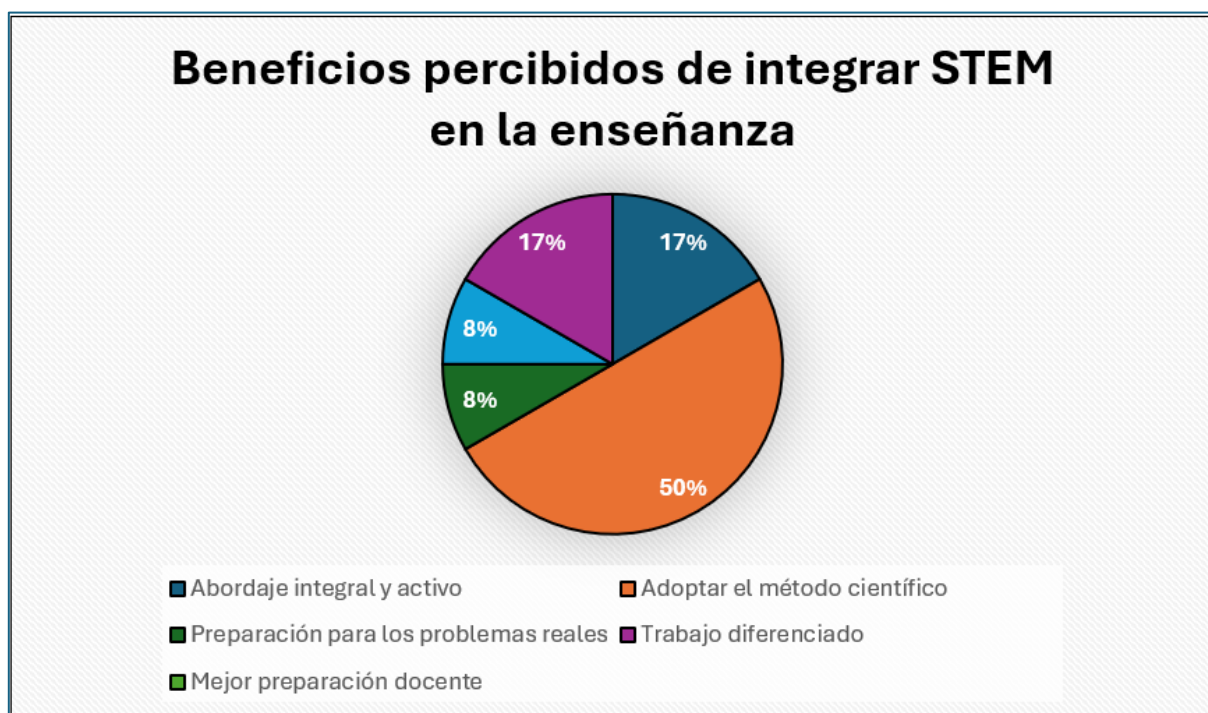


En la Gráfica 2 se observa que casi todos los docentes (10 de 12) tienen una opinión "Favorable" o "Muy favorable" sobre la inclusión de STEM en el nuevo plan de

estudios. Esto sugiere que los docentes reconocen el potencial de STEM para mejorar la enseñanza, aunque aún existen desafíos.

Gráfica 3

Beneficios percibidos de integrar STEM.

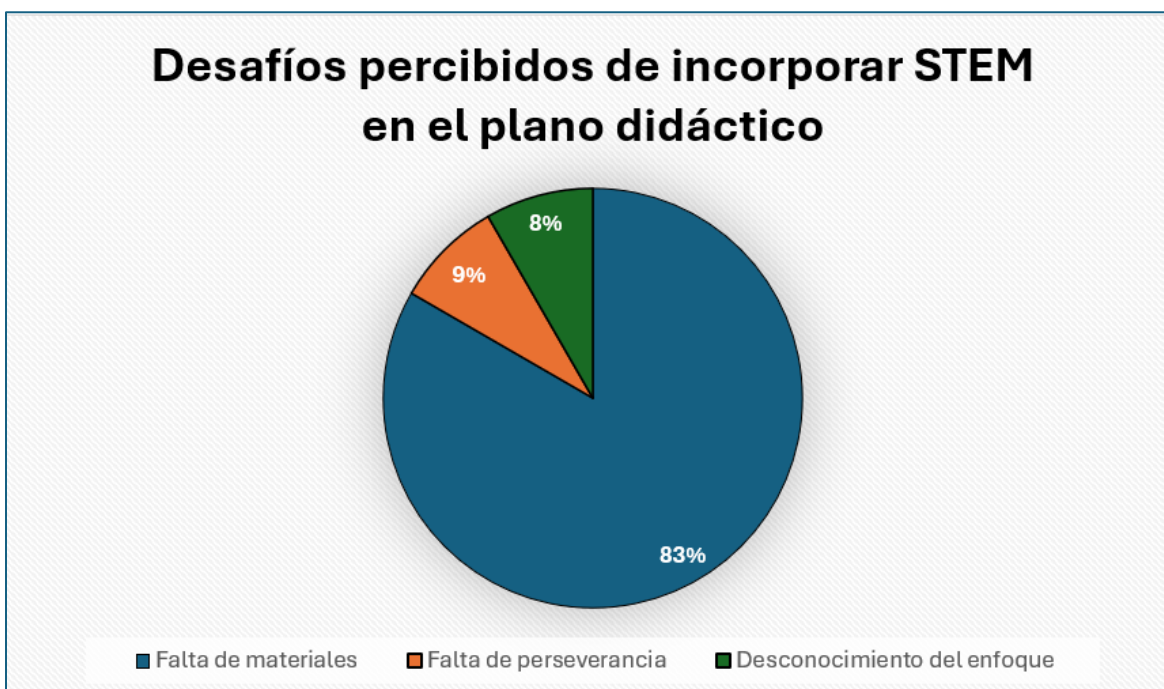


La Gráfica 3 establece que el mayor beneficio que detectan los docentes (6 de 12) es la adaptación del método científico en su forma de enseñanza, otros beneficios que se contemplan por parte de los docentes (2 de 12) son el abordaje integral y activo de situaciones de aprendizaje y la mejora de la preparación docente, por otro lado con un menor

indicador pero presente en las respuestas por 1 docente de 12 se encuentran la preparación para los problemas reales y siendo esta los beneficios más mencionados son la mayor participación de los alumnos, el uso del método científico, y la mejora en la resolución de problemas.

Gráfica 4

Desafíos percibidos de incorporar STEM en el plano didáctico.



En la Gráfica 4 se muestra que los principales obstáculos que mencionan los docentes son:

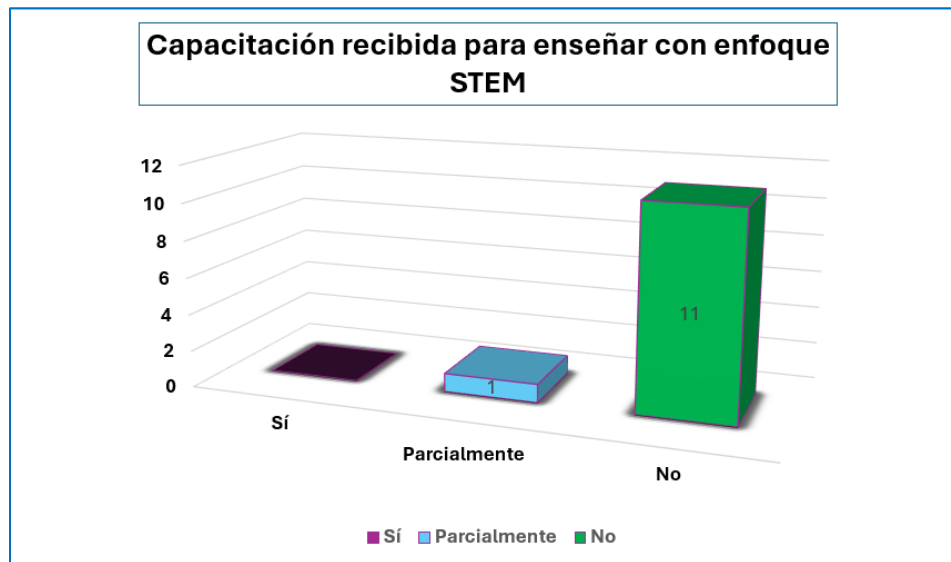
Falta de recursos materiales: Se percibe una carencia significativa de materiales como equipos de cómputo y herramientas tecnológicas, lo que dificulta la implementación efectiva de STEM 10 de los 12 maestros tienen esta percepción.

Mayor carga de trabajo: La planificación y organización de actividades STEM requieren más tiempo y recursos, lo que aumenta la carga laboral de los docentes.

Desconocimiento de cómo integrarlo: Aunque los docentes valoran el enfoque, muchos no tienen claro cómo aplicarlo correctamente en sus clases, debido a la falta de capacitación.

Gráfica 5

Capacitación recibida para enseñar con enfoque STEM.

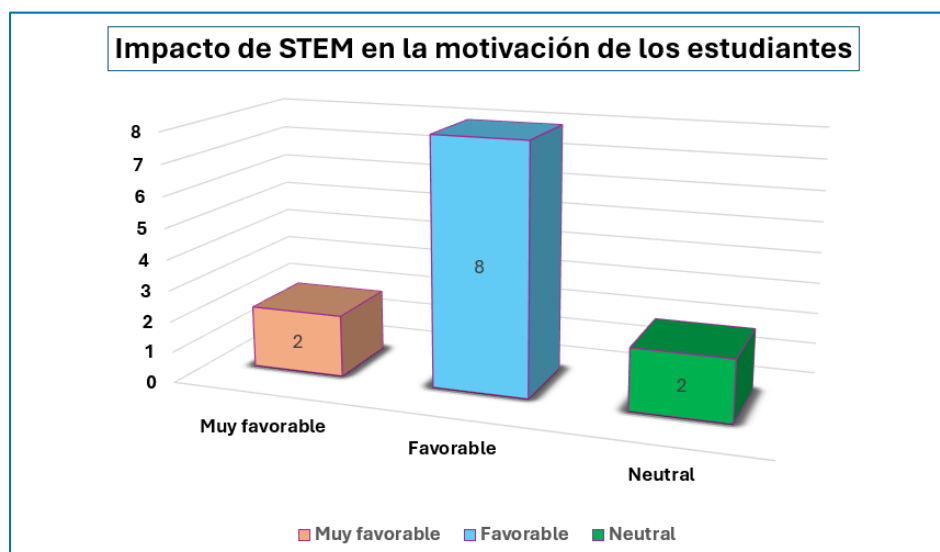


En la Gráfica 5 se observa que solo 1 de los 12 docentes está en proceso de capacitación, y ninguno ha recibido una formación completa en STEM. Esto

evidencia una gran necesidad de ofrecer formación y apoyo continuo a los docentes para que puedan integrar eficazmente STEM en sus prácticas didácticas.

Gráfica 6

Impacto de STEM en la motivación de los estudiantes

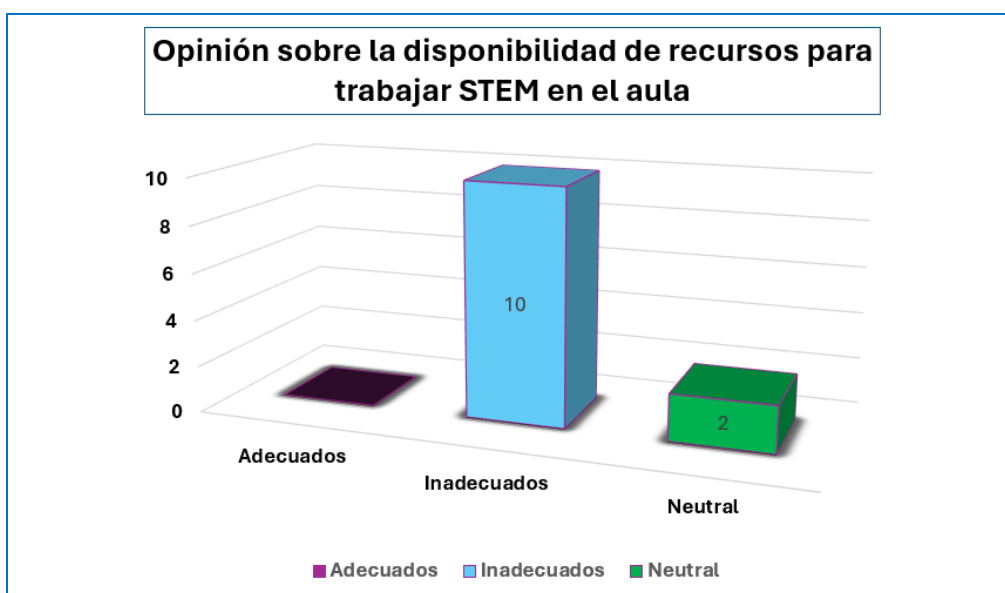


La gráfica 6 muestra que la mayoría de los docentes (8 de 12) perciben un impacto positivo en la motivación y participación de los estudiantes cuando se implementan actividades STEM. Los alumnos son más

curiosos y están más comprometidos con el aprendizaje de ciencias y matemáticas, lo que confirma la efectividad del enfoque cuando se aplica correctamente.

Gráfica 7

Opinión sobre la disponibilidad de recursos para trabajar STEM en el aula.

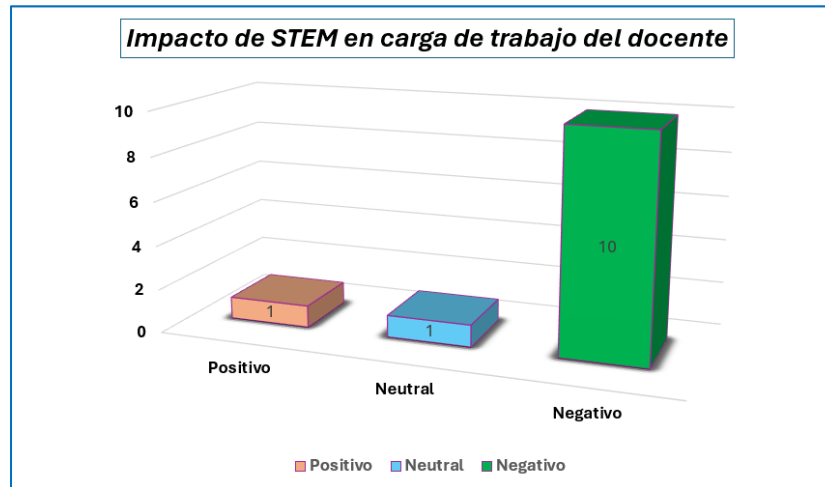


La Gráfica 7 hace referencia a que más de la mitad de los docentes (10 de 12) considera que los recursos disponibles para implementar STEM son

"Inadecuados", lo que pone de relieve una limitación significativa que podría frenar la adopción efectiva del enfoque.

Gráfica 8

Impacto de STEM en carga de trabajo del docente



En la Gráfica 8 se aprecia que la mayoría (10 de 12) siente que la implementación de STEM tiene un impacto negativo, incrementando la carga de trabajo y el tiempo de planificación.

El análisis antes mencionado ayudó a proceder a la Fase 3 que es la de ideación donde se empezó a generar el diseño para la propuesta metodológica STEM, producto de este trabajo de investigación. En esta fase mediante una lluvia de ideas se eligió el nombre que llevara la propuesta metodológica, siendo este “JUSTEM” así mismo se definieron los objetivos que debe cumplir considerando la información recopilada en la fase de investigación, entre estos objetivos se encuentran:

- Lograr integrar de manera efectiva ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Que al concluir la aplicación se logre desarrollar habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y trabajo en equipo.
- Que la metodología logre fomentar la creatividad y la curiosidad a través de proyectos STEM.
- Que promueva la aplicación práctica de los conceptos aprendidos en situaciones del mundo real.

Después de que se tenía establecido el nombre y los objetivos que debía cumplir la propuesta metodológica se procedió a crear un prototipo inicial, para la elaboración de este se identificó de fuentes oficiales los requisitos del nuevo plan de estudios de educación básica para la elaboración del plano didáctico, y se adaptaron los principios del enfoque STEM para que fueran aplicables de manera sistemática, asegurando que la metodología fuera práctica y relevante para el contexto educativo específico. Se contempló una secuencia de fases que cumpliera con los objetivos que debía tener esta propuesta STEM. Al final el prototipo se diseñó con 8 fases las cuales se mencionan a continuación y se justifican cada una de ellas.

Fase 1. Información general: El documento del Sindicato Nacional de trabajadores de la educación (SNTE, 2023), “Sugerencias para la elaboración del Plano Didáctico (planeación)”. Basado en el documento “Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3” (SEP, 2023) publicado por el SNTE hace mención que el plano didáctico debe iniciar con la información del docente, del centro de trabajo, y todo lo relacionado con el tema abordar en el cual se identifica el campo

formativo, ejes articuladores y durabilidad del proyecto.

Fase 2. Introducción: En el documento “Orientaciones para implementar las progresiones de aprendizaje a través de la planeación didáctica” (SEP, 2023) se cita al autor Kitchen 2019 p.1250 en donde se establece que debe existir en la planeación didáctica una introducción que agrupe estrategias y técnicas didácticas para motivar e involucrar activamente a los estudiantes.

Fase 3. Organización: Según el Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey para poder llevar a cabo una actividad STEM es imprescindible el trabajo en equipo. Delgado (2019).

Fase 4. Investigación: En el documento titulado “Educación STEM y su aplicación” creado por movimiento STEM A.C. (Gras & Alí, 2023). Se establece que toda actividad STEM debe contener la fase de investigación ya que sin investigación no hay STEM. Debe existir observación, elaboración de preguntas, redacción de libros y/o fuentes de consulta para poder llamar STEM a una actividad.

Fase 5. Diseño: En el documento orientaciones de la planeación didáctica elaborado por la Secretaría de Educación Pública se plantea el diseñar un plan de trabajo efectivo que atienda a los aprendizajes esperados y propósitos establecidos en los planes y programas de estudio (SEP, 2023), en conjunto con los docentes de la primaria México se determinó crear una fase de diseño donde ellos diseñaran la actividad STEM para posteriormente llevar al alumno a diseñar el resultado de dicha actividad.

Fase 6. Construcción/Implementación: Couso (2017) menciona que en toda actividad STEM debe existir una fase de construcción e implementación ya que es esencial para proporcionar una oportunidad valiosa para aplicar conocimientos teóricos, desarrollar habilidades prácticas, fomentar la creatividad y aprender a través de la experiencia práctica.

Fase 7. Monitoreo y evaluación: En el libro de texto de educación primaria “Un libro sin recetas para la maestra y el maestro” Fase 3, SEP (2023) se establece

que en todas las metodologías propuestas para la elaboración del programa analítico debe existir la evaluación, la cual debe ser de tipo formativa.

Fase 8. Reflexión y cierre: En el libro de texto de educación primaria “Un libro sin recetas para la maestra y el maestro” Fase 3, SEP (2023), se plantea una fase de metacognición la cual es la última y en esta se reflexiona sobre todo lo realizado: los planes de trabajo, las actuaciones personales o grupales, los procedimientos e instrumentos, los logros, las dificultades y los fracasos. Con esta premisa y con base en la experiencia de los docentes de la primaria México se decidió incluirla y darle un enfoque de cierre donde además de reflexionar se presentan los resultados a la comunidad escolar.

El acomodo de las fases se definió en conjunto con los docentes de la primaria México mediante una prueba piloto de 15 días en la aplicación de un proyecto por grado escolar. A manera de ejemplo la figura 4 muestra la implementación del prototipo de la metodología.

Figura 4

Evidencia de prueba piloto de la metodología JUSTEM.

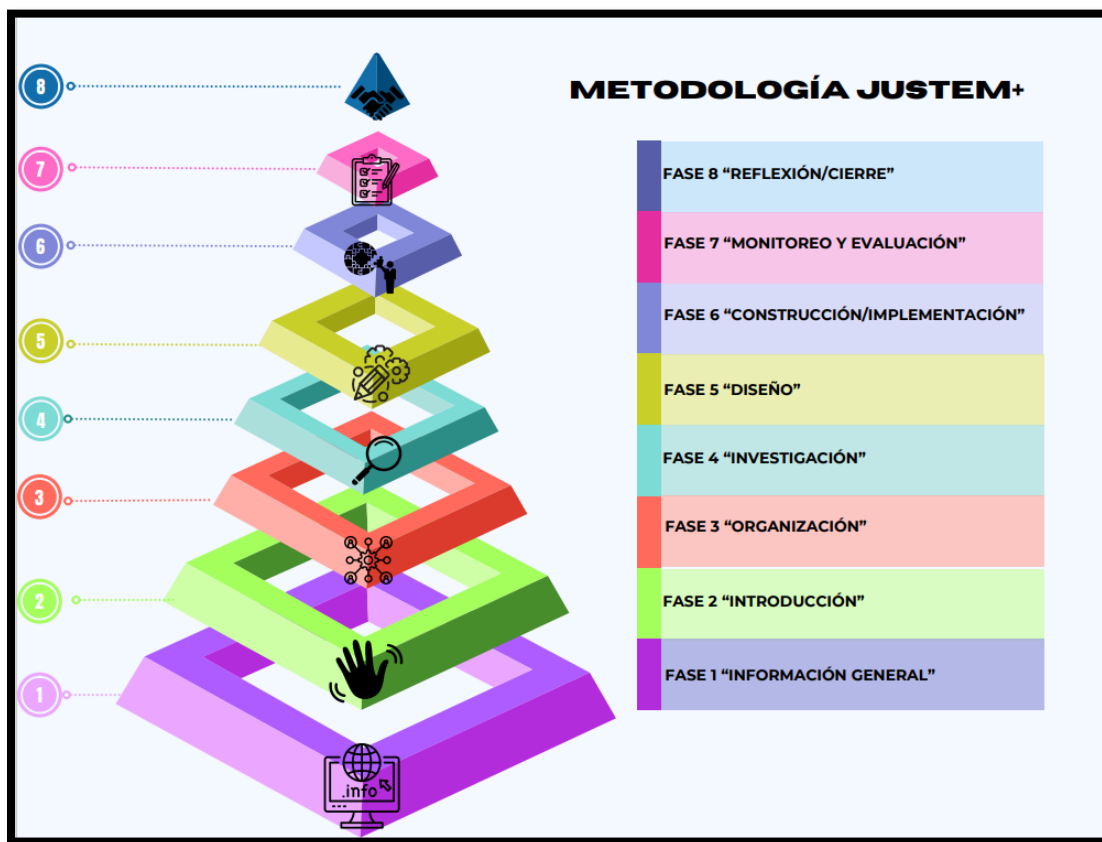


Una vez que se realizó la prueba piloto se generó el diseño final de la metodología permaneciendo con las 8 fases, pero cambiando algunas acciones de la fase 1 y de la 3 donde se agregaron elementos de

la información general y se agregó a la organización el establecimiento de roles por equipos de trabajo dando como resultado un diseño mejorado el cual se presenta en la Figura 5.

Figura 5

Metodología JUSTEM.

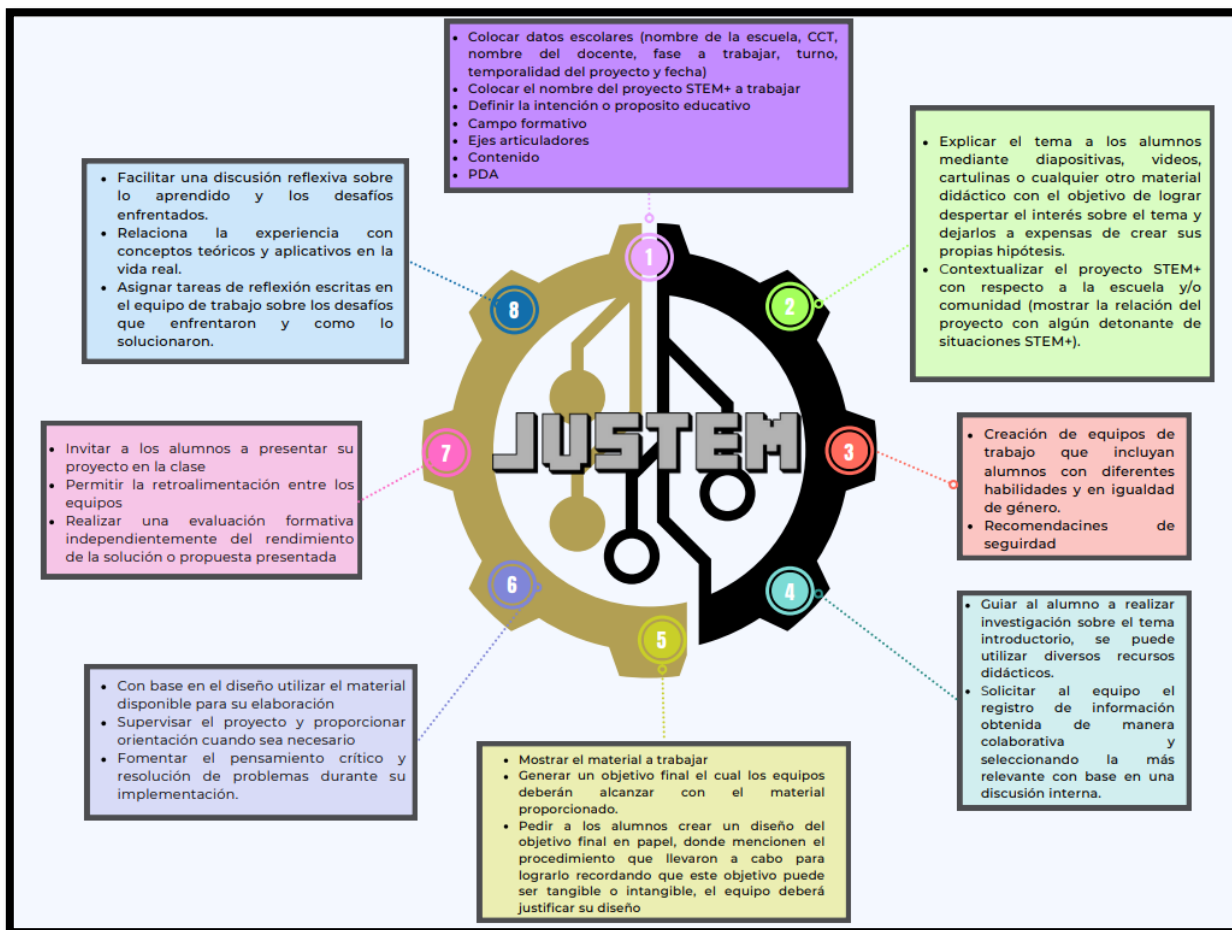


Fuente: Elaboración propia

Las acciones de cada una de estas fases se describen en la Figura 6.

Figura 6

Definición de cada fase (Metodología JUSTEM).



Fuente: Elaboración propia

Después de que se obtuvo el prototipo final se creó material didáctico de apoyo docente vinculando la propuesta metodológica JUSTEM, entre este material se desarrollaron manuales de actividades STEM por grado escolar específicamente diseñadas para las lecciones de los libros de texto proyectos del aula, escolares y comunitarios del campo formativo de

saberes y pensamiento científico, donde se elaboraron las actividades requeridas en el libro, pero siguiendo la metodología JUSTEM. Aunado a este material didáctico se creó una presentación STEM de capacitación al docente en respuesta a la nula información que tienen sobre el tema.

El día 7 de junio del 2024 de manera formal se realizó la presentación de este proyecto de investigación el cual consistió en una capacitación al docente sobre STEM, se presentó la metodología, se explicó cómo debe utilizarse, se les entregó a manera de apoyo a todos los docente frente a grupo un manual de actividades STEM y para concluir la presentación se habilitó un espacio titulado JuStem+ donde se donó material didáctico STEM para que los alumnos cuenten con un taller STEM y puedan reforzar sus conocimientos, entre el material donado se encuentra: proyector

portátil full hd 1080 P, lego Classic 11017 de 140 pzas, kit de robot babyhome STEM, juguete de construcción 280 pzas, bloques de construcción 300 pzas, bloques de construcción 1000 pzas, juguete creativo educativo 1000 pzas, bloques de construcción 180 pzas, juguete STEM yuepeng 112pzas, vasos de precipitado, imanes y hojas adhesivas.

La figura 7 muestra la evidencia de la presentación del proyecto de investigación a los docentes de la primaria México.

Figura 7

Evidencia de presentación del proyecto en la primaria México.



3. Resultados

Actualmente la metodología JUSTEM se encuentra en la fase de evaluación, pero con resultados preliminares significativamente positivos en el primer mes de su implementación. Antes de esta se realizó una capacitación docente enfocándose en particularidades de STEM y la aplicación de JUSTEM en sus planificaciones didácticas.

Los docentes implementaran JUSTEM en sus aulas durante un periodo de siete meses, aplicando las actividades y recursos diseñados. Al momento estamos en el primer mes de implementación como prueba piloto para la familiarización e iniciando al inicio del siguiente ciclo escolar 2024-2025 con la evaluación e implementación final. Durante este primer mes se han realizado encuestas y entrevistas de seguimiento para recoger sus experiencias y opiniones sobre la metodología. Los datos cualitativos recolectados se analizaron utilizando técnicas de codificación temática para identificar patrones y evaluar la efectividad de JUSTEM.

En este primer mes de implementación se abordaron 2 proyectos escolares con

temporalidad quincenal, el plano didáctico para llevar a cabo estos proyectos se basó en la metodología propuesta JUSTEM, a manera de ejemplo se menciona que en primer grado se abordó el tema “Figuras geométricas en la naturaleza” disponible en la página 214 del libro de texto gratuito “Proyectos escolares” campo formativo “saberes y pensamiento científico” de primer grado de primaria. En dicha actividad el objetivo es “Permitir que los alumnos identifiquen algunas figuras geométricas en su entorno natural y construyan un comedero para aves” para el cumplimiento de este se siguió de manera sistemática cada una de las fases propuestas en la metodología JUSTEM dando como resultado una situación de aprendizaje enriquecedora donde el docente pudo elaborar de manera rápida y efectiva el plano didáctico incorporando STEM. La relación existente ente cada una de las diciplinas STEM y este ejemplo de actividad aplicado en primer grado es la siguiente:

- **Ciencia:** Observación de la naturaleza y las formas geométricas presentes en ella.
- **Tecnología:** Uso de herramientas (tijeras, pegamento) para crear el comedero.

- **Ingeniería:** Diseño y construcción del comedero para aves.
- **Matemáticas:** Identificación y uso de figuras geométricas (triángulos, cuadrados) en el diseño y construcción del proyecto.

Cabe mencionar que los 12 docentes participantes trabajaron con 2 proyectos escolares cada uno, al finalizar la implementación de estos se procedió al análisis de las respuestas otorgadas por parte de ellos en las encuestas y entrevistas realizadas donde se obtienen los siguientes resultados: el 100% es decir los 12 docentes participantes tienen una disponibilidad positiva para trabajar con la metodología JUSTEM, 11 de estos docentes es decir el 91.66% aceptaron un aumento en la facilidad de generar el plano didáctico utilizando la metodología. Dado que se proporcionó material didáctico para el posicionamiento de un taller STEM el docente percibió en el alumno un incremento del 95% de motivación para trabajar bajo proyectos ya que al contar con un espacio y material didáctico STEM manipulable por ellos mismo sus ganas por realizar esas actividades están aumentando. En las evaluaciones parciales producto de la aplicación de los 2 proyectos escolares se ha notado un

incremento de la construcción del conocimiento del alumno, mejorando su pensamiento crítico y facilidad para resolver problemas de manera creativa y en equipo.

4. Conclusiones

El enfoque STEM ha comenzado a integrarse en el ámbito educativo mexicano, aunque la elaboración del plano didáctico solicitado por la SEP presenta retos significativos para los docentes. Este estudio revela que los docentes participantes carecían de capacitación en este enfoque y enfrentaban dificultades para implementarlo en proyectos educativos. Sin embargo, se observó una aceptación y disposición general del personal docente para trabajar con la metodología JUSTEM propuesta en este trabajo.

En el primer mes de evaluación de JUSTEM, los resultados indican que la elaboración del plano didáctico se ha simplificado, reduciendo el tiempo de planificación de 5 horas por proyecto a 1 hora, según las encuestas realizadas al personal docente. Además, se ha observado un aumento del 75% en el nivel de comprensión de los alumnos al trabajar con proyectos STEM,

con expectativas de un incremento continuo en los próximos meses a medida que los alumnos se familiaricen más con el material didáctico proporcionado.

En conclusión, para mejorar la educación en México es crucial aceptar el cambio

curricular y adoptar metodologías específicas como JUSTEM. En un mundo globalizado, es imperativo adaptarse a nuevas formas de enseñanza para preparar a los estudiantes de manera efectiva para los desafíos del futuro.

Referencias

- Casal, J. D. (2019). STEM: Oportunidades y retos desde la enseñanza de las ciencias. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 154-168.
- Couso, D. (2017). ¿Por qué es un STEM? Un intento de definir la alfabetización STEM para un conjunto y con valores. *Ciències: revista del professorat de ciències de Primària i Secundària*.
- González Serra, D. J. (2002). El constructivismo: reseña del libro “corrientes constructivistas” de Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallego-Badillo. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 188-192.
- Gras, M., y Alí, C. (2023). *Educación STEM y su aplicación. Una estrategia inclusiva, sostenible y universal para preescolar y primaria*. Movimiento STEM.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Metas de los objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pinilla-Morales, J. O. (2018). Propuesta de diseño de interfaz APP bancaria “UX4MB” bajo metodología DCU (Master's thesis).
- Secretaría de Educación Pública. (2023a). *Orientaciones para implementar las progresiones de aprendizaje a través de la planeación didáctica*. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/u76hbOe4LW->

[Orientaciones-de-Planeacion-Didactica.pdf](#)

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro Fase 3*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm#page/1>

Secretaría de Educación Pública. (2022, 16 de agosto). Boletín SEP no. 192 presenta SEP plan de estudio de preescolar, primaria y secundaria; habrá prueba piloto en ciclo escolar 2022-2023 [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-192-presenta-sep-plan-de-estudios-de-preescolar-primaria-y-secundaria-habra-prueba-piloto-en-ciclo-escolar-2022-2023>

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2023). *Sugerencias para la elaboración del plano didáctico (Planeación)*. Basado en el documento “Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3” (SEP, 2023). <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2023/09/27210026/Guia-de-Plano-Didactico-260923.pdf>

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.veysseyre_p&part=156670

Políticas públicas de la primera infancia de México y Colombia: Un análisis documental

Early childhood public policies in Mexico and Colombia: A documentary analysis

Laura Daniela Ortiz León

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil

Yarelly Isabel Echavarría Cordero

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Pasante de la Licenciatura en Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil

Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Resumen

El siguiente trabajo es un avance de investigación referente a las políticas públicas que rigen a la primera infancia en Colombia y México, con el objetivo de realizar una comparación y establecer las semejanzas y diferencias que existen en las políticas públicas en diferentes áreas de la primera infancia de ambos países. Asimismo, la metodología implementada para esta investigación fue un análisis documental comparativo en el cual se identificaron y analizaron doce artículos de investigación científica como antecedentes de referencia, en los cuales se plantea la conceptualización de políticas públicas educativas, las leyes y/o estatutos que rigen a la primera infancia y lineamientos curriculares; además, dieciséis documentos legales como referentes para plantear y así diseñar una tabla comparativa.

Palabras clave: políticas públicas educativas, primera infancia, educación comparada.

Abstract

This paper presents preliminary research on public policies governing early childhood in Colombia and Mexico. Its objective is to compare and establish the similarities and differences in public policies across various early childhood areas in both countries. The methodology employed was a comparative document analysis. Twelve scientific research articles were identified and analyzed as background information, outlining the conceptualization of educational public policies, the laws and/or statutes governing early childhood, and curricular

guidelines. Additionally, sixteen legal documents were used as references to develop and design a comparative table.

Keywords: educational public policies, early childhood, comparative education.

Introducción

La educación es un proceso permanente adquirido con el tiempo, experiencias y conocimiento a lo largo de la vida del ser humano; el cual inicia como fuente principal la familia y, a medida que inicia la interacción con otros espacios y personas, va desenvolviéndose en sociedad, entendiéndolo en su contexto, lo que sentará como base para el aprendizaje posterior. Por lo que resulta relevante mencionar que desde temprana edad sus influencias externas e innatas se relacionan con la construcción de su personalidad y adaptación a su mundo en pro de su desarrollo integral (Papalia, 2021).

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

políticas públicas orientadas a la alimentación, educación y salud es prioridad internacional para los gobiernos. Asimismo, estos tienen beneficios a corto, mediano y largo plazo, especialmente para los niños con dificultades económicas o de acceso a instituciones de atención¹ y educación en los primeros años de vida (Currie, 2001; UNESCO, 2007; UNESCO, 2023).

Por otra parte, la educación inicial o preescolar de los países como Colombia y México son importantes de analizar en diferentes aspectos, iniciando en lo cultural y lo que es considerado como una política pública educativa en cada uno; además, esto permite compartir saberes y experiencias que guían a un mejoramiento o panorama de lo que es en cada país. A partir de lo anterior, el objetivo general es, analizar y comparar las políticas públicas implementadas en México y Colombia que favorecen a la primera infancia; y como

¹ Atención involucra aspectos de higiene, salud y nutrición de la primera infancia (UNESCO, 2007).

objetivo específico, establecer las diferencias y similitudes de las políticas públicas de la primera infancia de México y Colombia. Comparar las opiniones de los estudiantes colombianos y mexicanos respecto a las políticas de educación infantil en sus respectivos países.

Antecedentes

Para la integración de esta investigación se han analizado doce documentos de referencia sobre el tema de políticas públicas educativas, de los cuales ocho son artículos de revistas científicas, dos son documento de las leyes que rigen la educación en Colombia y México, uno es un reporte de las políticas educativas implementadas en México y uno es un informe ejecutivo de la Comisión Nacional para la mejora continua de la educación, cada uno de ellos abordan el tema de políticas públicas educativas desde diferentes perspectivas, mencionando la conceptualización por varios autores, como se implementan en las instituciones educativas y los estatutos establecidos para brindar una educación de calidad, cada uno de los artículos implementan metodología documental, experimental y cualitativa además de utilizar como sujeto

de estudio a la primera infancia y las instituciones educativas.

Conceptualización de política pública educativa y primera infancia

El artículo Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional (Espinoza, 2009) con esta investigación el autor tiene como propósito proveer una mirada crítica en relación a tres aspectos: a) los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional y las interrelaciones que tienen éstos al momento de conducirse el análisis de políticas; b) algunos procedimientos para conducir el análisis de políticas; y c) algunas tendencias observables en el campo de los procesos de desarrollo e implementación de políticas educacionales a partir de los fundamentos y supuestos que dan sustento tanto a la teoría crítica como al paradigma funcionalista positivista. Metodológicamente, el estudio es de naturaleza cualitativa de carácter descriptivo-analítico y emplea fuentes secundarias de tipo documental.

La investigación es un punto referente de las perspectivas conceptuales generadas ante estos términos, además de abordar los criterios a considerar para implementar

las políticas educativas y cómo mejorarían para contribuir en la educación de la primera infancia.

El documento Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia (Castro-Martínez, 2015) es un estudio realizado en dos colegios los cuales se apropian de las actividades propuestas en la política pública de educación inicial basada en el Decreto 057 del 2009, que regula la atención de niños y niñas en su primera infancia. Se realizó un estudio de tipo cualitativo, de corte exploratorio; el análisis se realizó a través de cinco categorías: rol del docente, planeación, intencionalidad, interacción y recursos.

El estudio ayudaría en la investigación como referente de la conceptualización de la primera infancia, además de mencionar el plan de trabajo a nivel educativo implementado en Colombia, conocer los contenidos abordados en las instituciones y la formación académica de los educadores.

Leyes educativas de Colombia

El documento de Decreto 1411 de 2022 (Ministerio de Educación Nacional, 2022)

cada uno de los artículos que rigen a la primera infancia y la educación en Colombia en el cual se mencionan los derechos de los niños frente a los derechos de los demás y dispone que corresponde a la familia, a la sociedad y al Estado asistirlos y protegerlos para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Este decreto permite conocer los estatutos que rigen a la primera infancia en Colombia desde su desarrollo integral hasta el educativo, aporta como punto referente de análisis de cómo se debe ejercer la educación para brindar un desarrollo pleno en la infancia y una educación de calidad.

Metodologías que favorecen el trabajo

El artículo Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil (Robledo-Castro et al., 2019) presenta los resultados de una investigación de carácter cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, la cual correspondió a un análisis documental, cuyo objetivo fue identificar los retos emergentes a la formación del educador infantil que surgen de las políticas educativas nacionales e internacionales.

La metodología de esta investigación contribuiría en este trabajo por la revisión bibliográfica realizada, además de identificar la relevancia del educador en la formación del infante, por eso los resultados obtenidos en el estudio permiten conocer el impacto de las políticas públicas educativas en la formación de los educadores y los desafíos a los que se enfrentan.

La investigación La educación infantil en Colombia y España Una aproximación legislativa (Cubillos et al., 2017) el autor describe los resultados de una investigación centrada en un estudio comparativo de las legislaciones y documentos curriculares que orientan las decisiones y acciones relativas al diseño, ejecución y evaluación en la educación infantil en Colombia y España. El análisis comparativo se realizó desde una matriz que permitió la contrastación de los dos contextos.

La comparación que se realizó en la investigación favorece en el trabajo para conocer los estatutos que rigen la educación, las edades en que los infantes ingresar a una institución, las áreas y los contenidos que los educadores implementan para ejercer la educación, dichos datos contribuyen en la

investigación como punto referente para conocer las similitudes y diferencias que existen en la educación entre Colombia y España.

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

El estudio comparativo ayudaría en la investigación para conocer los mandatos con los cuales se rige el nivel educativo y

como están conformados los mismos, además de resaltar la importancia de la primera infancia en ambos países y como los mismos pueden contribuir en la mejora del desarrollo integral de los infantes.

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

El artículo contribuye en identificar la perspectiva de comparación que se generó de las políticas públicas destinadas a la primera infancia entre México y Colombia,

además de que la metodología interpretativa ayudaría en la investigación.

Leyes educativas en México

La Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019) tiene como objetivo dar a conocer cada uno de los estatutos establecidos para la educación, que menciona los derechos que los protegen hasta los deberes establecidos para los mismos, con la finalidad de brindar una educación de calidad.

El documento de las leyes favorece en esta investigación para conocer cada una de las leyes que rigen la educación en México, además de ser un punto referente para realizar una comparación de las leyes de educación establecidas en Colombia.

Importancia de la primera infancia y las políticas públicas educativas

En el estudio La política de educación inicial en México: perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos (MEJOREDU, 2021) el estudio se aplicó en tres entidades federativas que son Chihuahua, Hidalgo y San Luis Potosí, el autor plantea como objetivo describir la forma en que se configuran las decisiones

de las y los agentes educativos (AE) de educación inicial en el desarrollo de su práctica educativa y, por lo tanto, su apropiación de la política curricular. Con base a una metodología cualitativa, se analizan las interpretaciones de los modelos educativos, las prácticas que realizan, los factores individuales y de su contexto.

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

El documento Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo (De la Cruz Flores, 2022) el autor busca contribuir a la construcción de políticas educativas que tengan como núcleo la equidad, se postula la necesidad de responder a cinco desafíos en el México contemporáneo. El primer desafío es definir políticas educativas que converjan en resarcir el tejido social, la segunda demanda construir políticas que prioricen la atención de sectores y grupos marginados, el tercero radica en definir políticas que transiten de la equidad educativa a la sistémica, cuarto implica

elaborar un nuevo modelo de escuela que aporte al desarrollo de las comunidades y de todos los agentes involucrados y quinto apostar por la formación inicial y continua del profesorado como agentes de cambio que contribuyan a la justicia social.

La investigación contribuiría para reflexionar sobre la relevancia que tienen las políticas públicas educativas y su impacto en la primera infancia y en la sociedad, además de identificar los cinco criterios a considerar para implementar una mejora en la educación de la primera infancia en México.

El artículo Atención y cuidado de la primera infancia en México: un reto para la equidad de género (Alaníz-Hernández, 2020) el autor busca abonar a la reflexión respecto de las políticas de cuidado de la primera infancia en México. Se basa en el análisis de la Estrategia Nacional de Atención para la Primera Infancia (ENAPI, 2020) del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador en el marco del establecimiento de la obligatoriedad de la Educación Inicial para la niñez mexicana. Metodológicamente se consideran como base las dimensiones de Muller y Surel (1998) para el análisis de las políticas públicas: a) Toma de Decisión, b) Reglas y c) Interacciones. En ellas, donde se expresa

la concepción del derecho de la infancia, su cuidado y las implicaciones que tiene en el cruce con la desigualdad de género.

El documento se presenta como referente de la conceptualización de política pública educativa y los derechos, reconocer la importancia que tiene la educación en México, y el análisis que se debe de realizar en las políticas para que contribuyan en brindar una mejor educación para los infantes.

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

La investigación permite conocer las políticas públicas educativas que se están ejerciendo en el año 2024 en México, en el

cual mencionan criterios a considerar para que en futuro se busque una mejora en la educación que se imparte en la primera infancia y la relevancia que tiene reflexionar en esos criterios para analizar las áreas de oportunidad a considerar.

Marco conceptual

Primera infancia y educación

La primera infancia es una etapa fundamental para un adecuado desarrollo psicosocial, físico, cognitivo y emocional para el resto de su vida; incluso el cuidado y la crianza sensible y cariñosa durante este rango es importante para el desarrollo de trillones de sinapsis y billones de neuronas necesarias; por lo que este requiere de acceso a un buen servicio de salud y nutrición, protección social y de bienestar, incluso las oportunidades de estimulación y aprendizaje temprano (Pérez-Escamilla et al., 2017; UNICEF, 2023). Asimismo, la educación inicial ofrece la oportunidad de identificar a temprana edad discapacidades o trastornos y el riesgo que conllevan, por lo que en corresponsabilidad, la familia, escuela y servicios de salud deben atender a estas necesidades particulares, fomentando el aprendizaje en aulas inclusivas,

disminuyendo a su vez la discriminación o exclusión (Robledo-Castro et al., 2018); por lo que es deber del Estado dar garantía de su derecho a la educación inicial que sea equitativa, participativa y de calidad, puesto que ofrecer al menos un grado gratuito y obligatorio mejora hasta un doce puntos porcentuales la tasa de graduación en poblaciones con condiciones media-baja y baja (Castro-Martínez, 2015; Earle et al., 2018; García, 2010).

Siguiendo con lo anterior, la UNICEF² (2023) menciona que esta abarca desde el nacimiento hasta el ingreso a la primaria, considerada una de las más importantes en el ciclo vital del ser humano. Además, esta puede fomentar el aprendizaje a través de la interacción social, pues a estas edades suelen aprender a través de la observación o asimilación de patrones de comportamiento y acciones para comprender el mundo que lo rodea, siempre con apoyo de metodologías acordes a la edad, lo que garantiza una buena preparación para nuevos conocimientos en grados posteriores (Papalia, 2021).

Política pública de la primera infancia

Política pública educativa” según De la Cruz Flores (2022), hace referencia a las decisiones establecidas por los Estados para orientar el funcionamiento del sistema educativo, y estas son el resultado de proyectos políticos y negociaciones con propósitos y fines de este. Además, estas requieren de seriedad, rigor y conocimiento exhaustivo de las condiciones, recursos y fines que este tiene, teniendo en cuenta que esta educación es para el propio ser humano (García, 2010). No obstante, para Tinoco (2010) son las acciones del Estado en el área de Administración Pública que influye en la administración y organización de la educación considerada como servicio público. Múnevar (2007) considera que las políticas educativas se guían a establecer la educación como un derecho social y señalando a su vez los estándares de calidad, con el objetivo de ofrecer la formación de las personas y que estén capacitadas para desempeñarse de manera adecuada en las empresas, y así mejorar el crecimiento económico y la

² Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

competitividad entre los estados, puesto que la inversión educativa es fuente de este.

Por otra parte, “las políticas públicas de la primera infancia” son programas, leyes, decretos, acciones o estrategias que establecen los países con respecto a la educación, cuidado y atención de la primera infancia, en términos de calidad y equidad, pues garantizar una atención temprana es primordial para la consolidación del desarrollo integral humano, que se ve reflejado en sus etapas posteriores y en la sociedad a futuro (Robledo-Castro et al., 2018); es decir, es el conjunto de servicios, inversiones o bienes que el Estado orienta a los niños y niñas incluyendo a sus familias. Asimismo, en la agenda 2030 resalta la importancia del aprendizaje, desarrollo en sus diferentes áreas y bienestar integral, puesto que genera una equidad social e igualdad de género, en cumplimiento del cuarto ODS³ y el desarrollo sostenible de los infantes para que puedan alcanzar su máximo potencial y garantizando a su vez la protección de la violencia y la salud, y que esta a su vez se

puedan adaptar a las necesidades de los más vulnerados (UNESCO, 2015).

Estrategia metodológica

Para este estudio se realizó un análisis documental, según Bernal Torres (2022) es un proceso de indagación a través de la revisión de varios documentos que fueron fuente de información para la investigación; además, este se lleva a cabo por clasificación, que tiene como objetivo presentar de forma organizada o consensuada. Ahora bien, para realizar el análisis comparativo que según Raventós Santamaría (1983) cualquier comparación debe tener determinados criterios cualitativos o cuantitativos o ambos, en función de que sea posible ordenar y relacionar las variables que son objeto de estudio, por lo que resulta relevante conocer profundamente los criterios y/o términos a comparar. Para este análisis documental comparativo se tomó como base las 4 fases (figura 1) de los autores Hilker y Bereday (como se citó en Raventós Santamaría, 1983) las cuales se explicaron los conceptos de cada una en la tabla 1 como base para el seguimiento de

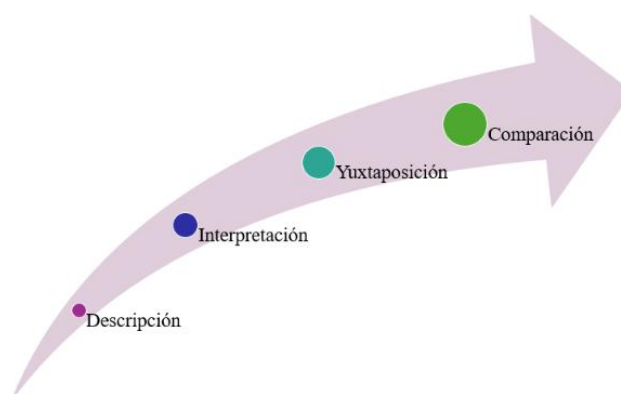
³ Objetivo de Desarrollo sostenible (ODS)

pasos, con la intención de presentar de forma más ordenada la información que se va a comparar. Para esto se realizó una tabla comparativa (tabla 3) de acuerdo a

unas categorías especificadas en la misma, para posteriormente establecer las diferencias y similitudes y conclusiones.

Figura 1

Fases para el análisis comparativo según



Fuente: Hilker y Bereday (como se citó en Raventós Santamaría, 1983)

Tabla 1

Características de las fases para el análisis comparativo Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

	Fases			
	Descripción	Interpretación	Yuxtaposición	Comparación
Características	Se pretende conseguir un completo y amplio conocimiento del tema que se quiere comparar.	Tiene como objetivo detectar y eliminar los errores de información o datos recolectados previamente, para posteriormente analizar e interpretar de manera organizada los datos.	Se confrontan los estudios sobre lo que se pretende comparar; además, supone un estudio de carácter simultáneo de diversas variables para establecer un adecuado marco de comparación.	Es la etapa de evaluación a la que se llega luego de los análisis anteriores, que tiene como objetivo establecer conclusiones, por lo que se trata de una fase de síntesis.

Fuente: Hilker y Bereday (como se citó en Raventós Santamaría, 1983)

Para complementar el trabajo de investigación, se estableció una segunda fase que consiste en incorporar un instrumento, por lo que se diseñó una escala de Likert estructurada se han seleccionado diez ítems y con los datos recolectados se pretende cumplir el objetivo de comparar las percepciones de los estudiantes colombianos y mexicanos respecto a las políticas de educación infantil en sus respectivos países. Este instrumento está dirigido a estudiantes de licenciatura relacionadas con la primera infancia, dicho instrumento se aplicará a través de la plataforma de FORMS, con un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos.

El instrumento de la escala de Likert está en el proceso de validación de expertos el cual está a cargo de tres especialistas la Dra. Nali Borrego Ramírez, Dra. Carolina Rojas Diaz de León y el Ing. Julio Erick Medina López, los cuales cuentan con una distinguida trayectoria profesional investigativa y sus amplios conocimientos en los temas abordados en el instrumento

que se pretende validar, a dichos especialistas se les solicito emitir un juicio para así garantizar una recolección coherente y suficiente de datos acorde al objetivo establecido, hasta el momento solo se ha obtenido respuesta de uno de los investigadores y/o especialistas estamos en la espera de las observaciones de los demás expertos.

Procedimiento

-Descripción: se tuvieron en cuenta para el análisis 16 documentos (figura 2) gubernamentales, incluidos programas, leyes, guías, entre otros, que se obtuvieron de bases de datos del Ministerio de Educación Nacional (Colombia), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Secretaria de Educación Pública (México) y Cámara de Diputados (México), para recolectar la mayor información que fuera de interés de la investigación; además, para datos adicionales se buscaron informes estadísticos de la UNESCO.

Figura 2

Documentos seleccionados para el análisis documental de corte comparativo.

Documentos legales de México	
Documento	Año
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	1917
La Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil	2011
Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes	2014
Aprendizajes clave para la educación integral	2017
Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia	2019
La política de educación inicial en México	2021
Orientaciones curriculares	2022
Ley General de Educación (actualizada)	2023
Documentos legales de Colombia	
Constitución Política de Colombia	1991
Ley 115 de febrero 8 de 1994	1994
Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997	1997
Ley 1098 de 2006- Código de Infancia y Adolescencia	2006
Guía #50: Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial	2014
Ley 1804 de agosto 02 de 2016- política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre	2016
Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de atención integral	2017
Decreto 1411 de julio 29 de 2022	2022

-Interpretación: a partir de la lectura y búsqueda de documentos, se establecieron, como algunos ítems a comparar como definición de educación inicial y preescolar, derechos de la primera infancia, currículo, pedagogía, modalidades de atención y alimentación.

-Yuxtaposición: se contrastaron de forma paralela los criterios para determinar las diferencias y similitudes, en la cual se usó una tabla comparativa para presentar de forma ordenada la información relevante.

-Comparación: a partir del paso anterior, se realizó una síntesis teniendo en cuenta las

particularidades de ambos países, con el fin de mencionar datos adicionales que complementen el anterior.

Resultados y discusión

A partir de la lectura y análisis de los documentos, relacionado para la fase de Yuxtaposición se realizó un cuadro comparativo (tabla 2) a partir de las categorías o aspectos previamente seleccionados para la elaboración del mismo, teniendo en cuenta que cada uno tiene sus propias dinámicas educativas.

Tabla 2

Cuadro comparativo de las políticas públicas de primera infancia en Colombia y México

	Colombia	México
Derechos fundamentales de la infancia	La familia, Estado y sociedad, deben garantizar el ejercicio de los derechos de los niños y niñas, y prevalecen sobre los derechos de los demás.	Reconoce a los niños y niñas como titulares de derecho y capacidad de goce de estos. Además, sus derechos son prioridad para la comunidad, familia y Estado, garantizando así la promoción, ejercicio, respeto y protección, previniendo a su vez la vulneración de los mismos.
Educación inicial	Es un derecho fundamental de los niños menores de 6 años.	Comprende el periodo de 0 a 3 años, y es considerado como un derecho.
Educación preescolar	Está compuesto por 3 grados: pre-jardín, jardín y transición como único grado obligatorio, ofrecida a niños de 3 a 5 años.	Abarca del periodo de 3 a 5 años, los cuales se dividen en preescolar 1 ^o , 2 ^o y 3 ^o , considerados como periodos transitorios a grados posteriores, y estos actualmente son obligatorios.
Objetivo	La educación inicial la constituye la atención integral, que busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años y su preparación para el ingreso a la primaria.	Potencializar el desarrollo integral propiciando oportunidades para la comunicación e interacción con los demás, y el desarrollo físico, neurológico y socioemocional, y el conocimiento y aprendizaje.
Modalidades de educación infantil	Educación inicial: modalidad y propia e intercultural (Encuentros con el entorno y las prácticas tradicionales, Encuentros comunitarios, encuentros grupales para mujeres gestantes y niños menores de 18 meses), familiar (Desarrollo Infantil en Medio Familiar, Hogares Comunitarios de Bienestar), comunitaria (HCB Familiar, HCB Cualificados) e institucional (Centros de Desarrollo Infantil, Hogares Infantiles). Educación preescolar: escuelas públicas o privadas que tienen los 3 grados o el grado único obligatorio de preescolar.	La modalidad escolarizada son instituciones educativas las cuales están conformadas por directivos, docentes y administrativos capacitados y preparados profesionalmente. La modalidad no escolarizada son programas comunitarios que se imparten en zonas rurales, por ejemplo, el programa de CONAFE, el cual es el encargado de capacitar a una persona para que vaya a impartir clases a una zona vulnerable. Educación inicial: Cendé, Guardería, Casa cuna; educación preescolar: Kinder y/o Jardín de niños pueden ser públicas o privadas.
Actividades extracurriculares o recreación	Ejercicio del deporte, la recreación (derecho) y aprovechamiento del tiempo libre.	Recreación (derecho) y participación en actividades culturales, juegos, de arte que fomenten la producción artística, creatividad y/o el desarrollo integral.
Principios rectores	Protección integral, solidaridad, participación social, complementariedad, interés superior y prevalencia de los derechos de los niños y niñas, equidad, perspectiva de género, prioridad de inversión social y políticas públicas de la niñez.	Ambientes de cuidado y aprendizaje para el desarrollo integral, fortalecer prácticas de crianza, equidad, prioridad a los niños de mayor vulnerabilidad y marginación, atención de acuerdo a necesidades e intereses de los niños, propiciar la participación infantil.
Trabajo pedagógico	En base a las actividades rectoras juego, arte, literatura y exploración del medio, que contribuyan al desarrollo integral de los infantes.	Juego, lenguaje y comunicación, desarrollo corporal, pensamiento matemático, y movimiento, exploración y conocimiento del medio, que coadyuven en el desarrollo integral de la niñez.
Áreas del desarrollo en la primera infancia	Cognoscitivo, biológico, psicomotriz, espiritual y socioafectivo	Psicomotricidad, cognoscitivo, socio afectivo, lenguaje.
Evaluación	De análisis sistemático y cualitativo de acuerdo a los logros establecidos en el nivel preescolar.	Tiene en consideración cuatro variables: las actividades del estudiante, situaciones didácticas, la reflexión del docente sobre su práctica y los contenidos.
Corresponsabilidad en el desarrollo integral	Familia, sociedad y Estado.	Familia, escuela, comunidad y Estado.
Alimentación	En su marco de atención inicial, establece la importancia de generar hábitos saludables y que en las instituciones tengan personal adecuado para la preparación de alimentos que asegure el aporte nutricional acorde a la edad.	En los programas de servicios de nutrición ofrecen una alimentación de calidad, nutritiva y suficiente.
Instituciones responsables	Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Salud y Protección Social, Secretarías de Educación Municipales y Departamentales, Alcaldías y Gobernaciones.	Secretaría de Educación Pública, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Secretarías de Educación Estatales y Municipales.
Gasto público total en la primera infancia	2,1%	4,0%
Gasto público social en la primera infancia	3,1%	40,7%

Fuente: Cámara de diputados 2024, 2024, 2011, 2019; Gobierno de México, 2017, 2019; MEJOREDU, 2022, 2021; Función Pública 2023; Ministerio de Educación Nacional 2024, 2023, 2023, 2022, 2020, 2017; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 2006.

A partir de lo anterior se identifica los siguientes hallazgos en torno a las políticas públicas de la primera infancia. Los hallazgos se presentan identificando las diferencias y similitudes:

-Diferencias:

- La educación inicial en Colombia es considerada la que se ofrece a los

niños y niñas menores de 6 años, en México la educación inicial comprende el periodo de 0 a 3 años.

- El grado obligatorio en Colombia es transición el último grado de preescolar y en México actualmente la educación

preescolar (3 a 5 años) es obligatoria.

- Las modalidades de atención dependen del enfoque, lineamientos y estructura de los programas de cada país, establecidos en varios documentos como por ejemplo en Colombia en la ley 1804 de 2016 o en México con la Ley General de Educación.
- En Colombia los contenidos en el aprendizaje y desarrollo integral se llevan a cabo tomando como base las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio), y en México tienen unos aspectos más específicos que incluyen el lenguaje, comunicación, juego y pensamiento lógico matemático.
- Cada país tiene sus propias estrategias curriculares y pedagógicas para estimular las diferentes áreas del desarrollo que influyen en las siguientes etapas.
- Las entidades encargadas dependen del país y sus organizaciones, pero están relacionadas con respecto al área de la educación con diferentes denominaciones, las cuales son el

Ministerio de Educación Nacional en Colombia y la Secretaría de Educación Pública en México.

- En datos de la UNESCO (2015) de acuerdo con las inversiones de la primera infancia en el año 2013, Colombia representa el 2,1% del GPT (Gasto Público Total) y el 3,1% en el GPS (Gasto Público Social), estos se centraron en el cuidado y educación, condiciones de vida y la protección del niño y por cada niño, se invierten aproximadamente \$376,3 US. En México representa el 4,0% del GPT y el 7,6% del GPS y los gastos se centran en la ayuda directa (40,7%), cuidado y educación (24,3%) y salud (20,4%). Por cada niño se gasta alrededor de \$1.290,3 US.

-Similitudes:

- Ambos países priorizan y consideran a los niños como sujetos de derecho que son prioridad por encima de los demás, garantizando el ejercicio pleno de estos para su desarrollo integral.
- La educación preescolar es del periodo de los 3 a 5 años, y está dividido en 3 grados, pero sus nombres dependen del país.

- Dentro de los objetivos tienen garantizar un adecuado desarrollo integral, donde se incluyen aspectos como el cuidado, atención, salud, alimentación y demás en condiciones de igualdad.
- En ambos países las modalidades de atención abarcan el periodo de la gestación hasta los 6 años.
- La recreación como derecho en ambos países incluyen varias líneas de participación de los infantes, de hecho, en Colombia se invierte alrededor de 4,1%, pero en México sólo el 1,8%, aunque no hace parte de algo significativo, esto contribuye al cumplimiento del objetivo de desarrollo y los derechos (UNESCO, 2015).
- Sus principios rectores están relacionados por su enfoque de desarrollo integral, en el cual se participe la comunidad o sociedad y la familia, que sea equitativa e inclusiva.
- La alimentación en México y Colombia, aparte de ser un derecho y prioridad, esta debe ser de calidad y acorde a la edad, cada uno ofrece políticas que contribuyen a garantizarlo, y así mejorar el

rendimiento académico, salud y alcanzar su máximo potencial (UNESCO, 2024). Sin embargo, las tasas de inversión aproximadas en Colombia y México tienen una corta diferencia respecto a esta categoría son 2,6% y 4,4% respectivamente (UNESCO, 2015).

Para finalizar la cuarta fase del análisis (comparación), la UNICEF (2014), resalta la importancia de la inversión en la educación de la primera infancia, ya que es un periodo en el cual el cerebro se desarrolla más rápido, y la atención y cuidado es fundamental para sus etapas posteriores y futuros aprendizajes; por lo que la atención temprana debe responder a las necesidades y contexto de las familias, y de esta manera garantizar relaciones estables y positivas de los padres y cuidadores con los niños y niñas, fomentando a su vez un adecuado entorno para su desarrollo integral, por lo que cada país a su manera a través de las diferentes políticas públicas orientadas a la niñez, contribuye al cumplimiento de los derechos, orientado a una atención integral donde se ofrezca servicios de salud, alimentación, recreación, educación, entre otros, y que en el proceso de desarrollo participen las familias, sociedad y Estado, para así

construir un adecuado contexto para este. Sin embargo, siempre se han enfrentado a dificultades como el insuficiente acceso a la educación inicial, la mala calidad en los servicios, la baja tasa de inversión en la educación temprana, y demás que afectan a la primera infancia, por lo que con los años se estima que esta situación mejore con los esfuerzos y planteamientos de cada país para el acceso a estos de manera equitativa, y se alcancen los ODS (UNICEF, 2023).

Conclusiones

El análisis documental comparativo permitió analizar y comparar las políticas públicas de la primera infancia de Colombia y México y se pudo evidenciar que tienen bastantes cosas en común, iniciando con el objetivo siempre de la implementación de estrategias que contribuyan al adecuado desarrollo integral y el cumplimiento de los derechos; no obstante, se debe mencionar que cada país tiene sus lineamientos y aspectos en cuestiones de los programas y leyes para el beneficio de esta población en aspectos de educación, alimentación, salud, entre otros, y de acuerdo con estos incidirá en su desarrollo económico para el mejoramiento de la atención a la primera

infancia (Pacheco-Bohórquez, et al., 2020). Además, la tabla comparativa permitió establecer diferencias y similitudes de ambos países en relación con la temática objetivo.

El acceso a datos fue limitado, pues solo se obtuvo a través de páginas web gubernamentales mencionadas, donde se centró en comparar las políticas de la primera infancia y datos adicionales estadísticos, además no se encontraron antecedentes sobre la comparación exclusivamente de estos dos países; pero este se presenta como apoyo para futuras investigaciones sobre el tema de ambos países, inclinados a comparar estadísticas de inversiones u otros temas de interés para proponer mejoras en el diseño de estas. Además, este aporta que son bastantes las políticas que buscan mejorar e impactar en el desarrollo de la primera infancia con acciones o intervenciones, y pese a los avances, no ha sido suficiente, por lo que la implementación de políticas públicas es un proceso de fortalecimiento y prioridad para ambos países; asimismo, de la importancia de prestar atención y encontrar soluciones a largo plazo para ampliar el acceso a estos beneficios, especialmente en las poblaciones vulnerables o de difícil acceso.

Referencias

- Alaníz-Hernández, C. (2020). Early childhood care in Mexico: A Challenge for gender equality. *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, 9(2), 131-149. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.2.007>
- Alaníz-Hernández, C. (2021). Early childhood educational policies in Chile and Mexico: Legal recognition, coverage and care approach. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(82), 37-60. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM82-10514>
- Bernal Torres, C. A. (2022). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación. <https://www-ebooks7-24-com.ezproxy.uniminuto.edu/?il=19299>
- Blanco, E. (2024). *Políticas educativas y movilidad social en México*. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2024/04/02-Blanco-2024.pdf>
- Cámara de diputados. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [pdf]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de diputados. (2019). *Ley General de Educación* [pdf]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de diputados. (2024). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* [pdf]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Cámara de diputados. (2011). *Ley General de Prestación de servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil* [pdf]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII.pdf>
- Castillo Morán Amelia, Cabrera Flores Diani P., & Medina López Julio E. (2023). Comparación de la implementación en política pública de atención a la infancia en México, Guatemala y Colombia. *Educación y Ciencia*, 12, 98-114.

- <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/657>
- Castro-Martínez, J. A. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 112.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a08>
- Cubillos Padilla, D., Borjas, M., & Rodríguez Torres, J. (2017). La educación infantil en Colombia y España. Una aproximación legislativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 10.
<https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.20130>
- Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *The Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213–238.
<http://www.jstor.org/stable/2696599>
- De la Cruz Flores, G. (2022). Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 71–92.
- <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.468>
- Earle, A., Milovantseva, N., & Heymann, J. (2018). Is free pre-primary education associated with increased primary school completion? A global study. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 13.
<https://doi.org/10.1186/s40723-018-0054-1>
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1–13.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>
- Función Pública. (2023). *Constitución Política 1 de 1991 Asamblea Nacional Constituyente*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- GARCÍA, J. H. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 133–150.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3099488>

- Gobierno de México. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* [pdf].
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Gobierno de México. (2019). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia* [pdf].
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/539066/ENAPI-DOF-02-03-20-.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). *Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia* [pdf].
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- MEJOREDU. (2021). *La política de educación inicial en México: perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos* [pdf].
https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion_inicial.pdf
- MEJOREDU. (2022). *Orientaciones para identificar y seleccionar contenidos curriculares indispensables* [pdf].
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/orientaciones-curriculares.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *1411 de 2022* [pdf].
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997* [pdf].
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Guía N°50: Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*.
<https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/341863:Guia-N-50-Modalidades-y-condiciones-de-calidad-para-la-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994* [pdf].
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral* [pdf]. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Munévar, W. G. D. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Revista Boletín Redipe*, 6(2), 67-80. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/197>
- Nigrini, G. V., & Llanos, U. F. (2009). Ciencias sociales y políticas públicas / Social Sciences and Public Policy. *Revista Mexicana de Sociología*, 71, 167-191. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000500007
- Pacheco-Bohórquez, M. L., Borjas, M. y Rodríguez Torres, J. (2020). Políticas educativas públicas para la primera infancia. Estudio Comparado entre Colombia, Chile y Noruega. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), pp. 76-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7707719>
- Pérez-Escamilla, R., Rizzoli Córdoba, A., Alonso Cuevas, A., & Reyes Morales, H. (2017). Advances in early childhood development: from neurons to large scale programs. *Boletín Médico Del Hospital Infantil de México (English Edition)*, 74(2), 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.bmhime.2017.11.022>
- Raventós Santamaría, F. (1983). The basis of the comparative method in education. *Educar*, 3, 61. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.553>
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H., & Nãñez-Rodríguez, J. J. (2018). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169-191. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17110>
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H., & Nãñez-Rodríguez, J. J. (2019).

- Public policies and educational policies for early childhood: Challenges of early childhood educator training. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169-191.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1710>
- SUIN-Juriscal. (2016). Ley 1804 de 2016.
<https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>
- Tinoco, M. A. (2010). POLÍTICA EDUCATIVA, ESTADO Y BANCO MUNDIAL. In *Política educativa y Banco Mundial* (pp. 23-71). CLACSO.
<https://doi.org/10.2307/lj.ctvtxw3mj.4>
- UNESCO. (2024). *Aprender y prosperar: salud y nutrición escolar alrededor del mundo*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388938?posInSet=36&queryId=e00ac6c8-b605-44ee-acaee-8cfbac41eb0b>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_spa
- UNESCO. (2007). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007: Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia*. GEM Report UNESCO.
<https://doi.org/10.54676/QEDQ7124>
- UNESCO. (2015). *La inversión en primera infancia en América Latina. Propuesta metodológica y análisis en países seleccionados de la región. Boletín de difusión*. Buenos Aires: UNICEF, OEI e IIPE UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370938?posInSet=1&queryId=a9aee30f-7813-4fbb-b634-34c8b5255b75>
- UNICEF (2014). Building Better Brains: New Frontiers in Early Childhood Development. UNICEF, NY [pdf].
<https://www.unicef.org/thailand/media/426/file/Building%20Better%20Brains%20:%20New%20Frontiers%20in%20Early%20Childhood%20Development.pdf>

UNICEF. (2023). *Reescribiendo el futuro de la educación en América Latina y el Caribe:*

Acelerar el aprendizaje básico [pdf].
<https://www.unicef.org/lac/sites/u>

[nicef.org/lac/files/2023-08/28_08_23_Acelerar%20el%20aprendizaje%20ba%CC%81sico%20FINAL.pdf](https://www.unicef.org/lac/files/2023-08/28_08_23_Acelerar%20el%20aprendizaje%20ba%CC%81sico%20FINAL.pdf)

Estudio comparativo de la integración de la IA en los sistemas educativos de China y Singapur

Comparative study of the integration of AI in the education systems of China and Singapore

César Augusto Álvarez Hernández

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Resumen

Este estudio comparativo examina la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en los sistemas educativos de China y Singapur, con el objetivo de entender cómo ambos países líderes en educación utilizan la IA para mejorar la enseñanza y los resultados educativos. A través de una revisión de literatura especializada, se analizan las políticas gubernamentales y las estrategias educativas adoptadas para aprovechar el potencial de la IA.

Los hallazgos revelan similitudes en el desarrollo de talento educativo, la implementación de sistemas de aprendizaje adaptativo y las colaboraciones público-privadas en educación en relación a la aplicación de la IA. Sin embargo, se destacan diferencias en el enfoque de investigación, los métodos de evaluación y la inversión en infraestructura tecnológica.

La investigación ofrece una base sólida para comprender los enfoques de estos países en cuanto a tecnologías y políticas de IA y proporciona orientación valiosa para quienes buscan implementar eficazmente la IA en la educación, mejorando los resultados académicos y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Inteligencia Artificial (IA), Educación, Innovación educativa

Abstract

This comparative study examines the integration of Artificial Intelligence (AI) in the educational systems of China and Singapore, with the aim of understanding how these leading countries in education use AI to enhance teaching and educational outcomes.

Through a review of specialized literature, it analyzes the government policies and educational strategies adopted to leverage the potential of AI.

The findings reveal similarities in talent development, the implementation of adaptive learning systems, and public-private collaborations in education concerning AI application. However, differences are noted in research approaches, evaluation methods, and investment in technological infrastructure.

The research provides a solid foundation for understanding the approaches of these countries regarding AI technologies and policies and offers valuable guidance for those looking to effectively implement AI in education, aiming to improve academic results and student learning experiences.

Key words: Artificial Intelligence (AI), Education, Educational innovation.

Introducción

La integración de la inteligencia artificial en la educación es un tema de gran relevancia y de creciente interés en la sociedad moderna. En un mundo cada vez más tecnológico y globalizado, se hace fundamental explorar y comprender cómo diferentes países han adoptado esta innovadora tecnología en sus sistemas educativos.

La inteligencia artificial, también conocida como IA, ha revolucionado numerosos sectores en los últimos años, y el ámbito educativo no ha sido una excepción. Al incorporar la IA en las aulas, se abre un mundo de posibilidades y oportunidades para los estudiantes y docentes.

Una de las ventajas más destacadas de la inteligencia artificial en la educación es la capacidad de personalización del aprendizaje. Con la IA, se pueden adaptar los contenidos y las metodologías de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto permite que los alumnos progresen a su propio ritmo y maximicen su potencial, además, la inteligencia artificial puede facilitar la evaluación de los estudiantes de manera más precisa y objetiva. A través de algoritmos y análisis de datos, se puede medir el rendimiento y el progreso de cada estudiante de forma detallada. Esto ayuda a los docentes a identificar áreas de mejora y brindar retroalimentación más efectiva.

Otro aspecto clave de la integración de la inteligencia artificial en la educación es el acceso a recursos educativos de calidad. Con la IA, se pueden desarrollar plataformas y aplicaciones educativas que ofrecen contenido diversificado y adaptado a las necesidades de cada estudiante. Esto ayuda a superar barreras geográficas y económicas, ya que se puede acceder a información y materiales de estudio desde cualquier lugar y en cualquier momento.

La inteligencia artificial también puede desempeñar un papel importante en la identificación y atención de los problemas de aprendizaje. Mediante el análisis constante de datos, la IA puede detectar patrones y señalar posibles dificultades que enfrentan los estudiantes. Esto permite una intervención temprana y personalizada, brindando apoyo adicional para superar los desafíos educativos.

Sin embargo, a pesar de todas estas ventajas, la integración de la inteligencia artificial en la educación plantea desafíos y preocupaciones. Es fundamental abordar la ética y la privacidad de los datos, así como garantizar la formación adecuada de los docentes para utilizar esta tecnología de manera efectiva, para dichas acciones es

preciso que cada gobierno intervenga con acciones para guiar la intervención de la IA en sus escuelas.

El presente estudio comparativo tiene como objetivo analizar la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en los sistemas educativos de China y Singapur. La IA ha emergido como una tecnología disruptiva que ha mostrado un gran potencial en diversos ámbitos, incluyendo la educación. Este análisis busca comprender cómo estos dos países, que son líderes en el campo de la educación, están utilizando la IA en sus sistemas educativos. A través de esta investigación, se busca obtener conclusiones y lecciones aprendidas para aplicarlas en futuras investigaciones y en la implementación de políticas educativas basadas en la IA.

Contexto Geográfico

China

China, el país más poblado del mundo, se extiende sobre un vasto territorio en Asia Oriental. Limita con 14 países y presenta una gran diversidad geográfica, que incluye montañas, desiertos y costas. Su capital es Pekín, y otras ciudades importantes como

Shanghái y Shenzhen han emergido como centros tecnológicos y educativos. La diversidad regional y las disparidades en desarrollo económico y acceso a la tecnología son factores críticos a considerar en la implementación de políticas educativas y tecnológicas, incluida la IA.

Singapur

Singapur, una ciudad-estado ubicada en el sudeste asiático, es conocida por su pequeño tamaño geográfico pero su gran impacto económico y tecnológico. Con una población de alrededor de 5.7 millones de personas, Singapur se destaca por su alto nivel de desarrollo, infraestructura avanzada y políticas gubernamentales proactivas en educación y tecnología. Su ubicación estratégica como centro financiero y tecnológico en la región ha facilitado la adopción rápida de innovaciones, incluida la IA en el sistema educativo.

Definición de inteligencia artificial

En la Estrategia Nacional de IA el gobierno de Singapur define a la IA como la capacidad de simular en los ordenadores comportamientos inteligentes similares a los humanos (Government of Singapore, 2019).

Según el glosario que comparte el *Center for Integrative Research in Computing and Learning Sciences* para definir a la inteligencia artificial en términos de educadores se establece que es una rama de las ciencias de la computación que utiliza hardware, algoritmos y datos para crear "inteligencia" para realizar acciones como tomar decisiones, descubrir patrones y completar tareas. Hay varias formas en que los sistemas de IA se pueden construir, dos de las principales son: mediante el uso de reglas proporcionadas por un humano (sistemas basados en reglas); o con algoritmos de aprendizaje automático (Ruiz y Fusco, 2024).

Objetivos de la investigación

En primer lugar, se pretende identificar las políticas y estrategias gubernamentales relacionadas con la integración de la IA en los sistemas educativos de China y Singapur. Además, se busca analizar las aplicaciones concretas de la IA en la enseñanza y el aprendizaje en ambos países, así como su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Por último, se busca realizar una comparación entre los dos sistemas educativos, identificando similitudes y diferencias en la

implementación de la IA y los resultados obtenidos.

1. Antecedentes e importancia del tema.

La justificación de este estudio radica en la importancia de entender y analizar la integración de la IA en los sistemas educativos de China y Singapur. Ambos países son reconocidos a nivel mundial por sus altos estándares educativos, el registro histórico de China en la evaluación de prueba PISA es la siguiente, en 2012, 570 puntos en lectura, 613 en matemáticas y 580 ciencias (OCDE, 2013) siendo el país con mejor puntaje en los tres rubros, en 2015 los puntajes fueron 494 en lectura, 531 en matemáticas, 518 en ciencias (OCDE, 2016), al año de 2018 donde su registro fue de 555 en lectura, 591 en matemáticas y 590 (OCDE, 2019) en ciencias siendo nuevamente el país mejor evaluado en los tres rubros en la prueba. En el año de 2022 no se registró participación en la prueba (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023). Ahora bien, el de Singapur en la evaluación de la misma prueba es a partir también del año de 2012 donde obtuvo las calificaciones de 542 puntos en lectura, 573 en matemáticas (OCDE, 2013), 551 en ciencias, para el año

de 2015 fue el país mejor evaluado en los tres rubros obteniendo 535 en lectura, 564 en matemáticas y 556 en ciencias (OCDE, 2016), los puntajes en el año de 2018 fueron 549 en lectura, 569 en matemática y 551 en ciencias (OCDE, 2019), en la última evaluación (año 2022) obtuvo nuevamente el puntaje más alto en los tres campos formativos obteniendo 543 en lectura, 575 en matemáticas y 561 en ciencias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023).

La IA se presenta como una herramienta poderosa para mejorar la calidad de la educación. Comprender cómo se está utilizando la IA en estos sistemas educativos líderes puede brindar perspectivas y lecciones importantes para otros países que buscan implementar tecnologías similares en sus propios sistemas educativos. Además, esta investigación contribuirá al cuerpo existente de conocimiento sobre el uso de la IA en la educación.

2. Metodología de la investigación

La metodología de esta investigación es de corte comparativo de contraste que se basa en la revisión de literatura y la recopilación de datos secundarios. Se llevará a cabo una

exhaustiva revisión bibliográfica y análisis de artículos, libros, informes y registros de bases de datos relevantes para obtener información actualizada y fiable sobre la integración de la IA en los sistemas educativos de China y Singapur. Esta metodología permitirá obtener una visión completa y detallada de las políticas, estrategias, aplicaciones y resultados relacionados con la IA en ambos países. Todos los datos obtenidos serán analizados y comparados para alcanzar conclusiones significativas que contribuyan al conocimiento en este campo.

2.1 Unidades de comparación

Las unidades de comparación en este estudio son:

1. Políticas y estrategias gubernamentales relacionadas con la integración de la IA en los sistemas educativos de China y Singapur.
2. Aplicaciones concretas de la IA en la enseñanza y el aprendizaje en ambos países.

3. Resultados

3.1. China

En el 2013 el Ministerio de

Educación mandó revisar los contenidos del currículo con 260 expertos, dicho trabajo duró cuatro años, en cuanto al tema de la inteligencia artificial en dicha revisión se observó la inclusión de contenido pedagógico específico sobre inteligencia artificial en el plan de estudios de tecnología de la información en educación secundaria, los contenidos ya no se centraban solo en las computadoras e Internet, sino que ahora también se prestaba atención a los datos, algoritmos, sistemas de información y a la sociedad de la información, incorpora en el currículo de secundaria un curso de inteligencia artificial de 36 horas de clase (Yang, 2019).

China está utilizando la inteligencia artificial en la educación de diversas maneras, utiliza el *AI teacher language system* para apoyar en el aprendizaje de idiomas, dicho software utiliza dibujos y otras funciones interactivas para hacer al aprendizaje más retador y divertido para los niños, este tiene diferentes niveles acordes a la edad, este usa reconocimiento de voz y medición tecnológica del discurso, incorpora bandas en la cabeza que miden el nivel de concentración de los niños hacia la clase por medio de sensores neuronales, dicha información se carga en

una base de datos para que sea del conocimiento del docente y de los padres del alumno, manejan el *Intelligence behavior Management System* que es un reconocimiento facial de las expresiones de los estudiantes para detectar emociones como felicidad, enojo, sorpresa, también analiza comportamientos como lectura, escritura, levantamiento de manos (para participar en clase), canto, momentos en que presta atención escuchando, esto ayuda a saber en qué medida participan los estudiantes en sus actividades de clase, así mismo monitorea la atención que tienen hacia la clase y con la colecta de datos ayuda a los docentes en determinar su estilo de enseñanza, se utiliza el EQ-Radio con el cuál se pueden inferir las emociones de las personas con señales de Wifi, la obtención de datos se da por medio de la medición de latidos del corazón, colocan chips en los uniformes de los alumnos para que los padres de familia sepan los movimientos de sus hijos en la escuela, así mismo el sistema emite una notificación a sus padres si el alumno se no está en clase o bien si queda dormido (Bharatbhai Panchal y Bilal N, 2020).

En julio del 2017 el gobierno de China publicó el documento titulado *Next Generation Artificial Intelligence*

Development Plan en donde se planteaba la necesidad de China de aventajar en el desarrollo de la inteligencia artificial acelerando su crecimiento hasta convertirlo en una potencia tecnológica de la innovación. Así mismo, se estipula que la IA debería aplicarse en la educación básica, la educación superior, la educación vocacional y la educación cívica (Yang, 2019). El objetivo que se estipuló fue que para 2030, la tecnología y la aplicación de la IA de China debería alcanzar un nivel de liderazgo a nivel mundial (Wei y Niemi, 2023).

Los principios básicos del plan *Next Generation Artificial Intelligence Plan Development* son liderar en ciencia y la tecnología, disposición sistémica, impulsar al mercado, fuentes abiertas y apertura. Los objetivos estratégicos que se plantean en el plan se estipulan en tres pasos, el primero es que para el 2020 la industria de la IA se convierte en un nuevo punto de crecimiento económico, la aplicación de esta tecnología se convierte en un nuevo enfoque para mejorar los medios de vida de las personas y con ello apoyar a su objetivo de convertirse en un país impulsado por la innovación, construyendo una sociedad moderadamente próspera en todos los

aspectos, el segundo paso es que para el 2025 la IA se convierte en una importante fuerza impulsora de la modernización industrial y la reestructuración económica, la construcción de una sociedad inteligente avanza y por último el tercer paso es que para 2030, China se convierte en el centro mundial de innovación en IA. La economía y la sociedad de la inteligencia progresan notablemente, sentando unas bases sólidas para convertirse en un país impulsado por la innovación y económicamente poderoso. Dentro de sus tareas principales que se estipulan se enmarca en la construcción de una sociedad inteligente segura y cómoda, para lograr ello, se establece que se debe lograr, entre otros aspectos, una educación inteligente (Department of International Cooperation Ministry of Science and Technology(MOST), P.R.China, 2017).

El Plan de IA de China de 2017 incluye una estrategia integral para fomentar la educación en IA en las escuelas primarias y secundarias, ofreciendo cursos sobre IA, enseñando programación y construyendo infraestructura científica para la IA (Pu, 2024). China presentó este plan y estipuló la aplicación de la IA de manera activa en

todos los niveles educativos. Después, en 2018, el Ministerio de Educación incluye oficialmente la IA, el internet de las cosas y el procesamiento de la big data en sus planes de estudio de escuelas secundarias, además se lanzó el "Plan de Acción de Innovación en IA para Colegios y Universidades", el cual estableció objetivos específicos para el año del 2020 como establecer 50 centros de investigación en IA, cursos educativos y materiales en línea relacionados con la inteligencia artificial, con el "Plan de Acción de Informatización de la Educación 2.0" se pretendió enriquecer los planes de IA y programación en todos los niveles. En 2019, se aprobó la participación de 35 instituciones para ofrecer especialización en IA. Se tomaron medidas en 2020 entre el sector universitario y la industria en la regulación de posgrado en IA y se estableció un plan nacional donde se estipulaba la elaboración de libros de texto sobre el desarrollo de la IA, big data, blockchain y ciberseguridad. Se anunciaron más institutos de IA, con el objetivo de alcanzar un total de 215 (Peterson et al., 2021).

Tencent y la Universidad Normal de Beijing han colaborado para crear cursos de IA estructurados para las escuelas K-12, además, empresas del

sector privado como SenseTime e iFlytek han colaborado en la creación de planes de estudio de IA y en la publicación de libros de texto sobre IA. Recientemente, el Instituto de Educación en IA de Shanghai fue fundado por la Universidad Normal del Este de China en 2020 (Pu, 2024).

Según *el Artificial Intelligence Index Report 2023*, China es uno de cinco países que están integrando la IA en sus planes de estudio en los niveles educativos de primaria, secundaria y preparatoria, los otros países que están integrando la IA en sus currículos son Catar, Portugal, Kuwait y Emiratos Árabes Unidos. Otros países como Armenia, Austria, Bulgaria, India, Corea del Sur solo han integrado la IA en uno o dos de los niveles antes mencionados, por otra parte, en Alemania, Bulgaria, Arabia Saudita, Jordania están en desarrollo de la integración de la IA en su currículo escolar (Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence, 2023).

El Ministerio de Educación ha puesto un gran énfasis en mejorar la alfabetización digital de profesores y estudiantes mediante el uso de la IA en la educación y el aprendizaje para construir sistemas educativos de alta calidad, durante los últimos cinco años (2019-

2023), el gobierno chino ha implementado diversas políticas para fomentar el uso de la inteligencia artificial en la capacitación docente, el aprendizaje de los estudiantes y la educación. Con la capacitación de docentes calificados que tengan la capacidad de utilizar la IA en la enseñanza, la IA se ha considerado una herramienta para lograr un aprendizaje personalizado y diferenciado en China. En China, se están incorporando la red 5G y la IA en los planes de estudios de capacitación docente, lo que mejora la capacidad de enseñanza digital de los futuros docentes. Esto demuestra que hay políticas en China que se enfocan en incorporar la IA en la capacitación docente. La inteligencia artificial se ha convertido en una tecnología útil para brindar a los grupos desfavorecidos y vulnerables acceso a recursos educativos de alta calidad. La creación de una plataforma escolar inteligente que registre y diagnostique el aprendizaje de los estudiantes es un ejemplo. El Ministerio de Educación de China ha planificado tareas futuras para fortalecer la construcción de la plataforma de recursos educativos en términos de aprendizaje personalizado, especialmente para lograr un desarrollo equilibrado de las escuelas urbanas y rurales con la ayuda de

la IA (Wei y Niemi, 2023).

3.2. Singapur

Singapur reconoce el potencial de la Inteligencia Artificial en la Educación por lo que está adoptando esta tecnología para mejorar su fuerza laboral, su sistema educativo y sus resultados de aprendizaje. Por medio de la *Smart Nation Initiative*, Singapur está tomando ventaja en el desarrollo y despliegue en soluciones por medio de la utilización de la IA en sectores clave que dan relevancia y valoración al país. La facilidad en accesibilidad a la tecnología de IA es apoyada por medio de los programas de “*AI for Everyone*” y “*AI Apprenticeship*”. En varias escuelas de Singapur están aplicando sistemas de aprendizaje adaptativo para el abordaje de las matemáticas, donde se fomentó un aprendizaje más personalizado con el uso de aprendizaje adaptativo fue donde intervino la IA para llevarlo a cabo, la llegada de herramientas de IA generativa como ChatGTP han provocado amplias innovaciones en la utilización de estas herramientas para facilitar la aplicación de métodos novedosos de evaluación, enseñanza y aprendizaje de conocimientos en escuelas K-12 e Instituciones de Educación Superior. El Espacio de Aprendizaje para Estudiantes de Singapur

que sirve como plataforma principal para la enseñanza y el aprendizaje del Ministerio de Educación, ha revolucionado la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de Singapur, cuenta con un sistema de gestión del aprendizaje a nivel nacional que incorpora un sistema adaptativo habilitado para IA, además, incorpora un sistema atomizado de retroalimentación y evaluación electrónica para ofrecer a los estudiantes (Yen Lee et al., 2023).

En el 2017 Singapur implementa el plan “*Ai Singapore*” (AISG) con el objetivo de proveer soporte hacia la utilización de la IA en el ámbito económico y político, varias reformas se han implementado con el objetivo de consolidar el liderazgo del país en el campo de la Inteligencia Artificial. En 2019 se estipula la *National AI Strategy* que incrementaba la investigación y financiamiento de la IA en la educación. Singapur ha establecido un sistema educativo de Inteligencia Artificial para todas las edades con la esperanza de seguir formando talentos para el desarrollo futuro del país. Singapur integra varios recursos educativos y diseña cursos en línea como AI4K, AI4S, así como los antes mencionados AI4E y AI4P para estudiantes de primaria, secundaria,

practicantes y todos los ciudadanos de diferentes edades y antecedentes profesionales, con el fin de orientar a los ciudadanos a reconocer, comprender y familiarizarse con la inteligencia artificial, también se ha creado un programa de formación profesional AIAP para ingenieros de IA (Xu et al., 2022).

El AI4K diseñado en conjunto con la *Mathematics and Science High School of National University of Singapore*, introduce conceptos de tecnología de IA a estudiantes de 10 a 12 años y así mismo los apoyan a comprender como usar Scratch, Azure y otras herramientas de programación de código básico, el propósito es cultivar el interés en los alumnos de educación primaria sobre el aprendizaje Inteligencia Artificial, popularizar principios básicos y conceptos de programación y de IA. El AI4S desarrollado para estudiantes de secundaria en edades de 13 a 16 años, este tiene como objetivo reforzar los conocimientos de inteligencia artificial de la próxima generación de ciudadanos, implementa planes básicos de programación y ciencia de datos de la enseñanza, este es un curso en línea por medio de video. El curso de AI4E (*AI for Everyone*) son cursos de ciencias para

todos los grupos, donde se busca introducir la IA a todos, promoviendo la aceptación hacia la Inteligencia Artificial además también de su desarrollo, mediante el curso se busca que los estudiantes reconozcan oportunidades para utilizar la IA en su vida diaria y en su trabajo. El AIAP (*Apprenticeship Program*) tiene como objetivo preparar a los talentos en IA con conocimiento profesional y habilidad práctica, además de apoyarlos en encontrar oportunidades de trabajo en la industria de IA, dicho programa es gratis, este se realiza por medio de módulos donde cada uno tiene una duración aproximada de 10 meses (Xu et al., 2022).

Como parte de la *Singapore's National Artificial Intelligence (AI) Strategy* para apoyar la implementación del *EdTech Masterplan 2030* el Ministerio de Educación de Singapur está mejorando el Espacio de Aprendizaje para Estudiantes por medio de herramientas de IA para aplicar una mayor personalización del aprendizaje para los estudiantes y para la práctica docente.

El sistema de aprendizaje adaptativo habilitado por la IA hace recomendaciones personalizadas sobre el aprendizaje de cada estudiante, en junio de 2023 el

Ministerio de Educación lanzó el Sistema de Aprendizaje Adaptativo para Matemáticas para tres temas en el nivel de Primaria 5. El Sistema de Aprendizaje Adaptativo se ampliará progresivamente para incluir más temas, niveles y materias. Otra forma en que se aplica la IA en la educación de Singapur es por medio de Asistentes de Retroalimentación de Aprendizajes, en donde a partir de diciembre de 2023 están disponibles dos en el denominado Espacio de Aprendizaje para Estudiantes, uno para la enseñanza del idioma inglés y otro de respuestas cortas, el asistente que se enfoca a la enseñanza del idioma inglés brinda retroalimentación en áreas de ortografía y gramática, en cuestión del otro asistente proporciona comentarios relacionados con el contenido, responde a preguntas cerradas con respuestas cortas para cualquier materia y nivel, ambos asistentes están enfocados a apoyar a los docentes ya sea para que ellos se centren en la enseñanza de contenidos más complejos o bien dándole rápidamente un primer borrador de calificaciones con comentarios, dicha evaluación los profesores la pueden editar (Ministry of Education Singapore, 2023)

Dentro del Masterplan 2030

“Transforming Education through Technology” el gobierno de Singapur coloca en sus Ejes Estratégicos uno y dos denominados “Mayor personalización del aprendizaje de los alumnos” y “Reforzar el desarrollo de la alfabetización digital y las competencias tecnológicas de los estudiantes” la utilización de la IA como medio para lograr el aprendizaje adaptativo y brindar retroalimentaciones, además se estipula comenzar con la literatura sobre la IA como parte de lecciones autodidactas sobre alfabetización digital y competencias tecnológicas (Ministry of Education Singapore, 2023).

La Estrategia Nacional de IA establecida en el año de 2019, el gobierno de Singapur enmarca cinco proyectos nacionales sobre la utilización de esta tecnología para tener un fuerte impacto en el ámbito social y/o económico del país y de sus habitantes, dichos proyectos son la planificación inteligente del transporte de mercancías, los servicios municipales eficientes y sin fisuras, la predicción y tratamiento de enfermedades crónicas, la educación personalizada a través del aprendizaje adaptativo y la evaluación y las operaciones de despacho de aduanas (Government of Singapore, 2019)

3.3 Similitudes

Ambos países comparten similitudes significativas en la implementación de la inteligencia artificial (IA) en sus sistemas educativos. En primer lugar, ambos países se enfocan en la formación de talento emergente en IA, reconociendo su importancia en el futuro de la tecnología. Tanto China como Singapur han establecido programas y estrategias integrales para desarrollar talento en IA desde una edad temprana. Estos programas incluyen cursos específicos en escuelas primarias y secundarias, así como programas de formación profesional para adultos interesados en ampliar sus conocimientos.

Además del enfoque en la formación de talento, tanto China como Singapur han adoptado sistemas de aprendizaje adaptativo habilitados por IA para personalizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, coincidiendo en su utilización para el aprendizaje de idiomas. Estos sistemas adaptativos utilizan algoritmos sofisticados para analizar y comprender las necesidades individuales de cada estudiante, brindando retroalimentación individualizada y recomendaciones de contenido personalizadas. Esto garantiza

que los estudiantes obtengan un aprendizaje óptimo y se sientan apoyados en su desarrollo académico.

En resumen, tanto China como Singapur comparten similitudes significativas en la implementación de la inteligencia artificial en sus sistemas educativos. Ambos países están comprometidos en el desarrollo del talento en IA desde una edad temprana y utilizan sistemas de aprendizaje adaptativo habilitados por IA. Estas iniciativas aseguran que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos tecnológicos y se beneficien de un aprendizaje personalizado y de calidad.

3.4 Diferencias

A pesar de las similitudes, existen diferencias importantes en la forma en que China y Singapur integran la IA en sus sistemas educativos. China ha puesto un fuerte énfasis en la investigación y el desarrollo de la IA en la educación. Para lograr esto, el país ha creado una serie de institutos especializados y ha establecido objetivos ambiciosos a nivel nacional para liderar en este campo.

Por otro lado, Singapur ha destacado por su enfoque en la aplicación

de la IA en la evaluación y además la retroalimentación de los estudiantes. Para ello, ha implementado sistemas de retroalimentación adaptativa y asistentes virtuales que brindan apoyo a los docentes en la enseñanza y evaluación. Estas herramientas permiten una evaluación más precisa y personalizada, lo que ayuda a los estudiantes a identificar y superar sus debilidades académicas.

Además, China ha invertido considerablemente en la construcción de una infraestructura educativa basada en IA. Esto incluye tecnologías como reconocimiento facial, análisis de comportamiento y sistemas de gestión inteligente en las escuelas. Estas inversiones buscan mejorar la eficiencia y calidad de la educación a través de la implementación de estas tecnologías avanzadas.

En Singapur se establece a diferencia de China la utilización de la IA no solo para generar un aprendizaje adaptativo en la concepción de idiomas, sino que, en este país, también se usa dichas herramientas de IA pero para el aprendizaje de las matemáticas.

Singapur ha establecido mecanismos que facilitan en mayor

medida la accesibilidad a la enseñanza de la IA para cualquiera de sus habitantes en comparación con el país de China.

Estas diferencias reflejan las distintas estrategias y prioridades de China y Singapur en la integración de la IA en sus sistemas educativos. A pesar de ello, ambos países comparten un objetivo común: mejorar la calidad y eficiencia de la educación mediante el uso de la tecnología. A través de enfoques complementarios, China y Singapur están liderando el camino en la integración de la IA en la educación, brindando nuevas oportunidades y beneficios tanto para estudiantes como para docentes.

4. Conclusiones

En primer lugar, podemos concluir que el estudio realizado ha demostrado resultados significativos con relación a nuestro objetivo principal de investigación. Además, gracias a este estudio exhaustivo y detallado, se pudieron identificar una serie de factores clave que influyen de manera significativa en los resultados obtenidos. Esto contribuye de manera significativa a un mayor entendimiento y conocimiento profundo del fenómeno estudiado, proporcionando así un marco sólido para

futuras investigaciones.

Sin embargo, es importante destacar que nuestro estudio también presenta algunas limitaciones que podrían afectar la generalización de los resultados obtenidos. Estas limitaciones deben ser consideradas y abordadas en investigaciones futuras para obtener conclusiones más sólidas y confiables. Asimismo, se sugiere encarecidamente que se realicen investigaciones adicionales que profundicen en aspectos específicos que no fueron considerados en este estudio, como el análisis de subgrupos y la identificación de posibles variables moderadoras, ya que esto ampliaría aún más nuestro conocimiento y

comprensión del tema en cuestión.

En conclusión, los resultados obtenidos en este estudio proporcionan una base sólida y confiable para futuras investigaciones en el campo. Además de contribuir al avance del conocimiento, estos hallazgos también abren posibles implicaciones prácticas y tienen el potencial de impactar positivamente en la toma de decisiones en el ámbito correspondiente. Estas conclusiones son de vital importancia y pueden servir como punto de partida para desarrollar nuevas investigaciones pioneras y de vanguardia que contribuyan aún más a nuestro entendimiento profundo y completo de este fascinante fenómeno.

Referencias

Bharatbhai Panchal, K., y Bilal N, S. M. (2020). Artificial Intelligence used in School's of China. *Proceedings of the 3rd International Conference on Advances in Science & Technology (ICAST) 2020*.

<https://doi.org/10.2139/ssrn.3560832>

Department of International Cooperation
Ministry of Science and

Technology(MOST), P.R.China. (2017). Next Generation Artificial Intelligence Development Plan Issued by State Council. China's Strengths Creates Innovation Miracles. *China Science & Technology*(17).

Government of Singapore. (2019). *National Artificial Intelligence Strategy. Advancing Our Smart Nation Journey*. Smart Nation

Digital Government Office.

Ministry of Education Singapore. (20 de Septiembre de 2023). *“Transforming Education through Technology” Masterplan 2030*. EDUCATIONAL TECHNOLOGY JOURNEY:
<https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey/edtech-masterplan>

Ministry of Education Singapore. (20 de Septiembre de 2023). *Artificial intelligence in education*. EDTECH MASTER PLAN 2030:
<https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/educational-technology-journey/edtech-masterplan/artificial-intelligence-in-education>

OCDE. (2013). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE].

OCDE. (2016). *PISA 2015. Resultados Clave*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE].

OCDE. (2019). *PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE].

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). *PISA Results 2022*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE].

Peterson, D., Goode, K., y Gehlhaus, D. (2021). *AI Education in China and the United States: A comparative assessment*. Center for Security and Emerging Technology.

<https://doi.org/10.51593/20210005>

Pu, P. (2024). *A Contextual Comparison of AI Education in Canada, China and the United States*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19941.78566>

Ruiz, P., y Fusco, J. (4 de Enero de 2024). *Glossary of Artificial Intelligence Terms for Educators*. Center for Integrative Research in Computing and Learning Sciences (CIRCLS):
<https://circls.org/educatorcircls/ai-glossary>

Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence. (2023). *Artificial Intelligence Index Report 2023*. Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence.

Wei, G., y Niemi, H. (2023). Ethical Guidelines for Artificial Intelligence-Based Learning: A Transnational Study Between China and Finland. En H. Niemi, R. D. Pea, y Y. Lu (Edits.), *AI in Learning: Designing the Future* (pp. 265-280). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09687-7_16

Xu, P., Dong, W., y Wang, C. (2022). Present Situation and Enlightenment of Artificial

Intelligence Lifelong Education System in Singapore. *Journal of Autonomous Intelligence*, 5(1). <https://doi.org/10.32629/jai.v5i1.499>

Yang, X. (2019). Accelerated Move for AI Education in China. *ECNU Review of Education*, 2(3), 347-352. <https://doi.org/10.1177/2096531119878590>

Yen Lee, A. V., Koh, E., y Kit Looi, C. (2023). AI in Education and Learning Analytics in Singapore: An Overview of Key Projects and Initiatives. *INFORMATION AND TECHNOLOGY IN EDUCATION AND LEARNING*, 3(1).

<https://doi.org/10.12937/itel.3.1.Inv.p001>

La situación actual de los docentes de Educación Artística en Tamaulipas: Retos y desafíos

The current situation of Art Education teachers in Tamaulipas: Challenges and opportunities

Mtra. Rosa María Martínez Balderas

Dr. Mario Alberto Muñiz Gallegos

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Resumen

El presente avance del proyecto de tesis titulado “La situación actual de los docentes de Educación Artística en Tamaulipas: Retos y desafíos” describe la investigación que analizará las dificultades que enfrentan los docentes de Educación Artística (EA) en las secundarias de Tamaulipas, debido a la falta del perfil requerido por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) para ser evaluados y acceder a las promociones. Desde 2015, la Licenciatura en Educación Artística (LEA) es un requisito para estos procesos, esto afecta el crecimiento profesional de los docentes debido a que la oferta formativa de la LEA en Tamaulipas es insuficiente, generando un déficit de profesionales con este perfil. Esta investigación, tendrá un enfoque cuantitativo, analítico, transversal y no experimental, para examinar la situación actual, las políticas y requisitos de USICAMM, y las implicaciones profesionales de la falta de LEA. Se ha identificado la necesidad de una formación continua y una oferta educativa adecuada para superar estas limitaciones. La investigación destacará la importancia de abordar esta problemática para evitar un déficit de docentes calificados en el futuro.

Palabras clave: Docentes de Educación Artística, Licenciatura en Educación Artística, Promociones USICAMM, Perfil profesional, Oferta formativa.

Abstract

The present progress of the thesis project titled "The Current Situation of Art Education Teachers in Tamaulipas: Challenges and Obstacles" describes research that will analyze the difficulties faced by Art Education (EA) teachers in secondary schools in Tamaulipas, due to

the lack of the required profile set by the Unit of the System for the Professional Career of Teachers (USICAMM) for evaluation and promotion opportunities. Since 2015, a Bachelor's Degree in Art Education (LEA) has been a requirement for these processes, affecting the professional growth of teachers because the availability of the LEA program in Tamaulipas is insufficient, resulting in a shortage of professionals with this profile. This research will have an quantitative, analytical, cross-sectional, and non-experimental approach to examine the current situation, USICAMM policies and requirements, and the professional implications of the lack of the LEA degree. The need for continuous Education and an adequate educational offering has been identified as crucial to overcoming these limitations. The research will highlight the importance of addressing this issue to prevent a future shortage of qualified teachers.

Keywords: Art Education Teachers, Bachelor's Degree in Art Education, USICAMM Promotions, Professional Profile, Educational Offering

I. Introducción

En los últimos años, la promoción de los docentes que se evalúan para acceder a horas adicionales o a crecimiento vertical y horizontal, ha sufrido algunas transformaciones, sobre todo en los lineamientos que establecen las reglas de operación y los perfiles que deben ostentar para ser sujetos de evaluación, lo cual incluye la licenciatura acorde a la materia que desempeñan, según lo señala USICAM (2023). En el caso de los docentes de EA, esto ha significado una limitante, pues anteriormente no se les exigía la LEA, para acreditar el perfil los aspirantes podían presentar constancias de cursos, diplomados, etc.

Según Cáceres et al. (2013), la formación del docente se entiende como un proceso continuo de adquirir, organizar y reorganizar conocimientos, habilidades y valores necesarios para llevar a cabo sus responsabilidades. Se sostiene que, para alcanzar estándares más elevados, es indispensable la formación continua para aquellos que supervisan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tema de investigación de este proyecto es el análisis de la situación actual de los docentes de EA en Tamaulipas, y obedece a los retos y desafíos que presentan los docentes sin LEA para poder acceder a la evaluación que les permite obtener las promociones de tipo horizontal, vertical y

de horas adicionales en las secundarias de Tamaulipas que ofrece USICAMM, debido a que en sus lineamientos señala que los participantes deben contar con la licenciatura acorde a la materia que desempeñan (USICAMM, 2024).

Es importante comprender los retos y desafíos que enfrentan los docentes que no cuentan con LEA en Tamaulipas, porque ante la falta de este perfil, no tienen la posibilidad de desarrollarse en términos tanto profesionales como económicos dentro del sistema educativo, y porque además, se considera que no existe una oferta formativa suficiente para otorgar el título de LEA en Tamaulipas a los nuevos maestros que ingresan al sistema, razón por la cual se prevé que habrá un déficit de profesionales con este perfil en los próximos años.

Esta investigación se pensó como un trabajo de tipo cuantitativo, analítico, documental, transversal, no experimental. Al finalizar, estará dividido en seis capítulos, en la primera parte se encontrarán los antecedentes, en donde se están analizando investigaciones sobre la temática que posibilitarán una mejor comprensión del problema de la falta de perfil docente en las secundarias de Tamaulipas.

Dentro del capítulo uno, también se encontrará el planteamiento del problema, la relevancia social, implicaciones prácticas o profesionales y el valor teórico o técnico; en esta parte del documento se expondrá a detalle la problemática que enfrentan los docentes de EA, al no poder evaluarse por no contar con la LEA, la importancia de comprender el fenómeno y describirla con la finalidad de visibilizar una problemática que se considera tenderá a convertirse en un problema grave en el corto, mediano y largo plazo.

Al final del primer capítulo se localizarán las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación y las limitaciones encontradas durante la realización de este trabajo, esta parte de la investigación es medular para comprender la problemática; Tanto las preguntas como los objetivos estarán encaminados a buscar la comprensión del fenómeno en cuanto a su dimensión y su impacto en las diferentes regiones del estado.

También, se consideran algunas limitaciones que podrían presentarse durante la realización del proyecto, como la obtención de datos precisos y completos, que dependen en gran medida de la cooperación de las autoridades educativas, en este caso, la Dirección de Secundarias y

los departamentos de Secundarias Generales y Técnicas de Tamaulipas.

La tardanza al proporcionar información detallada o la ausencia de datos exhaustivos que podría afectar la representatividad y validez de los hallazgos, además, dada la especificidad del contexto y la naturaleza del problema estudiado, los resultados podrían no ser completamente generalizables a otros entornos educativos.

En el capítulo dos se encuentra en desarrollo el Marco teórico, que servirá para estructurar y guiar esta investigación, además de orientar el diseño del estudio, la recolección de datos y el análisis, asegurando que la investigación esté suficientemente fundamentada.

La metodología que se seguirá para lograr este proyecto se detallará en el capítulo tres. Se considera necesaria la realización de una investigación analítica, transversal, cuantitativa, documental y no experimental, que servirá para comprender la magnitud del problema y determinar el porcentaje de docentes afectados.

En el capítulo cuatro se expondrán los resultados obtenidos durante la investigación y posteriormente, la discusión y conclusiones a las que se

lleguen una vez concluido el proyecto. Finalmente se presentarán las referencias y anexos obtenidos en el proceso de la investigación.

1.1. Antecedentes

Para enriquecer esta investigación se analizan las Reformas educativas que ofrecieron los distintos sistemas de evaluación y promoción para los docentes, así como los perfiles que se requieren para el acceso a dichas evaluaciones. Estas reformas se enmarcaron en las políticas que antecedieron a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) publicada en 2019 y que rige actualmente nuestro sistema educativo, dentro de la cual se suscribe la Ley General de USICAMM (LGUSICAMM) que es el órgano encargado de establecer los lineamientos para la evaluación de los docentes a partir del año 2019.

1.1.1. Orígenes de USICAMM

A lo largo de la historia de las entidades responsables de la evaluación docente, se crearon diferentes instituciones destinadas a evaluar las competencias y perfiles de los docentes en el sistema educativo mexicano, iniciando con el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNG) surgido en 1993 durante la

presidencia de Carlos Salinas de Gortari, según Ortiz (2003) fue un mecanismo de movilidad profesional en cinco niveles dentro de su propia categoría, con reglas y mecanismos en tres vertientes: maestros frente a grupo; función directiva, supervisión; y técnico-pedagógica, de acuerdo con lo que señala Ortiz (2003), los docentes de EA podían acreditar su perfil mediante cursos, talleres y diplomados en alguna de las disciplinas artísticas, o completando el 75% de la Licenciatura en la Normal Superior, en la materia que corresponde, posteriormente, el 8 de agosto de 2002 se fundó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), bajo la presidencia de Vicente Fox Quezada, este instituto se estableció como un organismo técnico descentralizado, cuya función era evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SNE) en los niveles de educación básica y media superior, como lo señala la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002).

Según lo afirmado por Insurgencia magisterial (2022), entre 2011 y 2012, durante la presidencia de Felipe Calderón Hinojosa y con Alfonso José Ricardo Lujambio Irazábal al frente de la SEP, se implementó un nuevo sistema de

evaluación docente llamado "Serpientes y escaleras". En este sistema, los niveles alcanzados debían ser confirmados periódicamente, y los docentes podían bajar de nivel si no alcanzaban una puntuación mínima.

Más adelante, en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto, durante la Reforma 2013 se introdujo la Evaluación de Desempeño Docente, de acuerdo con lo señalado por el INEE (2015), dicha evaluación era obligatoria para todo aquel que fuera convocado, si no se presentaba o se obtenía un resultado insuficiente, se podía perder la plaza sin responsabilidad alguna para la Secretaría de Educación Pública (SEP), además, aparece por primera vez como requisito indispensable para acceder a la evaluación, la licenciatura acorde a la especialidad que desempeñan, en el caso de los docentes de EA sería la LEA.

Finalmente, durante el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, se promulgó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGUSICAMM), como un órgano descentralizado con autonomía de gestión que tiene entre otras funciones, la de revalorizar al magisterio por medio de un

programa de incentivos que permite a los docentes avanzar en ocho niveles de promoción horizontal, permaneciendo en cada uno durante cuatro años. Además, los docentes de secundaria y de nivel media superior pueden participar anualmente para obtener horas adicionales o ascender a puestos directivos y de supervisión, siempre que cumplan con los requisitos establecidos por los lineamientos (DOF, 2019). En esta Reforma se conserva el requisito de la LEA para los docentes de EA.

A lo largo de los años, estos cambios y reformas en el sistema de promoción y estímulos para los docentes han tenido impactos significativos en su situación laboral y salarial, así como en la calidad de la educación en México.

1.1.2. Perfil docente

Se encuentran en revisión los distintos trabajos de investigación anteriores sobre la falta de perfil y la profesionalización de los docentes de Artes en los sistemas educativos nacionales e internacionales. Estos estudios nos permitirán comprender los orígenes y enfoques de la problemática, aportando una base sólida para este proyecto. Cabe mencionar que las investigaciones en el área de las artes son

escasas; por lo tanto, se ha determinado la necesidad de recurrir a trabajos más antiguos a cinco años y a investigaciones que aborden temas similares en otras asignaturas y niveles educativos.

La primera investigación seleccionada fue la de Félix et al. (2019), cuyo objetivo es el de definir el perfil de los docentes de EA en escuelas primarias públicas y analizar cómo estos perfiles influyen en su práctica didáctica, es una investigación de tipo mixta con predominio cualitativo, utiliza como instrumento un cuestionario para identificar perfiles a 94 profesores de EA del centro del Estado de Sinaloa. Entre los resultados obtenidos destacan un predominio de docentes con formación técnica, necesidad de atender las carencias formativas de los profesores de artes para mejorar el desarrollo integral de los alumnos. Esta investigación establece la importancia de atender la problemática de la falta de perfiles profesionales adecuados en los docentes de EA, para brindar una educación de excelencia a los estudiantes de secundaria.

Otra investigación analizada es la de Capistrán (2017), quien aborda las necesidades de formación docente de los maestros de EA a nivel secundaria en Aguascalientes. La investigación analiza

los conocimientos disciplinares y los fundamentos técnico-pedagógicos que deben poseer los docentes de artes, especialmente a partir del año 2006 con la entrada en vigor de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Esta reforma hizo que la EA en México se convirtiera en una asignatura obligatoria-formativa dentro del plan de estudios, con el objetivo de implementar con éxito las reformas educativas, proponer y promover medidas de mejora basadas en los objetivos de los programas de estudio.

Para esta investigación se diseñó un cuestionario específico para cada disciplina artística, en el cual participaron 103 maestros. Los resultados revelaron datos importantes: muchos de ellos cuentan con una sólida formación disciplinar, pero también se detectaron deficiencias significativas. Una gran cantidad de docentes carecen de estudios profesionales en artes, desconocen las propuestas metodológicas más relevantes en EA, y no participan en cursos de formación continua. Además, existe un desconocimiento generalizado sobre la existencia de materiales didácticos proporcionados por la SEP.

En cuanto a los resultados, se resalta la importancia de mantener un diálogo

abierto con los docentes, fomentar su profesionalización y promover la impartición de cursos de educación continua y talleres que les permitan mantenerse actualizados y conocer los materiales disponibles.

Esta investigación es significativa para resaltar la importancia de la profesionalización de los docentes de artes, ya que el problema no solo se presenta en Tamaulipas, sino que afecta a otras regiones del país. Por lo tanto, el impacto de esta investigación podría ser aún mayor al extrapolar sus resultados a otras entidades federativas.

En cuanto a investigaciones revisadas a nivel internacional, se encontró la de Carrillo y Vilar (2014), quienes investigaron el perfil profesional del profesorado de artes en secundarias de Barcelona con el objetivo de identificar las competencias profesionales deseables en los docentes de EA en primaria y secundaria. En esta investigación, se realizaron dos entrevistas a docentes de primaria y otras dos a formadores del profesorado de educación primaria y secundaria. Además, se consultó a una experta en competencias de la materia. En cuanto a los resultados obtenidos, se establecieron diez competencias organizadas en tres

categorías, buscando proporcionar elementos de referencia comunes que puedan servir de guía tanto para instituciones educativas como para formadores del profesorado y docentes de EA, con posibilidad de extenderse a docentes de otras áreas.

Esta investigación contribuye al conocimiento de las diez competencias que permiten establecer el perfil deseable en los docentes de artes en secundaria. Esto es indispensable para comprender la importancia de que los docentes en las secundarias de Tamaulipas cuenten con la LEA, demostrando así un perfil adecuado para la materia que imparten o desean impartir.

Otra investigación revisada a nivel internacional es la de Andreucci (2013), donde se examinó críticamente la supervisión de la práctica docente en Chile, identificando áreas pendientes de desarrollo en términos de visión del proceso y las interconexiones en el espacio de supervisión a lo largo de la formación de maestros. Esta investigación establece dos objetivos principales: analizar críticamente las diferentes formas en que se ha conceptualizado la supervisión de la práctica docente y examinar las funciones

de los supervisores en la formación de docentes noveles.

En este estudio se utilizó una metodología que combina enfoques sistemáticos y narrativos, donde se llevó a cabo una búsqueda de literatura relevante, seleccionando estudios empíricos basados en criterios específicos de calidad, como el arbitraje, que implica una revisión por pares.

Los resultados de la revisión bibliográfica revelan una gran diversidad en las conceptualizaciones y su implementación, señalando una amplia variedad de maneras de entender la supervisión de la práctica docente y cómo se lleva a cabo. Se identificaron problemas para definir y coordinar los roles dentro del contexto de las prácticas docentes, lo que indica que la relación entre estos actores no siempre es clara o efectiva.

Los resultados sugieren, además, la necesidad de enfoques más integrados y procesuales que consideren la supervisión como una parte fundamental y continua de la formación de los futuros docentes. Este estudio contribuye al entendimiento de la importancia de la formación de docentes noveles y del papel que deberían asumir otros actores educativos para este propósito.

Finalmente, se analizó el proyecto de Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería (2010), abordan la formación de los profesores en Chile con el objetivo de analizar el concepto de profesionalización e identidad docente. Esta investigación se basa en un recorrido histórico que examina las características y evolución de la docencia en Chile, utilizando fuentes documentales sobre su historia.

Los resultados que arrojó la investigación indican que los cambios en la educación en Chile no han sido suficientes para mejorar la calidad de los procesos formativos de los profesores, ni se ha proporcionado un espacio sistemático y opciones para el desarrollo de la profesionalización docente.

En el estudio se concluye que es prioritario repensar los currículos y los procesos de formación de profesores en el país, además de establecer políticas públicas destinadas a formar a las nuevas generaciones de docentes.

Esta investigación es relevante para destacar la importancia que otros países atribuyen a establecer políticas públicas que faciliten la formación profesional de los docentes. En Tamaulipas, existe una necesidad de formación tanto de los

futuros docentes como para aquellos que ya están en servicio.

1.2. Planteamiento del problema

En las secundarias adscritas a la Dirección de Secundarias de Tamaulipas de la SET, se ha identificado de manera empírica, que un gran porcentaje de docentes de EA no tiene el perfil adecuado para impartir la materia, lo que representa una limitante para acceder a los procesos de evaluación que ofrece USICAMM.

A partir del 2015, se estableció en los lineamientos para el acceso a la evaluación para promociones la necesidad de contar con licenciatura para acceder a la Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, según lo señalado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2015), que establece la necesidad de acreditar como mínimo el título de licenciatura en la asignatura que desempeñan para participar en este programa, además de cumplir con los requisitos determinados por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

Dentro de estos lineamientos también se estableció que los docentes que ingresaron antes de esa fecha serían considerados conforme al profesiograma vigente al momento de su ingreso al sistema, esto

permitió que muchos docentes de la materia de artes, que no contaban con licenciatura o tenían una licenciatura distinta al perfil requerido, pudieran evaluarse y mejorar sus condiciones laborales, económicas y profesionales.

Sin embargo, el grupo de docentes de artes que ha ingresado posteriormente a esa fecha sin LEA o con un perfil diferente, no pueden acceder a los procesos de incentivos ofrecidos por el USICAMM, ya que los lineamientos vigentes aun requieren contar con un título o cédula profesional de licenciatura acorde con la categoría, función, y asignatura en la que se desempeñan, como se señala en el artículo 10 de los requisitos para la participación según el USICAMM (2024).

Cabe señalar que en las secundarias de Tamaulipas ha existido una práctica arraigada que contribuye al problema, ya que se ha designado al frente de la materia a artistas, personas con cierto conocimiento en artes, pero sin LEA, e incluso a individuos sin ningún conocimiento en la materia, debido a la escasez de perfiles adecuados en esta área, la SET ha permitido que los directores de las escuelas designen a docentes de otras asignaturas para cubrir estas necesidades del sistema.

Aunado a lo anterior se ha detectado que no existe oferta formativa suficiente para cubrir la demanda de docentes calificados, solamente la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) en Tampico ofrece la LEA, por lo que los aspirantes a ingresar a dicha institución que son de la frontera norte y centro del Estado tienen dificultades para estudiar la carrera, y los que ya están en funciones no pueden dejar de trabajar para irse a cursarla; cabe señalar que anteriormente la institución ofrecía un programa de estudios en el verano pero cerró su ciclo hace algunos años. También el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Cd. Victoria ofertaba una Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Artística para Educación Básica (LEAEAEB), que se desarrollaba en una modalidad de tipo mixto, en fines de semana y veranos, sin embargo, sólo se logró llevar a término a la generación 2019-2023, esta constaba de 26 estudiantes al inicio y al terminar, sólo egresaron 6 profesionistas, antes de cerrar sus operaciones, se considera que hubo tanto falta de interés de los docentes de EA, como falta de difusión del CAM para hacer llegar a las escuelas su oferta formativa.

Por estas razones se prevé que habrá un déficit de docentes a medida que se vayan jubilando los que aún pueden evaluarse, lo que ya está provocando que queden espacios en el área.

1.3. Preguntas de investigación

1.3.1. Pregunta General

¿Cuál es la situación actual del perfil de los docentes de EA en las secundarias de Tamaulipas que carecen de LEA, lo cual les impide acceder a las promociones de USICAMM?

1.3.2. Preguntas Específicas

- ¿En qué medida cuentan con la LEA los docentes de EA en las secundarias de Tamaulipas?
- ¿Cuáles son las políticas y requisitos de promoción de USICAMM que afectan a los docentes de EA sin LEA en Tamaulipas
- ¿Cuáles son las implicaciones profesionales que tiene la falta de LEA en los docentes de EA en Tamaulipas?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Analizar el perfil profesional de los docentes de EA, de acuerdo con el acceso a las promociones de USICAMM, en las secundarias de Tamaulipas.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Describir en qué medida los maestros no cuentan con la LEA (zonas geográficas del Estado o de manera general)
- Analizar las políticas y requisitos de promoción de USICAMM que afectan a los docentes de EA sin LEA en Tamaulipas
- Evaluar las implicaciones profesionales para los docentes de EA en Tamaulipas debido a la falta de LEA, así como el impacto que tendrá para la SET en el corto, mediano y largo plazo.

1.5. Hipótesis

“La falta de la LEA entre los docentes de EA en las secundarias de Tamaulipas limita significativamente su acceso a las promociones de USICAMM, impactando negativamente en su desarrollo profesional en comparación con aquellos docentes que si poseen la LEA”

1.6. Justificación

Esta investigación se considera necesaria porque se ha detectado que existe un gran porcentaje de docentes de EA en las secundarias de Tamaulipas que no cuentan con el perfil profesional solicitado por USICAMM, lo que les impide acceder a los procesos de evaluación para lograr promociones e incentivos de tipo horizontal, vertical y de horas adicionales, esta situación produce desventajas económicas y limitaciones en su desarrollo profesional dentro del sistema educativo, sin embargo en este proyecto se ha definido investigar sólo los retos y desafíos profesionales que enfrentan los docentes de EA ante la falta de LEA.

Se ha definido diseñar una investigación que partirá de un enfoque cuantitativo para analizar la situación actual de los docentes de EA en Tamaulipas, tanto para visibilizar la problemática actual en cuanto a los retos y desafíos que enfrentan a nivel profesional ante la falta de LEA, como para evidenciar el déficit de docentes en esta materia y sus implicaciones para la SET en el corto, mediano y largo plazo.

Este proyecto pretende lograr una comprensión profunda del problema para contribuir a la toma de decisiones informadas para mejorar la situación de los

docentes de artes en Tamaulipas. Además, proporcionará un punto de referencia para quienes tienen el poder de implementar soluciones efectivas.

II. Marco teórico

Es importante señalar que esta parte de la investigación se encuentra aún en desarrollo, sin embargo, se ha establecido que, en el Nuevo Modelo Educativo, la EA adquiere una gran relevancia. A diferencia de otros programas educativos, la NEM considera a la apreciación y las diversas expresiones artísticas como parte integral de la educación y sus objetivos, incorporándolas como materias esenciales en el currículo para contribuir al desarrollo personal y social de los estudiantes. En el nivel secundaria, la EA trasciende la mera estimulación del aspecto creativo de los estudiantes y juega un papel importante en el fomento de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que son esenciales para su desarrollo integral.

2.1. Estudios recientes

Con el objetivo de establecer un sólido fundamento para esta investigación, se

lleva a cabo un exhaustivo análisis de diversas fuentes que permitirán una comprensión más profunda del fenómeno de estudio.

Una contribución importante de nivel internacional es la investigación de Errázuriz y Fernandois (2021), que Analizó la formación profesional de los docentes de artes en educación básica en Chile mediante un enfoque de tipo cualitativo, utilizando una encuesta aplicada en 101 escuelas en tres poblaciones de Chile entre 2019 y 2020, analizando los datos mediante tablas de contingencia, esta investigación arroja una carencia significativa de formación universitaria disciplinaria en los docentes de artes, especialmente entre mujeres y en educación municipal. Esta investigación es relevante para señalar la importancia de la profesionalización docente para promover una educación de calidad en las aulas escolares.

Otro estudio importante es el de Tribó Travería (2018), quien subrayó la urgencia de actualizar la formación inicial de los docentes en España, enfocándose en competencias profesionales que respondan a las demandas educativas actuales. Se centra en un conjunto renovado de competencias profesionales

que respondan efectivamente a las demandas actuales del entorno educativo y preparen a los profesores para enfrentar con éxito los desafíos de la enseñanza moderna. El artículo busca establecer un conjunto de características, habilidades y competencias que deberían definir a los profesores de secundaria en el contexto actual del sistema educativo español. Este perfil refleja las demandas y necesidades educativas contemporáneas, así como las expectativas hacia los docentes en términos de su preparación y capacidad para responder a los desafíos del aula de secundaria.

Una crítica central que surge de la investigación es que, a pesar de los cambios en el marco legal relacionados con la educación en España, no se ha implementado un nuevo modelo de formación inicial para los docentes de secundaria que esté alineado con estos cambios. Esto sugiere una brecha entre la legislación educativa renovada y la práctica efectiva de formación docente, dejando un vacío en cuanto a la preparación adecuada de los profesores para enfrentar los retos educativos actuales.

El artículo destaca la discusión sobre qué competencias deben poseer los profesores del futuro para ser efectivos en su rol. Las

competencias profesionales incluyen una amplia gama de habilidades prácticas y teóricas, así como conocimientos específicos de su materia y habilidades interpersonales y de gestión del aula. La investigación enfatiza que la experiencia práctica es crucial para la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales, ya que las prácticas permiten a los futuros profesores aplicar lo aprendido teóricamente en contextos reales, enfrentarse a situaciones auténticas de enseñanza y aprender de manera práctica cómo gestionar el aula y fomentar el aprendizaje de los estudiantes.

El texto resalta positivamente que el máster destinado a la formación inicial de los profesores de secundaria considere en su diseño el nuevo perfil competencial profesional. Esto indica un reconocimiento de la necesidad de adaptar los programas de formación docente a los requisitos y desafíos contemporáneos, asegurando que los futuros profesores estén mejor equipados para su profesión.

En el ámbito educativo de México se han abordado diversas investigaciones relacionadas con la formación y evaluación de los docentes de EA en diferentes contextos educativos que han analizado los desafíos y las oportunidades en la

formación académica de los docentes de esta área. Algunos de los estudios relevantes incluyen a González et al. (2018), que examinó la percepción de los docentes de EA en México sobre la importancia de contar con LEA para mejorar su práctica docente y la calidad de la enseñanza. Otro estudio llevado a cabo por Ramírez (2019) exploró las políticas y programas de formación continua para docentes de EA en diferentes estados de México, identificando las fortalezas y debilidades en este ámbito. Además, se encontró una investigación realizada por Martínez y Gómez (2020) en donde se analizó el impacto de la evaluación docente en el desempeño de los docentes de EA en escuelas secundarias de Tamaulipas, México, destacando la necesidad de fortalecer la formación académica en esta área.

2.2. Identificación de tendencias

En los estudios recientes sobre la formación y evaluación de los docentes de EA, se pueden identificar varias tendencias emergentes como un mayor énfasis en la importancia de contar con una LEA para mejorar la calidad de la enseñanza, según señala (González et al., 2018), un enfoque en la formación continua como estrategia para el desarrollo profesional de los

docentes de EA, de acuerdo con (Ramírez, 2019), y una preocupación por el impacto de la evaluación docente en el desempeño y la profesionalización de los docentes de EA (Martínez y Gómez, 2020).

2.3. Vacíos en la investigación sobre EA

A pesar de los avances en la investigación sobre la formación y evaluación de los docentes de EA, existen algunas lagunas que requieren mayor atención como la escasez de estudios que aborden específicamente las necesidades de formación académica de los docentes de EA en Tamaulipas, la limitada exploración de las estrategias efectivas para mejorar la calidad educativa en el campo de la EA en contextos específicos, la falta de investigación sobre el impacto de la formación y evaluación de los docentes de EA tanto en su desarrollo profesional, como el impacto de la falta de docentes calificados para la educación en Tamaulipas, así como la falta de aplicación de la revalorización que la NEM ha hecho de las artes, en el nivel operativo, ya que, de acuerdo con los docentes entrevistados, se sigue viendo a la materia como una clase de menor importancia con respecto a otras asignaturas.

2.4. Teorías y Modelos en la Formación Docente

Las teorías del aprendizaje, como el constructivismo de Piaget y Vygotsky, son fundamentales en la formación de docentes de EA, de acuerdo con Ormrod (2015), la enseñanza de las artes resaltan la importancia de la interacción social, la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo en el proceso educativo, además Zeichner & Liston (2014) señalan que los modelos de formación docente apoyados en estas teorías originan el desarrollo de habilidades pedagógicas, capacidades artísticas y de reflexión crítica en los futuros docentes.

2.5. Enfoques de Evaluación Docente

En cuanto a la evaluación docente Hattie & Timperley, (2007), manifiestan que el enfoque formativo cobra importancia en la mejora continua de la práctica pedagógica de los docentes de EA. Este enfoque se centra en retroalimentación constructiva, desarrollo profesional y crecimiento personal del docente, en lugar de simplemente medir el desempeño. La evaluación formativa permite identificar fortalezas y áreas de mejora, fomentando un proceso de autorreflexión y crecimiento profesional constante.

2.6. Paradigmas y Herramientas Conceptuales en la Formación y Evaluación Docente

El paradigma de la educación inclusiva, según considera Ainscow (2005), es fundamental en la formación de docentes de EA, debido a que promueve la equidad, la diversidad y la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo. Es importante señalar al respecto que herramientas conceptuales como la reflexión crítica, la colaboración interdisciplinaria y el uso de tecnologías educativas pueden enriquecer la formación y evaluación de docentes de EA en Tamaulipas.

2.7. El ciclo de la política educativa USICAMM

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022) El USICAMM es un órgano autónomo que opera como una entidad administrativa independiente con capacidad de autogestión técnica y operacional, vinculada a la SEP, y es el responsable de ejecutar las tareas asignadas por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), además de otras funciones determinadas por diferentes legislaciones que rigen actualmente a la educación en México. Para comprender el

ciclo de esta política que rige la educación pública, es necesario analizar la historia de los programas que lo preceden y los procesos que llevaron al Estado, como garante del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes (NNA), a tomar la decisión de poner en marcha este nuevo organismo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

2.8. Programas y Organizaciones que Apoyan la Educación Artística:

En otra visión de la importancia de la EA, La Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA, 2016), una organización en Estados Unidos que aboga por la EA asegura que la LEA es una formación integral que combina habilidades artísticas, conocimientos teóricos y competencias pedagógicas para preparar educadores artísticos competentes y comprometidos y The College Board (2020), una organización sin fines de lucro que desarrolla exámenes estandarizados en Estados Unidos describe a la LEA como un programa diseñado para preparar a los futuros educadores artísticos. Esto incluye la adquisición de conocimientos especializados en artes visuales, música, teatro o danza, así como la formación pedagógica necesaria para enseñar en entornos educativos formales.

Por su parte, Ramírez y Aquino (2019) examinan la influencia de los organismos internacionales, destacando cómo dicha influencia se refleja en las escuelas normales del país. Señalan que el Programa para el Desarrollo Profesional Docente se destaca como un punto focal, diseñado y evaluado bajo los principios de la nueva gestión pública, donde plantean que un perfil profesional adecuado en los docentes es esencial para garantizar una educación de calidad, favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y cumplir con los estándares educativos y legales establecidos.

Por otro lado, Ramírez (2021) examina la formación de docentes en educación artística en escuelas primarias públicas de México, destacando la falta de capacitación y los factores que contribuyen a esta carencia. Esta investigación pone de manifiesto la necesidad de abordar la falta de énfasis en la asignatura en la práctica escolar y la escasa oferta de capacitación docente en artes. Además, la Secretaría de Educación en el Estado de México establece que “la educación artística tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral de los estudiantes de educación básica,

promoviendo la creatividad y la sensibilidad estética” (SEDUC, 2023, p. 7). Este método educativo utiliza las formas esenciales de expresión con el propósito de desarrollar la apreciación y el reconocimiento de diversas expresiones artísticas. Además, busca fomentar la comprensión de las diversidades culturales, étnicas y de género, en este sentido, los facilitadores de educación artística tienen la responsabilidad de fortalecer la presencia y el impacto positivo de la EA en el ámbito escolar.

2.9. Relevancia de la Educación Artística en la NEM

García Ríos (2005), Dorn (2017) y García Ríos (2005) aboga desde un punto de vista teórico por la importancia de la educación artística en la formación completa de las personas al fomentar el desarrollo de diversas habilidades sensitivas, cognitivas, creativas, expresivas y prácticas. Sostiene que este aporte puede llevarse a cabo de manera efectiva en el ámbito escolar mediante la práctica de cualquier forma de arte, aprovechando la conexión entre ellas. No obstante, en la práctica, señala que estos logros enfrentan obstáculos debido a que no todos los estudiantes disfrutaban de la actividad impartida por un docente especializado en un único arte. También

destaca la diversidad de preferencias y gustos entre los estudiantes, lo cual puede resultar en la falta de aceptación o interés en una disciplina artística específica que se les imponga.

Afirma que una virtud fundamental del arte es el hedonismo en su producción, sugiriendo que la creación artística debería ser placentera y satisfactoria. Sin embargo, reconoce que cada estudiante tiene su propia historia, experiencias artísticas previas, habilidades y preferencias individuales. Por lo tanto, aboga por la importancia de permitir a los estudiantes elegir el tipo de arte que les interese, enfatizando la necesidad de brindarles la oportunidad de explorar y participar en formas artísticas que se ajusten a sus gustos y afinidades personales.

En otra visión de la EA, Dorn (2017) destaca la evolución de los programas de educación artística en el contexto de la educación superior en Estados Unidos. Examina cómo la LEA ha sido una parte integral de la formación de maestros especializados en la enseñanza de las artes en escuelas públicas.

Eisner (1972), destacado teórico de la educación artística y profesor de la Universidad de Stanford, quien es un

referente en el estudio de las artes aplicadas a la enseñanza, enfatiza la importancia de la educación artística para el desarrollo integral de los individuos, afirma en su estudio que la educación artística no solo se trata de aprender habilidades técnicas, sino también de cultivar la imaginación, la creatividad y la apreciación estética. Por otro lado, Vezub (2007), aborda en su investigación un tema crucial en la educación contemporánea: la formación y desarrollo profesional de los docentes en América Latina. A pesar del reconocimiento de su importancia y de los esfuerzos de reforma educativa, en el texto destaca que aún existen deficiencias significativas en este ámbito. El análisis se centra en cuatro dimensiones principales: la organización institucional, el currículo, los modelos de formación y el perfil de los formadores. En cambio, Bolívar Botía (2011) define la promoción docente como la provisión de oportunidades y apoyo para el crecimiento profesional y la mejora continua de los maestros. La promoción implica el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que contribuyen a la eficacia docente.

III. Metodología

Esta parte de la investigación aún no se ha iniciado, se presentan algunas

predicciones de lo que será su construcción.

- Se prevé que la presente investigación será de tipo analítica, transversal, cuantitativa, documental y no experimental, con la finalidad de comprender la magnitud del problema y determinar el porcentaje de docentes afectados.
- Los datos serán recopilados en la dirección de secundarias de Tamaulipas, y serán tratados con Microsoft (Excel), presentados de manera general, posteriormente por zonas geográficas.
- Los resultados serán presentados en tablas y figuras, Analizando la situación actual de los docentes de EA, los retos y desafíos que representa la falta de perfil profesional para el acceso a las promociones de USICAMM, en las secundarias de Tamaulipas.
- Los sujetos de investigación serán el total de docentes que imparten la materia de EA en las secundarias Generales y Técnicas de Tamaulipas.

- La muestra para el análisis estadístico se considera a la totalidad de los docentes de EA adscritos a las secundarias Generales y Técnicas del Estado.
- Para la aplicación de la encuesta, (Por conveniencia) En una zona de Cd. Victoria. (sin datos personales por consideraciones éticas). Las telesecundarias no fueron consideradas debido a que no cuentan con docentes especialistas en la materia
- Para la aplicación de entrevistas, el total de egresados de la carrera de la carrera de LEAEAEB del CAM en la zona centro de Tamaulipas
- En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se considera, para la técnica documental, el análisis de la Estadística de los docentes de EA de la Dirección de Secundarias en Tamaulipas, la NEM y la ley de USICAMM. También, se considera la aplicación de entrevistas a el total de egresados de la carrera de la carrera de LEAEAEB del CAM en la zona centro de Tamaulipas y una encuesta

estructurada por conveniencia y no representativa que abarca un cuestionario con preguntas cerradas a docentes de una zona escolar de Cd. Victoria Tamaulipas, para obtener información precisa sobre los antecedentes y necesidades académicas y su situación profesional, aplicada en formato digital de Google Forms para

facilitar la creación, distribución y recopilación de las respuestas.

- Se utilizará la herramienta de Microsoft Excel para el procesamiento y análisis inicial de datos, incluyendo la organización por zonas geográficas (norte, centro y sur). Realización de análisis estadísticos para identificar patrones y porcentajes relevantes.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Siglo XXI Editores.
- Andreucci Annunziata, P. (2021). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 7-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Andreucci, P. (2013). scielo.cl. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Bolívar Botía, A. (2011). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Cáceres, e. a. (2013). LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3-5.
- Capella, J. (2004). Dialnet. Universidad de la Rioja. www.dialnet.unirioja.es
- Capistrán, R. (15 de 10 de 2017). dialnet.unirioja.es. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6257559>

- Carrillo, M. V. (28 de 05 de 2014). ojs.uv.es. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276>
- Contreras-Sanzana, G., y Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- DOF. (17 de 06 de 2015). dof.gob.mx. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5396954&fecha=17/06/2015#gsc.tab=0
- Dorn, C. (2017). *For the Common Good: A New History of Higher Education in America* (1a ed.). Cornell University Press.
- Fernandois, E. y. (24 de 09 de 2021). academia.edu. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/103338644/4564456554934-libre.pdf?1686667685=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFormacion_docente_para_la_educacion_arti.pdf&Expires=1710824106&Signature=aPA mzK0YN18DQ8nS1w7P41EZoN4DHBB rHdblyN8JxzHr1MO
- García Ríos, A. S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*, 2, 80-97.
- González, A., et al. (2018). Importancia de la Licenciatura en Educación Artística para la práctica docente en México. *Revista de Educación Artística*, 12(2), 45-60.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [LGSICAMM], Diario Oficial de la Federación [D.O.F]. 30 de septiembre de 2019, (México).
- Martínez, L., & Gómez, R. (2020). "Impacto de la evaluación docente en el desempeño de los docentes de Educación Artística en escuelas secundarias de Tamaulipas." *Investigación Educativa*, 25(3), 78-92.
- Ormrod, J. E. (2015). *Educational psychology: Developing learners*. Pearson.
- Ramírez Muñoz, J. P. (2021). Capacitación en educación artística de docentes en nivel primaria dentro de las escuelas públicas mexicanas. *El Artista*, 18.

- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87466606010>
- Ramírez Silván, C., y Aquino Zúñiga, S. P. (2019). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 71-89.
<https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i19.515>
- Ramírez, J. (2019). Formación continua para docentes de Educación Artística en México: análisis de políticas y programas. *Revista de Formación del Profesorado*, 21(4), 112-128.
- Roth, A.-N. (2002). Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora.
- Segueplan. (2015). Guía para formulación de políticas públicas. Editorial Servi prensa.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314>
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23. (Chávez, 2021) (Rosales, 2018)
- Villalobos, G. C. (03 de 09 de 2010). redalyc.org.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83417001006.pdf>
- Zeichner, K., & Liston, D. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.

Formación docente en la educación emprendedora: Factores que influyen en la intención de emprender en estudiantes de Tamaulipas, México

Teacher training in entrepreneurial education: Factors that influence the intention to become entrepreneurs in students from Tamaulipas, Mexico

David Josué Ortiz González

Julio César Castañón Rodríguez

Jesús Ignacio Torres

Universidad Politécnica de Victoria

Resumen

El emprendedor y su entorno es un tema de creciente interés en ámbito académico, empresarial y gubernamental, lo que ha impulsado su investigación, en especial sobre los factores que influyen en la intención emprendedora. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo determinar los factores de la educación emprendedora que impactan en la intención de emprender en estudiantes universitarios de Tamaulipas, México. Se aplicó un instrumento a 334 alumnos, con lo que se desarrolló un análisis factorial exploratorio mediante el software SPSS. Los resultados, muestran cinco factores principales, la Cultura emprendedora, la Intención-Actitud, Métodos Pedagógicos, Necesidad del Logro Académico y el Perfil del Profesorado. Este último subraya la importancia de la formación docente en la efectividad de los programas de educación emprendedora. Los hallazgos dan una comprensión más amplia sobre los factores de la educación emprendedora que influyen en la intención de emprender, y pueden servir como guía para mejorar el diseño de programas educativos emprendedores, destacando el rol crucial del docente como facilitador de este proceso.

Palabras clave: Educación emprendedora, intención emprendedora, análisis factorial exploratorio, formación docente.

Abstract

The entrepreneur and their environment have become topics of growing interest in academic, business, and governmental spheres, driving research, particularly on the factors that influence entrepreneurial intent. In this context, the present article aims to identify the factors of entrepreneurial education that impact the intention to engage in entrepreneurship among university students in Tamaulipas, Mexico. A survey was administered to 334 students, and an exploratory factor analysis was conducted using SPSS software. The results

revealed five main factors: Entrepreneurial Culture, Intention-Attitude, Pedagogical Methods, Need for Academic Achievement, and Faculty Profile. These findings provide a broader perspective on the factors within entrepreneurial education that influence students' entrepreneurial intent and can serve as a useful tool for improving the design of educational programs in an entrepreneurial context.

Keywords: Entrepreneurial education, entrepreneurial intention, exploratory factor analysis, teacher education.

Introducción

La intención emprendedora y su interacción con la educación emprendedora han sido áreas fundamentales de estudio en el ámbito de la investigación académica, empresarial y gubernamental (Hernandez & Sánchez, 2017; Vargas & Uttermann, 2020). La creciente preocupación por entender los factores que impulsan a las personas a iniciar negocios propios ha llevado a investigaciones cada vez más detalladas y específicas. En este contexto, el presente artículo se enfoca en un análisis factorial exploratorio (AFE) con resultados de la aplicación de un cuestionario diseñado para medir la intención de emprender, centrándose en cómo la educación emprendedora influye en esta intención.

El emprendimiento se ha convertido en un motor vital de la economía global, un catalizador para la innovación, el crecimiento económico y la creación de empleo (Vargas & Uttermann, 2020; García & Días, 2015; Mayer Granados, Blanco Jiménez, Alonso, & Charles, 2020). La decisión de iniciar una empresa propia puede decirse que depende principalmente de la identificación de oportunidades de negocio como

precedente (Calle & Tenesaca, 2023; Puni, Anlesinya, & Korsorku, 2018), pero también de la predisposición individual y de factores socioeducativos que moldean esa intención (Blanco-Mesa, León-Castro, & Fernández-Samacá, 2023). En este contexto, la formación docente cobra relevancia, pues es a través de los educadores que se transmiten los conocimientos y las habilidades necesarios para desarrollar una mentalidad emprendedora en los estudiantes.

La educación emprendedora ha logrado un papel relevante en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que fomentan y respaldan un espíritu emprendedor. La influencia de los docentes en la enseñanza del emprendimiento es innegable, y su adecuada formación es un factor clave para el éxito de los programas educativos destinados a impulsar el emprendimiento entre los jóvenes. El análisis factorial exploratorio, como metodología estadística, se presenta como una herramienta valiosa para examinar las relaciones complejas y latentes entre las variables que componen un cuestionario (Pérez & Medrano, 2010), en este caso sobre intención emprendedora y los

aspectos asociados con la formación en emprendimiento.

En la literatura existente, se ha destacado la preeminencia de la educación emprendedora en la formación de estudiantes con mentalidad emprendedora. Se ha observado que la exposición a programas educativos en contexto con el emprendimiento puede influir en las actitudes, habilidades y percepciones hacia el emprendimiento (Ortiz, 2023). Por lo tanto, puede reconocer que la formación docente desempeña un papel indirecto en el proceso educativo, siendo crucial para garantizar que los programas de educación emprendedora sean efectivos y relevantes para el desarrollo de competencias emprendedoras.

Este estudio busca, por tanto, explorar las posibles dimensiones latentes dentro del cuestionario de intención emprendedora y analizar cómo la educación emprendedora puede modular estas dimensiones. Si bien el foco está en los estudiantes, los resultados también pueden aportar información útil para mejorar la formación de los docentes en el área de emprendimiento, garantizando que los educadores estén preparados para fomentar estas competencias en sus estudiantes. Al hacerlo, se pretende proporcionar una visión más clara y detallada de cómo la formación en un contexto emprendedor puede incidir en la intención para emprender, identificando posibles áreas de mejora en los programas educativos destinados a fomentar el espíritu del emprendurismo.

A través del análisis factorial exploratorio (AFE), se aspira a ofrecer contribuciones significativas a la comprensión teórica y práctica de la relación entre la intención de emprender y la educación emprendedora, así como a brindar una herramienta valiosa para el diseño y la implementación de programas educativos más efectivos en el contexto emprendedor. Si bien la formación docente no es una variable de estudio en esta investigación, los hallazgos pueden tener implicaciones relevantes para el diseño de capacitaciones para los docentes, mejorando su habilidad para transmitir competencias emprendedoras.

En resumen, este estudio tiene como objetivo el determinar los factores de la educación emprendedora que impactan en la intención de emprender en estudiantes universitarios de Tamaulipas, México. A través de un análisis factorial exploratorio, se busca identificar las dimensiones clave de la educación emprendedora que influyen en dicha intención y como la formación docente, aunque no sea una variable de estudio, desempeña un papel indirecto en la efectividad de estos programas. Se pretende ofrecer una comprensión más profunda de como una capacitación adecuada a los docentes puede mejorar la implementación de programas educativos en emprendimiento, permitiendo así optimizar el impacto de la educación emprendedora en los estudiantes.

1. Revisión de Literatura

1.1. Intención Emprendedora y Educación emprendedora

Ajzen (1991), sostiene que la intención es el mejor predictor de cualquier tipo de conducta planificada, especialmente cuando la conducta es inusual, difícil de observar o implica retrasos imprevistos. Para el caso de la intención emprendedora, esta refiere a la disposición consiente de un individuo hacia la creación de un negocio propio, y la educación emprendedora tiene un papel clave en su desarrollo.

La educación emprendedora, impartida por las instituciones de educación superior, como lo señalan Martínez et al. (2021), de Bravo et al. (2021), tiene un efecto positivo en la intención de emprender, incluso en contextos de crisis. Esto debido a la influencia en tres aspectos fundamentales: la autoconfianza, el aprendizaje y el entorno. Sin embargo, para que la educación emprendedora sea efectiva, la formación docente cobra gran relevancia, pues los docentes necesitan estar capacitados para desarrollar programas adecuados que impacten en estos factores.

Valencia et al. (2015), afirman que la educación emprendedora es la que genera competencias, que incluyen el conocimiento, destrezas y habilidades, necesarias para el éxito emprendedor, además de influir en las actitudes de los estudiantes hacia su carrera profesional. Este enfoque puede hacer que los estudiantes desarrollen una mayor empatía hacia el emprendimiento como

una opción de crecimiento personal y profesional. En este sentido, la formación docente debe estar orientada hacia la enseñanza de estas competencias, asegurando que los educadores sepan cómo transmitir estos conocimientos de manera efectiva.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades diseñado para desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer su profesión, ya sea como empleados o emprendedores. Autores como Brewer y Brewer (2010), destacan la importancia de utilizar taxonomías que promuevan el desarrollo de competencias cognitivas en el ámbito empresarial. Sin embargo, el papel del docente en este proceso es crucial, y la falta de capacitación o actualización en enfoques pedagógicos puede limitar el impacto de estos programas.

Biggs y Tang (Biggs, 2011), señalan que se deben establecer normas de evaluación que mejore la calidad educativa, por otro lado, Pittaway y Cope (2007), destacan la relevancia del Networking entre empresarios y estudiantes como potenciador de la educación emprendedora. Es aquí donde el docente juega un papel facilitador, creando vínculos y fomentando espacios para el aprendizaje experiencial. Además, la educación personalizada como indica Sepahpanah et al. (2013), puede reflejar actitudes versátiles en los estudiantes, lo que mejora las oportunidades de empleo y autoempleo.

Schumpeter (1934), señala que el emprendimiento es un fenómeno complejo, determinado por factores psicológicos y económicos. Por su parte, Brewer y Brewer (2010), sostienen que la gestión del conocimiento dentro de los programas de educación empresarial es primordial para garantizar el éxito de los egresados en un entorno laboral como empleador o autoempleado. La formación docente en la gestión del conocimiento se vuelve fundamental en este punto, asegurando que los programas educativos estén alineados con las necesidades del mercado y las expectativas de los estudiantes.

En el trabajo de Araya-Pizarro (2021), destaca el impacto positivo de la educación emprendedora sobre la intención de emprender, señalando que debe darse bajo un enfoque práctico y participativo. Este enfoque práctico demanda que los docentes estén capacitados en metodologías que fomenten el aprendizaje activo, lo que sugiere una necesidad de

formación continua para los educadores en estos aspectos.

Por su parte, Leyva-Carreras et al. (2019), sostienen que las habilidades emprendedoras se basan en actitudes personales, que deben desarrollarse en la educación universitaria. Roth y Lacoa (Roth & Lacoa, 2009), también destacan la relevancia de que los programas educativos fomenten el emprendimiento, lo cual puede influir directamente en la intención y acción emprendedora de los alumnos, siempre que se respalden con una buena curricula educativa y una formación docente adecuada.

Las dimensiones que conforman a la educación emprendedora en un modelo inicial se formaron por seis elementos que se describen en la tabla 1. Estos elementos no solo deben estar presentes en los programas, sino que requieren que los docentes estén preparados para facilitar el aprendizaje de manera efectiva, integrando dichos elementos en su práctica educativa diaria.

Tabla 1

Factores de una educación emprendedora

Dimensión	Soporte teórico
Métodos Pedagógicos	. (Araya-Pizarro, 2021); (Hoang, Le, Tran, T., & Du, 2020); (Aditya, Srikandi, & Eko, 2021); (Küttima, Kallaste, Venesaar, & Kiss, 2014); (Martin, McNally, & Kay, 2013); (Lorz, Müller, & Volery, 2011); (Gatchalian, 2010); (Bravo, Bravo, Preciado, & Mendoza, 2021); (Sherman, Sebor, & Digman, 2008); (Solomon, Duffy, & Tarabishy, 2002); (Musetsho & Lethoko, 2017); (Olokundun, y otros, 2018); (Piperopoulos & Dimov, 2015); (Sánchez, 2011)
Perfil del Profesorado	. (Shahid & Ahsen, 2021); (Karimi, Biemans, Lans, Chizari, & Mulder, 2014); (Lorz, Müller, & Volery, 2011); (Gatchalian, 2010); (Martínez-Gregorio, Badenes-Ribera, & Oliver, 2021); (Küttima, Kallaste, Venesaar, & Kiss, 2014); (Krueger & Brazeal, 1994)

Necesidad del Logro Académico	(Quezada, Vega-Valero, & Nava-Quiroz, 2021); (Villalba & Ortega, 2021); (Shahid & Ahsen, 2021); (Aboobaker & D., 2020); (Ndofirepi, 2020); (Asimakopoulos, Hernández, & Peña, 2019); (Gutiérrez & Miranda, 2018); (Morán & Menezes, 2016); (Hussain & Norashidah, 2015); (Saadat, Moreno, & Yousafzai, 2014); (Manolova, Brush, Edelman, & Shaver, 2012); (Alonso Galicia, 2012); (Hassan & Wafa, 2012); (Lou, Carpio, & Vergara, 2012); (Indarti, Rostiani, & Nastiti, 2010); (Brandl & Bullinger, 2009); (Brannback, Carsrud, Elfvin, Kickul, & Krueger, 2007); (Boyd & Vozikis, 1994);; (Tang & Tang, 2007); (1990); (1986); (1986);
Carrera de Negocios	(Shahid & Ahsen, 2021); (Valdivia-Velasco, Martínez-Bautista, Coronado-Guzmán, & Aguilera-Dávila, 2021); (Martínez, Durán, & Serna, 2021), (Bravo, Bravo, Preciado, & Mendoza, 2021), (Shahid & Ahsen, 2021); (Romero & Portillo, 2021); (Issa & Tesfaye, 2020); (Vélez, Bustamante, Loor, & y Afcha, 2020); (Astudillo, Mora, & Pozo, 2019); (Oosterbeek, Praag, & Ijsselstein, 2010); (Harris & Gibson, 2008); (Sherman, Seborá, & Digman, 2008); (Souitaris, Zerbinati, & Al-Laham, 2007)
Clima Emprendedor	(Borrayo, Valdez, & Delgado, 2019) (González & Gualteros, 2018) (Krauss, Franco, Bonomo, Mandirola, & L., 2018) ; (Gutiérrez & Miranda, 2018) (Sieger, Fueglistaller, & Zellweger, 2016) (Schlaegel & Koenig, 2014), (Hidalgo, 2014) ; (Shinnar, Giacomini, & Janssen, 2012), (Soto, 2012); (Griffiths, Kickul, & Carsrud, 2009); (Morales M. , 2009); (Morales-Gualdrón, 2008), (Liñán & Chen, 2006), (Tolbert, David, & Sine, 2011)

Fuente. Elaboración propia.

2. Método

El procedimiento usado para alcanzar el objetivo planteado en la investigación inicio con un instrumento que se basó en un cuestionario, con un conjunto de preguntas sobre las variables a medir, con preguntas cerradas debido a que tuvo respuestas delimitadas, conformado por nueve preguntas de clasificación o sociodemográficas.

Por otro lado, la aceptación del instrumento en cuanto a los constructos se llevó a cabo de dos formas, por la validez del contenido y la validación de expertos. Para llevar a cabo la primera, se realizó una revisión literaria (teoría y trabajo

anteriores) para la identificación de la forma en que cada uno de los constructos y variables fue medido en investigaciones previas y así se mostró el grado que reflejó el instrumento de dominio sobre el contenido de lo que se mide (Hernandez S. R., 2014). Derivado de lo anterior, el cuestionario se basó en las escalas más representativas para la educación emprendedora. Además, se realizó a través del pilotaje se llevó a cabo con 30 estudiantes.

De manera secuencial, la validación del instrumento a través de la validez de expertos se llevó a cabo a través de cinco académicos relacionados tanto al tema emprendedor como al espectro

metodológico. Por su parte, la validación del constructo

Para la determinación numérica de la población y de la muestra probabilística, se tomaron como base los datos brindados por la Universidad objeto de estudio, donde se identificaron 1,532 estudiantes inscritos y activos, y al utilizar la fórmula para poblaciones finitas, debido a que los elementos de la población son menores a 500,000 (Morales & Morales, 2009), se estableció una cantidad mínima para la muestra de 302 alumnos, en donde se estimó un valor del 50% (0.50) para la probabilidad a favor de participación por parte de la población. No obstante, un total de 334 respuestas fueron obtenidas de manera satisfactoria.

Por otra parte, el tipo de muestro planteado se basó en un tipo probabilístico por conveniencia, del cual toda la población tuvo una misma oportunidad de ser seleccionado para la muestra, esto debido a que todos los elementos de la muestra tenían valores similares a los de la población, de forma en que la medición en este subconjunto con la población asemejó en sus valores (Hernandez S. R., 2014). En este sentido, y en virtud de las restricciones que el Covid-19 presentó, se determinó esta modalidad como la más apropiada.

La recolección de datos se llevó a cabo de medios electrónicos, es decir, por medio de correo electrónico y haciendo uso de la red social WhatsApp. Para el caso de los medios electrónicos se usó la información proporcionada por la Universidad, ajustando la información para el envío del

cuestionario por medio de correo electrónico, por su parte. El uso de las redes sociales consistió en la identificación de grupos académicos de la plataforma mencionada y los maestros administradores para el posterior contacto y envío.

Posterior a la recolección de datos y con base en los datos obtenidos, se realizó el análisis de los datos, en dos etapas. Siendo la primera un análisis previo con el fin de dar una mayor confiabilidad a la información que se obtuvo y revisar el cumplimiento de los supuestos que anteceden al análisis factorial exploratorio, esto para dar una adecuada validación y la segunda etapa, se desarrolló un análisis factorial con el software SPSS. Para finalizar se procedió a las conclusiones considerando los análisis anteriores.

3. Resultados

3.1. Análisis previo de datos y supuestos preliminares al AFE

3.1.1. Supuestos preliminares al AFE

Antes de realizar un análisis factorial exploratorio se verificó el cumplimiento de los supuestos de normalidad, linealidad y multicolinealidad, en vista de conducir el análisis a resultados desacertados Martínez (1999).

En primera instancia se llevó un análisis de exploración inicial para detectar casos atípicos o extremos, mediante el procedimiento de distancia Mahalanobis (D^2) para la búsqueda de casos atípicos multivariados siguiendo las recomendaciones de Pérez y Medrano

(2010), con el cual se detectaron 30 casos atípicos que superaron el umbral $p < .001$, que siguiendo a Hair et al (2007), fueron eliminados para efectos de seguir con el análisis quedando 303 respuestas para analizar.

Otro método para detectar casos atípicos es mediante el valor de Z, donde este debe estar fuera del rango de más o menos de 3 (Pérez & Medrano, 2010), para el caso de los ítems analizados, 4 casos fueron eliminados, dejan un total de 299 respuestas para el análisis.

Examinado la presencia de datos atípicos se procedió a la verificación del supuesto de normalidad de las variables, mediante la estimación de los índices de asimetría y curtosis, algunos autores como Ferrando et al (2022), Ferrando y Anguiano (2010), y, Muthén y Kaplan (1985), proponen dentro del análisis de la distribución aceptar coeficientes de asimetría y curtosis en un rango de -1 a 1, sin embargo, Forero et al. (2009), señala aceptable valores de -1.5 a 1.5, por su parte Muthén y Kaplan (1985), y, Bandalos y Finney (2018), consideran aceptable un rango de -2 a 2. Lloret-Segura et al (2014), menciona que de esto debe considerarse que el impacto negativo de la asimetría tiene que ver con el tamaño de la muestra o número de ítems de cada factor, para el caso de este análisis se consideró establecer los valores aceptables en el rango de -1 a 1.

Por lo mencionado la mayoría de los rangos de curtosis y asimetría dados en esta investigación se consideran aceptables y adecuados, menos los ítems I6, A1, A3, NS1, NS2, PP1, PP2, PP3, NLA2,

NLA8, CN1, CN5, CN6, CE14, CE18, EP5, Y EP6, por lo que se eliminaron para continuar con el análisis sin alterar las condiciones de los demás casos atípicos, pero en un rango aceptable. Otro análisis realizado para la evaluación de la normalidad fue la prueba de Kolmogórov-Smirnov, en el que el valor de su significancia para cada variable fue aceptable mostrando una normalidad aceptable.

Para la evaluación del supuesto de linealidad se realizó una estimación curvilínea, por medio de un análisis de regresión múltiple con el que se evaluó la naturaleza de la relación entre las variables agregando potencias lineales y cuadráticas a la ecuación de regresión con lo que en su análisis se puede deducir el cumplimiento de este supuesto en las variables (Pérez & Medrano, 2010).

Como último análisis de colinealidad se realizó un diagnóstico de multicolinealidad entre las variables para identificar las correlaciones elevadas o redundantes donde se aceptaron los valores menores a .90 con el fin de que no se debilite el análisis y se obtenga una solución factorial más estable (Pérez & Medrano, 2010; Martínez, 1999).

Se comprobó la no multicolinealidad además con los valores tolerancia y del factor de inflación de la varianza (VIF), en donde todas las variables obtuvieron valores menores a .10 respecto el primero y valores VIF no superiores a 10 con lo que se puede diagnosticar que no existen problemas graves de multicolinealidad (Vilà, Torrado, & Reguant, 2019).

Una vez analizados los supuestos y antes de analizar el análisis factorial se verificó la significancia de los reactivos en su conjunto para dar continuidad, esto mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que obtuvo un valor de 0.940, con una "prueba de esfericidad de Barlett de 21630.818 y una significancia de .000, lo cual refleja valores propicios para proceder con el análisis factorial

Para finalizar la etapa de cumplimiento de supuestos y selección preliminar se realizaron dos procedimientos basados el primero en el índice de la medida de adecuación (MSA), a nivel de ítem y el segundo en la correlación anti-magen (CAI), que ayudan a encontrar ítems problemáticos o con defecto para su posterior eliminación en su caso y así evitar distorsiones o sesgos en las estructuras factoriales que se obtengan (Ferrando, Lorenzo-Seva, Hernández-Dorado, & Muñiz, 2022).

El MSA se norma bajo un índice de 0 a 1 en el que los valores por debajo de .50 no se consideran aceptables, en cuanto a la CAI, debe mostrar valores de correlación cercanos al cero, siendo .30 un valor máximo aceptable (Ferrando, Lorenzo-Seva, Hernández-Dorado, & Muñiz, 2022).

Para el caso de los datos analizados los valores de los índices MSA son aceptables, y conforme al análisis de los resultados de la CAI en cuanto a los ítems analizados hasta esta etapa deben eliminarse I1, I2, A6, A8, NS3, CC2, CC4, CC7, MP3, MP8, MP11, MP12, PP8, PP11, NL5, CN4, CE2, CE4, CE8, CE12, CE17, EP1, Y EP3, la eliminación se dio considerando los

valores más bajos del MSA y con el fin de evitar redundancias, una vez realizado esto, se considera que es factible el análisis factorial exploratorio.

3.2. Extracción de factores del AFE

Para la extracción de factores mediante se realizó un análisis factorial de componentes principales y rotación de Varimax. En cuanto a los valores de la comunalidad, se espera que sean iguales o mayores a 0.40 sobre su grado de aporte para ser aceptados (Gutierrez, 2019), para el caso de los datos analizados los valores rondaron de 0.460 (NLA1), a 0.821 (CE11), por lo que se puede considerar que todas las variables presentan valores aceptables de contribución.

Los resultados dados a través de la regla de Kaiser evidenciaron 9 componentes principales que explican el 71.865 % de la varianza total.

En una observación aproximativa de la matriz de componentes rotados se pudo determinar que la cantidad de los componentes se ajusta en cierta manera a la propuesta inicial de estructura del cuestionario original, aunque también evidencia que algunos reactivos no se sitúan en la dimensión propuesta, si no que la matriz los ubica en factores diferentes.

La lectura de la gráfica de sedimentación ayudó a establecer un mejor criterio de extracción de factores, identificando el número óptimo de estos, esto identificando el punto de inflexión en donde los autovalores dejan de formar una pendiente y empieza una caída con poca

inclinación (Ferrando, Lorenzo-Seva, Hernández-Dorado, & Muñiz, 2022; Pérez & Medrano, 2010), si bien mediante la regla Kaiser se establecieron 9 factores, el gráfico de sedimentación sugirió que solo 5 de estos deben ser interpretados, debido a que la caída o pendiente de la gráfica es interrumpida a partir del onceavo autovalor, siguiendo a Pérez y Medrano (2010), se tomarán en cuenta para su interpretación a los factores que superen

cuatro ítems con correlaciones igual o mayor a 0.40, cumpliendo con esto los factores 1, 2, 3, 4 y 5 por lo que con esto los ítems de los demás factores serán excluidos.

Debido a esta eliminación de las 11 variables se hizo necesario la realización de un nuevo análisis por factores, los resultados se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2

Nuevos valores de análisis factorial. AFE.

Indicador	Valor nuevo	Análisis
Numero de variables	5	Cumple con la condición del número de variables
Alfa de Cronbach	.950	Valor aceptable
Determinante	1.007E-013	Cercano a 0, aceptable
KMO	.945	Valor excelente, Señala la validación de los datos.
Chi cuadrado estimado	9918.336	Indica que se puede seguir con el estudio, debido a que es mayor que el tabulado.
Varianza total explicada	69.222	La varianza acumulada es cercana al 70%, por tanto, define el número de componentes y explica el problema de manera coherente.
Comunalidades	Mayor .815 Menor .421	Cumple con el criterio de ser mayor a .5 con una única expresión del ítem NLA1, el cual será analizado en la matriz rotada.

Nota. Elaboración propia con datos obtenidos de SPSS (2024).

Los nuevos valores para la distribución de los factores se encuentran con cargas buenas donde cada factor tiene asociado cuatro o más variables.

En el gráfico de sedimentación se identificó un criterio más preciso para la extracción de factores, determinando un número óptimo de estos. Esto se logró al localizar el punto de inflexión, donde los

autovalores dejan de formar una pendiente pronunciada y empieza mostrar una caída más suave (Ferrando, Lorenzo-Seva, Hernández-Dorado, & Muñiz, 2022; Pérez & Medrano, 2010). Este punto de inflexión, representado por la línea punteada, indico que el número adecuado de factores a extraer en el nuevo análisis es 5.

Una vez obtenidos el número factorizaciones no triviales y las respectivas variables que se asocian en estos, se procede a la normalización de los nombres de cada factor según las relaciones de las variables de cada factor. Este proceso nombrado como denominación de los factores se puede observar en la tabla 3

Tabla 3

Denominación de factores. AFE.

Factor	Clave	Variables asociadas	Porcentaje de aporte
Cultura Emprendedora Universitaria	CULTEMP	CE1, CE3, CE5, CE7, CE9, CE10, CE11, CE13, CE15,	36.174
Métodos Pedagógicos	METPED	MP7, MP9, MP10, MP13, MP14, MP15, MP4, MP5, MP6	14.298
Intención y actitud emprendedora	INTACT	I2, I3, I5, A2, A4, A5, A7	6.830
Necesidad del Logro Académico.	NECLOGR	NLA1, NLA3, NLA4, NLA6, NLA7, NLA9, NLA10, NLA11	6.470
Perfil del profesorado	PERFPROF	PP4, PP5, PP6, PP7, PP9, PP10, PP12	5.449

Nota. Elaboración propia con datos obtenidos de SPSS (2024).

Una vez obtenidos y denominados los factores y sus respectivas variables la validación se puede observar en tabla 5 con estos componentes con un Alfa de Cronbach de 0.950, de acuerdo con Morales y Medina (2021), representa una adecuada validación del instrumento, debido a que la consistencia interna de los

factores es mayor a 0.700 como valor mínimo recomendado.

Respecto a los factores encontrados, el factor uno, denominado *Cultura Emprendedora Universitaria*, se relaciona directamente con el entorno educativo que envuelve a los alumnos y puede repercutir

en la intención emprendedora de estos. En tanto al factor dos, designado como *Métodos Pedagógicos*, se conceptualiza como algo que mejora y fomentan el espíritu emprendedor y la experiencia de los estudiantes. Estos incluyen, entre otros, estudios de casos, aprendizaje basado en proyectos, asignaciones para mejorar la creatividad, oradores invitados y excursiones.

Por otra parte, el factor tres, llamado *Intención y actitud emprendedora*, hace referencia a la determinación de realizar algo, según el grado con el cual un individuo tiene una valoración favorable o desfavorable del comportamiento en cuestión, en este caso de llevar a cabo una acción emprendedora.

El factor cuatro, denominado Para el factor 5, llamado *Necesidad del Logro Académico*, se define aquí como la motivación para desempeñarse bien académicamente. Respecto al factor 5, *Perfil del Profesorado*, refiere a el cumplimiento de los profesores al tener un perfil que brinden a los estudiantes la transmisión de información, la persuasión social y el estímulo y la retroalimentación positivos para participar en el emprendimiento, medido esencialmente por su experiencia profesional y/o propiedad real del negocio, en lugar de simplemente tener un posgrado.

Discusiones y conclusiones

El presente trabajo se desarrolló con el propósito de validar un instrumento que mida la intención de emprender de alumnos de una institución de educación superior en Tamaulipas, México. A través

de un análisis factorial exploratorio, se buscó identificar los factores clave de la educación emprendedora, especialmente aquellos vinculados con la formación docente, que influyen en la intención de emprender de los estudiantes.

La educación emprendedora ha sido ampliamente reconocida como un factor crucial en el desarrollo de las competencias emprendedoras Gibb (2002), Fayolle y Gailly (2015). Sin embargo, en los últimos años, ha surgido una mayor atención hacia el papel del docente como facilitador de este proceso. La Teoría de la Acción Planificada (TAP), de Ajzen (1991), establece que la intención de emprender está determinada por tres factores principales: la actitud, la norma subjetiva y el control conductual. Estudios recientes han señalado que los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también influyen directamente en estas tres dimensiones al moldear actitudes positivas hacia el emprendimiento, fomentar un entorno de apoyo y proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes se sientan capaces de emprender (Bae, Qian, Miao, & Fiet, 2014; Nabi, Liñan, Alain, & Walmsley, 2017).

A lo largo del estudio, se identificaron cinco factores clave en la educación emprendedora que impactan en la intención de emprender: Cultura emprendedora, Métodos Pedagógicos, Necesidad del Logro Académico y de manera destacada, Perfil del Profesorado. Este último factor subraya la importancia de la formación docente en el fomento del espíritu emprendedor. Según San Martín

et al. (2022), los docentes juegan un papel central en la creación de una cultura emprendedora dentro del aula, al actuar como mentores y guías en el desarrollo de las habilidades necesarias para el emprendimiento. Por su parte, Pittaway y Edwards (2012), resaltan que los métodos pedagógicos empleados por los docentes, como el aprendizaje experiencial y la enseñanza basada en proyectos, tienen un impacto significativo en la intención de emprender.

Los resultados del presente estudio evidencian que un enfoque docente adecuado puede potenciar las intenciones emprendedoras de los estudiantes, así, es importante que los programas de formación docente incluyan componentes relacionados con la enseñanza del emprendimiento, promoviendo no solo el conocimiento técnico, sino también el desarrollo de actitudes y habilidades emprendedoras. Este enfoque integral puede ser clave para mejorar los planes y programas educativos enfocados en el emprendimiento, generando un mayor interés entre estudiantes hacia la creación de sus propios proyectos empresariales.

En cuanto a las implicaciones de los hallazgos obtenidos, se destaca la importancia de incorporar la formación en emprendimiento dentro de los programas de desarrollo profesional docente. Estudios como los de Samwel (2010) y Liñan y Fayolle (2015), sugieren que los docentes que están capacitados en pedagogía emprendedora no lo transmiten mejor los contenidos, además influyen directamente en la motivación y confianza de los alumnos hacia el emprendimiento.

Esta investigación puede contribuir al desarrollo de políticas educativas y públicas que promuevan la formación de docentes con competencias en emprendimiento, con el fin de fortalecer el ecosistema emprendedor en los entornos educativos.

A nivel regional, los resultados de este trabajo pueden coadyuvar mediante implicaciones importantes para las autoridades educativas y gubernamentales en Tamaulipas. La implementación de programas de formación docente en emprendimiento podría tener un impacto positivo no solo en el desarrollo de las competencias emprendedoras de los estudiantes, sino también en el desarrollo económico de la región, al impulsar una mayor creación de empresas y proyectos locales.

No obstante, una limitación importante del estudio es la especificidad de la muestra, restringida a una institución en particular. Esto impide la generalización de los hallazgos a otras regiones o contextos educativos. Futuras investigaciones podrían replicar este estudio en diferentes contextos y con muestras más diversas, para validar y generalizar los factores sindicados.

En conclusión, este estudio subraya el papel fundamental de los docentes en la promoción de la intención de emprender. La formación adecuada de los profesores en metodologías y pedagogías emprendedoras puede ser un catalizador para que los estudiantes desarrollen no solo el interés, sino también las habilidades necesarias para emprender. Fomentar esta

formación debe ser una prioridad en los programas educativos para consolidar un

entorno favorable al emprendimiento en las instituciones de educación superior.

Referencias

- Ajzen, I. (diciembre de 1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. doi:[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi:[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Araya-Pizarro, S. C. (2021). Influencia de la educación emprendedora sobre la intención de emprender del alumnado universitario. *Revista Educación*, 45(2), 1-17. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43748>
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. (2014). The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 217-254. doi:[10.1111/etap.12095](https://doi.org/10.1111/etap.12095)
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2018). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En Hancock, G.R., & L. M. Stapleton, *Reviewer's guide to quantitative methods* (págs. 98-122). Routledge: New York. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315755649>
- Biggs, J. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. UK: McGraw-Hill Education.
- Blanco-Mesa, F., León-Castro, E., & Fernández-Samacá, D. (2023). Intención emprendedora y educación superior: un enfoque bibliométrico. *Revista CEA*, 9(20), 1-39. doi:<https://doi.org/10.22430/24223182.2465>
- Bravo, B. I., Bravo, B. M., Preciado, D. J., & Mendoza, M. (2021). Educación para el emprendimiento y la intención de emprender. *Revista Economía y Política*, 1-19. doi:<https://doi.org/10.25097/rep.n33.2021.08>
- Brewer, P. D., & Brewer, K. L. (2010). Knowledge Management, Human Resource Management, and Higher Education: A Theoretical Model. *Journal of Education for Business*(85), 330-335. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/08832321003604938>
- Calle, M., & Tenesaca, J. (2023). Identificación de oportunidades y su impacto en las intenciones de emprendimiento. *Ciencias Administrativas*, 1-12.

doi:<https://doi.org/10.24215/23143738e124>

Fayolle, A., & Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 75–93.

doi:<https://doi.org/10.1111/jsbm.12065>

Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicología*, 18-33.

Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., & Muñoz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los Ítems de un Test. *Psicothema*, 34(1), 7-17. doi:doi:10.7334/psicothema2021.456

Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling*, 625-641.

García, A. G., & Días, J. (julio-septiembre de 2015). Emprender en Economías Emergentes: el Entorno Institucional y su Desarrollo. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 25(57), 133-155.

<https://www.redalyc.org/pdf/818/81839197010.pdf>

Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship'

paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 2013-2015.

doi:<https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>

Gutierrez, L. L. (2019). Protocolo para realizar análisis factorial en variables que afectan las condiciones laborales. *Ingeniare*, 13-33.

doi:<https://doi.org/10.18041/1909-2458/ingeniare.26.6564>

Hair, J. J., William, C. B., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2007). *Multivariate Data Analysis. A global perspective* (Seventh Edition ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall. Obtenido de <https://www.drnishikantjha.com/papersCollection/Multivariate%20Data%20Analysis.pdf>

Hernandez, H. C., & Sánchez, R. S. (sep/dic de 2017). La educación empresarial: un acercamiento desde los estudiantes universitarios en dos instituciones de educación superior. *Innovación educativa*, 17(75), 81-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300081&lng=es&tln g=es.

Hernandez, S. R. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. México D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

- Leyva-Carreras, A. B., Alcántara-Castelo, J. R., Espejel-Blanco, J. E., & Coronado-García, M. A. (2019). Formación del perfil emprendedor en educación superior en la Universidad de Sonora. *Revista EAM*(86), 115-132. doi:<https://doi.org/10.21158/01208160.n86.2019.2293>
- Liñan, F., & Fayolle, A. (2015). A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research agenda. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11, 907-933. doi:<https://doi.org/10.1007/s11365-015-0356-5>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 1151-1169. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Martinez, A. M. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla.
- Martínez, G. J., Durán, O. S., & Serna, B. W. (2021). COVID-19, educación en emprendimiento e intenciones de emprender: Factores decisivos en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, XXVII(2). doi:<https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35913>
- Mayer Granados, E. L., Blanco Jiménez, F. J., Alonso, N. M., & Charles, C. J. (2020). Emprendimiento y crecimiento económico: El sistema mexicano de incubadoras de negocios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(1), 107-127.
- Morales, C. J., & Morales, C. A. (2009). *Proyectos de Inversión. Evaluación y Formulación*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Morales, S. F., & Medina, Q. J. (2021). Educación empresarial en intenciones de emprender: Validación de un instrumento en estudiantes de negocios en Tamaulipas, México. *Nova RUA*, 45-60. doi:<http://dx.doi.org/10.20983/novaru.2021.23.3>
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the mode. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 19-30.
- Nabi, G., Liñan, F., Alain, F. K., & Walmsley, A. (2017). The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning and Education*, 16(2), 277-299. doi:10.5465/aml.2015.0026
- Ortiz, G. D. (2023). Impacto de una educación emprendedora en la intención de emprender de alumnos de una Institución de Educación Superior en Tamaulipas. *Tesis doctoral*. Victoria, Tamaulipas, Mexico: CRETAM.

- Pérez, E. R., & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 25(5), 479-510. doi:<https://doi.org/10.1177/0266242607080656>
- Pittaway, L., & Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), 778-800. doi:<https://doi.org/10.1108/00400911211274882>
- Puni, A., Anlesinya, A., & Korsorku, P. D. (2018). Entrepreneurial education, self-efficacy and intentions in Sub-Saharan Africa. *African Journal of Economic and Management Studies*, 492-511. doi:<https://doi.org/10.1108/AJEMS-09-2017-0211>
- Roth, E., & Lacoa, D. (2009). Análisis Psicológico del Emprendimiento en Estudiantes Universitarios: Medición, Relaciones y Predicción. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 7(1), 2-38.
- Samwel, M. E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20-47. doi:<https://doi.org/10.1108/00400911011017663>
- San-Martín, P., Peréz, A., & Fernández-Laviada, A. (2022). Turning teachers into entrepreneurship role models: Development of a measurement scale of useful characteristics. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100721. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100721>
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valencia, A., Restrepo, M. I., & Restrepo, M. A. (2015). Factores explicativos de las intenciones emprendedoras en estudiantes universitarios. *Espacios*, 36(5), 7. Recuperado el 11 de noviembre de 2022, de <https://www.revistaespacios.com/a15v36n05/15360507.html>
- Vargas, V. M., & Uttermann, G. R. (2020). Emprendimiento: factores esenciales para su constitución. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 709-720.
- Vilà, B. R., Torrado, F. M., & Reguant, Á. M. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1-10. doi:<http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222704>

Las políticas del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y la gestión de los Representantes Institucionales en las Universidades Públicas Estatales (UPEs)

The policies of the Program for the Professional Development of Teachers (PRODEP) and the management of Institutional Representatives in State Public Universities (UPEs)

Elizabeth del Carmen Valero Torres
Teresa de Jesús Guzmán
Josefina Guzmán Acuña
UAT-FCEH

Resumen

La educación superior y la profesionalización docente han sido temas importantes, en las agendas gubernamentales en las últimas décadas. El presente estudio de investigación se centra en las políticas del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y la gestión de los Representantes Institucionales (RIP) en las Universidades Públicas Estatales (UPEs).

El objetivo de esta investigación es analizar desde las políticas del PRODEP la gestión de los RIPs, identificando prácticas efectivas y desafíos que enfrentan en sus funciones. Esta investigación en proceso busca comprender como el RIP en las UPEs, contribuye al desarrollo de la investigación y la transferencia de conocimiento por parte de los profesores, y cómo se relacionan con los contextos del clima educativo en el país.

El papel de los RIPs es crucial, ya que actúan como intermediarios entre el PRODEP y los profesores, gestionando el acceso a recursos y oportunidades de desarrollo profesional. Se aplicará un enfoque mixto de tipo exploratorio para conocer las acciones y estrategias que, a través del RIP en las UPEs, contribuyen al fortalecimiento de los profesores y Cuerpos Académicos. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permitirá obtener una visión completa y detallada de cómo los RIPs impactan en el programa.

Palabras clave: Políticas del PRODEP, gestión, representantes institucionales, universidades públicas estatales.

Abstract

Higher education and teacher professionalization have been important topics on government agendas in recent decades. This research study focuses on the policies of the Program for Teacher Professional Development (PRODEP) and the management of Institutional Representatives (RIPs) in State Public Universities (UPEs).

The objective of this research is to analyze the management of RIPs from the perspective of PRODEP policies, identifying effective practices and challenges they face in their roles. This ongoing research seeks to understand how the RIP in UPEs contributes to the development of research and knowledge transfer by professors, and how these relate to the contexts of the educational climate in the country.

The role of the RIPs is crucial, as they act as intermediaries between PRODEP and professors, managing access to resources and professional development opportunities. A mixed-methods exploratory approach will be applied to understand the actions and strategies that, through the RIP in UPEs, contribute to the strengthening of professors and academic bodies. Combining quantitative and qualitative methods will provide a comprehensive and detailed view of how the RIPs impact the program.

Keywords: PRODEP policies, management, institutional representatives, state public universities.

Introducción

La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje influye en el desarrollo y las habilidades del alumno. “La formación inicial docente en México se concibe como tarea de Estado, por lo tanto, el Gobierno Federal a través de dependencias como la SEP, regula y establece los planes, programas, capacitaciones y lineamientos generales” (Cruz, 2015, p. 335).

Derivado de estrategias que permitieran elevar la calidad educativa en

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

De acuerdo con Hernández (2021) “el PRODEP es una iniciativa de la

Secretaría de Educación Pública (SEP) para que el personal docente de educación superior y sus CA accedan a programas de formación, actualización y capacitación o proyectos de investigación” (p. 218). Esta política pública busca mantener el impulso del nuevo perfil de los profesores de tiempo completo (PTC) de las UPEs y la transformación del entorno institucional donde se desarrollen los Cuerpo Académicos (Negrete, et al. 2021). Por ello, el programa definió ciertos atributos que un profesor debía de cumplir, como el Perfil PRODEP el cual “certifican la idoneidad de un profesor de tiempo completo se concretan en su formación completa, es decir, con estudios sectoriales y el cumplimiento equilibrado de las funciones Universitarias sustantivas: docencia, gestión y planeación académicas y, generación del conocimiento” (Díaz, 2023, p. 57). Además, “se incluye como una nueva necesidad en el ámbito de la generación de conocimientos en grupos colegiados” (Galván et al., 2017, p. 2).

Los responsables de dirigir y promover estas políticas dentro de las UPEs se les denominó Representantes Institucionales ante el Programa (RIP), de acuerdo con el PRODEP estos representantes son los encargados de

gestionar en el programa todos los trámites relacionados con la información de la institución, siendo el RIP el canal autorizado para hacer cualquier tipo de gestión ante PRODEP cualquier solicitud al PROMEP de información referente a los profesores de la institución que representa, será proporcionada sin responsabilidad alguna para el PROMEP (SEP, 2024).

Vidal et al. (2008) considera que la gestión educativa “se enmarca en el proceso del desarrollo estratégico institucional de manera integral y coherente en el cual se definen objetivos, acciones y prioridades que comprometen a todos los actores institucionales de acuerdo al tipo de educación que se ofrece” (p.1). Por lo tanto, “la formación profesoral se ha convertido en una necesidad que requiere ser gestionada desde las directrices institucionales y puesta en marcha de acuerdo con los planes de desarrollo vigentes en las universidades” (Rico, 2016, p. 56).

Planteamiento del problema

La formación y el desarrollo profesional docente son pilares fundamentales para elevar la calidad educativa en el ecosistema universitario,

por lo que se asumiría que las universidades “deben contribuir a los procesos educativos señalados en la política pública, en conformidad con los planes, los lineamientos y los proyectos que guían su modificación pedagógica, administrativa y autónoma para la consolidación de su visión formativa” (González et al., 2014, p.168). Adicional a lo anterior Acosta (2014) menciona que “en los últimos 30 años las políticas de educación en México se han orientado a promover cambios institucionales intentando relacionar la calidad con la evaluación y el financiamiento” (p. 96).

Por lo que, el entorno profesionalizante en el que participan las Instituciones de Educación Superior (IES), en las últimas décadas se ha invertido en programas destinados a modificar el perfil de los académicos (Galaz y Gil, 2009). No obstante, la manera de operar y administrar estos programas en las universidades es haciendo uso de la gestión educativa por lo que se puede inferir que “la gestión y la calidad educativa crean un vínculo para mejorar los sistemas educativos de cualquier país” (Flores, 2018, p. 3).

Dentro del contexto del programa, la figura del RIP corresponde a la persona designada por el titular de cada IES con la finalidad de ser el enlace entre esta y el programa (SEP, 2024). En este sentido, Ávalos (2022) hace referencia al PRODEP y menciona que el RIP tiene bajo su responsabilizas el realiza una serie de actividades en favor a los PTC:

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

En este sentido, la actividad desarrollada por los RIPs es de suma importancia ya que las acciones llevadas a cabo impactarán directamente en este entorno educativo, por otra parte, Rico (2016), considera que:

Se debe tener en cuenta hacia dónde están orientados los procesos de gestión frente a este campo, en consecuencia de las nuevas políticas que articulan aspectos como la calidad, autoevaluación y acreditación de la educación superior, que traen como resultado la necesidad de la permanencia de los docentes y la calidad educativa brindada por la universidad. (p. 56)

El RIP es el responsable de gestionar en las instituciones las convocatorias anuales del programa. PRODEP abarca las 35 UPEs y también incluye a las Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario, IES Federales, Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas, Institutos Tecnológicos Federales, Escuelas Normales, Institutos Tecnológicos Descentralizados y Universidades Interculturales (SES, 2024).

El PRODEP ha demostrado ser un eficiente instrumento en las UPEs para coadyuvar a la superación profesional de los docentes, particularmente en aquellas menos favorecidas por otros esquemas de financiamiento (Ávalos, 2022).

El programa considera la evaluación docente como un mecanismo que permite mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje, en este sentido, respecto a la actividad de evaluación, Fernández y Pérez (2016), consideran que:

Los procesos de aseguramiento de la calidad han contribuido a un replanteo de los criterios de gobierno, toma de decisiones, planificación y administración – incluyendo el seguimiento y la autoevaluación permanente- que favorecerán, es de esperar, el diseño de nuevos modelos de gestión estratégica y pertinente, y de autonomía responsable y eficiente de las instituciones y de los sistemas universitarios. Por ello, se hace necesario transitar de la “cultura de la evaluación” a la “cultura de una gestión universitaria autónoma,

pertinente, responsable y eficiente”, con una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior, en la que la evaluación, la acreditación y el aseguramiento de la calidad sean procesos permanentes. (p.142)

Considerando la función de seguimiento y gestión institucional del programa, en un estudio realizado por la Secretaría de Educación Pública (2017) sobre la consistencia y resultados del PRODEP que, “el personal docente y directivo, así como quienes realizan tareas de supervisión, de asesoría técnico-pedagógica y técnico-docente de educación Básica, Medio Superior y Superior, no cuenta con el perfil idóneo” (p.6).

La gestión de los RIPs en las UPEs gira en torno a las convocatorias anuales ofertadas, lo que representa un reto para los representantes el tener que alinearse con las políticas públicas vinculadas a la educación superior y al programa que, en los últimos años, ha presentado una disminución presupuestal en las convocatorias, y en algunos casos, la

eliminación de convocatorias previamente ofertadas.

En cuanto a la función de gestión educativa, Rico (2016) considera que:

La gestión en el campo educativo se convierta en la admiración de recursos físicos, y no se tiene en cuenta que gestionar en torno a criterios educativos, es un proceso dinámico y que requiere compromiso, principalmente, porque se trabaja con sujetos, y por ello, se requiere de la participación y del compromiso de todos los actores que intervienen. (p. 59)

El problema de esta investigación radica en la gestión que los RIPs realizan en un contexto de disminuciones financieras de los últimos años y el insuficiente seguimiento de las convocatorias, lo que crea incertidumbre sobre el cumplimiento de las políticas del PRODEP.

Marco Teórico

Introducción al PRODEP

La creciente valorización de la profesionalización académica en nuestro

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

A principios de los 80´s en México repercutió el proceso de la globalización, en donde convergieron sectores tanto industriales como educativos, en este contexto Larios (2015) comenta que: “en esta evolución social y comercial (...) con objetivos con base en resultados, las nuevas formas de trabajo, de los procesos y de cómo hacer las cosas, siendo el centro la teoría de la gestión” (p. 1590).

En la época de los 90's en América latina, y por consecuencia del rápido crecimiento del estudiantado de la educación superior, para atender la demanda creciente, se fueron creando diversos tipos de IES universitarias y no universitarias, lo que generó una diversificación de la educación superior (Fernández y Pérez, 2016).

Derivaron de recomendaciones y reflexiones de organismos tanto nacionales como internacionales se realizaron estrategias trascendentes en torno a la educación superior, Cáceres et al. (2020) cita a Rodríguez (1998) y atribuye que:

Las autoridades educativas de la SEP analizaron de forma reflexiva las recomendaciones formuladas por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y las emitidas por organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), se definieron políticas educativas nacionales en torno a la problemática de la educación superior reconociendo el rezago implícito en el

estancamiento del sistema de enseñanza superior en el país. (p.11)

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

Derivado a lo anterior, el programa PRODEP fue constituido como una política educativa que contribuyera a elevar la calidad a nivel superior, como considera Zogaib (2000) el programa está “instrumentando a nivel nacional, y pretende elevarla calidad de la educación superior de las universidades públicas estatales mediante el fortalecimiento de sus cuerpos académicos, especialmente de sus profesores de tiempo completo” (p. 137).

El PROMEP se fundamenta, entre otras disposiciones, en lo establecido por los artículos 1º, 3º y 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y la Ley

General de Educación (Guevara y Barcenás, 2017).

La Gestión de los Representantes Institucionales

La gestión de los RIPs en el programa no es una actividad sencilla, Mata et al. (2019) considera que “ser representante institucional ante Prodep, no es fácil requiere de ciertas habilidades como liderazgo, compromiso, ordenado, y saber de finanzas” (p.15).

Respecto a la actividad de gestión educativa, Flores (2018), cita a Quintanilla (2018), quién opina que “el principal propósito de la gestión educativa es la búsqueda de la calidad educativa, la cual representa el ascenso por un espiral infinito que conduce hacia la mejora permanente” (p. 4).

Martínez (2012) define la gestión educativa como:

Una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo de liderazgo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada, así como

la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea. (p.17)

Impacto del PRODEP en las Universidades Públicas

Esta política educativa ha tenido impactos en las instituciones, Hernández (2021), comenta que:

el Prodep ha tenido efectos positivos en la revitalización de la planta académica, en una mayor actualización y profesionalización de los docentes, en el fomento a la investigación y a la docencia, en el incremento de redes epistémicas y la posibilidad de dedicarse de tiempo completo a la vida académica en la universidad. (p. 224)

Barajas y Orduz (2019) consideran que, la gestión, de los responsables institucionales del PRODEP, entre otras actividades puede derivar en:

el adelanto de planes y programas dirigidos a mejorar las tres principales funciones que se dan dentro de la universidad: la

docencia, la investigación y la extensión, esto con el objeto de mejorar no solo la comunicación entre las personas involucradas en la enseñanza y el aprendizaje sino también de fortalecer los roles que cada uno de ellos cumple dentro del sistema. (párr.1)

Metodología

La investigación sobre la gestión del PRODEP por parte de los RIPs se llevará a cabo mediante un diseño exploratorio con un enfoque mixto. Este enfoque busca explorar áreas nuevas o poco comprendidas de las actividades que realizan los RIPs para la gestión de este programa.

En la fase cualitativa, se recopilarán datos a través de entrevistas a los RIPs, con el objetivo de identificar patrones y temas recurrentes en sus respuestas. Estos datos cualitativos proporcionarán una comprensión profunda de las experiencias y perspectivas de los RIPs en la gestión del PRODEP.

Para la fase cuantitativa, se diseñarán encuestas basadas en los hallazgos obtenidos de las entrevistas cualitativas. Estas encuestas serán administradas a los RIPs y se analizarán

utilizando técnicas estadísticas para identificar relaciones y tendencias generales en la gestión del PRODEP.

La investigación considera la participación de los 35 RIPs de las universidades públicas estatales, recopilando información y experiencias a través de un formulario en Google Forms, lo que permitirá alcanzar a la totalidad de los representantes. Los instrumentos de entrevista y encuesta serán validados por expertos para asegurar la comprensión y claridad de los conceptos.

Este enfoque mixto será útil para comprender tanto las experiencias subjetivas como las tendencias y patrones generales en la gestión institucional del PRODEP.

Resultados y Discusiones

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

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

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

Considerando la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR), una herramienta de planificación que identifica de manera resumida los objetivos de un programa (CONEVAL, 2024), y tomando como referencia los años 2021, 2022 y 2023, se pueden representar los siguientes resultados obtenidos de las 35 UPEs:

Figura 1

Instituciones con mayor porcentaje de Cuerpos Académicos Consolidados

No.	ENTIDAD	INSTITUCIÓN	CAC
1	Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	63%
2	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	60%
3	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	60%
4	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	59%
5	Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora	58%
6	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	55%
7	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	53%
8	Guanajuato	Universidad de Guanajuato	52%
9	Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	50%
10	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	47%

Nota: elaboración propia con informes trimestrales del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247 (PRODEP).

La figura 1 muestra las instituciones que, en promedio durante los últimos tres años, cuentan con un mayor número de Cuerpos Académicos Consolidados. Esto refleja el cumplimiento del objetivo del programa en el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos y destaca la participación

colegiada de los docentes dentro de sus UPEs.

A continuación, se presenta el porcentaje de participación de Cuerpos Académicos Consolidados y En Consolidación durante los últimos tres años (ver figura 2):

Figura 2

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

No.	ENTIDAD	INSTITUCIÓN	CAC/CAEC
1	Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	84%
2	Colima	Universidad de Colima	76%
3	Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	76%
4	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	76%
5	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	74%
6	Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango	74%
7	Veracruz	Universidad Veracruzana	74%
8	Campeche	Universidad Autónoma del Carmen	71%
9	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	71%
10	Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	70%
11	Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	70%
12	Jalisco	Universidad de Guadalajara	70%

Nota: elaboración propia con informes trimestrales del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247 (PRODEP).

De esta información se podría destacar que, entre los múltiples factores que pueden influir en el desarrollo de los CA, las estrategias y gestiones implementadas han beneficiado a estas instituciones al incrementar o mantener el

porcentaje de Cuerpos Académicos en las etapas máximas de habilitación. Este logro subraya la efectividad de las gestiones realizadas por los RIPs y su impacto positivo en la consolidación de los CA.

Conclusiones

Derivado de las políticas del PRODEP encaminadas a la profesionalización docente, se han observado impactos significativos en las UPEs del país. Esta investigación resalta

particularmente la importancia de la figura de los RIPs del PRODEP en las universidades públicas estatales, ya que las estrategias y gestiones que estos implementan impactan de una u otra manera a los profesores.

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

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

Con el fin de resaltar información preliminar sobre la gestión de los RIPs, en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, de acuerdo con los informes trimestrales del programa, esta universidad ocupa el lugar 25 en cuanto a Cuerpos Académicos Consolidados.

En esta universidad, estrategias como la formación de Grupos de Investigadores (llamados Grupos Disciplinarios) han sido fundamentales. Estos grupos actúan como figuras iniciales e institucionales que preparan el terreno para la conformación de Cuerpos Académicos, proporcionando una base sólida para su desarrollo. Además, en relación con la Convocatoria de Perfil PRODEP, la gestión institucional ha mantenido la iniciativa de una revisión interna de la documentación presentada por los docentes. Esta revisión genera una retroalimentación valiosa para la actualización de los datos curriculares de los profesores.

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

Referencias

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 5, núm. 13.
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299130713006.pdf>
- Ávalos, A. (2022). Las políticas para el desarrollo de la investigación en las normales: el impacto del PRODEP. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*. Vol. 4, núm.8.
<file:///C:/Users/evalero/Downloads/194-Texto%20del%20art%C3%ADculo-426-1-10-20220801.pdf>
- Barajas, C, y Orduz, A. (2019). Gestión del cambio: el nuevo desafío para mejorar la calidad de la educación superior. *Revista de Investigación*. Vol.43, núm. 98.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376168604012>
- Cáceres, M., Vázquez, J., Quintero, I., y García, O. (2020). La influencia del PRODEP en la dinámica organizacional de los Cuerpos Académicos en la UAEH y en la producción de conocimiento. Un estudio de caso. *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 87.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n87/0120-3916-rcde-87-9.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL].2024. Evaluación de Programas Sociales.
<https://www.coneval.org.mx/coordinacion/Paginas/monitoreo/mir/mir.aspx>
- Cruz, K. (2015). La formación del docente-investigador: necesidades de actualización de los profesores. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*. Vol. 2, núm. 2.
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/747/841>
- Díaz, M. (2023). Política pública focalizada en el profesorado, efectos en la Universidad Autónoma de Querétaro. *Digital Ciencia*. vol. 16, núm. 1.
<https://revistas.uaq.mx/index.php/ciencia/article/view/1294/996>
- Fernández, N., y Pérez, C. (2016). La Educación Superior Latinoamericana en el Inicio del Nuevo Siglo. Situación, Principales Problemas y Perspectivas Futuras. *Revista Española de Educación Comparada*. núm. 27.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/15044/14414>
- Flores, J. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educar em Revista*. núm. 71.
<https://www.scielo.br/j/er/a/Fq8MVOGhOy5XXNS5VMxWtVq/?lang=es>
- Galaz, J. y Gil, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. vol. 11.

- núm. 2.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/237>
- Galván, A., Ramírez, M., y Soto, M. (20-24 noviembre de 2017). *El Origen de PRODEP en las Escuelas Normales del País*. [Ponencia] XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1740.pdf>
- González, K., Mortigo, A. y Berdugo, N. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo. *Revista Científica General José María Córdova*. vol. 12, núm. 14.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476247222010>
- Guevara, J. y Bárcenas, D. (2017). Impacto del programa PRODEP (PROMEP) en el desarrollo institucional y profesional docente de la UASLP. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. vol. 28, núm. 73.
<https://www.redalyc.org/journal/340/34056722009/html/#:~:text=En%20conclusi%C3%B3n%20del%20aplicaci%C3%B3n%20de%20calidad%20Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.>
- Hernández, F. (2021). La política de cuerpos académicos en una universidad pública. *Hallazgos*. vol. 18, núm. 36
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/6173>
- Larios, E. (11-13 de noviembre de 2015). *La Gestión Educativa para la Universidad Pública y Privada en México: Una Comparación Competitiva*. [ponencia]. IX Congreso de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad.
<file:///C:/Users/evalero/Downloads/89-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2340-1-10-20160725.pdf>
- Martínez, L. (2012). *Administración educativa*. Red Tercer Milenio. México.
https://www.aliat.click/Bibliotecas Digitales/Educacion/Administracion_educativa.pdf
- Mata, M., Vázquez, M., & Hernández, D. (2019). Restos vividos por el representante institucional de PRODEP de la Universidad Tecnológica del Sureste de Veracruz. En J. Berdón, L. Barrientos, R. Zamudio, J. Proudiant, Y. Ortega., O. Martínez., C. Brito. (Coord.), *Innovación en soluciones educativas* (pp.15-26). Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C.
https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Ruiz5/publication/361099137_INNOVACION_EN_SOLUCIONES_EDUCATIVAS/links/629c3f27416ec50bd0c4623/INNOVACION-EN-SOLUCIONES-EDUCATIVAS.pdf#page=21
- Negrete, R., Moctezuma, P., Mungaray, A., y Burgos, B. (2021). El impacto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la construcción de capacidades académicas de la Universidad

Autónoma de Baja California.
Revista de la Educación Superior.
Vol. 50.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v50n197/0185-2760-resu-50-197-77.pdf>

Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal [PRODEP]. 29 de diciembre de 2023. Diario Oficial de la Federación [DOF].
<https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2024-01/RO%20PRODEP%202024.pdf>

Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*. vol.12, núm. 1.
<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (6 de mayo, 2024). Términos y Condiciones de uso. *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*.
https://promep.sep.gob.mx/fpi/html/c_uso.html

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Programa para el

Desarrollo Profesional Docente 2017 – 2018
<https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-2017-2018?state=published>

Subsecretaría de Educación Superior [SES]. (2024). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247 [PRODEP]
<https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>

Vidal, M., Durán, F. y Pujar, N. (2008). *Educación Médica Superior*. vol. 22 núm. 2.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412008000200012&script=sci_arttext&tlng=pt

Zogaib, A. (2000). El Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y sus críticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. vol. XLIV, núm. 178
<https://www.redalyc.org/pdf/421/42117806.pdf>

Formación docente en metodología de la investigación: una experiencia en educación media superior

Teacher training in research methodology: an experience in upper secondary
education

Elvia Ortega Soriano

Nereyda Vite Alejandrez

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar

Resumen

Se desarrolló un curso introductorio en metodología de la investigación dirigido a docentes de educación media superior, pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar, con el propósito de mejorar sus habilidades en la elaboración de protocolos de investigación. El curso se impartió a tres grupos de docentes de manera virtual y autogestiva mediante la plataforma de *Microsoft Teams* y las opciones de *Class Notebook*, Trabajo de clase, Tareas y Canales, donde se colocaron los contenidos, recursos de apoyo y actividades, para llevarse a cabo en cuatro semanas. De los 553 participantes inscritos 164 lo aprobaron. Se aplicó un cuestionario de opinión para valorar el nivel de satisfacción del curso. El grupo 1 valoró con puntajes más altos la utilidad práctica de los contenidos del curso, así como el material de apoyo, el grupo 3 valoró positivamente la organización de los contenidos y su presentación, mientras que el grupo 2 dio las puntuaciones más bajas en todos los aspectos del curso.

Palabras clave: Formación Docente, Metodología, Investigación, Bachillerato.

Abstract

An introductory course in research methodology was developed for upper secondary school teachers belonging to the General Directorate of Agricultural and Marine Science Technological Education, with the aim of improving their skills in developing research protocols. The course was delivered virtually and independently to three groups of teachers using the Microsoft Teams platform and the Class Notebook, Classwork, Assignments, and Channels options, where the content, support resources, and activities were posted. The course was to be completed over four weeks. Of the 553 registered participants, 164 passed. An opinion questionnaire was administered to assess the level of satisfaction with the course. Group 1 gave the highest scores for the practical usefulness of the course content and the support materials; Group 3 positively rated the organization and presentation of the content; while Group 2 gave the lowest scores in all aspects of the course.

Keywords: Teacher Training, Methodology, Research, High School.

Planteamiento del problema

Generalmente las investigaciones sobre las habilidades investigativas en docentes se dirigen al nivel superior, las cuales son valoradas por representar una ruta segura al servicio educativo de excelencia y como estrategia para la solución de problemas en las sociedades contemporáneas (Álvarez et al., 2020); sin embargo, en las modalidades de bachillerato tecnológico, tal como la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAYCM) se requiere fomentar el pensamiento científico en sus comunidades educativas, al tener como eje principal el desarrollo de técnicos en áreas agropecuarias, forestales, marítimo pesqueras y acuicultura.

El personal docente de la DGETAYCM cuenta con perfiles profesionales diversos: biólogos, agrónomos, médicos veterinarios, oceanólogos, bioquímicos, ingenieros, administración, informática, entre otros; que atienden unidades de aprendizaje del currículum fundamental, ampliado y laboral.

Las unidades educativas de la DGETAYCM atienden a adolescentes y adultos, principalmente del medio rural para

brindar formación y capacitación en las áreas agrícola, pecuaria, forestal, acuícola, y marítimo-pesquera. El currículum laboral ocupa el 37% de las horas docentes, además alrededor del 25% las actividades de los académicos son de apoyo a los procesos productivos primarios y de industrialización. Es en este ámbito que los docentes tienen oportunidad de desarrollar proyectos de investigación, generando escenarios de aprendizaje reales para la formación integral de los estudiantes.

En los último tres años han sido aceptados en promedio 20 proyectos de 150 a 200 que se postulan anualmente para recibir financiamiento durante un año fiscal, mediante la Convocatoria de proyectos de investigación de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

En este contexto, se ha buscado fortalecer las habilidades docentes para el desarrollo de proyectos de investigación, con talleres y cursos en línea diseñados e impartidos en colaboración con el Centro de Investigación para los Recursos Naturales

(CIReNa) y el área de Investigación de la DGETAYCM.

En 2023 se impartió el taller de Escritura del Protocolo de Investigación dirigido a docentes interesados en presentar proyectos de innovación e investigación en el marco de la Convocatoria de la COSFAC. De los 156 proyectos de investigación registrados en ese año, 22 fueron postulados con la participación de 24 docentes que ingresaron de manera regular al Taller de escritura; de los cuales ocho proyectos correspondientes a 11 docentes acreditados fueron aceptados. Asimismo, se aceptaron dos proyectos de dos docentes que no acreditaron el taller. En contraste, las propuestas de 13 docentes que acreditaron el Taller fueron rechazadas, debido a debilidades en el planteamiento del protocolo.

En el primer semestre de 2024, y con el propósito de mejorar las acciones de formación en las habilidades investigativas de los docentes, se determinó reformular el Taller de escritura en un Curso introductorio a la metodología de la investigación en el que se robustecieron los contenidos, se diversificaron los recursos de apoyo, herramientas y se modificó la estrategia de evaluación, con un carácter autogestivo, para que cada

participante avanzara a su propio ritmo en un máximo de cuatro semanas.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es describir los componentes del diseño didáctico del curso de Introducción a la Metodología de la Investigación, así como las opiniones manifestadas por los participantes en la encuesta de satisfacción.

Referente teórico

De acuerdo con el estudio de Rodríguez et al. (2024) el 80% de su muestra de docentes de Educación Media Superior reconoce que el Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS) fue la principal directriz del estado mexicano para fortalecer las competencias docentes en este tipo educativo; sin embargo sus esfuerzos solo lograron el abordaje de conceptos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin contribuir significativamente a la transformación de su práctica.

Esta situación persiste con el Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional del docente 2021-2026, en el que las acciones de formación predominantes son los cursos breves, donde se abordan aspectos teóricos e

ideológicos de lo que implica la Nueva Escuela Mexicana, basados en un diseño instruccional principalmente conductista cuya idea básica es dividir el material de enseñanza en pequeños segmentos e inducir al participante para que dé determinada respuesta mediante cuestionarios automatizados. Son escasas las oportunidades para interactuar con otros participantes, intercambiar ideas o reflexiones. Se trata de cursos que no representan desafíos intelectuales a los docentes, simplemente abarcan niveles cognitivos de reconocimiento y reproducción de la información que se les presenta.

Ravela et al. (2017) señalan que, las actividades de aprendizaje y de evaluación centradas en la memorización y aplicación rutinaria de conocimientos abstractos difícilmente conducen a formar personas críticas y reflexivas, lo que a su vez provoca la falta de motivación e interés de los aprendices.

Para estos autores el diseño de tareas auténticas representa ventajas en el proceso de aprendizaje. Al plantear situaciones o contextos de la vida cotidiana, de la vida en sociedad, o bien, de una actividad propia de la disciplina; que sea desafiante, en la que se incluya

información de alto requerimiento cognitivo a procesar, los aprendices tendrán que interpretar y explicar el material de estudio, establecer relaciones entre los temas nuevos y los conocimientos previos, adoptar múltiples perspectivas, favoreciendo la construcción de aprendizaje significativo, experiencias y recuerdos más duraderos.

La distinción clave de las tareas auténticas de aquellas que no lo son, es la similitud de las situaciones que se plantean a los aprendices con escenarios donde el conocimiento es producido y utilizado en la vida real, tanto en lo social como en los campos disciplinares.

El enfoque de enseñanza y evaluación auténtica ha permeado en la enseñanza de diversas disciplinas, tal es el caso de las ciencias. La tendencia es separarse de la tradición enciclopedista, enfatizando situaciones problemáticas, con temas que sean de interés, relevantes socialmente y próximos a las realidades de los aprendices (Macedo, 2006).

Para favorecer transformaciones en las prácticas docentes, es necesario considerar en la formación y actualización de éstos, situaciones de aprendizaje auténticas, desafiantes, que favorezcan el

pensamiento científico contextualizado en el conocimiento de las disciplinas que enseñan. Este fue uno de los componentes innovadores del curso diseñado, reflejado en la incorporación de actividades de reforzamiento de aprendizajes en las que los docentes analizaron elementos de un protocolo de investigación, retomando ejemplos de investigaciones educativas, agropecuarias y de ciencias del mar; además, de que construyeron y discutieron sus propias propuestas.

Método

Se trata de un estudio descriptivo respecto a la experiencia en la impartición de un curso para favorecer las habilidades investigativas en docentes de educación media superior; en particular la elaboración de protocolos de investigación. Se empleó un diseño no experimental de tipo transeccional, con una encuesta de satisfacción respecto a la estructura, recursos, contenidos y actividades.

En cuanto al diseño didáctico del curso se estableció como propósito general “Reconocer las fases y elementos que conforman un proyecto de investigación mediante el análisis de ejemplos de estudios educativos, agropecuarios y de ciencias del mar”.

Para la organización de los contenidos, se optó por reflejar los apartados que se establecen en el formato de protocolo de la Convocatoria de proyectos de investigación de la COSFAC que deben llenar los docentes postulantes: 1) Planteamiento del problema (1.1 Pregunta de investigación, 1.2 Objetivos); 2) Justificación; 3) Marco teórico (3.1 Referencias bibliográficas); 4) Tipo de estudio; 5) Hipótesis (5.1 Variables); 6) Diseño metodológico (6.1 Población y muestra, 6.2 Recolección de datos, 6.3 Procedimiento, 6.4 Procesamiento de datos), (Subsecretaria de Educación Media Superior, s.f.).

Se utilizó como plataforma del curso *Microsoft Teams*, con las siguientes herramientas:

Class Notebook, mediante esta opción los participantes tuvieron acceso a los contenidos del curso, acompañados de esquemas, ejemplos, vínculos a presentaciones electrónicas, videos, artículos o textos académicos.

Trabajo de clase, en esta sección se presentó el abordaje semanal de los temas y actividades.

Canales, en esta opción se ubicaron tres foros de discusión, en un inicio detonados

a partir de cuestionamientos relacionados con las fases y elementos que integran los proyectos de investigación. Para el primer grupo se emplearon las siguientes preguntas: 1) ¿Cómo se delimita el problema de investigación?; 2) ¿Cuál es la importancia de la relación lógica causal entre las variables de un proyecto de investigación?; y 3) ¿Cómo se decide la técnica para analizar los datos de una investigación?

En el segundo y tercer grupo se replantearon las preguntas en consignas a efecto de propiciar la construcción de determinados elementos de un protocolo de investigación:

- Con base en la información del tema “Planteamiento del problema”, comparta con el grupo el problema o situación que le interesaría estudiar, señalando cuando menos 1) las causas que lo originan y 2) los efectos que desencadena en caso de no atenderse. Puede apoyarse en una herramienta gráfica o esquema.
- Con base en el problema o situación que le interesaría estudiar, formule una pregunta y un objetivo general de investigación. Comparta al grupo,

señalando el tipo de estudio que corresponde su planteamiento: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo.

- Con base en el objetivo general y tipo de estudio que determinó, comparta las variables que medirá, la muestra, las técnicas de recolección y análisis de datos que considera pertinente para el caso.

Estos foros fueron monitoreados por tres asesoras quienes retroalimentaron las respuestas de los participantes haciendo énfasis en los puntos a mejorar de sus planteamientos, proporcionando referencias bibliográficas adicionales, o proponiendo preguntas para la reflexión.

Tareas, en donde se colocaron nueve cuestionarios de opción múltiple y la evaluación final, en los que el participante analizó ejemplos de investigaciones educativas, agropecuarias o de ciencias del mar, para identificar los elementos metodológicos o características de las fases de la investigación. Algunos de los casos expuestos en las preguntas se obtuvieron de proyectos de investigación realizados por otros docentes. Esta característica corresponde a la evaluación con tareas auténticas, entendidas como desafíos propios de una disciplina o

situaciones en que el conocimiento es utilizado en la vida cotidiana, con un grado de complejidad realista (Ravela et al., 2017).

A continuación, se presenta un ejemplo de pregunta:

“Mediante la aplicación del Proyecto Escolar Comunitario se busca que las acciones tengan un sentido práctico para los jóvenes, lo cual conlleva contextualizar el aprendizaje con las problemáticas que presenta su comunidad; por ejemplo, la basura, contaminación de manto acuífero, contaminación de los mares, pérdida de hábitat y de especies, así como los

problemas de salud, equilibrio ecológico, entre otros.”

Seleccione el criterio que se usa en el extracto anterior para justificar la investigación:

- a) Relevancia social
- b) Valor teórico
- c) Utilidad metodológica
- d) Magnitud del problema”

El curso se impartió a tres grupos secuenciados, en el que se inscribieron 553 participantes, divididos conforme a estos criterios (ver figura 1):

Figura 1

Distribución de los participantes inscritos

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<ul style="list-style-type: none"> • 229 docentes • 80% cuenta con una propuesta de investigación • 88% ha tomado cursos virtuales en la plataforma Microsoft Teams • Periodo de impartición: del 2 febrero al 1º marzo 2024. 	<ul style="list-style-type: none"> • 150 docentes • Ninguno cuenta con propuesta de investigación • 99% ha tomado cursos virtuales en plataforma Teams • Periodo de impartición: del 4 marzo al 12 abril 2024. 	<ul style="list-style-type: none"> • 174 docentes • Ninguno cuenta con propuesta de investigación • 46% ha tomado cursos virtuales en plataforma Teams • Periodo de impartición: del 15 abril al 13 mayo 2024.

Se adoptó un enfoque mixto para valorar el nivel de satisfacción del curso, mediante

una encuesta colocada en *Microsoft Forms* conformada por 12 preguntas de opción

múltiple y una abierta para sugerencias de mejora.

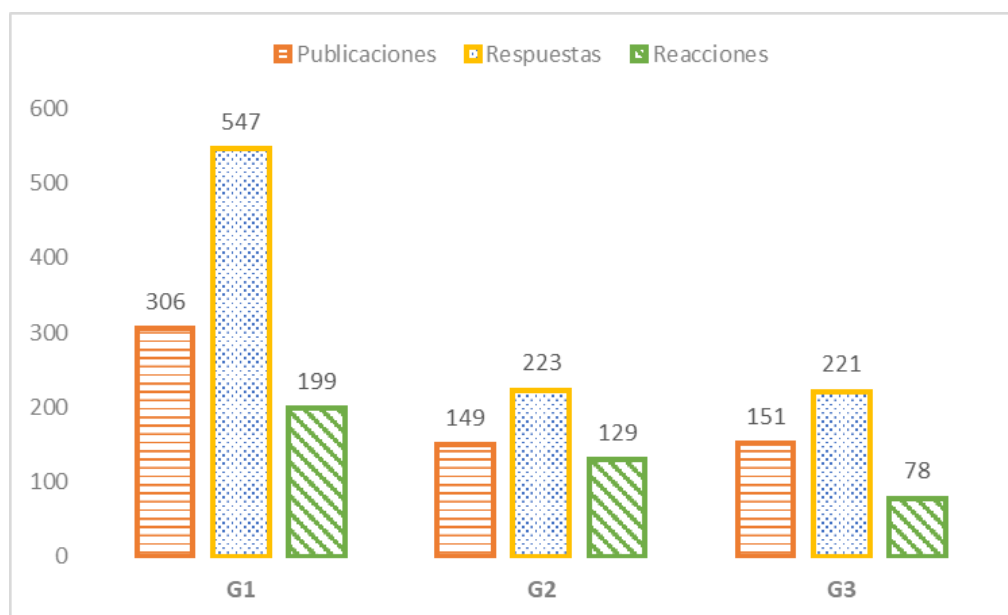
Resultados

164 participantes acreditaron el curso lo que representa el 30% de la población inscrita. De estos 48% son hombres y 52% mujeres.

En la gráfica 1 se muestra el número de interacciones en los foros de discusión que realizaron los participantes de cada grupo. Las interacciones consistieron en iniciar una publicación, responder directamente en la pregunta detonadora, comentarios a las respuestas de otros participantes o bien reaccionar con algún emoticono.

Gráfica 1

Número de interacciones en los foros de discusión por grupos



El grupo 1 refleja el mayor número de interacciones, principalmente en la respuesta a otras publicaciones (547). El cambio de preguntas a consignas en los grupos 2 y 3, o bien el dominio en el uso de la plataforma virtual, pudo haber influido

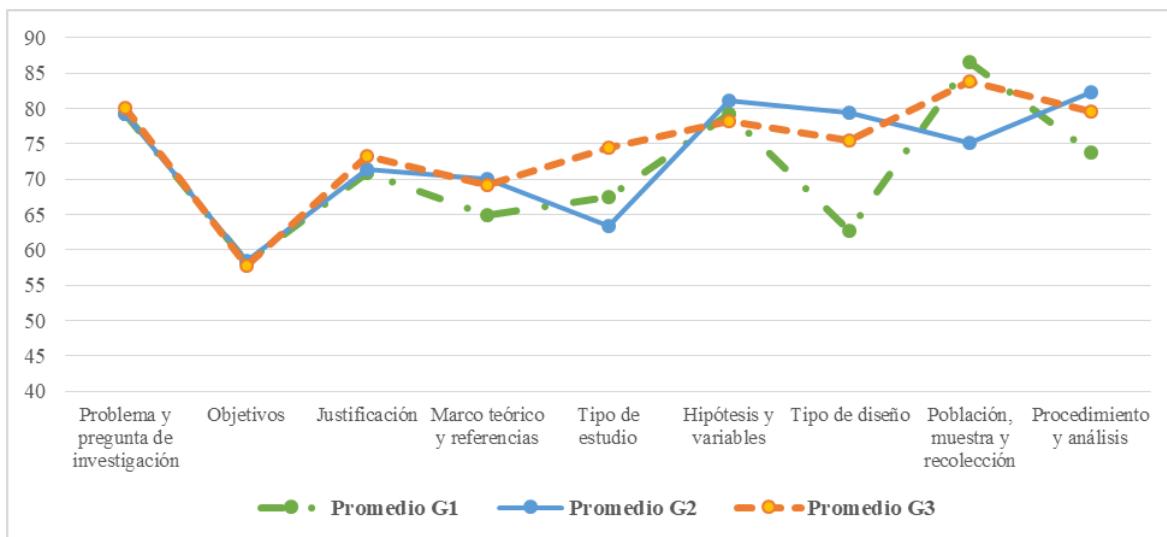
en estos resultados; no obstante, habría que hacer un análisis más fino en el contenido en las discusiones para determinar las causas.

En la gráfica 2 se presenta el resultado promedio de los nueve cuestionarios

obtenido por los participantes de cada grupo.

Gráfica 2

Puntuación promedio obtenida por los participantes en los nueve cuestionarios por grupo.



El promedio fluctúa entre los 58 y 86 puntos de un máximo de 100, siendo el cuestionario de “Objetivos” el que obtuvo la menor puntuación de manera consistente en los tres grupos. Este resultado es indicativo para explorar las interpretaciones que hacen los docentes a este aspecto metodológico, mediante el análisis de sus producciones en los foros de discusión. A continuación, se presenta el ejemplo de una propuesta hecha por un docente en el segundo foro, del grupo 2:

“Pregunta de investigación: ¿Cuál es el efecto de utilizar simulaciones PHET en clase de cálculo diferencial, para la mejora

en el índice de porcentaje de reprobación de los estudiantes?”

Objetivo: Establecer la importancia de las aulas virtuales en el proceso de enseñanza aprendizaje para reducir el porcentaje de reprobación en la asignatura de cálculo diferencial.”

En este caso, se presume que falta consolidar la comprensión de los objetivos como las metas de conocimiento a alcanzar, debido a que delimitan el grado de complejidad del conocimiento a obtener respecto al objeto de estudio. Además, que estos deben ser congruentes y suficientes

para responder a la pregunta de investigación.

Otro participante del grupo 2, responde a esta publicación con la siguiente sugerencia:

“Coincido con usted en su aportación respectiva, considero que, en el objetivo general, podría englobarlo de la siguiente manera: Evaluar el impacto de las aulas virtuales y la utilización de la simulación PHET calculadora gráfica de cálculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cálculo diferencial, con el fin de mejorar la comprensión de los conceptos, reducir el porcentaje de reprobación...”

Esta recomendación denota una relación más estrecha entre el objetivo general y la pregunta de investigación propuestos por el primer docente.

Será necesario mejorar los materiales de apoyo y las actividades del curso, a efecto de guiar a los participantes en análisis más puntuales, que les permitan diferenciar la

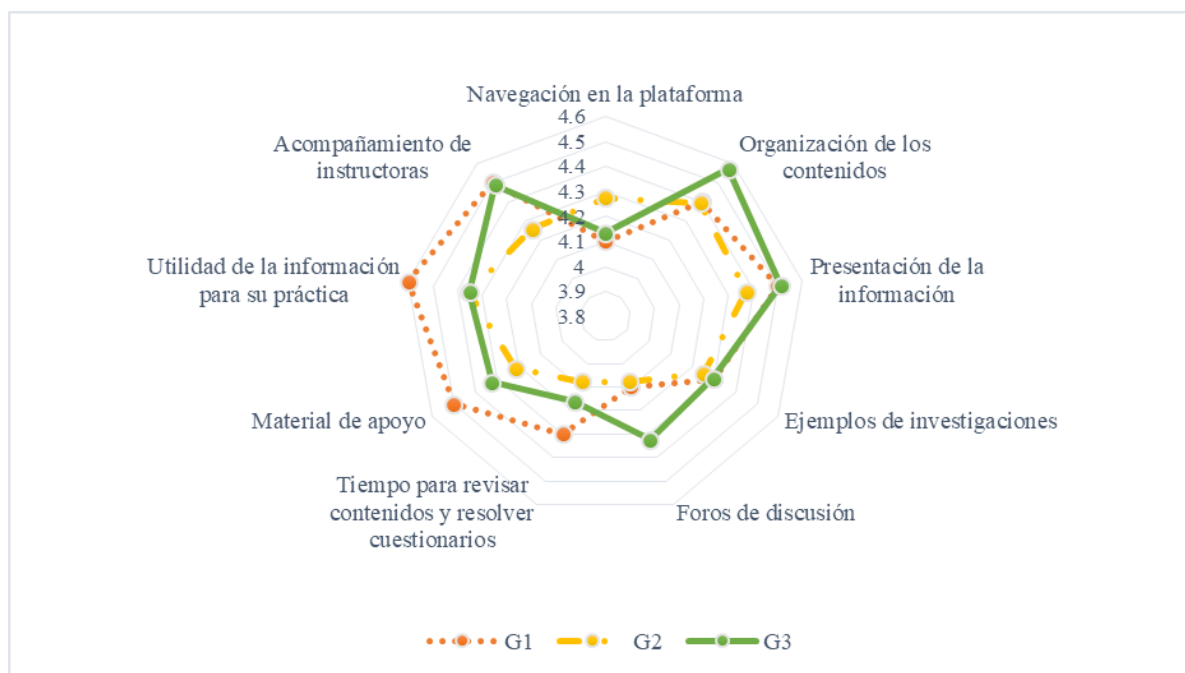
complejidad y profundidad entre acciones de conocimiento del tipo “Establecer la importancia” y “Evaluar el impacto”.

Finalmente, en lo que respecta a la encuesta de opinión, en la primera sección se solicitó a los participantes que calificarán en un intervalo de 1 a 5, donde 5 es la puntuación más alta y 1 la más baja, los siguientes aspectos: 1) Navegación en la plataforma; 2) Organización de los contenidos; 3) Presentación de la información; 4) Ejemplos de investigaciones; 5) Foros de discusión; 6) Tiempo para revisar contenidos y resolver cuestionarios; 7) Material de apoyo; 8) Utilidad de la información para su práctica; y 9) Acompañamiento de asesoras.

En la gráfica 3 se observa que los aspectos peor calificados por los participantes fueron la navegación en la plataforma de manera consistente para los tres grupos, seguido de los foros de discusión, principalmente en los grupos 1 y 2.

Gráfica 3

Calificación promedio de los aspectos que componen el curso en opinión de los participantes



Se observa que los participantes del grupo 2 valoraron con puntuaciones más bajas todos los aspectos, a comparación de los participantes de los otros dos grupos. Cabe hacer notar que este grupo pudo verse afectado por el periodo de receso de semana santa que ocurrió antes de la última semana del curso.

De acuerdo con la opinión de los participantes, entre los factores que influyeron en el tiempo dedicado o rendimiento, el 73% del grupo 1 refirió que se debió a la carga de trabajo en el plantel, 8% por actividades administrativas y 8%

por el manejo de la plataforma del curso; mientras que para los grupos 2 y 3, 41% opinó que fue debido a la carga de trabajo en el plantel, 19% por actividades administrativas, 17% por motivos personales, 13% por actividades extracurriculares de los estudiantes y 8% por el manejo de la plataforma del curso.

Respecto a la probabilidad de que recomienden el curso a otros docentes, según su experiencia, el 80% seleccionó la opción "Muy probable", el 15% Ligeramente probable y el 5% nada probable.

En la pregunta abierta se solicitaron recomendaciones para mejorar el curso, en las respuestas se identifican comentarios positivos, negativos y sugerencias. La mayor parte de los comentarios positivos se refieren a la organización y diseño del curso, mientras que los negativos aluden a las dificultades de navegación en la plataforma de *Microsoft Teams*, además de la complejidad en el planteamiento de las preguntas de los cuestionarios y la evaluación final.

Discusión

A partir de los resultados de la encuesta de opinión se infiere que los docentes tienen una buena aceptación al enfoque del curso; no obstante, habrá que buscar opciones que ofrezcan una navegación más amigable en la plataforma y realizar un mantenimiento más riguroso al planteamiento de los casos en los reactivos de cuestionarios y evaluación final.

La eficiencia terminal de un 30% pareciera un nivel bajo; sin embargo, existe evidencia empírica que en la formación virtual este indicador ronda en el 6.5% (De la Garza, Sancho-Vinuesa, y Zermeño, 2016), la mayoría de los participantes expresó que su desempeño en el curso fue afectado por

la carga de trabajo en sus centros educativos.

El análisis de los casos para identificar los elementos que componen un protocolo de investigación, o bien reconocer las deficiencias de estos en los cuestionarios y en la evaluación final, representó un reto para los docentes, quienes están habituados a tomar cursos en línea donde se evalúa solo el conocimiento teórico, sin llegar a niveles cognitivos de aplicación o de evaluación. Se precisa de un análisis más detallado respecto a los reactivos que presentaron con mayor frecuencia respuestas erróneas, por ejemplo, en el cuestionario de Objetivos en todos los grupos, o el de Tipo de diseño en el grupo 1, a efecto de indagar posibles interpretaciones de estos, en su caso fortalecer el diseño instruccional y los materiales de apoyo.

Otra línea de análisis son los foros de discusión, destaca los niveles de interacción del grupo 1 en contraste del resto, en donde se obtuvo 547 respuestas y 306 publicaciones. Se estima necesario realizar una exploración más profunda sobre el contenido, principalmente en el tono y sentido de la retroalimentación que hacen los docentes a sus pares.

También será importante de contrastar con los dictámenes de la Convocatoria de proyectos de investigación 2024 de la

COSFAC, con los docentes inscritos y acreditados en el curso.

Referencias

- Álvarez Ochoa, R., Román-Collazo, C., Conchado-Martínez, J., & Cordero-Cordero, G. (2020). Habilidades investigativas en docentes de educación superior: un acercamiento a la realidad. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 8(1), 70-77.
- De la Garza, L. A., Sancho-Vinuesa, T., & Zermeño, M. G. G. (2016). Análisis de un curso en línea masivo y abierto (MOOC) con una eficiencia terminal atípica/Analysis of a Massive Open Online Course (MOOC) with an Atypical Terminal Efficiency. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 5(1), 91-101.
- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (2023) Informe del Taller de Escritura del Protocolo de Investigación. Documento interno.
- Macedo (2006) Habilidades para la vida: contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la educación para el desarrollo sostenible. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, La Habana, Cuba, febrero 2006. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162181>
- Ravela, P.; Picaroni, B.; y Loureiro, G. (2017) ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro Editores, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para Evaluación de la Educación.
- Rodríguez, N. R. C., Cabrera, J. R. S., & Chaviano, A. R. (2024). La formación permanente del profesorado de educación media superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la*

Investigación y el Desarrollo Educativo, 14(28).

Román, C., Hernández R., Andrade C., (2017) Habilidades científico investigativas de docentes de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. Cuba y Salud.12 (1):33-39.

Subsecretaria de Educación Media Superior (Sin fecha) Guía para la elaboración del protocolo de investigación. COSFAC.

https://cosfac.sems.gob.mx/Investigacion/Prog_Innov_Inves2022/guia_protocolo2022.pdf

Subsecretaria de Educación Media Superior (2024) Convocatoria Proyectos de Investigación. COSFAC.

https://cosfac.sems.gob.mx/Investigacion/Prog_Innov_Inves2024/Convocatoria_2024.pdf

Retos de la formación docente ante la Nueva Escuela Mexicana en la educación primaria.

Challenges in teacher training in the context of the New Mexican School model
in primary education.

Mtra. Micaela Ortega Solórzano

Dra. Wendy Rodríguez Martínez

Mtro. Carlos Castro Hernández

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan

Resumen

Se presentan un reporte parcial de investigación que tiene como objetivo general identificar los retos de la formación docente de la Licenciatura en Educación Primaria ante la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, en la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, con un enfoque de investigación cualitativa y el método hermenéutico. El objetivos particulares al que se da respuesta en este escrito es: Percepción que tienen los alumnos de la NEM y los retos que enfrenta ante las demandas de la Escuela Primaria, investigación que se realizará por medio de las técnicas de análisis de documentos, en este caso de relatorias escritas del un Foro realizado para analizar los retos de la formación docente ante la NEM; encontrando nueva categorías, en donde se establecen conocimientos relacionados con la función del maestro, la evaluación, los niños, los actores educativos, las actitudes y valores, la precepción de la escuela y la educación, y sobre la formación inicial en la ENRA; además, identificando dos retos principales para la EN, el primero con el desfase de los planes de estudio de la EP y de la EN y el segundo sobre el conocimiento y desarrollo del plan de estudios 2022 de la Escuela Primaria.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, Formación docente, Escuela Primaria.

Abstract

This report presents a partial research study whose general objective is to identify the challenges of teacher training for the Bachelor's Degree in Primary Education in light of the

New Mexican School (NEM) proposal at the Los Reyes Acaquilpan Normal School, using a qualitative research approach and the hermeneutic method. The specific objective addressed in this paper is to understand the perceptions of students regarding the NEM and the challenges they face in meeting the demands of primary education. This research will be conducted using document analysis techniques, specifically examining written reports from a forum held to analyze the challenges of teacher training under the NEM. New categories were identified, establishing knowledge related to the teacher's role, evaluation, children, educational stakeholders, attitudes and values, perceptions of school and education, and initial teacher training at the ENRA (National Normal School of Los Reyes Acaquilpan). Furthermore, two main challenges for the New Mexican School (EN) were identified: first, the discrepancy between the curricula of Primary Education (EP) and the EN, and second, the knowledge and development of the 2022 Primary School curriculum.

Keywords: New Mexican School, Teacher training, Primary School.

1. Introducción

El presente avance de investigación se desarrolla a partir de un problema, que según García (2016) es un vacío de información con respecto al objeto de estudio, el cual se ha observado en la formación inicial de los Licenciados en Educación Primaria de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan (ENRA). Sánchez (1993) menciona que “El problema de investigación es lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica” (p. 2).

En ese sentido, el problema de investigación se entiende a partir de la necesidad de conocer qué piensan y qué problemas enfrentan los alumnos y maestros de Escuela Normal en torno a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

La preocupación surge del papel que hoy tiene la formación inicial y los retos que enfrenta con la puesta en marcha del proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), particularmente en las prácticas profesionales, donde los docentes de la Escuela Primaria, en el mejor de los casos, solicitan a los docentes en formación proyectos que todavía mezclan con asignaturas, y no conocen

bien a bien el trabajo con los campos formativos que ahora se deben abordar; por consiguiente, es necesario conocer cómo los alumnos de la Escuela Normal enfrentan, perciben y desarrollan sus saberes ante este nuevo reto.

Se ha encontrado en las aulas con alumnos de primero a tercero de la Licenciatura en Educación Primaria que tienen conocimientos frágiles en torno a la NEM, y más aún en cuanto a la metodología y didáctica a desarrollar en la Escuela Primaria (EP); que además es compartida con los maestros de la primaria; porque nos encontramos en un momento de transición marcado por la política educativa del presente sexenio, que tiene un cambio de enfoque en lo metodológico y un sustento de pedagógico distinto al que habían tenido los planes 2011 y 2017 de la EP.

El problema de investigación corresponde al campo disciplinario Pedagógico-didáctico, debido a que se centra en el ámbito educativo y en el proceso de enseñanza y aprendizaje; factores imbricados en la formación de individuos integrales que sepan participar dentro de una sociedad cambiante.

El problema de investigación es de tipo descriptivo – interpretativo, debido a que se basará en el diagnóstico de la realidad que viven los alumnos de la ENRA en el contexto de la NEM y del codiseño curricular 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI). Y según Sánchez (1993) son “estudios históricos y documentales, así como diagnósticos: estudios exploratorios, demográficos, estadísticos, de caso” (p.13) y en este caso se pretende indagar la percepción que tienen los estudiantes, respecto a la Nueva Escuela Mexicana y su implicación en la Escuela Primaria.

Así mismo, la investigación se enfocará en el análisis micro social, que de acuerdo con Sánchez (1993) puede ser “desde el individuo hasta la institución” (p.14) por ende, se enfoca en un entorno particular, la EN de los Reyes Acaquilpan; en la que se pondrá en práctica una investigación de campo, con acceso para recuperar información relevante que permita el desarrollo de la indagación.

Factores que, con un enfoque cualitativo de investigación, se tratarán de develar a través de los cuestionarios y análisis de documentos de la comunidad escolar para conocer la percepción que tienen los alumnos respecto a los retos que

les plantea la NEM y su implicación en las prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Primaria.

La investigación es conveniente porque a partir del ciclo escolar 2023-2024, se puso en marcha en marcha en la Escuela Primaria la tercera etapa de la Nueva Escuela Mexicana; la ENRA, por lo que se comenta en las academias de los distintos grados, los alumnos y los maestros no conocen a fondo los fundamentos, metodología y documentos de la NEM; por tanto, la investigación permitirá conocer la situación y tomar decisiones respecto a la formación inicial.

Debido a lo anterior, se destaca la utilidad de la investigación al tener la oportunidad de valorar los aspectos que influyen en los retos que enfrentan los alumnos ante la NEM. Como aporte educativo se rescatan elementos que sustentan una problemática que se debe trabajar continuamente en las aulas de Educación Primaria debido a que puede perjudicar el desarrollo integral de los niños.

Se considera imperativo que los futuros docentes se preparen con antelación reconociendo los desafíos a los que se pueden enfrentar al presentarse

ante un grupo de niños, por lo que es indispensable indagar, informarse, observar, etc., de ahí su utilidad metodológica en la adquisición del conocimiento para el desarrollo de conocimientos.

Conocer como los docentes lleva a cabo la implementación de la nueva escuela mexicana, nos permitirá evaluar la pertinencia de fomentar en la ENRA la adopción de estrategias que vayan encaminadas a que el docente desarrolle habilidades que le permitan implementar en el aula enfoques pedagógicos innovadores, como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de tecnología educativa y la promoción de habilidades socioemocionales, dando a los maestros la oportunidad de brindar a sus estudiantes experiencia de aprendizaje acorde a su contexto y generando aprendizajes cada día más significativos.

El aporte teórico de esta investigación al ámbito educativo es que se proporciona información y argumentos válidos de manera concisa y clara a través de un documento que copila los puntos principales de este objeto de estudio, poniendo de manifiesto que es una problemática generalizada, por lo tanto, la mayoría de los docentes puede

identificarse con el contenido que se aborda, concientizándose para poner en marcha planes de acción que en efecto produzcan ambientes de aprendizaje tal y como lo proponen los planes y programas de estudio.

Es realizable, debido a que se han identificado situaciones concernientes a la formación docente que se generan cuando se plantean problemáticas para mediar los conocimientos con los niños, especialmente en las actividades de trabajo en las Escuelas Primarias, en las que se crean ciertos desencuentros con los maestros del nivel, por las distintas formas de percibir la planeación, la metodología, los materiales y la evaluación utilizar.

La Nueva Escuela Mexicana surge para atender lo dispuesto en el Artículo 3º Constitucional relativo a “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (DOF, 2019 del 15 de mayo, p. 1), entre otros preceptos de éste; que son retomados en la Ley General de Educación (LGE), donde en su Título segundo trata el tema de la Nueva Escuela Mexicana, que a la letra dice:

Artículo 11. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (LGD, 2023, p. 6)

El párrafo del Art. 11, se describen ya conceptos esenciales que el alumno de la LEPRI debe comprender y analizar, como: equidad, excelencia, mejora continua, desarrollo integral y transformación social. De ahí que se defina a la ENM como un “proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral” (SEP, 2023, p. 5), para que se conozcan, cuiden y valoren; aprendan cómo pensar; usar el diálogo para relacionarse y convivir; adquirir valores democráticos y éticos; y lograr la

transformación social a través de la colaboración e integración. “Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad” (SEP, 2023, p. 7).

La NEM propone una educación crítica, humanista y ante todo comunitaria; entendiendo y valorando el potencial de la educación como un proyecto social que responda a las características y contextos de los estudiantes; para lograr una transformación social y enfrentar en comunidad los retos que se presenten.

La tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad. Ésta es la base para una educación que propicie la formación de una nueva ciudadanía en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos; en particular, los derechos de niñas,

niños, adolescentes y jóvenes. (DOF, Anexo del Acuerdo 14/08/2022, p. 9-10)

El perfil humanista de la NEM se centra en el desarrollo de los conocimientos, capacidades y habilidades de los alumnos; así como también, en su crecimiento integral como individuos en formación, fundada en la sana convivencia. También, el concepto hace referencia a la capacidad del docente para atender y entender a los alumnos a partir de las necesidades individuales de los niños; contando con autonomía curricular en la selección, diseño y desarrollo de los contenidos.

El docente, desde la NEM necesita tomar en cuenta las características particulares del alumno, así como el contexto sociocultural, histórico y geográfico, es decir un proceso de aprendizaje adaptado al contexto sociocultural.

Con la NEM el docente se le ha encargado del diseño y codiseño de los contenidos por medio de los planes sintéticos y analíticos; el primero es un programa que proponen las autoridades educativas federales, con un sentido dialógico y un reordenamiento donde se

despliegan los elementos y organiza el qué, hasta dónde y cómo se enseñan y aprenden los conocimientos y saberes.

El codiseño conlleva que los docentes consideren el contexto situacional de la comunidad escolar; y reflexionen sobre los contenidos, campos formativos, ejes, metodologías, actividades, materiales y estrategias de evaluación que se considerarán para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. El codiseño, implica que cada docente contará con la libertad y autonomía de ajustar los contenidos curriculares al contexto de su comunidad y diseñar los contenidos que se impartirán.

El plan analítico es una estrategia para la contextualización, que los maestros como colectivo escolar, llevan a cabo a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar, y en particular de las características de desarrollo y aprendizaje y las expectativas e intereses de los alumnos.

Según el plan de estudios 2022 de Primaria los ejes de acción son:

- Revalorizar al magisterio como agentes fundamentales del cambio educativo.

- Mejorar la infraestructura escolar indispensable para promover el aprendizaje en espacio seguro.
- Promover la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar y social, para la toma de decisiones, el desarrollo de actividades y para corresponsabilizarse de los resultados.
- Determinar objetivos del aprendizaje, estrategias didácticas y revisión de contenidos.

Por otro lado, la formación docente es un proceso donde se articulan diferentes saberes: el conocimiento de los niños, enfoques de enseñanza, comprensión de los planes de estudio, la organización de las escuelas primarias, las rutinas de los docentes, entre otros; por lo tanto la práctica es un espacio de identidad con la profesión y por otro de socialización con los pares, donde se dan una serie de rituales en los que debe participar.

Entonces, el docente resulta ser una clave principal en esta transformación de la educación, en el cual la profesionalización, historia de vida, formación académica, situación económica e incluso vocación influirán en la forma en

la que cada uno se apropie de la nueva escuela mexicana.

En ese proceso, las prácticas profesionales son el eje fundamental, pues es ahí donde reafirman y ponen en prácticas sus conocimientos; los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de la Normal de los Reyes Acaquilpan asisten en diferentes periodos y grados de inserción a las prácticas; donde están en contacto con escuelas de diferentes contextos, tipos y grados. Lo que supone diversos retos para la puesta en marcha de los programas sintéticos y analíticos de la Escuela Mexicana; luego entonces ¿qué retos enfrentan los alumnos de la licenciatura ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Primaria?

Para contestar al problema de investigación el objetivo general es: Identificar los retos de la formación docente de la Licenciatura en Educación Primaria ante la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, en la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, con un enfoque de investigación cualitativa y el método hermenéutico.

Los objetivos particulares son: a) Percepción que tienen los alumnos de la

NEM y los retos que enfrenta ante las demandas de la Escuela Primaria, investigación que se realizará por medio de las técnicas de investigación de la encuesta y análisis de documentos. b) Describir las estrategias que la ENRA implementa para enfrentar las demandas de la NEM, a través de la observación y la entrevista.

Preguntas de investigación:

¿Qué conocimientos debe poseer el alumno de la LEPRI de acuerdo con el Plan 2022 y su relación con los planteamientos de la NEM?

¿Cómo perciben los alumnos la LEPRI la propuesta de la NEM?

¿Cuáles son las estrategias que se implementan en la ENRA para enfrentar los retos que le demanda la Escuela Primaria?

¿Qué herramientas y conocimientos debe poseer el maestro para apoyar a los alumnos en la parte metodológica para intervenir en las prácticas profesionales de la EP?

Supuesto de investigación. Los retos que la Escuela Primaria demanda de los alumnos de la LEPRI serán atendidos siempre y cuando la ENRA implemente

estrategias adecuadas y los maestros tengan un conocimiento pertinente de la reforma curricular.

2. Método

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, que Sandoval (2002) se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad, trata del estudio de un todo integrado que constituye una unidad de análisis, busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, comportamientos, manifestaciones, no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica y lo integra. Se forma una triangulación donde se incluyen las fuentes, métodos, investigadores y teorías en la investigación. Con este tipo de investigación se pretende comprender las problemáticas a partir de un entorno social.

Para Sandoval (2002) la investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad, trata del estudio de un todo integrado que constituye una unidad de análisis, busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, comportamientos, manifestaciones, no se

opone a lo cuantitativo, sino que lo implica y lo integra. Se forma una triangulación donde se incluyen las fuentes, métodos, investigadores y teorías en la investigación. Con este tipo de investigación se pretende comprender las problemáticas a partir de un entorno social.

Arráez et al. (2006) por su parte fundamenta que el hermeneuta es, por lo tanto, “quien se dedica a interpretar y revelar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, evitando todo malentendido, favoreciendo su adecuada función normativa y la hermenéutica una disciplina de la interpretación” (p. 173).

De esta manera, Ricoeur (1984), citado en Arráez et al. (2006), entiende a la hermenéutica:

Como una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite captar el pleno del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en

virtud de su disposición, de su género y de su estilo. (p. 174)

Para Mendoza (citado en Ruedas et al., 2009) la hermenéutica permite plantear la interpretación de los motivos de las expresiones humanas no sólo a nivel individual, sino colectivo, considerando su historicidad con la posibilidad de interpelar, conversar, argumentar, preguntar, contestar, objetar y refutar. Con base en esa idea, este método permitirá recuperar la interpretación y sentido grupal que le dan los estudiantes de licenciatura a su experiencia, conocimiento y saberes en torno a la NEM y su intervención en la Escuela Primaria, recuperados de las relatorías escritas de mesas de discusión.

A fin de efectuar tal metodología, este proyecto de investigación, se desarrolla con el círculo hermenéutico de Heidegger (citado en Ángel, 2011) que se encarga de la retroalimentación del conocimiento a través de la confrontación constante entre lo que se sabe y lo que se adquiere con la interpretación de un texto. Se trata de pasar de un conocimiento cotidiano y empírico a un conocimiento científico y crítico, donde el investigador mediante la teorización de lo que ha leído obtendrá una comprensión crítica de la

realidad por medio de un análisis conceptual.

Para este primer avance de la investigación se utilizó la técnica de análisis de contenido con el objetivo de hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto al contexto de mesas de discusión. La obtención de datos fueron provenientes de lo que Hernández et al. (2010) denomina documentos grupales, que son definidos como documentos generados por un grupo de personas con una finalidad; en el caso particular fueron analizadas la relatorías de 12 salas de discusión del foro denominado: "Foro: Cine debate en torno a la práctica docente desde la icono pedagogía, análisis y reflexión de experiencias frente a la implementación de la NEM". Con el propósito de reflexionar en torno a los retos que enfrentaron los estudiantes de la LEPRI en las Escuelas Primarias en sus prácticas profesionales.

Las salas de discusión estuvieron divididas en dos momentos; en el primero se visualizó una película con tema educativo, luego se procedió a realizar una discusión de los participantes de las 12 salas que contaron con 30 estudiantes, un moderador y un relator cada una. Cuya intención fue: Generar la reflexión de los

estudiantes en torno a la realidad de la película y la confrontación de sus propias experiencias y aprendizajes derivados de su práctica profesional frente a la implementación de la NEM. En un segundo momento se discutió en torno a las experiencias frente a la implementación de la NEM.

Los datos fueron emanados de las relatorías de cada sala, con un total de 30 páginas; conseguidas bajo del que Hernández et al. (2010) denomina “datos no obstructivos” que son “elementos sin solicitarlos directamente de los participantes” (p. 434), donde “independientemente de cuál sea la forma de obtención, tales documentos tienen la ventaja de que fueron producidos por los participantes del estudio, se encuentran en su ‘lenguaje’ y usualmente son importantes para ellos” (Hernández et al. 2010, p. 435).

Luego entonces, las relatorías son importantes y válidas porque son datos están directamente relacionados con el objeto de estudio y nos ayudan a cumplir con los objetivos de la presente investigación. Además, son confiables porque tienen un autor, en este caso los doce relatores de cada mesa de discusión; están directamente vinculados con la

participación de los sujetos clave de la investigación: los estudiantes y docentes de la Escuela Normal, con las prácticas profesionales, experiencias en las Escuelas Primarias y la implementación de la NEM; también porque se dieron en el contexto de la formación inicial y una vez concluidas las prácticas profesionales, por lo tanto, con la posibilidad de relatar y reflexionar en torno a la implementación de la NEM.

También, los datos son confiables y válidos porque fueron preservados en 12 carpetas por el área correspondiente, para su análisis posterior. El cual consistió en hacer un primero, un registro de los mismas asignando una nomenclatura a cada relatoría; asignado las letras: R (relatoría), S (sala) 1-12 (número de la sala) y página; quedando RS1, p., sirviendo además para citar las voces de los participantes.

Además, las relatorías fueron producidas con la finalidad de registrar las reflexiones de los alumnos en torno a sus experiencias y subsecuente reflexión, detectando retos en torno a la formación y desarrollo de la NEM, y su posterior propuesta de estrategias por la Escuela Normal para superar los retos detectados en el foro.

Para el análisis de los datos escritos se realizó una lectura a profundidad, de donde emergieron categorías de análisis que fueron organizados e identificados por colores y posteriormente se realizó una reconstrucción de percepciones organizadas en un sistema de categorías, resultados que se mostrarán en el siguiente apartado.

3. Resultados

Los resultados representan un avance de la investigación, relacionados con el objetivo particular: a) Percepción que tienen los alumnos de la NEM y los retos que enfrenta ante las demandas de la Escuela Primaria, realizada a través del análisis de documentos, particularmente de las relatorías del Foro “Cine debate en torno a la práctica docente desde la icono pedagogía, análisis y reflexión de experiencias frente a la implementación de la NEM” y con la pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los alumnos la LEPRI la propuesta de la NEM?

El análisis de las relatorías arrojó nueve unidades de análisis, con las cuáles se construyeron nueve categorías, que se enuncian de acuerdo a su recurrencia.

1. Sobre la Escuela Normal.

Los alumnos con cuatro recurrencias mencionaron a la Escuela Normal y la forma en que están siendo formados, así encontramos las siguientes percepciones: “Nuestra experiencia gira en lo que requerimos aprender del modelo NEM, nuestra formación considera los elementos técnicos de un plan que no está vigente, por ello es que nos surge la necesidad de que la escuela nos de los elementos que nos permitan orientar de una manera adecuada el proceso E-A”. (RS1-3, p. 21). Por otro lado, consideran que se debe “Trabajar más con la Nueva Escuela Mexicana para mejorar las planeaciones. Seguimiento a los campos formativos. Apoyar más con el contenido científico. Enseñar a los docentes a trabajar de manera colaborativa y control de grupo” (RS10-3, p. 31).

En los comentarios podemos identificar uno de los problemas que la EN tiene para la formación en el contexto de la NEM, que no hay relación entre los planes estudio de educación básica y de la educación normal; por tanto, el reto es buscar las estrategias en colegiado que permitan superar ese desfase.

Por otro lado, se vislumbran debilidades metodológicas en torno a la planeación, conocimiento de la organización del plan de estudios de primaria, estrategias para conducir la enseñanza con los grupos de niños.

2. Del niño.

Con cinco menciones, los estudiantes muestran su percepción en torno a los niños, que de acuerdo a la NEM es el eje principal de la Enseñanza en la escuela Primaria. A saber: “Se llega al análisis de la importancia de crear ambientes de confianza, enfatizando que cada niño es diferente. Los docentes en formación identifican (...) niños con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje” (RS3, p. 6). El siguiente comentario muestra dos los elementos de la NEM, “El pensamiento crítico es fundamental en la formación de los niños de primaria, así como el contexto” (RS7-1, p. 12); uno más “El alumno muestra el reflejo de lo que pasa en casa” (RS8, p. 13).

En las percepciones anteriores, aunque breves, muestran un conocimiento sobre la NEM, que los niños son diferentes, por tanto, debe enseñarse de acuerdo a esas individuales, su contexto y la intervención de la familia, otro de los actores fundamentales en la propuesta del

2022; y el otro relacionado con el pensamiento crítico, que debe desarrollarse a partir del trabajo con la comunidad, la escuela y el aula.

3. Lo metodológico.

Con cinco menciones en el discurso de los alumnos se identifican concepciones sobre asuntos relacionados con la pedagogía y la metodología de la NEM. La primera que mostraremos dice: “... buscar estrategias y metodologías que le permitan interactuar con sus estudiantes para fortalecer el aprendizaje e incrementar su tolerancia a la frustración, de tal forma que logren superar sus barreras. (RS1, p. 1). Otros alumnos expresan:

Las prácticas son el eje medular del actuar docente, es necesario utilizar recursos que nos ayuden a recopilar información del contexto interno y externo, así como aquellas herramientas con el diario del profesor, plan de trabajo, planeaciones, diagnóstico que son fundamentales para analizar el proceso de enseñanza a fin de mejorar nuestra práctica docente a través de las experiencias vivenciadas. (RM6, p. 28)

En una tercera opinión se dice: “Aseguran que el docente debe fomentar un su propio proceso de enseñanza una gama importante de metodologías, técnicas y estrategias cuyo fin permita atender de manera efectiva al sujeto del Siglo XXI” (RS5, p. 8).

Los comentarios vertidos muestran un conocimiento incipiente respecto a la metodología sugerida en el plan de estudios 2022 de Educación Primaria, se relacionan con conocimientos generales respecto al tema, dado que no se especifica ninguna metodología relacionada con los proyectos.

4. Sobre la evaluación.

En esta categoría se plantean percepciones en torno a la evaluación, como: “Se mencionó también que la educación basada en números o calificaciones es obsoleta y debe enfocarse en el desarrollo integral del individuo” (RS9, p. 15). Y,

Existe una preocupación por el producto final y no por el proceso, incluso los estudiantes se preocupan más por la calificación, por ello evitar encasillar a los niños sólo por un número. Aunado a ello se genera una incoherencia, entre

los ideales de los docentes en formación con la forma de evaluar que se les exige, con la formación que ha recibido, ideales vs sistema educativo “definido” (RS3, p. 5).

Una más se relaciona con “la evaluación en la NEM es una] evaluación formativa, un proceso de retroalimentación, triangulado [y de] reflexión constante. [donde su utiliza] rúbrica, lista de cotejo, escala estimativa, actitud, listas de seguimiento” (RS2-3, p. 24). Podemos percibir una crítica respecto a la evaluación; mientras que se identifica el enfoque de evaluación enunciado en el plan de estudios 2022, la formativa.

También, se identifica la forma de evaluar en la Escuela Normal al mencionar que se debe “Favorecer la autoevaluación de la propia práctica docente para generar motivación en sus clases y sobre todo valorar su propio trabajo para ir mejorando (RS3, p. 6). Lo que se convierte en otro reto para los docentes de la Normal.

5. Los principios de la NEM.

En esta categoría se ubicaron percepciones específicas con ocho menciones sobre la NEM, como sus características, principios, metodología y actores. La primera percepción es: “Se

espera una educación personalizada, adecuada a las necesidades, humanista, inclusiva, integral” (RS2, p. 4); “La NEM permite involucrar al padre de familia” (RS2, p. 4); “Hoy en día la NEM tiene, entre sus principales objetivos, la inclusión de la comunidad y en específico de los padres de familia.” (RS9, p. 15). En cuanto a la metodología se dice:

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana en las escuelas primarias ha sido un proceso de aprendizaje para todos, por lo que los docentes en formación han presentado diversos retos y desafíos durante sus prácticas profesionales, como la planificación didáctica con metodologías con el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, ABP, STEAM y el Aprendizaje en el Servicio, la apropiación de términos que cambiaron, como los campos formativos, el trabajo en comunidades, entre otros, así como la apropiación de trabajar con fases y etapas para el logro de la concreción de los diferentes proyectos. (RS9, p. 30)

En los comentarios vertidos percibimos que se tiene una idea general respecto a elementos específicos de la NEM, sin embargo, también se plantean algunos retos de la formación inicial: “Actualmente se requiere un docente que sea mediador y guía, en el descubrimiento del conocimiento que el estudiante puede alcanzar, sobre todo, al considerar la propuesta metodológica de la Nueva Escuela Mexicana.” (RS9, p. 15).

6. De las emociones y los valores.

En las relatorías se señalaron asuntos relacionados con las emociones y los valores con nueve menciones. Cuatro de ellas se relacionan con la práctica profesional de los estudiantes: “En sus prácticas profesionales los docentes en formación encontraron que muchos de las problemáticas interpersonales en el aula se deben a la falta de valores, los cuales no se inculcan desde casa” (RS9, p. 15); “La conexión emocional también se genera en las escuelas primarias donde los docentes en formación realizan sus jornadas de prácticas” (RS3, p. 6); “La mayor fuente de problemas encontrados por algunos docentes en formación se debe a la falta de inclusión generada por la falta de tolerancia” (RS9, p. 15); finalmente, “Se busca que los futuros docentes sean

conscientes de sus emociones, estén bien física y mentalmente, especialmente porque los docentes construyen vidas” (RS3, p. 5). En esas ideas se muestra el reconocimiento que tienen los valores por parte de los estudiantes de la LEPRI.

Además, se plantea la importancia de las estrategias para el desarrollo y control de las emociones; “Se debe poner atención inmediata a los casos de bullying y atenderlos” (RS7, p. 12); “El bullying repercute física y psicológicamente y resaltan las negligencias de los profesores y directivos” (RS7-1, p. 11). “Los alumnos coinciden en que se deben seguir reglas y valores. -se debe potenciar el pensamiento crítico” (RS7, p. 12).

En la siguiente idea se muestra un conocimiento sobre uno de los principios de la NEM y su relación con las emociones:

Trabajar con las emociones, enseñar a amar, quererse, conectarse, generar emociones, superara la crítica y tolerancia al fracaso, ser líder, emprendedor, a tener éxito, buscarlo, a trabajar en equipo. Educar con sintonía con el cerebro manejando la emoción, conocer, tener (ser, saber, tener). Enseñar al niño a ser feliz,

aceptarse, reconocerse, reinventarse. (RS10, p. 16)

7. Lo comunitario y los actores.

En esta categoría se ubicaron las percepciones de los alumnos en torno a los actores y la idea de la comunidad, con nueve menciones se muestran las percepciones: “El desafío es incorporarse al entorno, considerando las características de la comunidad y sus elementos...” (RS1, p. 1); “Los retos: familiares, acompañamiento desde casa, como una oportunidad o un límite” (RS2, p. 4); “El reto es generar aprendizajes en los límites económicos, culturales del contexto institucional (RS2, p. 4); “... Compartir responsabilidades entre alumnos, padres de familia y autoridades”. (RS4, p. 7); “El profesorado y la familia son fundamentales en la formación de los estudiantes” (RS7, p. 11).

8. De la educación y la escuela.

En esta categoría se agruparon las percepciones en torno a la educación y la escuela, siendo éstas con trece menciones y como crítica a la escuela actual. “Por los recursos no es equitativa la educación” (RS8, p. 13); “Se consideró la falla en el sistema educativo de clasificar las clases de acuerdo a sus calificaciones” (RS9, p. 14).

Se identifica también la necesidad de transformar la educación y la escuela; “Las escuelas deben adecuar la atención conforme al requerimiento de su comunidad y su entorno proporcionando los elementos que permitan a los alumnos poder encontrar sentido a la asistencia a la escuela” (RS1, p. 21). “Se debe trabajar por una nueva sociedad basada en valores” (RS8-1, p. 13). “Se identifica que actualmente sigue existiendo un modelo educativo tradicional, cómo se puede personalizar la educación ante la homogenización, cómo transformar el sistema educativo, empezando por ser conscientes, tomar decisiones y atreverse a hacer el cambio. Que los niños quieran estar en la escuela” (RS3, p. 5).

9. De la función del docente.

Fue la categoría donde se vertieron más opiniones con 29 menciones, que van desde la crítica a la función del maestro, hasta los retos que enfrenta ante la NEM.

El papel del docente se ha enfrentado con la desvalorización, la falta de reconocimiento en la sociedad. No son felices, se sienten sobrecargados de trabajo por sus alumnos, los padres de familia y los propios compañeros, aunado al

bajo salario, poco remunerado y con tanta exigencia laboral. En la actualidad en México ya es muy difícil tener doble plaza. Poca capacitación del gobierno. El maestro debe ser autónomo. (RS10, p. 17)

De los retos se menciona: “Nuestra formación como futuros profesionales debe responder a las demandas educativas de la sociedad en el siglo XXI” (RS1, p. 21); “Como futuros profesionales de la educación necesitamos elevar nuestro compromiso y fortalecer nuestras habilidades para lograr desarrollarnos profesionalmente al dirigir el aprendizaje en cualquier institución educativa” (RS1, p. 21); “Es un plan que demanda una mayor preparación por parte del docente, es perceptible que se requiere un entendimiento de la propuesta conocida como Nueva Escuela Mexicana” (RS1-3, p. 21).

Los resultados evidencian que existe conocimientos generales sobre la NEM como: la metodología, el enfoque de evaluación, el desarrollo del pensamiento crítico, la función del maestro y la intervención de los actores educativos,

elementos que se enuncia en el plan de estudio 2022 de la Educación Primaria.

4. Discusión

La discusión la centraremos en la comparación de los resultados con lo que se establece en la ley y el plan de estudios 2022 de Educación Primaria, con el objetivo de mostrar los concomitantes que los alumnos de la LEPRI que se presentan en los resultados.

El artículo 12 de la Ley General de Educación postula que además de contribuir a una formación integral del educando va a favorecer el uso de su pensamiento crítico, noción que fue mencionada en las percepciones de los alumnos en relación al aprendizaje de los niños. Siendo necesario enunciar la idea de la conjunción de las disciplinas del conocimiento como el arte, la ciencia, la tecnología y la innovación, herramientas que le permitirán adquirir un aprendizaje significativo y duradero para la transformación social, impulsando éste ámbito en su crecimiento e interés por el cuidado de la naturaleza; asuntos que representan un reto para la ENRA que tiene que atenderse.

En relación a la percepción de la educación y la escuela, la normatividad determina que:

La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, así como personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, debiendo implementar políticas públicas orientadas a garantizar la transversalidad de estos criterios en los tres órdenes de gobierno. (Ley General de Educación, 2023, p.8)

En tanto que los alumnos identifican que se debe transformar la escuela, pero no cómo, ni el papel del Estado en esa transformación. Transformación que está ligada al maestro; del cual se menciona que es un guía y un

transformador; sin embargo, desde la ENM,

...además, se hace un llamado a reconocer institucional y socialmente el trabajo de las maestras y los maestros, no dejándoles solos con la responsabilidad de esta noble e importante labor de educar, por ello la NEM apoya su formación continua y autonomía didáctica, al tiempo de hacer un llamado a todos los miembros de las comunidades escolares y sociales a involucrarse y comprometerse en el proceso de transformación educativa. (SEP, 2023, p. 5)

En cuanto a la evaluación, se identifica su enfoque y sus instrumentos que es una demanda desde la NEM de...

utilizar la evaluación formativa como herramienta para mejorar los exámenes y que estos dejen de ser un simple instrumento para promover, castigar o etiquetar a la o el estudiante; además de considerar instrumentos cualitativos que les permita conocer los avances, debilidades y fortalezas de diversas áreas de su

formación, ello con el objetivo de ayudar al estudiante en apego a su contexto, condiciones, recursos y estilos de aprendizaje. (SEP, 2023, p. 11)

En cuanto a los niños, la NEM menciona que

No busca enseñar conocimientos, valores y actitudes para que las niñas, niños y adolescentes se asimilen y adapten a la sociedad a la que pertenecen, tampoco es función de la escuela formar capital humano desde la educación preescolar, primaria y secundaria hasta la educación superior para responder a los perfiles que establece el mercado laboral. (DOF, Anexo del Acuerdo 14/08/2022, pp. 15-16)

Los resultados al respecto arrojan que se tiene una percepción general de su aprendizaje restringiéndose a las emociones y los valores.

Finalmente, en cuanto a los retos de la Escuela Normal, el primero relacionado con la formación; “La formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el Plan y los Programas de Estudio, así

como los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional.” (DOF, Anexo del Acuerdo, 2022, p. 5). Y otros desde lo pedagógico, en este sentido se perciben en

dos órdenes, el primero relacionado con la metodología y segundo con el acompañamiento de los docentes formadores y de los maestros de la Primaria.

Referencias

- Alirio, J. (2014). Metodología de la Investigación, elementos básicos. México. Ediciones CO-BO.
- Ángel, P. Darío A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales Estudios de Filosofía, núm. 44, julio-diciembre, 2011, pp. 9-37 Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. Caracas, Venezuela: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7, núm. 2.
- García, F. (2016). Metodología de la investigación. Limusa.
- Diario Oficial de la Federación (15/05/2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Edición vespertina del 15 de mayo de 2019. México: Poder Ejecutivo, Secretaría de Gobernación.
- Anexo al Acuerdo 14/08/2022. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Hernández, R. Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Education.
- Ley General de Educación (2023). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Ruedas, M. (2009): Epistemología de la investigación cualitativa. Educere Universidad de los Andes Mérida.
- Ruedas, M. M., Ríos, C. M., & Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. Investigación y Postgrado, vol. 24, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 181-201 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá Colombia: ARFO.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles educativos. UNAM.

SEP (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general. México: SEP/Secretaría de Educación Media Superior.

Secretaria de Educación Pública, S. (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles Educativos*, 41(166).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>,

Subsecretaria de Educación Media Superior (2019). "La nueva escuela

mexicana: principios y orientaciones pedagógicas". SEP.

Vargas, J. (2008). La educación del futuro, el futuro de la educación en México. *Universidades*, vol. LVIII, núm. 39, octubre-diciembre, pp. 45-65, México. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional.

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 637-654.

Estudio sobre estrategias metacognitivas de evaluación para el desarrollo del aprendizaje significativo crítico en alumnos y alumnas de primaria

Study on metacognitive assessment strategies for the development of critical learning in primary school students

Wendy Anel Carrillo Ponce

Universidad de las Americas y el Caribe, Colima, México

Resumen

Dentro del espacio educativo de educación básica, el proceso de evaluación se exhibe como un fenómeno pendiente de analizar con suficiente profundidad. La presente investigación exploratoria tiene como propósito examinar el desarrollo del aprendizaje significativo crítico en estudiantes de primaria e identificar las estrategias metacognitivas de evaluación que permiten potenciarlo. Las técnicas de recolección fueron la encuesta para estudiantes mediante formularios de entrada y salida, la observación y el análisis de datos. Desde un paradigma sociocrítico de enfoque cualitativo, impulso un estudio que permite explorar la presencia de estrategias metacognitivas durante el proceso de evaluación formativa, inmersas en un contexto específico del trabajo con proyectos derivados de las metodologías sociocríticas propuestas por a NEM y desarrollado por estudiantes de educación primaria.

Palabras clave: Estrategias, metacognición, evaluación, aprendizaje.

Abstract

Within the basic education setting, the assessment process is presented as a phenomenon that requires in-depth analysis. This exploratory research aims to examine the development of critical, meaningful learning in elementary school students and identify metacognitive assessment strategies that enhance it. Data collection techniques included a student survey using pre- and post-test forms, observation, and data analysis. From a socio-critical paradigm with a qualitative approach, this study explores the presence of metacognitive strategies during the formative assessment process, within the specific context of project-based learning derived from the socio-critical methodologies proposed by the New Mexican Education Model (NEM) and implemented by elementary school students.

Keywords: Strategies, metacognition, assessment, learning.

Introducción

Con el retorno al trabajo cotidiano en las aulas de educación básica, después de la

pandemia COVID-19, los docentes se enfocaron hacia la capacitación del nuevo programa de estudios publicado en el diario oficial de la federación a partir de

agosto de 2023. Considerando que se presentó una reforma completa del sistema de educación, otra de las interrogantes inmediatas que surgió en el gremio magisterial fue el proceso de evaluación del aprendizaje que ahora se encontraría inmerso en el desarrollo de metodologías sociocríticas para la enseñanza basada en Proyectos STEAM, ABP, Aprendizaje Servicio y Aprendizaje por Proyectos Comunitarios.

Anteriormente, la evaluación ha sido un proceso, casi en su totalidad, a cargo del docente, quien debe considerar la elección de instrumentos que le permitan fundamentar el desarrollo de un aprendizaje en sus estudiantes a través de una decisión numérica. Sin embargo, con el desarrollo del nuevo plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, se busca rescatar el papel protagónico de los alumnos y sus procesos de aprendizaje. Resultando entonces pertinente enfocarnos en la observación y registros de los procesos cognitivos que evidencian los alumnos a través de sus reacciones a tareas evaluativas dentro del proceso de aprendizaje inmerso en el aula.

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana propuso a la evaluación formativa como el camino ideal para el seguimiento a los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje de los estudiantes de educación básica (SEP, 2022).

Con referencia a lo anteriormente planteado, en el texto *Un libro sin recetas*, fase 3, se explica que la evaluación formativa no se puede formalizar, surge del trabajo escolar, requiere que NNA

estén en disponibilidad de reflexionar sobre sus logros, sus pendientes de trabajo, las dificultades que enfrentan y, sobre todo, sus compromisos personales y grupales para continuar trabajando (SEP, 2023, p. 44).

Ante lo descrito en el párrafo anterior, surge entonces la inquietud de analizar las interacciones de los estudiantes durante el proceso de evaluación formativa. Tal proceso se evidencia a través de interacciones metacognitivas que pueden manifestarse a través de comportamientos, comentarios en voz alta, interrogantes al docente o compañeros, durante el proceso de diseño de una producción en equipo o pareja, entre otras formas.

Acerca del estudio de la metacognición durante el desarrollo infantil, Van der Stel y Veenman (2014, citados en Tamayo et al., 2019) han planteado que el conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento proposicional que se tiene sobre la interacción entre las características personales, las características de la tarea, y las estrategias disponibles en una situación de aprendizaje.

Cabe entonces destacar, que el docente debe diseñar con especial cuidado los escenarios de aprendizaje donde se han de desarrollar tales procesos, buscar trayectos formativos que le permitan comprender y asimilar las nuevas metodologías sociocríticas, atreverse a experimentar con nuevas formas de evaluación, involucrar a la comunidad y a los estudiantes en el proceso educativo y

convertirse él mismo en un agente de transformación.

Por consiguiente, la relevancia de este estudio exploratorio se centra en el análisis de los procesos mediante los cuales se evidencian las estrategias metacognitivas de los estudiantes en un contexto determinado y la forma en que incide en el desarrollo de un aprendizaje significativo crítico. Como docente de educación primaria, me parece relevante compartir esta experiencia a fin de que se visibilicen formas de desarrollar la metacognición en los estudiantes, así como la capacidad protagónica que pueden tener en los procesos de evaluación.

Planteamiento del problema

Una de las principales preocupaciones que contemplamos los docentes, es la relativa al proceso “correcto” de evaluación que nos encamine a una toma de decisiones eficiente y que además evidencie un avance del proceso de aprendizaje en nuestros estudiantes.

Un segundo aspecto que ocupa el pensamiento de los docentes es el relativo al desarrollar tareas de evaluación que les permitan a los estudiantes evidenciar procesos internos de aprendizaje con la intención de promover su autorregulación e interacción consciente en dichos procesos para generar en ellos estrategias evaluativas para la toma de decisiones en su vida.

Es por ello que me parece pertinente presentar este estudio exploratorio de investigación cualitativa, basado en la

metodología de fenomenología desde una perspectiva situada en la ejecución de tareas evaluativas, que permitan analizar las estrategias metacognitivas de evaluación presentes en estudiantes de educación primaria.

En la literatura se pueden encontrar interesantes estudios realizados bajo esta metodología, tales como: Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto (Martí, 1995), Análisis metacognitivo en estudiantes de básica (Tamayo et al., 2019), Una revisión sobre metacognición. Algunas implicaciones para los procesos educativos (Vélez & Ruíz, 2021). Los anteriores trabajos se centraron en la descripción y evidencia del desarrollo metacognitivo de los estudiantes durante tareas de aprendizaje, mientras que el presente estudio examina la evidencia de interacciones metacognitivas durante la ejecución de tareas evaluativas enfocadas en el desarrollo del aprendizaje significativo crítico.

La relevancia de este trabajo se asienta en la posibilidad de identificar aquellas tareas evaluativas que promueven la presencia y desarrollo de estrategias metacognitivas, el grado de participación de los estudiantes en el desarrollo de las mismas, las decisiones pedagógicas que le suponen al docente y las implicaciones correspondientes al desarrollo del aprendizaje significativo crítico.

Todo lo anteriormente expuesto, enfocado en responder a la gran pregunta de ¿Cómo puedo, yo docente, estimular la metacognición enfocada a la evaluación formativa que permita desarrollar el

aprendizaje permanente en mis estudiantes y un aprendizaje significativo crítico acorde a la nueva realidad postpandemia?

Por consiguiente, el objetivo general y específicos que corresponden con este proceso de investigación exploratoria son los a continuación escritos.

Objetivo General

Examinar la manifestación y desarrollo de las estrategias metacognitivas de evaluación en estudiantes de primaria e identificar cómo permiten potenciar el aprendizaje significativo crítico.

Objetivos específicos

Indagar las preconcepciones sobre evaluación presentes en el grupo de estudiantes de primaria.

Identificar y comprender las estrategias metacognitivas que tienen lugar en los estudiantes mediante el pensamiento crítico y los procesos de evaluación

Realizar un seguimiento y sistematización del proceso de evolución de las estrategias metacognitivas evidenciadas por los estudiantes.

Fundamentación Teórica

Actualmente, el proceso de aprendizaje y evaluación viven un constante cambio y adaptación, lo cual es consecuente del trabajo cotidiano con las metodologías sociocríticas propuestas por la Nueva

Escuela Mexicana. Es por ello, que los docentes tenemos la obligación moral y ética de responder a las actuales necesidades de aprendizaje que requieren nuestros estudiantes, tomando la iniciativa de convertirnos en agentes críticos a partir del acercamiento y reflexión teórica.

Por lo tanto, en este contexto a continuación presento los hallazgos surgidos de la revisión bibliográfica en torno a los conceptos de evaluación, metacognición y aprendizaje significativo crítico.

Evaluación

Ley Leyva & Espinoza Freire (2021) declaran que la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y confiable para la toma de juicios de valor acerca de una situación, los cuales se utilizan en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educativa valorada.

Por su lado, Casanova (citado en Ley Leyva & Espinoza Freire, 2021), establece dos categorías de evaluación, la sumativa y la formativa. La evaluación sumativa tiene como objeto determinar el nivel de conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para el cumplimiento de una actividad determinada, mientras que la evaluación formativa busca valorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje, por lo cual necesita la obtención continua de información, que permite tomar decisiones oportunas contundentes al mejoramiento del aprendizaje.

En este estudio, también consideramos agregar la categoría de diagnóstico a las propuestas anteriormente por Casanova debido a que los estudiantes requieren participar de un autoconocimiento de su situación inicial para que ocurra el aprendizaje significativo crítico.

Continuando este orden de ideas, la SEP (2023) en su Libro sin recetas, Fase 5 describe el desarrollo de la tarea evaluativa correspondiente a los estudiantes:

Un aspecto indispensable en la evaluación formativa es la reflexión y análisis del propio aprendizaje por parte del estudiante, así como el desarrollo de habilidades para revisar de forma crítica el trabajo de los pares. Tanto la autoevaluación como la coevaluación implican la movilización de habilidades metacognitivas, de autorregulación y de reflexión sobre el propio aprendizaje y el de los pares; así como de los factores que interfieren en ello. Permiten dar seguimiento al proceso de aprendizaje y trabajar de manera autónoma en su mejora. (p. 74)

Bajo estos conceptos, la dimensión de evaluación tomada en cuenta para este proceso de investigación consideró tres categorías: diagnóstico, procesual y sumativa. Para cada categoría fue necesario diseñar instrumentos y escenarios de evaluación correspondientes

a las características de los estudiantes, incluyendo aquellos con rezago o barreras para el aprendizaje y la participación.

Asimismo, la metacognición se presenta como un componente del proceso formativo de la evaluación al permitir a cada estudiante un autoanálisis del proceso de aprendizaje, las herramientas empleadas para ello y la reorientación de su proceso.

Metacognición

Flavell, 1976;1979 (citado en González, 2020) afirma que las habilidades metacognitivas son estrategias aplicadas consciente o automáticamente durante el aprendizaje, la actividad cognitiva y la comunicación para manipular los procesos cognitivos antes, durante o después de la actividad cognitiva.

En este sentido, Rodríguez y Chiappe (2018) describen cinco categorías derivadas de la metacognición:

La Meta-atención, definida como la capacidad de hacer conciencia sobre la aplicación voluntaria de la concentración en alguna actividad mental y la forma de hacerlo; la Meta-memoria, definida como la capacidad de reflexionar sobre la forma más fácil de retener o evocar hechos pasados; la Meta-comprensión definida como la actividad mental y el conocimiento que tiene el sujeto sobre lo que necesita realizar para comprender; la Observación,

entendida como la acción de mirar con detenimiento y atención los comportamientos o características de algo o alguien; y finalmente la Indagación, definida como la forma como se llega al conocimiento de una cosa, reflexionando sobre ella o por conjeturas y pruebas. (p. 252)

González (2020), declara que el estudiantado refleja la metacognición cuando le gusta trabajar en el aula, se responsabiliza de su aprendizaje y su proceso aprendizaje, por la adquisición de habilidades metacognitivas.

Partiendo de esta revisión bibliográfica y para efectos de este estudio, consideramos la categoría de estrategias metacognitivas de evaluación. Cabe destacar que frecuentemente la metacognición se asocia mayormente a procesos de aprendizaje, sin embargo, en esta

investigación pretendemos evidenciar que la participación activa del alumnado en escenarios y tareas evaluativas también potencian el desarrollo de estrategias metacognitivas que le permitirán a los estudiantes apropiarse de un aprendizaje crítico permanente.

Aprendizaje significativo crítico.

Moreira (2005) afirma que el aprendizaje significativo crítico es aquella perspectiva que permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella. A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías.

Continuando este orden de ideas Moreira (2005) sugiere algunos principios o estrategias facilitadoras del aprendizaje significativo crítico que a continuación expongo en la tabla 1:

Tabla 1

Principios del aprendizaje significativo crítico

Aprendizaje Significativo Crítico	1. Aprender a enseñar preguntas en lugar de respuestas (Principio de la interacción social y del cuestionamiento).
	2. Aprender a partir de distintos materiales educativos (Principio de la no centralidad del libro de texto).
	3. Aprender que somos perceptores y representadores del mundo (Principio del aprendizaje como perceptor/representador).
	4. Aprender que el lenguaje está totalmente involucrado en todos los intentos humanos de percibir la realidad (Principio del conocimiento como lenguaje).
	5. Aprender que el significado está en las personas, no en las palabras. (Principio de la conciencia semántica).
	6. Aprender que el hombre aprende corrigiendo sus errores (Principio del aprendizaje por el error).
	7. Aprender a desaprender, a no usar los conceptos y las estrategias irrelevantes para la sobrevivencia (Principio del desaprendizaje).
	8. Aprender que las preguntas son instrumentos de percepción y que las definiciones y las metáforas son instrumentos para pensar. (Principio de la incertidumbre del conocimiento).
	9. Aprender a partir de diferentes estrategias de enseñanza. (Principio de la no utilización de la pizarra).

Fuente: Elaboración propia a partir de Moreira (2005).

Por lo tanto, para efectos de este estudio, fue necesario desarrollar categorías de análisis relacionadas a la vinculación entre evaluación, metacognición y aprendizaje significativo crítico. Una de esas categorías fue la de tareas evaluativas que describimos como aquellos procesos metacognitivos que permiten efectuar una evaluación para el aprendizaje permanente y la toma de decisiones sobre una estrategia de aprendizaje. Cabe señalar, que estas tareas evaluativas deben responder a componentes adaptativos

como la edad de los estudiantes, la fase de educación primaria que está cursando, la observación del desarrollo de sus habilidades hacia el aprendizaje y la evaluación, su grado de comprensión lectora, así como la creatividad y flexibilidad.

A continuación, presento algunos ejemplos de tareas evaluativas que desarrollamos en este proceso exploratorio (ver figura 1):

Figura 1

Ejemplos de tareas evaluativas



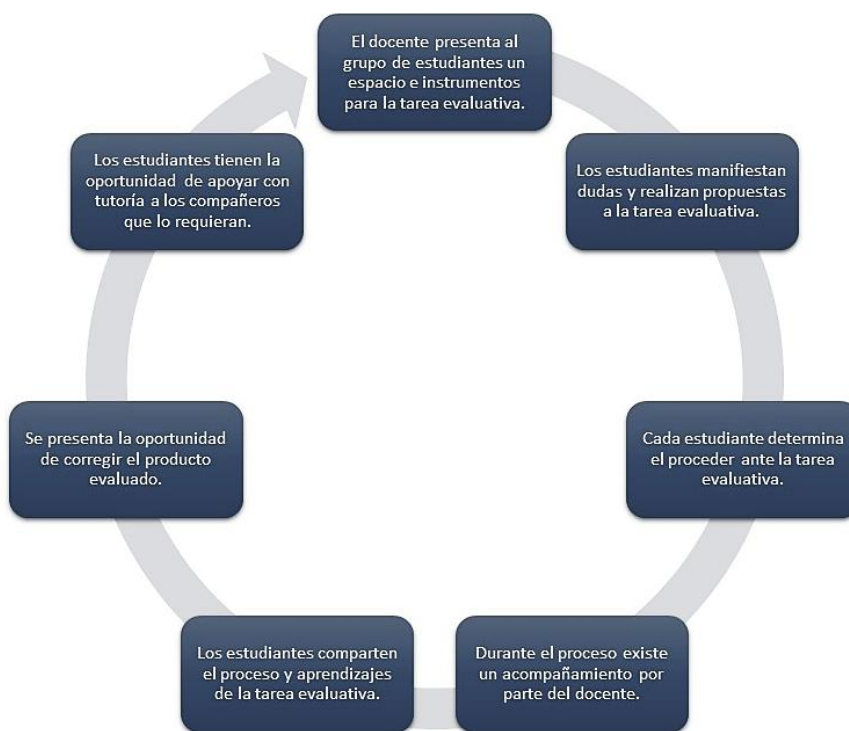
Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, otra de las categorías surgida en este proceso de investigación fue el correspondiente al proceso de las tareas evaluativas. Sobre esta categoría podemos resaltar que surgió a partir de varias adecuaciones surgidas durante la

temporalidad de ejecución de las tareas evaluativas. Mediante la observación y el registro de notas en la bitácora docente, así como de las necesidades manifestadas por los estudiantes, fue como surgió el siguiente proceso (ver figura 2):

Figura 2

Proceso de tareas evaluativas



Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, durante el desarrollo de este estudio existió un análisis constante del fenómeno evaluativo experimentado por los estudiantes, donde la revisión de la teoría y la construcción-ajuste de instrumentos o categorías permitieron analizar la presencia o ausencia de estrategias de metacognición en el grupo de estudio.

En este orden de ideas, Jolibert et al. (2011) afirman que la evaluación contextualizada es un medio permanente para ayudar al alumno a que prosiga y refuerce sus aprendizajes de forma eficaz, facilitándole

que tome conciencia de su forma de aprender utilizando informaciones a partir de elementos significantes que clarifican su actividad intelectual.

Tomando en consideración las ideas anteriormente expresadas, la categoría de las estrategias metacognitivas de evaluación fue surgiendo del proceso enmarcado en el contexto específico de este estudio. Aunque la revisión de la bibliografía presentó algunas ideas y ejemplos de cómo podrían manifestarse, la observación, el registro y el posterior análisis de los hallazgos permitieron

encontrar aquellas estrategias que los estudiantes evidenciaron en mayor medida y aquellas que tuvieron menor presencia.

Metodología

Teniendo en cuenta la naturaleza del problema de investigación y de los datos a analizar se trazó esta investigación bajo un paradigma cualitativo a través de un diseño de un estudio exploratorio fenomenológico empírico situado en un contexto específico.

Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron la observación, la encuesta y el análisis de datos de los productos generados por los estudiantes.

Sobre la observación participante, Taylor y Bogdan (citados en Sánchez et al., 2020), aseguran que es el elemento clave para construir patrones que permitan la contrastación de los datos recogidos por otros métodos naturalistas, como las diversas modalidades de entrevistas. Ningún otro método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene en la observación directa de las personas y escuchando lo que tienen que decir en la escena de los hechos.

Tomando en consideración las ideas anteriores, como docente diseñé una bitácora para el registro de la observación donde consideré elementos previos como guía de observación a la par de considerar

espacio para el registro de dimensiones o categorías no previstas en la guía.

Ahora bien, aunque el enfoque cualitativo propone la realización de entrevistas, para efectos de este estudio tomé la decisión de emplear encuestas, considerando esta decisión a partir de la edad de los estudiantes, sus habilidades comunicativas y que también ellos participarían en el diseño y/o aplicación de encuestas a compañeros de otros grupos como una de las tareas evaluativas en algunos proyectos de aprendizaje.

Diseñé dos encuestas, una diagnóstica de entrada y una final de salida. En ambas encuestas se consideró el uso de los formularios de Google incluyendo tanto preguntas cerradas de opción múltiple o elección de casillas, como también algunas de respuesta abierta.

Con respecto al análisis de los datos, Sandín (citado Sánchez et al., 2020) establece el análisis de la información como un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación inserto en todas las fases de la investigación que nos permite mejorar la comprensión de un fenómeno de singular interés.

Por su parte, Hernández et al. (2014) declara que, en el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura (ver tabla 2).

Tabla 2*Diseño de protocolo cualitativo fenomenológico*

Pregunta preliminar.	¿Cómo puedo, yo docente, estimular la metacognición enfocada a la evaluación formativa que permita desarrollar el aprendizaje permanente en mis estudiantes y un aprendizaje significativo crítico acorde a la nueva realidad postpandemia?
Objetivo general.	Examinar la manifestación y desarrollo de las estrategias metacognitivas de evaluación en estudiantes de primaria e identificar cómo permiten potenciar el aprendizaje significativo crítico.
Método/Orientación metodológica	Cualitativo. Fenomenología. Descriptivo (AFI, Husserl) Centrado en la experiencia vivida.
Consideraciones del diseño fenomenológico.	Empleo de métodos que ayuden a no condicionar la visión del investigador. Destinado a evitar que los datos sean contaminados por las creencias, valores y opiniones previas del investigador.
Muestreo.	Muestreo por propósito o conveniencia: estudiantes de cuarto grado de primaria de entre 8 a 10 años con quienes ya se tuvo la experiencia previa de aprendizaje en un ciclo anterior. Lugares de contacto: El aula de cuarto grado y las áreas de acceso social en la escuela primaria Santos Degollado T. M. de Armería.
Recogida de datos.	Primeras entrevistas no estructuradas mediante formulario de Google. Revisión bibliográfica específica del fenómeno. Sigüientes entrevistas semiestructuradas mediante formulario de Google. Uso de guía de preguntas construida con los contenidos de las entrevistas no estructuradas. Recogida de material documental, como notas en instrumentos de evaluación, bitácora docente y relatos personales.
Análisis de los datos.	Propuesta de Giorgi. Identificación de unidades de significado, grupos de significado comunes y desarrollo de temas y subtemas.
Criterios de calidad.	Uso de métodos de triangulación. Verificación de participantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Duque y Díaz-Granados (2019).

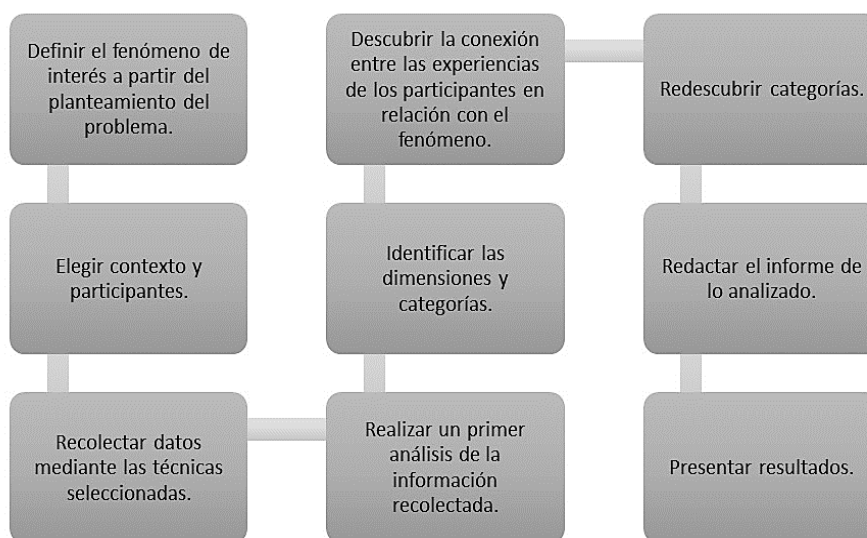
En este sentido, al análisis de los datos obtenidos fue desarrollado de manera flexible mediante toma de notas sobre la bitácora docente, la generación de

matrices y/o esquemas que evidenciaron el surgimiento de categorías acordes a la revisión teórica y otras que no se encontraban consideradas.

A continuación, presento las fases del proceso de investigación desarrollado en este estudio (ver figura 3):

Figura 3

Fases del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández et al. (2014).

Población y muestra.

El estudio se encuentra inmerso en la escuela primaria Santos Degollado T. M. de la comunidad El Pelillo, en el municipio de Armería del estado de Colima.

Para la primera encuesta diagnóstica se consideró una muestra de 6 estudiantes por grupo (3 niños y 3 niñas) a partir de tercer grado debido a la consolidación de la lectoescritura.

Para el proceso de observación mediante una bitácora docente y el análisis de datos de las producciones derivadas de las tareas evaluativas, se consideró una muestra de 23 estudiantes correspondientes al 4ºB de la escuela antes mencionada. Del mismo

modo, se aplicó una segunda encuesta de salida al mismo grupo.

Resultados

Dentro de las preguntas efectuadas en la encuesta de salida, se evidencian procesos de metacognición en los estudiantes debido a que, como lo señala Osses y Jaramillo (citados en Cázares et al., 2020) se practica la metacognición cuando se tiene conciencia de la mayor dificultad para aprender un tema que otro; [...] cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando se advierte que se debería tomar nota de algo porque puede

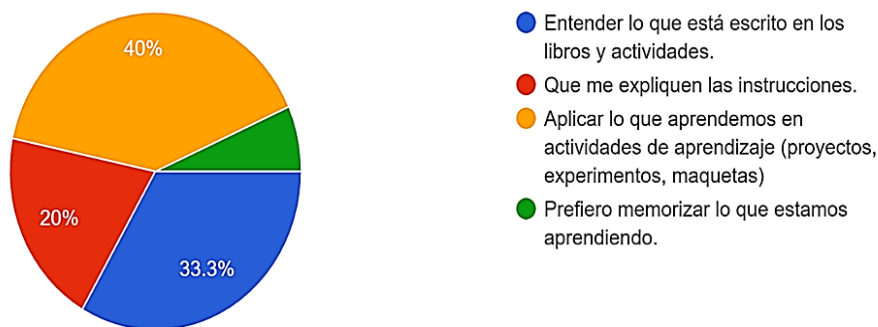
olvidarse. Lo anteriormente descrito se evidencia al obtener los siguientes datos

extraídos de la encuesta de salida (ver gráfica 1):

Gráfica 1

Necesidades de aprendizaje

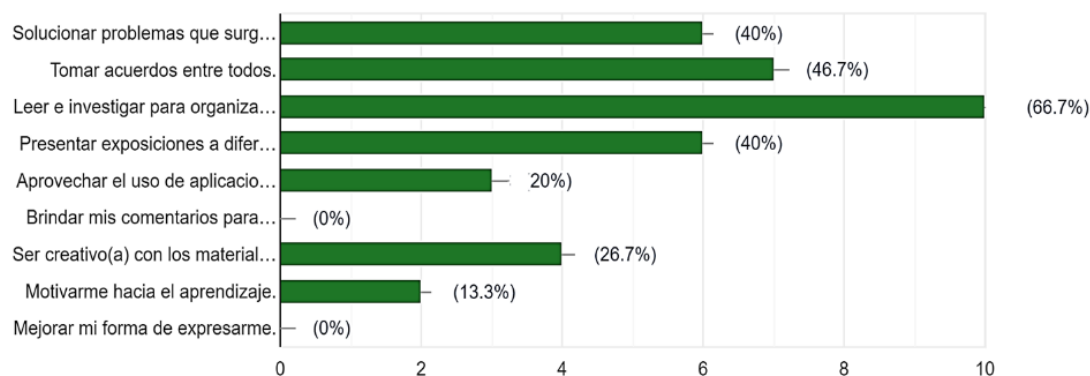
Para aprender bien ¿Cuál de las siguientes necesidades has notado en ti?



Gráfica 2

Estrategias metacognitivas de aprendizaje y evaluación

Cuando trabajamos en equipo ¿Qué fue lo que más aprendiste? Elije tres.



En ambas cuestiones, los estudiantes manifiestan sus necesidades de aprendizaje. En la primera gráfica el 40% de los alumnos expresa la importancia de aplicar lo que aprenden mientras que en la segunda gráfica revelan los aprendizajes

obtenidos al trabajar en equipo contando con un 66.7% la habilidad de leer e investigar para organizarse proseguido de un 46.7% a la toma de acuerdos, entre otras.

Además, de las anteriores evidencias de metacognición en aprendizaje y evaluación, las otras preguntas exhiben las siguientes: Participaciones orales para presentar propuestas de adaptación a proyectos, autorregulación de la participación oral, identificación de características de un proyecto, aprovechamiento de aplicaciones educativas, necesidades personales de aprendizaje, elección de recursos de aprendizaje, elección de apoyos hacia el aprendizaje, preocupaciones derivadas del aprendizaje, reacciones hacia la falta de aprendizaje, elección de instrumento de evaluación que genera mayor aprendizaje, así como propuestas de actividades de evaluación y aprendizaje.

Tomando en cuenta la reflexión de las categorías surgidas durante el desarrollo del presente estudio en los distintos escenarios de evaluación, podemos afirmar la relevancia del análisis de datos al permitir el registro procesual de dimensiones y categorías asociadas a la evidencia de estrategias metacognitivas presentes en los estudiantes al realizar tareas evaluativas.

A continuación, se exhibe la tabla 2 que concentra algunas de las estrategias metacognitivas que se presentaron por parte de los estudiantes y que al mismo tiempo se relacionan al aprendizaje significativo crítico:

Tabla 2

Estrategias metacognitivas de evaluación y su correspondencia con los principios del aprendizaje significativo crítico

Estrategias Metacognitivas de Evaluación	1. Estudiantes que tomaron la iniciativa de proponer cuestiones o realizar correcciones a instrumentos de coevaluación - Principio de la interacción social y del cuestionamiento.
	2. Estudiantes que experimentaron aplicaciones educativas para el aprendizaje (Canva, ClassDojo) o para la evaluación (Kahoot) - Principio de la no centralidad del libro de texto.
	3. Estudiantes que se movilizan hacia la autorregulación de sus aprendizajes mediante la investigación basada en la corrección de lo evaluado (Principio del aprendiz como perceptor/representador).
	4. Estudiantes que tomaron la iniciativa de investigar en fuente alternas a las propuestas - Principio del conocimiento como lenguaje.
	5. Estudiantes que empatizaron con los comentarios surgidos en los momentos de coevaluación al comprender que cada uno desarrolla su propio aprendizaje - Principio de la conciencia semántica.
	6. Estudiantes que tomaron la iniciativa de corregir las áreas de oportunidad surgidas en los procesos de autoevaluación y coevaluación - Principio del aprendizaje por el error.
	7. Estudiantes que realizaron comentarios orales y/o escritos sobre su propio cambio de concepciones a partir de lo evaluado - Principio del desaprendizaje.
	8. Estudiantes que tomaron la iniciativa de proponer, realizar o corregir preguntas durante el análisis de la coevaluación y la autoevaluación - Principio de la incertidumbre del conocimiento).
	9. Estudiantes que realizaron propuestas de actividades de aprendizaje para los proyectos que consideraran diferentes materiales y/o escenarios - Principio de la no utilización de la pizarra.

Fuente: Elaboración propia a partir de Moreira (2005).

Asimismo, el proceso de este estudio exploratorio permitió validar los instrumentos y perfeccionarlos en cuanto a duración, contenido, dinámica de aplicación y de comunicación de resultados, para posteriores estudios o continuación del mismo.

Conclusiones.

La revisión sistemática de literatura asociada al registro procesual del fenómeno estudiado fueron labores fundamentales para el desarrollo de la categorización de los elementos presentes en las estrategias metacognitivas, la evaluación y el aprendizaje significativo crítico. Es preponderante asumir la tarea con ética, pasión y profesionalismo.

El estudio de la relación entre las categorías emergidas durante el proceso de registro del presente estudio, permitió explorar las tareas evaluativas pertinentes asociadas al impulso del aprendizaje significativo crítico, así como también aquellas que no lo fueron tanto.

Del mismo modo, surgieron componentes que no se encontraban contemplados en la categorización como los relacionados a la tarea pedagógica del docente, pues un docente que pretenda favorecer estrategias metacognitivas de evaluación también debe estar dispuesto a realizar un análisis crítico de sus decisiones educativas.

El cambio planteado en esta investigación, consistió en la exploración de una propuesta de evaluación formativa que evidenciara el proceso en el que un grupo de estudiantes pusiera en práctica estrategias metacognitivas al participar en la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación como tareas evaluativas inmersas en un contexto específico enfocado al desarrollo de un aprendizaje significativo crítico.

Ante lo anteriormente expuesto, se considera que podría continuarse en la realización de estudios más profundos que estudien los factores que inciden en el desarrollo de dichas estrategias metacognitivas de evaluación, la forma en que lo asimilan los alumnos de una población específica (alumnos con BAP), así como ampliando la temporalidad o las técnicas de recolección de datos.

Finalmente y por lo anteriormente expuesto, es necesario desplegar mayor cantidad de trabajos de investigación que contribuyan a mejorar los procesos de aprendizaje que viven los infantes, aportando nuevas acciones que enriquezcan el desarrollo de habilidades metacognitivas para la autorregulación y el aprendizaje permanente situado en escenarios comunitarios, involucrando diferentes actores, apoyo interinstitucional y la inclusión de nuevas estrategias de aprendizaje como la Inteligencia Artificial.

Referencias

- Cázares Balderas, Milagros de Jesús, Páez, David Alfonso, & Pérez Martínez, María Guadalupe. (2020). Discusión teórica sobre las prácticas docentes como mediadoras para potencializar estrategias metacognitivas en la solución de tareas matemáticas. *Educación matemática*, 32(1), 221-240.
<https://doi.org/10.24844/em3201.10>
- Duque, H. y Aristizábal Diaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- González-López (2020). Aplicación de retos para el desarrollo de habilidades metacognitivas en educación básica a través de e-learning. Número especial (2020), *Revista de Estudios en Educación*. http://ojs.umc.cl/index.php/estudio_seneducacion/issue/view/17
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Jolibert, Josette y Christine, Sraïki (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. 1ª. ed. Buenos Aires.
- Moreira, M. A., (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102.
<https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Ley Leyva, N. V. & Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600363
- Rodríguez, Y.A., y Chiappe, A. (2018). Investigación Escolar Abierta y desarrollo de la meta-cognición en estudiantes de primaria: un caso de estudio. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 246-267.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/69421>
- Sánchez Fontalvo, I. M. González Monroy, L. A. & Esmeral Ariza, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa: (ed.)*. Editorial Unimagdalena.
- SEP (2022) Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.
<https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>

SEP (2023). Un libro sin recetas. Fase 3
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>

SEP (2023). Un libro sin recetas. Fase 5.
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5LPM.htm>

Tamayo, O., Cadavid, V. y Montoya, D. (2019). Análisis metacognitivo en estudiantes de básica, durante la resolución de dos situaciones experimentales en la clase de Ciencias Naturales. *Revista*

Colombiana de Educación, 76, 117-141.

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.nu.m76-4188>

Vélez, C., & Ruíz, F. (2021). Una revisión sobre metacognición. Algunas implicaciones para los procesos educativos. *Tesis Psicológica*, 16(1) 100 -117.

DOI: <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a5>

Fortalecimiento de la Identidad Universitaria y la Cohesión Comunitaria a través de Círculos de Lectura en la Universidad Tecnológica de Altamira

Strengthening University Identity and Community Cohesion through Reading Circles
at the Technological University of Altamira

Rodríguez Ahumada, José Antonio

Balderas Aguilar, Alfredo

Soto Monterrubio, Diego Arturo

Universidad Tecnológica de Altamira

Resumen

El presente trabajo explora el fortalecimiento de la identidad universitaria y la cohesión comunitaria en la Universidad Tecnológica de Altamira (UTAlt) a través de la implementación de círculos de lectura. Utilizando un enfoque de investigación-acción, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y grupos focales para recolectar datos sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con estos círculos. Los resultados indican que los círculos de lectura además de fomentar habilidades críticas y analíticas promueven la interacción interdisciplinaria y el sentido de pertenencia. No obstante, se identificaron áreas de mejora, como diversificación de los temas, los horarios y la disponibilidad de actividades similares que sean dinámicas e inclusivas. Este estudio ofrece recomendaciones para futuras intervenciones y estrategias que contribuyan a la construcción de una comunidad universitaria con mayor integración y cohesión.

Palabras Clave: Identidad universitaria, cohesión comunitaria, círculos de lectura

Abstract

This paper explores the strengthening of university identity and community cohesion at the Technological University of Altamira (UTAlt) through the implementation of reading circles. Using an action research approach, semi-structured interviews and focus groups were conducted to collect data on students' perceptions and experiences related to these circles.

The results indicate that, in addition to fostering critical and analytical skills, reading circles promote interdisciplinary interaction and a sense of belonging. However, areas for improvement were identified, such as diversifying topics, scheduling, and the availability of similar activities that are dynamic and inclusive. This study offers recommendations for future interventions and strategies that contribute to building a more integrated and cohesive university community.

Keywords: University identity, community cohesion, reading circles

Introducción y problemática

En el actual panorama de la educación superior, las instituciones enfrentan el reto no solo de impartir conocimientos técnicos y académicos, sino también de cultivar un sentido de comunidad y pertenencia entre sus miembros. La identidad universitaria, definida como el conjunto de percepciones y emociones que los estudiantes, profesores y personal administrativo tienen sobre su institución, juega un papel crucial en la formación de este sentido de pertenencia (Tajfel, 1982). Una identidad universitaria sólida puede influir positivamente en el compromiso y la satisfacción de los estudiantes, así como en su rendimiento académico (Hurtado et al., 1997; Pascarella et al., 2005).

Sin embargo, muchas universidades, incluida la Universidad Tecnológica de Altamira (UTAlt), se enfrentan a la fragmentación de su identidad, lo que puede resultar en una disminución de la

cohesión comunitaria entre sus diferentes programas, direcciones y alumnado. Esta fragmentación puede manifestarse en una falta de colaboración interdisciplinaria y en la percepción de desigualdades entre los distintos grupos de estudiantes (Berger y Milem, 2000; Kuh, 2001). La transición hacia la educación en línea, acelerada por la pandemia de COVID-19, ha exacerbado estas dificultades, haciendo aún más evidente la necesidad de implementar estrategias efectivas que promuevan la cohesión y el sentido de pertenencia.

Frente a esta problemática, la investigación se centra en explorar cómo la implementación de círculos de lectura puede servir como una estrategia innovadora para fortalecer la identidad universitaria y fomentar la cohesión comunitaria en la UTAlt. A través de un enfoque de investigación-acción, se busca comprender las percepciones de la

comunidad universitaria sobre su identidad y cohesión además de diseñar e implementar intervenciones que aborden estas áreas de mejora.

El problema de investigación que el presente documento busca abordar, entonces, es el siguiente: ¿Cómo puede la Universidad Tecnológica de Altamira (UTAlt) desarrollar e implementar un programa institucional que fortalezca la identidad universitaria y promueva la cohesión entre las diferentes direcciones de la universidad?

La identidad universitaria es un constructo complejo que se refiere al sentido de pertenencia y la conexión emocional que los estudiantes, profesores y personal tienen con su institución (Tajfel, 1982). Este sentido de pertenencia es crucial, ya que influye en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes (Hurtado et al., 1997; Pascarella et al., 2005). Sin embargo, en la UTAlt se ha identificado una fragmentación en la identidad universitaria, lo que puede manifestarse en la falta de colaboración interdisciplinaria y en la disminución de la satisfacción estudiantil (Berger y Milem, 2000; Kuh, 2001).

El contexto actual, marcado por la transición a la educación en línea durante la pandemia de COVID-19, ha exacerbado estos desafíos, haciendo aún más evidente la necesidad de intervenciones efectivas que fortalezcan la cohesión comunitaria (Bao, 2020). Por lo tanto, es fundamental entender las percepciones actuales de la comunidad universitaria sobre su identidad y cohesión, así como diseñar y evaluar intervenciones adecuadas que aborden estas áreas.

Este proyecto de investigación-acción tiene como objetivo diseñar dicho programa, implementarlo en la UTAlt y evaluar su impacto en la identidad universitaria y la cohesión comunitaria. La implementación de círculos de lectura se presenta como una estrategia que busca fomentar el diálogo interdisciplinario, la integración y la construcción de una identidad universitaria unificada.

Marco teórico y conceptual

En la actualidad, las instituciones de educación superior, además de enfrentar el desafío de impartir conocimientos técnicos y académicos también deben construir comunidades universitarias sólidas y cohesionadas (Tinto, 1993). La Universidad Tecnológica de Altamira

(UTAlt), dedicada a la formación de Técnicos Superiores Universitarios e Ingenieros en distintas disciplinas, no es la excepción. A pesar de sus logros en el ámbito académico, se ha identificado una necesidad urgente de fortalecer la identidad universitaria y promover una mayor cohesión comunitaria entre sus miembros.

La identidad universitaria se refiere al sentido de pertenencia y la conexión emocional que los estudiantes, profesores y personal tienen con su institución (Tajfel, 1982). Una identidad sólida puede influir positivamente en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes, así como en la satisfacción de los profesores y el personal administrativo (Hurtado et al., 1997; Pascarella et al., 2005; Pérez-Del-Ángel, 2019). Por otro lado, la cohesión comunitaria se centra en la calidad de las relaciones y la colaboración dentro de la comunidad universitaria. Una comunidad cohesionada es aquella en la que todos sus miembros trabajan juntos hacia objetivos comunes, se apoyan mutuamente y se sienten valorados (Astin, 1999).

En la UTAlt, se ha observado una fragmentación en la identidad

universitaria y una falta de cohesión entre las diferentes direcciones de la universidad. Esta desconexión puede tener varias consecuencias negativas, incluyendo una menor satisfacción estudiantil, dificultades en la retención de estudiantes y una disminución en la colaboración interdisciplinaria (Berger y Milem, 2000; Kuh, 2001). Además, la transición a la educación en línea durante la pandemia de COVID 19 ha exacerbado estos desafíos, haciendo aún más evidente la necesidad de intervenciones efectivas para reconstruir la comunidad universitaria (Bao, 2020; Hodges et al., 2020).

Frente a esta problemática, se plantea la implementación de círculos de lectura como una estrategia para fomentar la identidad y cohesión universitarias. Los círculos de lectura además de proporcionar un espacio para el análisis crítico y el intercambio de ideas promueven la interacción entre estudiantes de diferentes disciplinas, creando oportunidades para la integración y el diálogo (Daniels, 2002; Furr, 2004). Esta investigación-acción busca explorar cómo estas reuniones contribuyen a la construcción de una comunidad universitaria más unida y comprometida.

Los círculos de lectura se han presentado como una herramienta eficaz para fomentar la identidad universitaria y la cohesión comunitaria en diversas instituciones de educación superior. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), estas actividades permiten a los estudiantes profundizar en la comprensión de su alma mater y también reflexionar sobre su pertenencia y los valores que esta representa. Según Narvárez Guerrero (2020), la Dirección de Identidad Universitaria organiza acciones, incluidos círculos de lectura, que facilitan a los estudiantes la conexión con la historia y los principios de la UAEM, fortaleciendo así su sentido de pertenencia y orgullo institucional. Esta experiencia compartida de lectura y análisis contribuye a que los jóvenes se reconozcan como parte de una comunidad académica rica en tradición y valores, lo que, a su vez, favorece su desarrollo personal y académico. La literatura respalda esta relación, evidenciando que la participación en actividades que fomentan la cohesión, como los círculos de lectura, tiene un impacto positivo en la identidad universitaria y en la satisfacción estudiantil (Tinto, 1993; Hurtado et al.,

1997).

El presente estudio busca justificarse en su potencial para mejorar la experiencia educativa en la UTAlt y en su contribución al conocimiento sobre estrategias efectivas para fortalecer la identidad y cohesión en instituciones de educación superior. Al abordar estos aspectos, se espera solo mejorar el ambiente académico y social de la UTAlt además de también proporcionar un modelo replicable para otras universidades que enfrenten desafíos similares.

Objetivos

General

Implementar un programa institucional en la Universidad Tecnológica de Altamira (UTAlt) que fortalezca la identidad universitaria y promueva la construcción de una comunidad universitaria íntegra y plena.

Específicos

1. Diagnosticar las necesidades, expectativas y percepciones actuales de la comunidad universitaria de la UTAlt en cuanto a la identidad universitaria y la

cohesión comunitaria mediante encuestas y grupos focales.

2. Diseñar y planificar estrategias, actividades y eventos que fomenten la integración, el diálogo interdisciplinario y la construcción de una identidad universitaria unificada en la UTAIt.
3. Implementar mecanismos de seguimiento y evaluación para medir el progreso y el impacto de las intervenciones en la identidad universitaria y la cohesión comunitaria en la UTAIt.

Pregunta General

¿Cómo se puede fortalecer la identidad universitaria y promover la construcción de una comunidad universitaria íntegra y plena en la Universidad Tecnológica de Altamira (UTAIt) a través de la implementación de un programa institucional?

Preguntas Específicas

1. ¿Cuáles son las necesidades, expectativas y percepciones actuales de la comunidad universitaria de la UTAIt en cuanto a la identidad universitaria y la

cohesión comunitaria?

2. ¿Qué estrategias, actividades y eventos específicos pueden diseñarse e implementarse para fomentar la integración, el diálogo interdisciplinario y la construcción de una identidad universitaria unificada en la UTAIt?
3. ¿Cómo se puede medir y evaluar el impacto de las intervenciones propuestas en la identidad universitaria y la cohesión comunitaria en la UTAIt?

Enfoque de la Investigación

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque de investigación-acción que permite una comprensión holística y aplicada de la problemática en estudio. Este enfoque es una simbiosis metodológica que aprovecha las fortalezas de la teoría crítica para cambiar el entorno a través de la investigación.

La metodología cualitativa se centra en entender las experiencias humanas y el significado que los individuos asignan a esas experiencias (Merriam y Tisdell, 2015). Este aspecto de la investigación es crucial para explorar las percepciones y vivencias

de los estudiantes, profesores y personal administrativo sobre la identidad universitaria y la cohesión comunitaria en la UTAIt. Las técnicas cualitativas como las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales permiten obtener datos ricos y detallados sobre las experiencias subjetivas y las interacciones sociales dentro de la universidad.

Elegir este enfoque crítico para la investigación en la UTAIt puede justificarse por varias razones:

1. **Complejidad del Fenómeno:** La naturaleza de la identidad y la cohesión universitaria son intrínsecamente complejas, abarcando elementos subjetivos que se prestan a una exploración cualitativa, así como aspectos que pueden ser medidos y analizados cuantitativamente. Por ejemplo, mientras que las percepciones personales de los estudiantes y el personal sobre la cultura universitaria se exploran mejor a través de entrevistas y grupos focales, la participación en eventos universitarios y el sentido de pertenencia pueden ser cuantificados a través de

encuestas y análisis estadísticos.

2. **Enfoque Transformador:** Este método se considera particularmente adecuado para este proyecto debido a su énfasis en la transformación práctica. Mientras que los enfoques puramente cualitativos o cuantitativos pueden proporcionar información sobre el estado actual o los resultados de las intervenciones, la investigación-acción va un paso más allá al integrar la investigación y la práctica en un proceso cíclico y reflexivo. Esta metodología no solo busca entender la realidad, sino que también se compromete con su mejora activa (Kemmis et al., 2014).
3. **Adaptabilidad y Reflexividad:** La investigación-acción es dinámica y adaptativa, lo que significa que los resultados de un ciclo pueden informar y ajustar los planes para el siguiente. Esta naturaleza cíclica asegura una evolución constante de las prácticas y una mejora iterativa basada en el aprendizaje continuo.

La selección de este paradigma permite abordar la identidad y la cohesión comunitaria no solo como conceptos teóricos que requieren comprensión, sino como componentes vivos de la cultura universitaria que pueden ser desarrollados y mejorados mediante intervenciones dirigidas y basadas en la evidencia.

Método

La selección del enfoque de investigación-acción permite una comprensión holística y aplicada de la problemática en estudio. Este enfoque se caracteriza por ser un proceso cíclico que implica la planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis et al., 2014). A lo largo de la investigación se llevaron a cabo las siguientes fases:

- **Diagnóstico:** En esta fase inicial, se realizaron grupos focales con miembros de la comunidad universitaria, incluyendo estudiantes, profesores y personal administrativo. El objetivo fue identificar las percepciones, necesidades y expectativas en relación con la identidad universitaria y la cohesión comunitaria. Las discusiones grupales se grabaron y transcribieron, lo que permitió

obtener un conjunto de datos ricos y detallados.

- **Planificación:** Con base en los datos recopilados en la fase de diagnóstico, se establecieron categorías temáticas que reflejan las preocupaciones y áreas de mejora identificadas por los participantes. Estas categorías sirvieron como base para diseñar las intervenciones. Se planificaron acciones específicas, como la implementación de círculos de lectura, que buscaban abordar las necesidades expresadas y promover un sentido de pertenencia y cohesión.
- **Acción:** En esta etapa, se llevaron a cabo los círculos de lectura organizados en la UTAIt. Se diseñaron guías de discusión que incluían una variedad de textos literarios y temas relevantes para los estudiantes. Durante las sesiones, se fomentó el diálogo interdisciplinario y el intercambio de ideas, promoviendo un ambiente inclusivo y participativo.
- **Observación y Evaluación:** Al concluir

algunos círculos de lectura, se realizaron entrevistas semiestructuradas de seguimiento para evaluar el impacto de las intervenciones implementadas. Se buscó analizar cómo estas actividades habían influido en la percepción de identidad y cohesión de los estudiantes. Se utilizaron técnicas de análisis cualitativo para identificar patrones y tendencias emergentes en las respuestas de los participantes.

- Reflexión: Finalmente, se realizó una reflexión sobre los resultados obtenidos, considerando tanto el impacto de las intervenciones como las lecciones aprendidas a lo largo del proceso. Este ciclo de reflexión permitió ajustar las estrategias y planificar futuras acciones que continúen fortaleciendo la identidad universitaria y la cohesión comunitaria en la UTAIt.

Población de Estudio

La población de estudio estuvo compuesta por miembros de la comunidad universitaria de la Universidad Tecnológica de Altamira. Se seleccionó un

muestreo intencionado para incluir una diversidad de voces y perspectivas dentro de la comunidad. Se contempló la inclusión de al menos 20-30 estudiantes diversos, buscando que las intervenciones fueran relevantes y efectivas.

Instrumentos

- Entrevistas Semiestructuradas: Se utilizó una guía de entrevista diseñada para explorar las experiencias y percepciones de los participantes sobre la identidad y cohesión en la UTAIt.
- Grupos Focales: Se emplearon para fomentar la discusión colectiva y el intercambio de ideas, proporcionando un espacio para la reflexión compartida.
- Guías de Discusión para Círculos de Lectura: Se desarrollaron para guiar las sesiones de lectura, asegurando que se abordaran temas relevantes y se fomentara la participación activa de todos los asistentes.

Para las entrevistas semiestructuradas, se desarrolló una Guía de Entrevista que incluye un conjunto de preguntas abiertas diseñadas para explorar las experiencias

personales de los participantes con respecto a la identidad y cohesión universitarias. Estas preguntas fueron piloteadas para asegurar su claridad y relevancia, y se ajustaron según fue necesario para adaptarse a las respuestas de los entrevistados.

Para los grupos focales, se utilizó una Guía de Discusión para Grupos Focales que estableció temas específicos para explorar durante las sesiones. Esta guía ayudó a moderar la discusión, asegurando que todos los temas de interés fueran cubiertos, mientras se permitía que la conversación fluyera de manera orgánica.

Cada sesión de entrevista y grupo focal fue grabada y transcrita, con el consentimiento de los participantes, para luego realizar un análisis detallado del contenido. Las transcripciones se analizaron para identificar temas, patrones y tendencias significativas que emergen de los datos.

Resultados: Análisis de Datos

Recopilados

Grupo Focal

El análisis de los datos recopilados a través del grupo focal proporciona una visión

matizada de las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la identidad universitaria y la cohesión comunitaria en la UTAIt. A continuación, se presentan los temas centrales emergidos de las discusiones grupales, desglosados en categorías específicas.

Percepción de la Identidad

Universitaria

1. Identidad como Institución Joven: Los estudiantes perciben a la UTAIt como una institución en crecimiento y desarrollo. Esta percepción de “juventud” está asociada con una identidad que aún está evolucionando. La constante evolución institucional, incluyendo cambios en la administración y el liderazgo, contribuye a la sensación de una identidad universitaria fluida y adaptable.

2. Influencia de la Ubicación y la Historia: Los participantes destacaron cómo la ubicación geográfica de la universidad y su historia reciente influyen en su identidad. La UTAIt es vista como una entidad en crecimiento, lo que impacta en cómo se percibe y se siente la vida universitaria.

3. Percepciones Variadas de la Identidad: Dentro del grupo focal, hubo

una variedad de opiniones sobre lo que constituye la identidad de la UTAIt. Algunos estudiantes expresaron una comprensión clara y definida, mientras que otros indicaron incertidumbre o falta de conocimiento sobre lo que representa la identidad de la universidad. Esta diversidad de percepciones sugiere que la identidad de la UTAIt no es monolítica, sino que se experimenta e interpreta de manera diferente por distintos grupos dentro de la comunidad universitaria.

4. Construcción de la Identidad a través de la Experiencia Estudiantil: Las experiencias de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, juegan un papel crucial en la formación de la identidad de la UTAIt. Las actividades extracurriculares, los eventos y las interacciones diarias contribuyen a cómo los estudiantes perciben y dan forma a la identidad de la universidad. Las experiencias positivas y enriquecedoras fortalecen la identidad universitaria, mientras que las experiencias negativas o la falta de oportunidades para el compromiso significativo pueden debilitarla.

Cohesión y División entre Estudiantes y Carreras

1. Percepción de División entre Carreras: Los estudiantes expresaron que existe una división notable entre diferentes carreras. Esta división no solo se manifiesta en términos académicos, sino también en las interacciones sociales y extracurriculares. Algunos sienten que ciertas carreras reciben más atención y recursos, lo que puede generar una sensación de desigualdad y competencia en lugar de colaboración.

2. Formación de Grupos Aislados: Se observó la tendencia a formar grupos cerrados dentro de la misma carrera o ámbito académico, limitando las oportunidades para la interacción interdisciplinaria y el enriquecimiento mutuo. Aunque hay esfuerzos para fomentar la integración, estos a menudo no logran superar las barreras existentes entre diferentes grupos estudiantiles.

3. Impacto de la Cohesión en la Experiencia Universitaria: La falta de cohesión es percibida como un factor que afecta negativamente la experiencia universitaria en su conjunto. Los estudiantes resaltaron la importancia de sentirse parte de una comunidad más amplia para su desarrollo personal y académico. Experiencias específicas de

colaboración interdisciplinaria destacaron el potencial positivo de una mayor cohesión.

4. Propuestas para Mejorar la

Cohesión: Los participantes sugirieron iniciativas como proyectos interdisciplinarios y eventos que involucren a estudiantes de diferentes carreras para mejorar la cohesión. Crear espacios y actividades que fomenten la interacción y colaboración entre estudiantes de distintas disciplinas fue visto como esencial.

Comunicación y Relaciones

Interpersonales

1. Importancia de la Comunicación

Interpersonal: La comunicación efectiva entre estudiantes de diferentes carreras es vista como clave para fomentar una comunidad universitaria integrada. La falta de comunicación a menudo conduce a malentendidos y refuerza las divisiones existentes. Los estudiantes destacaron la necesidad de crear más oportunidades y espacios para facilitar la interacción natural entre estudiantes de distintas disciplinas y antecedentes.

2. Barreras en la Comunicación: Existen barreras significativas para la

comunicación efectiva, incluyendo prejuicios y estereotipos asociados con ciertas carreras o grupos dentro de la universidad. Algunos estudiantes expresaron que se sienten intimidados o incómodos al intentar interactuar con estudiantes de otras carreras, lo que limita la formación de nuevas relaciones.

3. Construcción de Relaciones a través de Actividades Compartidas:

Las actividades extracurriculares y los eventos universitarios son valorados como medios para mejorar la comunicación y construir relaciones. Estos eventos rompen barreras y fomentan la interacción. Los estudiantes sugirieron que la organización de eventos interdisciplinarios y actividades colaborativas podría ser una estrategia efectiva para mejorar las relaciones interpersonales en la universidad.

4. Impacto de la Comunicación en la Experiencia Universitaria:

La calidad de la comunicación y las relaciones interpersonales tienen un impacto directo en la experiencia general de los estudiantes en la UTAIt. Una comunicación efectiva y relaciones saludables contribuyen a un ambiente universitario más positivo y enriquecedor. Mejorar la comunicación y las relaciones

interpersonales no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también fortalece la comunidad universitaria en su conjunto.

Rol de la Administración y Políticas Universitarias

1. Percepción de la Administración y su

Impacto: Los estudiantes expresaron sentimientos mixtos respecto al papel de la administración universitaria. Mientras algunos apreciaron sus esfuerzos para mejorar la institución, otros sintieron que las decisiones administrativas a menudo no reflejan las necesidades y preocupaciones de los estudiantes. La falta de recursos y apoyo en áreas específicas genera una sensación de desigualdad percibida entre diferentes carreras y grupos estudiantiles.

2. Comunicación entre Administración y Estudiantes:

La importancia de una comunicación efectiva entre la administración y la comunidad estudiantil fue destacada. Los estudiantes expresaron la necesidad de una mayor transparencia y diálogo abierto sobre las decisiones y políticas que afectan su vida universitaria. La falta de participación estudiantil en los procesos de toma de

decisiones fue un tema de preocupación.

3. Influencia de las Políticas en la Cohesión y la Identidad Universitaria:

Las políticas universitarias, incluyendo aquellas relacionadas con la distribución de recursos, organización de eventos y gestión de espacios comunes, son vistas como factores críticos que influyen en la identidad y cohesión de la UTAIt. Los estudiantes sugirieron que ciertas políticas podrían estar fomentando inadvertidamente la división y limitando las oportunidades para la interacción y colaboración interdisciplinaria.

4. Propuestas para Mejorar la Gestión Administrativa:

Los participantes propusieron varias mejoras en la gestión administrativa, como la asignación más equitativa de recursos entre las diferentes carreras y la facilitación de eventos y proyectos que promuevan la integración y la cohesión. La administración podría desempeñar un papel más activo en la promoción de la diversidad y la inclusión dentro de la comunidad universitaria.

Sugerencias para Mejorar la Cohesión y la Identidad Universitaria

1. Fomento de Proyectos Interdisciplinarios: Los estudiantes

sugirieron la implementación de proyectos que requieran la colaboración de diferentes carreras como una estrategia efectiva para mejorar la cohesión. Estos proyectos no solo promueven la interacción entre estudiantes de distintos campos, sino que también permiten compartir conocimientos y habilidades de manera más amplia.

2. Mejora de las Instalaciones y Espacios Comunes: Se resaltó la importancia de contar con espacios comunes adecuados y accesibles para todos los estudiantes, como áreas de descanso, zonas deportivas y lugares para actividades sociales. La falta de estos espacios es vista como una barrera para la interacción casual y la construcción de relaciones fuera del ambiente académico. Los estudiantes sugirieron la creación de más áreas verdes y espacios al aire libre que inviten a la convivencia y al intercambio cultural y social entre la comunidad universitaria.

3. Eventos y Actividades Inclusivas: La organización de eventos y actividades que involucren a toda la comunidad universitaria, como festivales culturales, torneos deportivos y concursos académicos, fue vista como esencial para

mejorar la cohesión. Estos eventos deben ser diseñados para ser inclusivos y atractivos para estudiantes de todas las carreras.

4. Promoción de una Cultura de Inclusión y Respeto: La necesidad de promover activamente una cultura de inclusión y respeto dentro de la UTAlt fue enfatizada. Esto incluye abordar problemas de discriminación y prejuicios, y fomentar un ambiente donde todas las voces y perspectivas sean escuchadas y respetadas. Se sugirió la realización de talleres y programas de concientización sobre diversidad e inclusión, tanto para estudiantes como para el personal docente y administrativo.

Entrevistas Semiestructuradas

El análisis de los datos recopilados a través de entrevistas proporciona una comprensión de las percepciones y experiencias individuales respecto a los círculos de lectura y su impacto en la identidad universitaria y la cohesión comunitaria en la UTAlt. A continuación, se presentan los hallazgos principales desglosados en temáticas clave.

Entrevistas a Estudiantes que no Participaron en los Círculos de Lectura

1. Percepción de los Círculos de

Lectura: - Vista General: Los estudiantes que no participaron perciben los círculos de lectura como una buena iniciativa para contrarrestar la fragmentación en la universidad. Sin embargo, no los consideran suficientemente atractivos o dinámicos.

- **Falta de Atracción:** Se perciben como tranquilos y poco llamativos, lo que podría disuadir la participación de aquellos que buscan actividades más interactivas.

2. Factores Importantes para la Participación Futura:

- **Dinamismo y Variedad:** Los estudiantes destacan la importancia del dinamismo y la variedad en los temas abordados en los círculos de lectura. Prefieren contenidos que incluyan acción, misterio y elementos dramáticos.

- **Temas de Interés:** Se sugiere incluir temas relacionados con películas y lecturas que transmitan mensajes significativos.

3. Integración de Diversas Áreas del Conocimiento:

- **Interactividad:** Los entrevistados recomiendan hacer los círculos más

entretenidos e interactivos, incorporando elementos de ciencia ficción y otros géneros para hacerlos más atractivos.

4. Recomendaciones para Mejorar la Experiencia:

- **Sinceridad y Variedad:** Se sugiere ser sinceros en cuanto a la finalidad y la estructura de los círculos para atraer participantes y buscar variedad en los puntos de vista.

- **Menos Seriedad:** Recomiendan hacer los círculos menos serios y más abiertos a diferentes tipos de personalidad.

Entrevistas a Estudiantes que Participaron en los Círculos de Lectura

1. Elementos Valiosos de los Círculos:

- **Conocimiento y Opiniones:** Los participantes valoran la oportunidad de conocer nuevos libros y opiniones, y consideran las sesiones como una plataforma para discusiones filosóficas.

- **Interacción Interdisciplinaria:** Destacan la importancia de la variedad en las lecturas y la posibilidad de interactuar con estudiantes de otras carreras.

2. Influencia en la Comprensión y Análisis Crítico:

- **Mejora del Pensamiento Crítico:** Los círculos de lectura han ayudado a mejorar la capacidad de análisis crítico y a considerar diferentes puntos de vista.

- **Expresión de Opiniones:** Los participantes aprecian la oportunidad de expresar sus opiniones y aprender de los demás.

3. Impacto en la Comunidad y Conexión con Otros:

- **Construcción de Comunidad:** La participación en los círculos de lectura ha tenido un impacto positivo en la construcción de una comunidad y en la formación de relaciones interpersonales.

- **Socialización:** Se ve como una oportunidad para socializar y conocer mejor a compañeros de otras áreas.

4. Sugerencias para Mejorar los Círculos:

- **Promoción:** Se sugiere aumentar la promoción de las actividades para atraer a más participantes.

- **Actividades al Aire Libre:** Proponen la realización de actividades al aire libre y la inclusión de una variedad de géneros literarios.

Conclusiones de las Entrevistas

1. Percepción General de los Círculos de Lectura:

- **Estudiantes No Participantes:** Los estudiantes que no han participado perciben los círculos de lectura como una actividad positiva en teoría, pero no lo suficientemente atractiva en la práctica. Sienten que falta dinamismo y que los círculos podrían ser percibidos como monótonos o poco estimulantes.

- **Estudiantes Participantes:** Los participantes activos de los círculos de lectura expresan una valoración generalmente positiva de su experiencia. Resaltan que estos espacios les han proporcionado oportunidades únicas para la exploración profunda de literatura diversa y para el diálogo significativo con compañeros.

2. Importancia del Dinamismo y Diversidad en los Temas:

- **Estudiantes No Participantes:** Los no participantes sugieren que para atraer a un público más amplio, los círculos de lectura deberían incorporar una mayor variedad de géneros y temas. Esto incluye

desde literatura de acción y misterio hasta textos que aborden temas actuales y relevantes para la comunidad estudiantil.

- **Estudiantes Participantes:** Los participantes sugieren algunas áreas de mejora, como aumentar la visibilidad y promoción de los círculos de lectura para atraer a una audiencia más amplia y diversificar los formatos de las actividades.

3. Integración de Intereses y

Preferencias Variados:

- **Estudiantes No Participantes:** Expresan que les gustaría ver una mayor representación de sus propios intereses en los círculos de lectura, tanto en la selección de libros como en la forma en que se facilitan las discusiones.

- **Estudiantes Participantes:** Valoran la oportunidad de debatir y analizar en un entorno respetuoso y sugieren actividades más dinámicas y la diversificación de formatos.

4. Recomendaciones para una Mayor Inclusión y Participación:

- **Estudiantes No Participantes:**

Recomiendan evitar la imposición de un único enfoque o perspectiva en los círculos de lectura y adoptar un enfoque más relajado y abierto.

- **Estudiantes Participantes:** Proponen la inclusión de actividades más dinámicas y la realización de eventos al aire libre para mejorar la experiencia de los círculos de lectura.

Impacto en la Identidad y Cohesión Universitaria

1. Fortalecimiento de la Identidad Universitaria:

- **Estudiantes Participantes:** Los círculos de lectura han contribuido a fortalecer la identidad universitaria al proporcionar un espacio para la reflexión y el intercambio de ideas, fomentando un sentido de pertenencia y orgullo por la institución.

2. Mejora en la Cohesión Comunitaria:

- **Estudiantes Participantes:** La participación en los círculos de lectura ha mejorado la cohesión comunitaria al permitir que los estudiantes de diferentes carreras interactúen y se conozcan mejor, rompiendo barreras y estereotipos.

Resumen de entrevistas

Categoría	Estudiantes Participantes	Estudiantes No Participantes
Percepción de los Círculos de Lectura	Consideran los círculos como una buena iniciativa que enriquece su experiencia académica.	Perciben los círculos como una actividad positiva, pero quizá poco dinámica.
Impacto en el Pensamiento Crítico	Informan que los círculos han mejorado su capacidad de análisis crítico y expresión de opiniones.	No han experimentado este impacto, ya que no han participado en las actividades.
Sentido de Pertenencia	Señalan que la participación ha fortalecido su sentido de pertenencia a la UTAIt.	Expresan un menor sentido de pertenencia, al no estar involucrados en actividades comunitarias.
Interacción Interdisciplinaria	Valoran la interacción con compañeros de distintas disciplinas como una experiencia enriquecedora.	Mencionan que no han tenido oportunidades de interacción con estudiantes de otras carreras.
Sugerencias de Mejora	Sugieren aumentar la variedad de géneros y temas abordados en las sesiones.	Recomiendan que los círculos sean más dinámicos y menos formales, con temas de interés general.
Barreras para la Participación	No identifican barreras significativas, ya que están motivados a participar.	Mencionan la falta de promoción y la percepción de que los círculos son poco atractivos.

Resultados vs. Objetivos

En esta sección, se presenta una síntesis

de cómo los resultados obtenidos a través de los grupos focales y las entrevistas

semiestructuradas se relacionan con los objetivos específicos planteados en la investigación. Esta relación permite evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos y proporciona una base sólida para la reflexión y la formulación de recomendaciones.

Cumplimiento de Objetivos: Los resultados de la investigación sugieren que se ha avanzado significativamente en el cumplimiento de los objetivos planteados. Se ha logrado un diagnóstico detallado de las necesidades y percepciones de la comunidad universitaria, se han identificado estrategias y actividades potenciales para mejorar la cohesión y la identidad, y se ha comenzado a implementar y evaluar intervenciones específicas como los círculos de lectura.

Áreas de Mejora: A pesar de los logros,

Resumen de resultados

Identidad Universitaria y Cohesión

Comunitaria: Los resultados indican que los estudiantes de la UTAIt perciben una fragmentación en la identidad universitaria y una falta de cohesión entre diferentes carreras. La percepción de la universidad como una institución joven y

los resultados también indican áreas de mejora. Es necesario seguir ajustando las intervenciones para que sean más inclusivas y atractivas, y establecer mecanismos de seguimiento continuo para evaluar su efectividad a lo largo del tiempo. La promoción de una cultura de inclusión y respeto, así como la mejora en la comunicación entre la administración y los estudiantes, son aspectos clave que deben ser abordados en futuras fases del proyecto.

Implicaciones para la Práctica

Educativa: Los hallazgos de esta investigación tienen importantes implicaciones para la práctica educativa en la UTAIt. Las estrategias y actividades diseñadas e implementadas pueden servir como modelo para otras instituciones que enfrentan desafíos similares en términos de identidad y cohesión comunitarias. Además, los resultados subrayan la importancia de un enfoque participativo y reflexivo en la implementación de programas institucionales.

en constante evolución, junto con la influencia de su ubicación y breve historia, sugiere que la identidad universitaria está en proceso de formación. Esta percepción de juventud y cambio continuo puede contribuir tanto a oportunidades como a desafíos en la construcción de una identidad sólida.

Impacto de los Círculos de Lectura: Los círculos de lectura han sido valorados positivamente por los estudiantes que participaron, evidenciando mejoras en su capacidad de análisis crítico y en su sentido de pertenencia. Sin embargo, los estudiantes que no participaron percibieron estos círculos como insuficientemente atractivos, lo que sugiere la necesidad de diversificar los temas y hacer las actividades más dinámicas.

Comunicación y Relaciones Interpersonales: La comunicación efectiva entre estudiantes de diferentes carreras es vista como fundamental para mejorar la cohesión comunitaria. Las barreras en la comunicación, incluyendo prejuicios y estereotipos, limitan la formación de nuevas relaciones y refuerzan las divisiones existentes. La promoción de actividades que faciliten la interacción casual y la construcción de relaciones fuera del ambiente académico es crucial para superar estas barreras.

Rol de la Administración: La administración universitaria tiene un impacto significativo en la identidad y cohesión universitarias. Los estudiantes expresaron la necesidad de una mayor

transparencia y diálogo abierto sobre las decisiones y políticas que afectan su vida universitaria. La percepción de inequidad en la distribución de recursos y atención entre diferentes carreras sugiere la necesidad de políticas más inclusivas y equitativas.

Recomendaciones para Futuras

Investigaciones

Ampliar la Muestra: Futuras investigaciones deberían considerar una muestra más grande y diversa para validar los hallazgos y proporcionar una comprensión más completa de la identidad universitaria y la cohesión comunitaria en la UTAIt.

Evaluación Longitudinal: Se recomienda llevar a cabo estudios longitudinales para evaluar cómo evolucionan las percepciones y experiencias de los estudiantes con el tiempo. Esto permitiría identificar tendencias a largo plazo y el impacto sostenido de las intervenciones implementadas.

Exploración de Otras Intervenciones:

Además de los círculos de lectura, futuras investigaciones podrían explorar el impacto de otras actividades extracurriculares y programas

interdisciplinarios en la identidad y cohesión universitarias. Comparar diferentes tipos de intervenciones podría proporcionar conocimientos valiosos sobre las estrategias más efectivas.

Estudios Comparativos: Realizar estudios comparativos con otras instituciones de educación superior podría ayudar a identificar prácticas exitosas y modelos replicables. Comparar los resultados de la UTAIt con los de universidades con diferentes contextos y características podría enriquecer la comprensión de los factores que influyen en la identidad y cohesión comunitarias.

Conclusiones

El presente estudio ha proporcionado una comprensión de las percepciones y experiencias de los estudiantes de la UTAIt en relación con la identidad universitaria y la cohesión comunitaria. Los hallazgos destacan la importancia de actividades extracurriculares dinámicas e inclusivas, la necesidad de mejorar la comunicación y la interacción entre diferentes carreras, y el papel crítico de la administración en la promoción de una cultura de inclusión y respeto. A través de un enfoque de investigación-acción, se ha logrado avanzar en el diseño e implementación de

intervenciones que pueden contribuir significativamente al fortalecimiento de la comunidad universitaria.

Principales Hallazgos

1. Fragmentación de la Identidad

Universitaria: - Los estudiantes perciben una fragmentación en la identidad universitaria de la UTAIt, influenciada por la percepción de la institución como joven y en constante evolución. - La diversidad de percepciones sobre lo que constituye la identidad de la UTAIt sugiere que esta no es monolítica, sino que se experimenta de manera diversa por distintos grupos dentro de la comunidad universitaria.

2. Cohesión Comunitaria y Barreras de

Comunicación: - Existen barreras significativas para la cohesión comunitaria, incluyendo la formación de grupos aislados dentro de diferentes carreras y estereotipos que limitan la interacción interdisciplinaria. - La falta de comunicación efectiva y la percepción de inequidad en la distribución de recursos contribuyen a la fragmentación y dificultan la construcción de una comunidad unida.

3. Impacto Positivo de los Círculos de

Lectura: - Los círculos de lectura han

demostrado ser una herramienta efectiva para mejorar la capacidad de análisis crítico de los estudiantes y para fomentar

la interacción entre diferentes disciplinas. - Sin embargo, se identificó la necesidad de diversificar los temas y hacer las actividades más dinámicas e inclusivas para atraer a una audiencia más amplia.

4. Importancia del Rol de la Administración: - La administración universitaria juega un papel crucial en la configuración de la identidad y cohesión universitarias. Las políticas inclusivas y equitativas, junto con una comunicación transparente y participativa, son esenciales para promover una cultura de respeto y colaboración.

Implicaciones para la Práctica Educativa

1. Diseño de Programas Inclusivos y Dinámicos: - Es fundamental que la UTAIt diseñe e implemente programas que sean atractivos y relevantes para una amplia gama de estudiantes. Esto incluye diversificar las actividades extracurriculares y asegurar que sean accesibles e inclusivas.

2. Mejora de la Comunicación y la

Interacción Interdisciplinaria: - Fomentar la comunicación efectiva entre estudiantes de diferentes carreras y crear oportunidades para la interacción casual y la construcción de relaciones son esenciales para mejorar la cohesión comunitaria. Los eventos interdisciplinarios y los proyectos colaborativos pueden ser estrategias efectivas en este sentido.

3. Políticas Administrativas Inclusivas: - La administración debe adoptar políticas que promuevan la equidad en la distribución de recursos y que involucren a los estudiantes en los procesos de toma de decisiones. Una gestión inclusiva y transparente puede ayudar a fortalecer la identidad y cohesión universitarias.

Limitaciones del Estudio

1. Tamaño de la Muestra: - El tamaño relativamente pequeño de la muestra puede limitar la generalización de los resultados. Futuras investigaciones deberían considerar una muestra más grande y diversa para validar los hallazgos.

2. Temporalidad: - La investigación se llevó a cabo en un período de tiempo específico, lo que puede no reflejar cambios o tendencias a largo plazo.

Estudios longitudinales serían beneficiosos para evaluar el impacto sostenido de las intervenciones.

3. Sesgo de Auto-Selección: - La participación voluntaria en los grupos focales y entrevistas puede introducir un sesgo de auto-selección. Incluir a participantes que no se ofrecieron voluntariamente podría proporcionar una visión más completa.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

1. Ampliar la Muestra: - Incluir una muestra más grande y diversa para obtener una comprensión más completa y representativa de la comunidad universitaria.

2. Evaluación Longitudinal: - Realizar estudios longitudinales para evaluar cómo evolucionan las percepciones y experiencias de los estudiantes con el tiempo y el impacto sostenido de las intervenciones.

3. Exploración de Otras Intervenciones: - Investigar el impacto de diferentes tipos de actividades extracurriculares y programas interdisciplinarios en la identidad y cohesión universitarias.

4. Estudios Comparativos: - Comparar los resultados de la UTAIt con los de otras instituciones de educación superior para identificar prácticas exitosas y modelos replicables.

Los hallazgos de esta investigación dejan ver una serie de elementos clave que contribuyen a la comprensión de la identidad universitaria y la cohesión comunitaria en la Universidad Tecnológica de Altamira (UTAIt). En particular, se evidenció que los círculos de lectura pueden ser una herramienta eficaz para fomentar la identidad y la cohesión entre los estudiantes, lo que está en línea con la literatura existente que sostiene que la participación en actividades comunitarias mejora el sentido de pertenencia (Tinto, 1993; Hurtado et al., 1997).

Los estudiantes que participaron en los círculos de lectura manifestaron un incremento en su sentido de pertenencia y en su capacidad de análisis crítico, lo que respalda la afirmación de que las experiencias de aprendizaje colaborativo son fundamentales para el desarrollo de una identidad universitaria sólida (Pascarella et al., 2005). Estos resultados son consistentes con estudios previos que destacan la importancia de la interacción

interdisciplinaria y el diálogo en la formación de una comunidad académica cohesionada (Berger y Milem, 2000; Kuh, 2001).

Sin embargo, se identificaron barreras significativas que limitan la participación de algunos estudiantes, tales como la falta de promoción y la percepción de que los círculos de lectura son poco atractivos. Este hallazgo es crucial, ya que resalta la necesidad de estrategias de comunicación más efectivas para involucrar a una mayor cantidad de estudiantes. La literatura sugiere que las instituciones deben adoptar enfoques proactivos para fomentar la participación estudiantil en actividades que promuevan la cohesión y el sentido de pertenencia (Astin, 1999).

Además, la diversidad de percepciones en torno a la identidad universitaria sugiere que es esencial considerar las diferentes experiencias y antecedentes de los estudiantes al diseñar intervenciones. La fragmentación en la identidad universitaria, observada entre las distintas carreras, coincide con investigaciones que indican que las divisiones académicas pueden obstaculizar la construcción de una comunidad unificada (Pérez del Ángel, 2019).

Recomendaciones

1. **Diversificación de Temas y Formatos:** Es fundamental que los círculos de lectura incluyan una variedad de géneros y temas relevantes para los estudiantes, así como formatos más dinámicos que puedan atraer a un público más amplio. La incorporación de actividades interactivas y el uso de plataformas digitales podrían aumentar la participación.
2. **Estrategias de Promoción:** Desarrollar una campaña de comunicación efectiva que resalte los beneficios de participar en los círculos de lectura y otras actividades comunitarias podría ayudar a atraer a estudiantes que actualmente no participan.
3. **Fomento de la Interacción Interdisciplinaria:** Se debe promover la creación de espacios y eventos que faciliten la interacción entre estudiantes de diferentes carreras. Esto no solo fortalecerá la cohesión, sino que también enriquecerá la experiencia educativa de los estudiantes.

4. **Evaluación Continua:** Implementar un sistema de evaluación continua para las actividades y programas institucionales permitirá ajustar las estrategias en función de las necesidades y expectativas de la comunidad universitaria.

5. **Involucramiento de la Administración:** Es importante que la administración universitaria adopte un enfoque más inclusivo y participativo al tomar decisiones que afectan la vida estudiantil, garantizando que las voces de todos los grupos sean escuchadas y consideradas.

Referencias

Astin, A. W. (1999). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>

Berger, J. B., y Milem, J. F. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 15, pp. 268-338). Springer.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.

Furr, S. R. (2004). Literature circles for the college classroom. *Journal of College Reading and Learning*, 34(2), 29-34. <https://doi.org/10.1080/10790195.2004.10850155>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Hurtado, S., y Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324-

345. <https://doi.org/10.2307/2673270>

Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014).

The action research planner: Doing critical participatory action research.

Kuh, G. D. (2001). The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

<https://doi.org/10.1037/h0054346>

Narváez Guerrero, M. del C. (2020). *Las crónicas juveniles, un recurso para el fomento de la identidad en los jóvenes universitarios*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/109396>

Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005).

How college affects students: A third decade of research (Vol. 2). Jossey-Bass.

Pérez del Ángel, R. (2019). Repensando la universidad la integración de la filosofía en la ciencia como terreno común para el diálogo universitario. *Reflexiones. Revista Interdisciplinar De Filosofía Y Humanidades.*, (6), 91-101. <https://doi.org/10.32466/eufv-rel.2019.6.590.91-101>

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.

Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

