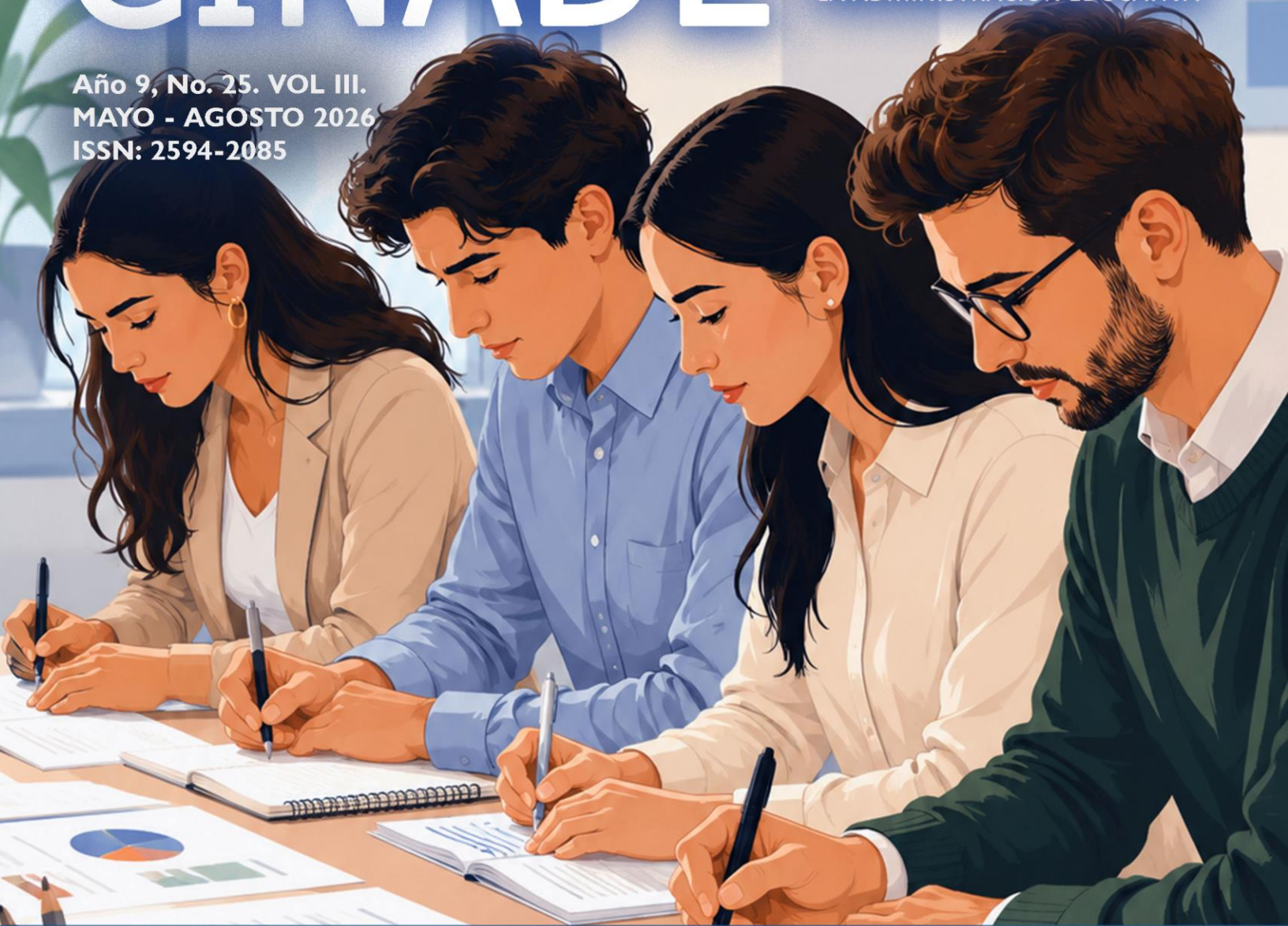


EDU CINADE



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Año 9, No. 25. VOL III.
MAYO - AGOSTO 2026
ISSN: 2594-2085



- IMPLICACIONES DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN FORMAL. RETOS Y PERSPECTIVAS.
- DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES COMO CLAVE PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR.
- LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN TELESECUNDARIA, NECESIDAD Y DESAFÍO.
- TRABAJO COLABORATIVO Y MEJORA DE LOS APRENDIZAJES EN PRIMARIA.
- MÉXICO: EDUCACIÓN, INNOVACIÓN Y DESAFÍOS PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.
- ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y RENDIMIENTO EN LA PRIMARIA MIGUEL HIDALGO.
- CRECIENTE VIOLENCIA ESTUDIANTIL HACIA DOCENTES. DESAFÍOS CRÍTICOS EN GESTIÓN EDUCATIVA.
- ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN PRIMER GRADO.
- LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO NÚCLEO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.
- ENSEÑAR A PENSAR: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA.
- EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y SU RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA.
- CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR.



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

EDUCINADE

REVISTA EDUCINADE, Año 9 No. 25, vol 3. mayo - agosto, es una publicación cuatrimestral editada por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE), Independencia No. 1100, Zona Centro, San Luis Potosí, S.L.P., C.P. 78000, Tel. (444) 814 01 54, www.cinade.edu.mx; c.investigacion@cinade.edu.mx;

Editor responsable: Dra. Ana América López Araujo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-0690410102200-203 ISSN: 2594-2085, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Responsable de la última actualización de este número, Dra. Ana América López Araujo. Fecha de última modificación, abril 2026. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Centro de Investigación para la Administración Educativa.

PRESENTACIÓN

Revista EDUCINADE Número 25. vol. III

La revista electrónica EDUCINADE contribuye a la difusión del conocimiento científico, reafirmando el compromiso del Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE) con la formación de profesionales de alto nivel en sus programas de Maestría, Doctorado y Posdoctorado en Gestión Educativa y educación superior.

En esta edición, los autores analizan las implicaciones de la sociedad del conocimiento en la educación formal, identificando los retos y las perspectivas que enfrentan las instituciones educativas en un entorno caracterizado por la transformación digital, la producción acelerada del conocimiento y la necesidad de formar ciudadanos capaces de aprender durante toda la vida. En esta misma línea, se examinan los desafíos que enfrenta México en materia de educación, innovación y desarrollo, resaltando la importancia de fortalecer políticas y prácticas educativas que respondan a las exigencias de una sociedad cada vez más dinámica y globalizada.

La dimensión humana de la educación ocupa un lugar central mediante investigaciones orientadas al desarrollo de habilidades sociales, la educación socioemocional en telesecundaria y la convivencia con la participación de las familias, reconociendo que la formación integral de niñas, niños y adolescentes requiere ambientes escolares donde prevalezcan el respeto, la colaboración, la inclusión y el bienestar socioemocional.

Asimismo, varios estudios profundizan en la mejora de los procesos pedagógicos mediante el análisis del trabajo colaborativo como estrategia para fortalecer los aprendizajes en educación primaria, las estrategias de enseñanza para favorecer la alfabetización inicial y las propuestas didácticas dirigidas a desarrollar el pensamiento crítico como una de las competencias indispensables para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Estas investigaciones coinciden en señalar que la innovación educativa trasciende la incorporación de nuevas metodologías y exige una transformación profunda de la práctica docente, sustentada en la reflexión permanente sobre el propio quehacer profesional.

La gestión educativa también encuentra una importante representación en este volumen a través de investigaciones relacionadas con la organización escolar y su influencia en el rendimiento académico, el clima organizacional y su relación con la administración escolar, así como el estudio sobre la creciente violencia estudiantil hacia los docentes, problemática que demanda respuestas institucionales integrales desde el liderazgo escolar, la convivencia y las políticas de prevención. Estos trabajos resaltan que la gestión educativa constituye un componente estratégico para generar condiciones que favorezcan ambientes escolares seguros, colaborativos y orientados al logro de aprendizajes de calidad.

De manera transversal, las investigaciones que conforman este Número 25, Tomo III destacan el valor de la reflexión docente y directiva como núcleo de la transformación educativa, reconociendo que el desarrollo profesional continuo, la investigación de la propia práctica y el compromiso ético con la mejora permanente son elementos indispensables para responder a las necesidades de las comunidades escolares y consolidar instituciones más eficaces, inclusivas y socialmente responsables.

CONSEJO DIRECTIVO





DIRECTORIO

CONSEJO DIRECTIVO

Dr. Joel Ramos Leyva

Director general, CINADE

Dr. Arturo Ramírez Castillo

Director académico

Dr. Rodolfo Maciel Vazquez

Director administrativo

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Arturo Ramírez Castillo

Director Académico, CINADE

Dra. Ana Ma. Mata Pérez

Coordinadora del Doctorado en
Gestión Educativa, CINADE

Dr. Jaime Ramos Leyva

Coordinador de Proyectos
Especiales y del Posdoctorado en
Gestión y Administración
Educativa CINADE.

Dra. Ruth Catalina Perales Ponce

Miembro del Consejo Mexicano de
Investigación Educativa, A.C., de la Red
Mexicana de Investigadores de la
Investigación Educativa y Secretaria
Educativa de la Red de Posgrados en
Educación

Dr. Francisco Javier Segura

Mojica

Encargado de la División de Estudios
de Posgrado e Investigación del
Instituto Tecnológico de San Luis
Potosí

Dr. Edmundo Cerda Rodríguez

Doctor en Gestión Educativa. Docente
del Departamento de Ciencias Básicas
en el Tecnológico Nacional de México
y en el Instituto Tecnológico de San
Luis Potosí, S.L.P.

DISEÑO Y EDICIÓN DE LA REVISTA

Dra. Ana América López Araujo

CONTENIDO

7	NOTICIAS
10	IMPLICACIONES DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN FORMAL. RETOS Y PERSPECTIVAS. HÉCTOR MARTÍNEZ GUTIÉRREZ
18	DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES COMO CLAVE PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR PETRA LUZ MEDINA LÓPEZ
31	LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN TELESECUNDARIA, NECESIDAD Y DESAFÍO ALICIA AGUILAR SÁNCHEZ
39	TRABAJO COLABORATIVO Y MEJORA DE LOS APRENDIZAJES EN PRIMARIA LIDIA ESTHER FIGUEROA LÁRRAGA
47	MÉXICO: EDUCACIÓN, INNOVACIÓN Y DESAFÍOS PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. SELENE GUADALUPE RAMOS GUZMÁN
58	ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y RENDIMIENTO EN LA PRIMARIA MIGUEL HIDALGO LUZ MARÍA MORÁN MAYORGA
67	CRECIENTE VIOLENCIA ESTUDIANTIL HACIA DOCENTES. DESAFÍOS CRÍTICOS EN GESTIÓN EDUCATIVA YAZMÍN ELIZABETH BÁRCENA LÓPEZ
75	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN PRIMER GRADO LEANDRO MORÁN MAYORGA
84	LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO NÚCLEO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA. EDGAR JACOBO SANDATE
93	ENSEÑAR A PENSAR: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA SANDRA IVETH GARAY ACEVEDO
106	EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y SU RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA MARÍA FERNANDA SANDOVAL GERRERO
116	CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR CHRISTIAN ALEJANDRO BAUTISTA LÓPEZ



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

NOTICIAS



NOTICIAS

NUMERO 25 TOMO III

CINADE FORTALECE ALIANZAS ESTRATÉGICAS MEDIANTE CONVENIOS DE COLABORACIÓN EN BENEFICIO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Con el propósito de fortalecer la formación continua de los profesionales de la educación y ampliar las oportunidades de desarrollo académico, el **Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE)** continúa avanzando en la consolidación de convenios de colaboración con diversas instituciones educativas, organismos públicos, asociaciones civiles y organizaciones sindicales de diferentes entidades del país.

Estas alianzas estratégicas tienen como objetivo impulsar acciones conjuntas que contribuyan al fortalecimiento de la calidad educativa mediante programas de capacitación, actualización profesional, conferencias magistrales, seminarios, talleres especializados, coloquios de investigación y actividades académicas dirigidas a

docentes, directivos, supervisores, asesores técnico-pedagógicos y demás actores del sistema educativo en todos los niveles y modalidades.

Como parte de esta estrategia de vinculación institucional, CINADE promueve acuerdos que facilitan el acceso a programas de **Maestría en Administración Educativa**, **Maestría en Educación Superior**, **Doctorado en Gestión Educativa** y **Posdoctorado en Gestión y Administración Educativa**, ofreciendo esquemas de becas, apoyos académicos y beneficios especiales para las y los trabajadores de la educación afiliados a las instituciones y organizaciones con las que se establecen estos convenios.

La vinculación con organizaciones sindicales representa una oportunidad para ampliar el impacto de estas acciones, acercando opciones de formación de calidad a un mayor número de maestras, maestros y directivos, al tiempo que fortalece la colaboración entre las instituciones educativas y los organismos que representan al magisterio, en beneficio del desarrollo profesional y de la mejora de los servicios educativos.

Con estas iniciativas, CINADE reafirma su compromiso de construir redes de colaboración que impulsen la formación permanente, el intercambio de experiencias, la generación de conocimiento y la innovación educativa, reconociendo que el trabajo conjunto entre instituciones constituye un elemento clave para responder a las necesidades actuales del sistema educativo.

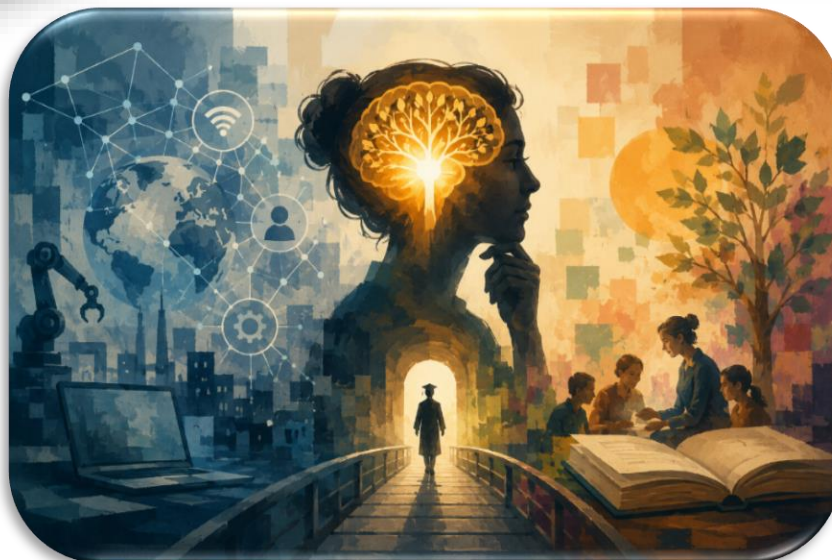
El Centro de Investigación para la Administración Educativa continuará promoviendo nuevas alianzas estratégicas con instituciones de educación superior, organismos gubernamentales y organizaciones del sector educativo, convencido de que la cooperación interinstitucional fortalece la calidad de la educación, amplía las oportunidades de profesionalización y contribuye a la formación de líderes capaces de transformar positivamente las escuelas y las comunidades donde desempeñan su labor.





CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULOS



IMPLICACIONES DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN FORMAL. RETOS Y PERSPECTIVAS.

J. HÉCTOR MARTÍNEZ GUTIÉRREZ

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa. Generación 2023- 2025
CINADE

j.hectormg@gmail.com

RESUMEN

La sociedad del conocimiento se configura para que el conocimiento y la información sean los motores de crecimiento económico y desarrollo social, junto a la tecnología; crucial para la producción, distribución y empleo del conocimiento, el acceso a la información y a la educación para el éxito individual y colectivo. Según Peter Drucker, esta sociedad exige pensadores críticos, innovadores, creativos y hábiles para aprender a aprender. En esta realidad, la educación se configura con la mercantilización y se intensifica con la educación a distancia, una panacea para los males educativos, en la que el uso de las tecnologías hace al docente innovador. El hecho será que los retos a evaluar se aplazan por las políticas gubernamentales que no permiten considerar la implementación de mejoras para los ambientes de aprendizaje, porque la educación no es producción en serie y las demandas de la sociedad del conocimiento requieren formaciones integrales y humanistas.

Palabras clave: sociedad del conocimiento, educación, conocimientos, competencias, tecnología, información.

ABSTRACT

The knowledge society is structured so that knowledge and information, along with technology, are the engines of economic growth and social development. Technology is crucial for the production, distribution, and use of knowledge, as well as for access to information and education for individual and collective success. According to Peter Drucker, this society demands critical, innovative, creative thinkers who are skilled at learning how to learn. In this reality, education is shaped by commodification and intensified by distance learning, a panacea for educational ills, in which the use of technology makes the teacher innovative. The fact remains that the challenges to be assessed are postponed due to government policies that do not allow for the implementation of improvements to learning environments, because education is not mass-produced, and the demands of the knowledge society require comprehensive and humanistic training.

Keywords. knowledge society, education, knowledge, skills, technology, information.



INTRODUCCIÓN

Este ensayo analiza la manera en que la llamada sociedad del conocimiento ha modificado la perspectiva de desarrollo del hombre, vinculándole al crecimiento cultural, económico y social y por ello a la manera en que se interpreta el mundo y todo lo que se deriva del él.

Las implicaciones de esta en la vida cotidiana han determinado también las maneras en que la educación se ha debido configurar para poder ofrecer a los estudiantes las herramientas esenciales para su correcta inserción en el entorno.

Una realidad que ha motivado también la transformación de las instituciones en esta sociedad del conocimiento, ya que han debido adaptarse a los cambios que les ha demandado, con la intención posible de continuar a la vanguardia y ofrecer a los estudiantes los conocimientos y competencias específicas para enfrentar las necesidades que la sociedad les requiere.

Retos que son asumidos como necesarios, por el colectivo docente, para continuar cumpliendo con el compromiso ético de formar para la vida ofreciendo convicciones de aprendizaje para sus educandos en las que los valores y la posibilidad de formarse continúa siendo el estandarte para su desarrollo.

DESARROLLO

IMPLICACIONES DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN FORMAL. RETOS Y PERSPECTIVAS

A lo largo de las últimas décadas la Sociedad del Conocimiento se ha ido configurando para ser la sociedad en la que el conocimiento y la información sean los principales motores de crecimiento económico y desarrollo social, situación vinculada a la historia de la revolución industrial. En la que, la tecnología ha ido adquiriendo y juega un papel crucial para la producción, distribución y empleo del conocimiento, el acceso a la información y por ende a la educación para el éxito individual y colectivo.

Algo que, ha perfilado nuevas formas de relacionarse entre los que producen y aquellos que se apropian del conocimiento, y que ha dado lugar a cambios en las maneras en que el conocimiento puede o debe ser compartido y puede ponerse al mercado, en esta cultura de la mercantilización.

La Sociedad del Conocimiento, afirmó Peter Drucker, requiere de pensadores críticos, innovadores y capaces de aprender continuamente, por lo que, la educación debe centrarse en la solución de problemas, creatividad y habilidad de aprender a aprender. Deben considerarse los intereses y talentos particulares del estudiante, al igual que su contexto, necesidades individuales y entorno, sin perpetuar arcaicos esquemas educativos. Porque más allá de la metodología en que se base cualquier institución educativa, lo más importante es enfocarse en el alumno, ofrecerle una formación integral y humanista que garantice aciertos conductuales y metacognitivos.

Entendiendo que, preparar a los estudiantes para la Sociedad del Conocimiento no es simplemente dotar las aulas con las últimas tecnologías sino transformar la manera de enseñar y aprender, y diseñar modelos que fomenten la colaboración.

La realidad estriba en que las instituciones de educación han tenido que ir progresivamente adaptándose a las necesidades de formación que les han demandado los individuos en razón de las perspectivas marcadas por la sociedad del conocimiento, modificando paradigmas y buscando opciones de mejora en las propuestas de educación, ofertando oportunidades para adquirir conocimientos a su vez en razón de las demandas de la industria, con especializaciones vinculadas a las propuestas de quienes requieren el trabajo de la sociedad.

Por lo que, en la realidad escolar existente en las instituciones es evidente notar el desfase tecnológico, aunado a las realidades económicas y sociales de los entornos en los que nos desempeñamos y en los que para México no ha permeado la posibilidad de atender a la educación como una prioridad fundamental puesto que en las políticas gubernamentales se dejan ver amplias brechas hacia ciertos sectores de la población; sumando desde insumos tecnológicos hasta la posibilidad de que las escuelas cuenten con los materiales convenientes para ofrecer y enfrentar a los alumnos a esta sociedad del conocimiento.

En los ámbitos de educación particular se puede notar la inversión en nuevas tecnologías, con procesos de innovación que provocan que estos espacios académicos se encuentren enriquecidos por los valores del mercado. Situación derivada de la configuración que ha tomado la educación en esta nueva realidad, mercantilizándole y que como proceso posiblemente ha sido intensificado significativamente con la educación a distancia.

Una idea que permea y se considera ha venido a dar solución mágica a esta necesidad es la de que la inclusión y utilización de las tecnologías para la educación en las aulas es el remedio esperado, por lo que, desde la política educativa mexicana del neoliberalismo esta es la forma más evidente de renovar las dinámicas escolares, con la

que se busca fortalecer las estrategias docentes y estimular el reconocimiento y uso de las tecnologías por los escolares, inquietud situada en el centro de las preocupaciones de los gobiernos y de las organizaciones internacionales.

Que además ha sido vista como la panacea de los males educativos, puesto que se asumió que el uso de las tecnologías convertía en innovador al docente, una situación que ha debido valorarse y progresivamente las instituciones y los colectivos de maestros han tenido que modificar para otorgar el justo valor a este instrumento en los diseños de ambientes de aprendizaje.

Así, la mayoría de los centros escolares, desde el gobierno neoliberal siguiendo las políticas generales de acercar estos insumos tecnológicos a las escuelas de nivel básico les arroparon con aulas con cañón para proyección y conexiones a equipo de cómputo con la idea primaria de renovar la manera de acercar el conocimiento a los alumnos, aún y cuando varias escuelas no tenían luz o incluso no existía algún servicio de internet por la zona; situación que se adoptó en otros niveles, escuelas y se convirtió en la forma más eficaz de ser creativo y acelerar el proceso de enseñanza aprendizaje gracias a la manera en que se incluían tecnologías y sitios de internet para mejorar las clases y las evaluaciones, en muchos casos sin considerar la posibilidad de cumplir con los aprendizaje esperados.

El hecho cierto será que los retos que han debido evaluarse ante la posibilidad de formar personas críticas y analíticas para su desempeño en esta sociedad del conocimiento han sido solamente aplazados por las políticas gubernamentales cuyos propósitos en la educación no han permitido al docente considerar la implementación consciente de mejoras para sus ambientes de aprendizaje, porque la educación de personas no es producción en serie y las demandas de la sociedad del conocimiento nos requieren implementar formaciones integrales y humanistas.

Aquí refiero, que en mi paso por las instituciones de nivel medio superior, la responsabilidad directa en el aula, comúnmente siempre la tenía el docente, quien con esa libertad de cátedra pondría su granito de arena para transformar la manera de enseñar y aprender, aunque las revisiones a las planificaciones se daban resultado de los procesos de trabajo colegiados, en los que los planteamientos educativos se centraban nuevamente en la memorización, el control del grupo, el silencio en las aulas y la implementación de tareas expositivas creativas o vinculadas al uso de la tecnología que se esperaba permitirían el alcance de las competencias deseadas para la población escolar.

En una de las instituciones. la característica principal se tenía en la inquietud directiva de mejorar realmente las propuestas áulicas, con el propósito de incentivar la posibilidad de

Con esa gran influencia, debo destacar desde convicciones personales, que me parece que la educación actual debe ser adaptativa, enfocarse al desarrollo de competencias sin perder de vista el enfoque en valores éticos, la igualdad y la manera en que se enriquecen las visiones con perspectivas interculturales, con el reto de fomentar el pensamiento crítico y el aprendizaje permanente para la vida con innovación y creatividad, entendiendo que, para la sociedad del conocimiento, la innovación, es la capacidad para producir conocimientos y aplicarlos a través de acciones que transformen a la sociedad y su entorno, con la idea de la participación activa y directa de los individuos.

Destacando el acompañamiento docente como la posibilidad más prudente de incidir en el desarrollo de conciencias que se formen en valores y principios que incluyan el respeto a los demás y al mundo como eje de la innovación científica y tecnológica.



CONCLUSIÓN

Una idea fundamental que permite comprender el impacto en todos los ámbitos de la vida de la sociedad del conocimiento es que esta se ha configurado como la sociedad en la que el conocimiento y la información son los principales motores de crecimiento económico y desarrollo social, y la tecnología tiene el papel principal en la producción, distribución y empleo del conocimiento, el acceso a la información y por ende a la educación para el éxito individual y colectivo.

Situación que ha determinado la necesidad de hacer cambios en las maneras en que el conocimiento puede o debe ser compartido y la manera en que se pone al mercado.

Por ende, los colectivos docentes y las instituciones de educación ante las exigencias de esta sociedad del conocimiento han ido adaptándose a las necesidades de formación que tienen los individuos, modificando paradigmas y buscando mejorar sus propuestas.

Uno de los retos que sobresale ante esta exigencia de cambio, y para todo tipo de escuelas y docentes, es la posibilidad de renovar las propuestas de enfoque tradicional de la enseñanza a las necesidades que exige para la formación el paradigma de la sociedad del conocimiento, en el que la especialización y la inclusión de valores con un tinte humanista se formula como el eje para la renovación de la educación en las aulas.

Considerando que, la inclusión de los insumos tecnológicos en las dinámicas áulicas, sin perder de vista la perspectiva creativa innovadora y el trabajo en proyectos es la principal tarea para instituciones y docentes que buscan despertar en el alumnado el gusto y la necesidad de adquirir habilidades y conocimientos para la vida.

Enfatizando la posibilidad de incidir en la formación de individuos preocupados por apropiarse de nuevos conocimientos en razón de valores sociales, y que trabajen por la justicia y la equidad social, con inclusión de ideas, promoviendo el respeto y el reconocimiento de toda la población.

Una perspectiva educativa que nos exige a los docentes considerar la necesidad de la constante actualización y sobre todo la apertura personal a los cambios que las necesidades educativas nos vayan determinando en virtud del alcance de los aprendizajes que deberán apropiarse nuestros educandos.

BIBLIOGRAFÍA

- Blázquez, F. (2001). Sociedad de la información y la educación. Mérida: Junta de Extremadura. Recuperado el 26 de noviembre del 2023 en <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/blanquez.pdf>
- Cortes, Diana. (17 de diciembre del 2023). Características de la sociedad del conocimiento. Universidad Cesuma. Consultado en <https://www.cesuma.mx/blog/que-es-la-sociedad-del-conocimiento.html>
- Klainer B, S. A. (17 de diciembre del 2023) Los retos educativos den la sociedad del conocimiento. Consultado en <https://expansion.mx/opinion/2023/06/20/los-retos-educativos-en-la-sociedad-del-conocimiento>
- Malik L, B., Ballesteros V, B. (2015). La Construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. Diálogo andino, (47), 15-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Monsreal-Barrera, I. Chan-Pavón, M. Escalante-Euan, J. (2019). De la sociedad del conocimiento a la enseñanza por competencias. Ciencias UANL. Revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Año 22. Núm. 94, marzo abril 2019. Recuperado el 17 de diciembre del 2023 en <https://cienciauanl.uanl.mx/?p=8676>
- Villasana R, P. Retos y perspectivas de la sociedad del conocimiento en el marco de la Nueva Gestión Pública y del Buen Gobierno. Revista Buen Gobierno No. 25. Julio–diciembre 2018. Fundación Mexicana de Estudios Políticos y Administrativos A.C. México. Recuperado el 17 de diciembre del 2023 en <https://www.redalyc.org/journal/5696/569660605002/html/>



DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES COMO CLAVE PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

PETRA LUZ MEDINA LÓPEZ

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE

petraluz89@gmail.com

RESUMEN

El desarrollo de habilidades sociales en adolescentes es un aspecto fundamental para su bienestar emocional y su integración en la sociedad. El objetivo de esta investigación fue evaluar el desarrollo de habilidades sociales entre los alumnos de una secundaria de la ciudad de San Luis Potosí con el fin de realizar recomendaciones que ayuden a mejorar la convivencia escolar. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. La muestra estuvo conformada por 45 alumnos. Para la recolección de datos, se utilizó el test de habilidades sociales de Goldstein. Para el tratamiento de los datos, se empleó estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes. Como resultado se pudo obtener que mayoritariamente las habilidades sociales de los alumnos de 1er. grado son medias. Concluyendo que es necesario promoverlas y mejorarlas por medio de la realización de debates y la implementación de juegos y dinámicas lúdicas.

PALABRAS CLAVE: adolescencia, entorno, habilidades, comunicación, convivencia.

ABSTRACT

Developing social skills in adolescents is crucial for their emotional well-being and social integration. This study aimed to assess the social skills of students at a secondary school in the city of San Luis Potosí in order to make recommendations for improving school social dynamics. The research employed a quantitative, descriptive approach. The sample consisted of 45 students. Data collection was carried out using the Goldstein Social Skills Test, and data analysis involved descriptive statistics, specifically frequencies and percentages. The results indicated that the social skills of the first-year students were generally at a moderate level. It was concluded that there is a need to foster and improve these skills through debates and the implementation of games and interactive activities.

KEYWORDS: adolescence, environment, skills, communication, social interaction.



INTRODUCCION

La base de la vida humana es la convivencia mutua. Construir y mantener relaciones significativas puede impactar positivamente la forma en que se enfrentan los desafíos, se maneja el estrés y se desarrolla la resiliencia emocional. De ahí que la importancia de la sana convivencia en la salud mental es innegable.

Al ser seres sociales y formar parte de relaciones con otros individuos, aumenta la necesidad de desarrollar habilidades sociales que permitan que estas interacciones sean satisfactorias. La forma en que las personas interactúan es un proceso aprendido, es decir, puede moldearse en función de estímulos externos y del entorno social.

En este contexto, la escuela es una organización social pedagógica privilegiada para el desarrollo del contexto social, necesaria y determinante para los logros de aprendizaje. Las acciones de los miembros basadas en actitudes y valores basados en la filosofía institucional son parte de su estructura organizacional e identidad institucional (Sierra, 2017).

Para Monge y Gómez (2021), la convivencia escolar significa no solo relaciones interpersonales, sino también formas de comunicarse entre las personas pertenecientes a una organización, determinando así la calidad de la educación y las condiciones de vida en las instituciones educativas.

Por ello, como plantea Romero (2022) considera que en el contexto escolar se hace necesario enseñar habilidades sociales de modo directo intencional y sistemático, el cual permite a los alumnos superar déficit o problemas de socialización.

PROBLEMA PLANTEADO

En una escuela secundaria de San Luís Potosí, se han presentado casos entre los alumnos en donde sus habilidades sociales han sido manejadas de manera deficiente derivado posiblemente de diversos factores como es el caso de formate de hogares disfuncionales, falta de economía y acompañamiento de los padres, influencia de los medios de comunicación que mayormente transmiten contenido con elevados índices de violencia, generando patrones que influyen en los comportamientos. Esto influye en la interacción con los demás compañeros generando conflictos que afectan la socialización, provocando que la convivencia escolar se vuelva preocupante.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Qué tan desarrolladas tienen sus habilidades sociales los alumnos de secundaria?
- ¿Por qué son importante las habilidades sociales en la adolescencia?
- ¿Cómo las habilidades sociales pueden ayudar a la convivencia escolar?
- ¿Cuáles serían las recomendaciones para mejorar la convivencia escolar en secundaria?

OBJETIVOS

Objetivo general

Evaluar el desarrollo de habilidades sociales entre los alumnos de una secundaria del estado de San Luis Potosí con el fin de realizar recomendaciones que ayuden a mejorar la convivencia escolar.

Objetivos específicos

1. Describir la importancia de las habilidades sociales en la adolescencia
2. Exponer las habilidades sociales necesarias para que la convivencia escolar en secundaria sea la adecuada.
3. Diseñar estrategias/recomendaciones para mejorar la convivencia escolar en secundaria.

MARCO TEÓRICO

Goldstein (1989) citado por Alquina *et al.* (2023), considera que las habilidades sociales forman un conjunto de diversas destrezas y habilidades específicas con el fin de lograr relaciones saludables y para resolver problemas interpersonales y socioemocionales mediante actividades básicas, complejas e instrumentales.

Para su clasificación, Goldstein (1989) citado por Ibarra (2020) dividió estas habilidades en seis categorías que engloban habilidades y comportamientos que posibilitan a un individuo comportarse de manera inteligente en el ámbito social.

- Habilidades sociales básicas: hacer un cumplido, formular una pregunta, presentarse, escuchar, iniciar y sostener una conversación, y presentar a otros.
- Habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda, colaborar, instruir, acatar instrucciones, pedir perdón y persuadir a los demás.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos: saber lo que se siente, manifestar los sentimientos, entender lo que sienten los demás, afrontar la ira de otros, mostrar afecto, resolver el miedo y recompensarse a sí mismo.

- Habilidades alternativas a la agresión: solicitar permiso, ayudar a otros, compartir algo, negociar, iniciar el autocontrol, proteger los derechos propios, reaccionar ante bromas, esquivar conflictos con otras personas y no pelear.
- Habilidades para enfrentar el estrés: presentar una queja, darle respuesta a una queja, mostrar deportividad tras un partido, solucionar la vergüenza, arreglárselas cuando te ignoran, defender a un compañero, reaccionar ante la persuasión, hacer frente al fracaso, lidiar con los mensajes contradictorios, responder ante una acusación, prepararse para un diálogo complicado y resistir las presiones grupales.
- Habilidades de planificación: tomar decisiones basadas en la realidad, discernir la causa de un problema, fijar un objetivo, establecer las propias capacidades, recopilar información, solucionar los problemas según su relevancia, decidir eficazmente y enfocarse en una tarea (pp. 21-22).

El desarrollo de habilidades sociales en adolescentes es un aspecto fundamental para su bienestar emocional y su integración en la sociedad (Echeverría y Paredes, 2025). De igual manera, según García y Contreras (2020), son esenciales para que los adolescentes puedan interactuar de manera efectiva en diferentes contextos.

Según González y Molero (2022), los adolescentes con un alto desarrollo de habilidades sociales tienden a vivir una vida más saludable y mejorar su inteligencia emocional. Por el contrario, aquellos que tienen deficiencias en estas habilidades suelen exhibir conductas disruptivas y dificultades de adaptación social. Por ello, es fundamental impulsar estrategias y programas de formación que tengan como objetivo fortalecer estas habilidades en los adolescentes y así promover su bienestar integral y una mejor convivencia en el entorno educativo y familiar.

Por su parte, para Álvarez (2020), el aprendizaje social y emocional es importante porque se centra en la prevención e implica una variedad de habilidades no cognitivas; es un proceso en el que tanto los adultos como los niños aprenden las habilidades necesarias para identificar y regular sus emociones, mostrar atención y preocupación por los demás, formar vínculos saludables, tomar decisiones responsables y afrontar los desafíos de manera productiva. La tendencia actual es promover el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto de profesores como de estudiantes a través de un proceso horizontal de alfabetización emocional que potencie la interacción entre estos dos grupos. Se relaciona con el impacto de las acciones de los docentes y las relaciones interpersonales en el progreso social y emocional de los estudiantes.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación está basada en un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo. La muestra estuvo conformada por 45 alumnos de primer grado de una secundaria de San Luis Potosí.

Para la recolección de datos, se utilizó el test de habilidades sociales de Goldstein. Se trata de una herramienta de evaluación que tiene como objetivo evaluar 50 habilidades divididas en seis áreas o categorías para identificar debilidades y fortalezas sociales. Se utiliza para evaluar a adolescentes y niños sobre sus habilidades en la interacción social, desde iniciar una conversación hasta gestionar un conflicto, utilizando escalas de frecuencia para calificar cada actividad específica. (Jumbo et al., 2024). La recolección de datos se llevó a cabo de manera presencial, los cuestionarios fueron aplicados en horario escolar. Para el tratamiento de los datos, se empleó estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes para cada categoría.

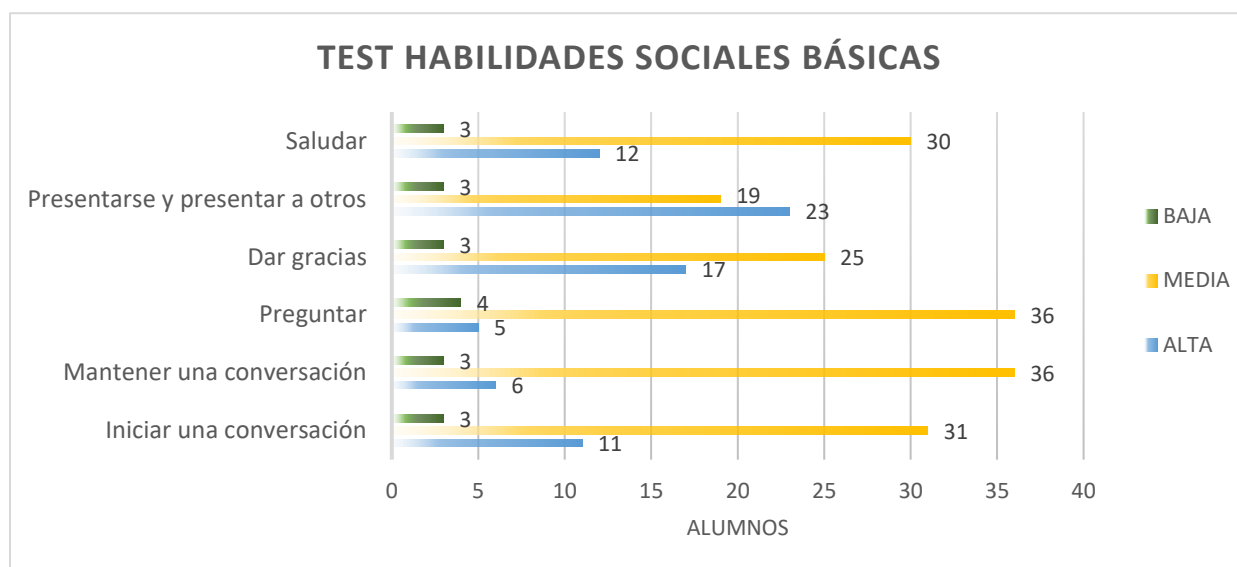
RESULTADOS

El test de habilidades sociales de Goldstein fue aplicado a 45 alumnos de primer grado de secundaria, cuyos resultados fueron los siguientes:

Como resultado de la aplicación de 45 test, se pudo obtener que mayoritariamente las habilidades sociales de los alumnos de 1er. grado son medias (ver Figura 1.). Esto refleja que de acuerdo con los resultados el alumno debe lograr poder ser quien inicie la interacción con otros de manera verbal y que permanezca interesado y con una comunicación fluida con otros hablando de temas de interés para ambos y que pueda formular una pregunta, es decir, el alumno pueda pedir ayuda o información necesaria para resolver situaciones específicas.

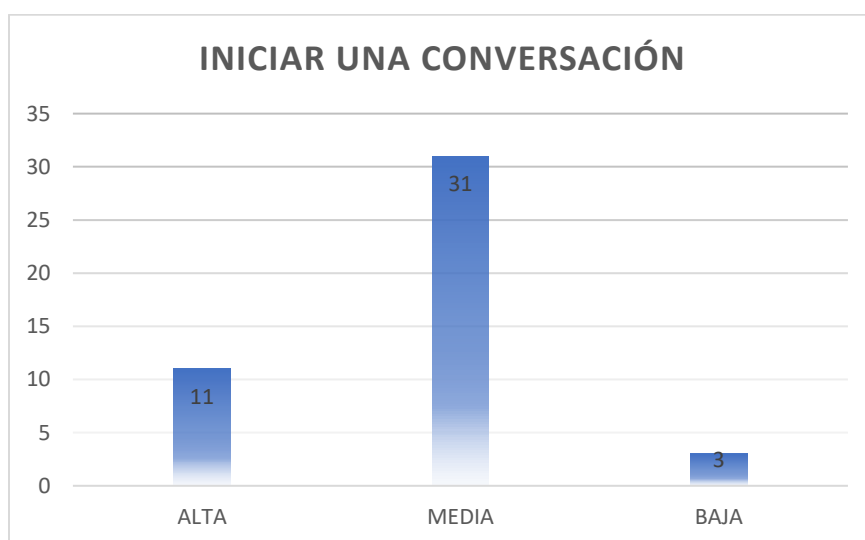


Figura 1. Resultados generales



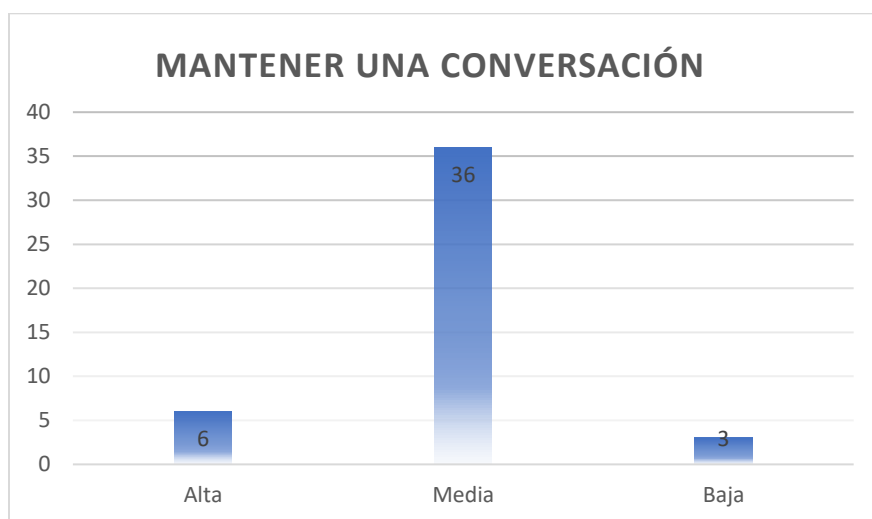
En cuanto a la habilidad de iniciar una conversación, el 69% de los alumnos presentan una mediana habilidad social en esta categoría, mientras que en el 24% es alta y el 7% es baja (ver figura 2). Es decir, carecen de la habilidad de comenzar un diálogo de manera adecuada a la situación.

Figura 2. Resultados categoría Iniciar una conversación



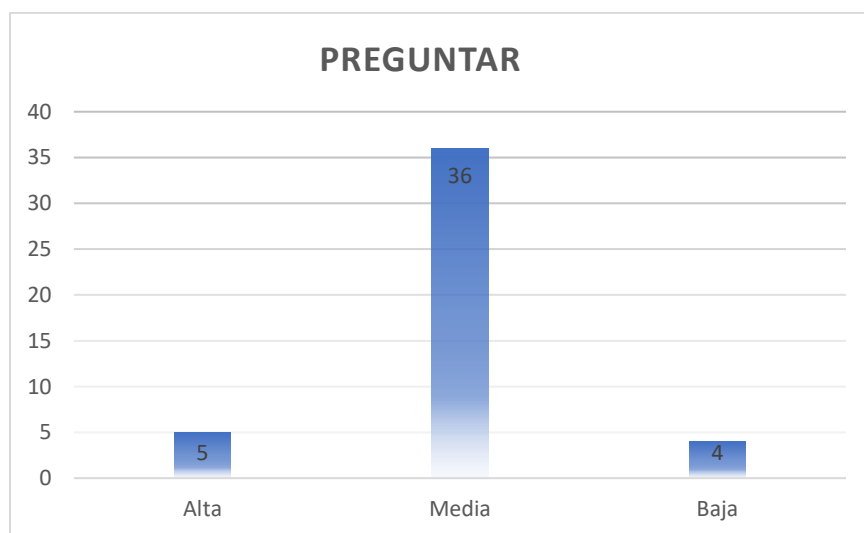
Del total de los alumnos participantes, el 80% presenta la habilidad social media en relación a mantener una conversación, el 13% corresponde a una habilidad alta y el 7% a habilidad baja (ver Figura 3). Esto refleja que los alumnos, deben ser motivados a desarrollar la escucha activa y realizar preguntas para que el diálogo fluya.

Figura 3. Resultados de la categoría Mantener una conversación



Los resultados de los alumnos participantes muestran que el 80% presenta la habilidad social media en la categoría de preguntar, mientras que el 11% corresponde a una habilidad alta y el 9% a una habilidad social baja (ver figura 4). El desarrollo de las habilidades en esta categoría, contribuyen a la habilidad fundamental para la interacción social efectiva y posibilita que los alumnos consigan información, comiencen y mantengan diálogos y satisfagan sus necesidades de forma apropiada.

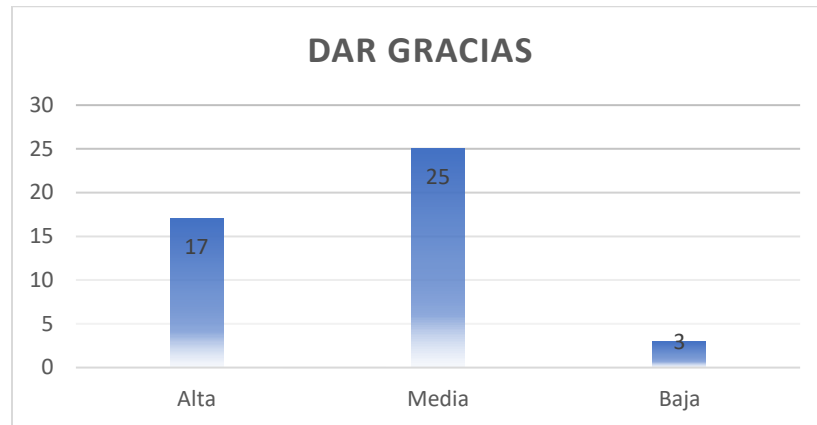
Figura 4. Resultados de la categoría Preguntar



En la categoría dar gracias, los resultados de los alumnos participantes muestran que el 55% presenta la habilidad social media, baja en un 7% y alta en un 38% (ver Figura 5). Su desarrollo permitiría que se obtenga una interacción social adecuada y el

mantenimiento de un ambiente social positivo, lo que facilitaría y mejoraría las relaciones entre personas.

Figura 5. Resultados de la categoría Dar gracias



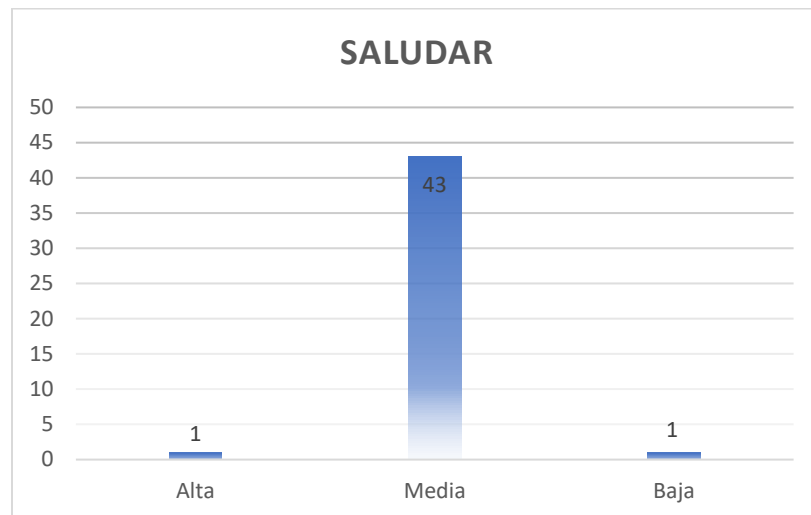
En la categoría presentarse y presentar a otros, se obtuvo que el 51% presenta la habilidad social alta, 42% media y 7% baja. Este resultado refleja que en efecto es necesario mejorar las habilidades sociales básicas de esta categoría porque es un componente fundamental para comenzar la interacción social, formar relaciones interpersonales sanas y generar un ambiente de afecto y respeto (ver Figura 6).

Figura 6. Resultados de la categoría Presentarse y presentar a otros



Finalmente, en la categoría Saludar, el 96% de la habilidad social en esta categoría es media, el 2% bajo y 2% alta. Esta ausencia de esta habilidad social puede dificultar el inicio de las relaciones interpersonales y la interacción social efectiva (ver Figura 7).

Figura 7. Resultados de la categoría Saludar



CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la evaluación del desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de secundaria, se desprende que para una sana convivencia escolar es necesario promoverlas y mejorarlas, porque contribuyen a la prevención de conductas disruptivas, reducen la violencia y mejoran la convivencia.

Cabe mencionar que, durante esta etapa de cambio, las habilidades sociales permiten a los adolescentes regular sus emociones, empatizar y resolver conflictos de manera efectiva para mejorar su desempeño personal y escolar.

Asimismo, al centrarse en el desarrollo de habilidades sociales, los estudiantes pueden mejorar sus relaciones, aumentar la confianza en sí mismos, desarrollar habilidades de liderazgo y mejorar su adaptabilidad en los diferentes contextos en los que se encuentran.

RECOMENDACIONES

Para el mejoramiento del desarrollo de las habilidades sociales en alumnos de secundaria se recomienda:

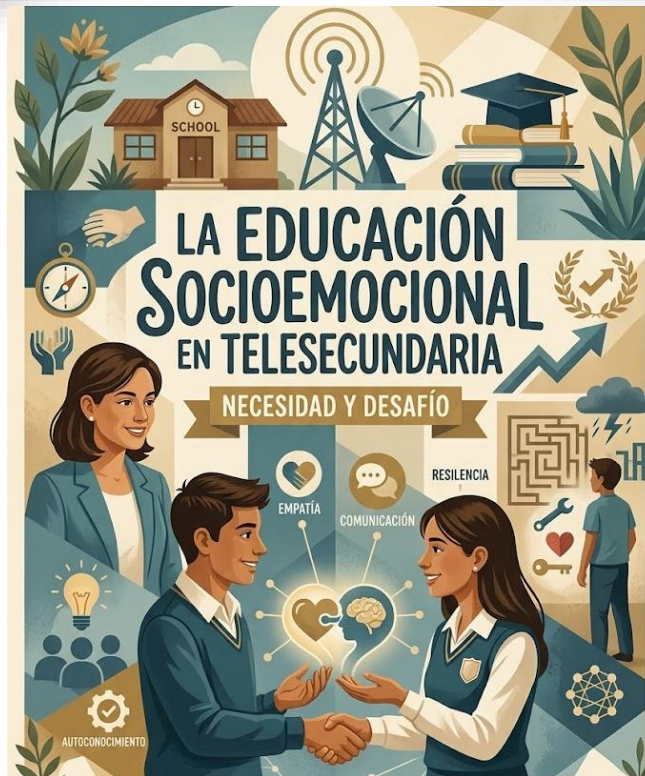
- La planeación de debates en donde se podrá fomentar el respeto, la empatía, la escucha activa y el mejoramiento de la expresión oral cuidando evitar la confrontación, y convirtiendo al aula de clases en un escenario de intercambio de opiniones democrático.
- Implementar juegos y dinámicas lúdicas para no solo aumentar el aprendizaje experiencial y significativo, sino también ayudar a que los alumnos pongan en práctica la escucha activa, su empatía y la resolución de conflictos, buscando mejorar la convivencia entre sus compañeros y el clima escolar.



REFERENCIAS

- Alquinga, C. N., Morales, F. C., Abata, Q. D., & Valencia, L. M. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de segundo de bachillerato en una institución educativa de Quito - Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 10542-10556. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5239
- Álvarez, B. E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20), 388-401. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Echeverría, Caranqui JP. & Paredes, Echeverría CA. (2025). El desarrollo de habilidades sociales en estudiantes adolescentes desde una perspectiva educativa. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14962990>
- García, A., y Contreras, U. (2020). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: el papel de variables familiares y escolares. *Revista de la Universidad de Alcalá*, 43. 99-117. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/46872>
- Goldstein, A., Spranfkin, R., Gershaw, J., & Klein, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento. Ediciones Martínez Roca, S.A. 2da. Edición.
- González, Moreno A. & Molero, Jurado M. D. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista iberoamericana de psicología*, 15 (1), 113-123. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/2186>
- Ibarra, S. M. (2020). Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein: un análisis psicosocial en niños de 6 a 8 años en la ciudad de Victoria de Durango. Victoria de Durango: Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Monge, C., y Gómez, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Romero, J. (2022). Alcances y desafíos de la gestión institucional en el periodo 2020-2021. *Revista e Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25). 1627-1636. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v6n25/a26-1627-1636.pdf>

Sierra, J., y Medina, L. (2019). Convivencia escolar y Derechos Humanos como herramienta para la calidad educativa Acercamiento conceptual IED Gabriel Betancourt Mejía. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/774>.



LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN TELESECUNDARIA, NECESIDAD Y DESAFÍO

ALICIA AGUILAR SÁNCHEZ

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa, CINADE

ali.aguilar.saenz@gmail.com

RESUMEN

Actualmente la educación no se debe basar únicamente en la adquisición de conocimientos teóricos y el desarrollo de habilidades cognitivas, sino centrarse en el desarrollo integral del individuo, el respeto por la dignidad humana y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, mismas que le permitan desenvolverse armónicamente en una sociedad en constante transformación.

El presente ensayo tiene como objetivo señalar la importancia del desarrollo de educación socioemocional en alumnos de escuelas Telesecundarias, además de visibilizar algunas de las condiciones, tanto laborales como formativas, que dificultan a los docentes la implementación y desarrollo de habilidades socioemocionales dentro de las aulas.

Palabras clave: Telesecundaria, socioemocional, integral, dificultades

ABSTRACT

Education today should not be based solely on the acquisition of theoretical knowledge and the development of cognitive skills; rather, it must focus on the holistic development of the individual, respect for human dignity, and the cultivation of social and emotional skills that enable students to function harmoniously within a constantly changing society. This essay aims to highlight the importance of social-emotional education for students in *Telesecundaria* schools and to shed light on the working and professional conditions that hinder teachers from implementing and fostering social-emotional skills in the classroom.

Keywords: Telesecundaria, socio-emotional, holistic, difficulties

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios las escuelas Telesecundarias en México, entre sus múltiples propósitos han buscado el desarrollo de competencias para la vida, además de dotar de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a estudiantes de zonas rurales y semiurbanas, regularmente de difícil acceso, con alto nivel de marginación y con población vulnerable. Dicho modelo educativo no solamente busca la cobertura, sino brindar una oportunidad de ingreso, permanencia y eficiencia terminal, ofreciendo un ambiente de democrático sin importar condiciones económicas, sociales o culturales de sus alumnos (SEP, 2011).

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana NEM, se reconoce la importancia del desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes NNA, promoviendo la inclusión, empatía, solidaridad y bienestar emocional, en este sentido la educación socioemocional se convierte en un pilar fundamental para el desarrollo los alumnos, así como para promover ambientes de aprendizaje significativo y sana convivencia escolar, es importante mencionar que es en la etapa de educación secundaria donde los individuos enfrentan una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales, además de diversos conflictos relacionados con el entorno familiar y social, por lo tanto la educación socioemocional no debe pasar desapercibida.

De acuerdo con Gómez et al. (2021) los cambios en la adolescencia marcados por la etapa de transición de la niñez a la edad adulta, predisponen en la aparición de problemáticas tanto de carácter psicopatológico, como de salud en general, por lo que se convierte en un periodo de alta vulnerabilidad, mismo que puede propiciar el surgimiento de ansiedad y depresión, por tal motivo es fundamental que las escuelas Telesecundarias de la NEM impartan una educación integral, que incluya gestión de las

emociones, de modo que contribuya a mejorar los estados anímicos de los alumnos, (Patiño, 2017)

Para Bisquerra (2009) la educación socioemocional debe ser un proceso continuo y permanente, indispensable para el desarrollo cognitivo, además de que las emociones no son elementos aislados del aprendizaje, sino que influyen directamente en la atención, motivación, memoria y rendimiento escolar de los alumnos, mientras que de acuerdo con Daniel Goleman (1995), uno de los autores más prestigiosos en el estudio de las emociones, la inteligencia emocional es una capacidad que permite reconocer sentimientos propios y ajenos, además dicho autor sostiene que el éxito personal y profesional no depende únicamente del coeficiente intelectual, sino de la capacidad de gestión de emociones.

Como podemos ver, existen considerables argumentos para reconocer la importancia de trabajar educación socioemocional en el ámbito escolar, sin embargo, en este ensayo de presentan algunas dificultades que enfrentan gran cantidad de docentes de educación básica en todo el país (incluyendo al subsistema de Telesecundaria) por lo que la enseñanza de la gestión de las emociones sigue representando un desafío cotidiano.

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

La Nueva Escuela Mexicana (SEP 2022) propone una educación centrada en el humanismo, inclusión, justicia social y bienestar integral de los alumnos, en ella se debe atender tanto el desarrollo cognitivo, como el social y emocional, de modo que contribuya a la formación de ciudadanos capaces de convivir de manera armónica y que resuelvan conflictos sin usar la violencia.

Dentro del modelo educativo presentado en la NEM, la educación socioemocional se presenta dentro del campo formativo “De lo humano a lo comunitario”, en el cual se pueden desarrollar proyectos que promuevan valores como solidaridad, respeto, empatía, entre otros, además de ofrecer a los alumnos y docentes un espacio dentro del currículo oficial para fortalecer la comunicación asertiva, el autoconocimiento y la formación emocional.

El caso de las escuelas Telesecundarias en nuestro país es particular, pues la mayoría de los planteles escolares se encuentran ubicados en contextos donde prevalece la pobreza, la marginación, el rezago educativo, la violencia y con ello la escasez de oportunidades, en este sentido la escuela suele convertirse en el único espacio donde se promueva y/o fortalezca el bienestar emocional, sin embargo, tenemos que reconocer que la educación socioemocional sigue siendo un reto para la práctica diaria de los

docentes en dicho subsistema educativo, además de que los materiales de trabajo siguen siendo escasos y descontextualizados.

LOS DOCENTES DE TELESECUNDARIA FRENTE AL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

En el año 2023 la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD) dio a conocer el Informe de Detección de Necesidades de Formación Continua, en el cual se identifican necesidades, problemáticas y retos a los cuales se enfrentan los docentes de Educación Básica.

En dicho documento se establece que en la categoría de práctica docente se refiere la necesidad de adquirir saberes y experiencias referentes a las habilidades socioemocionales para fortalecer la práctica: empatía y asertividad, gestión de emociones, manejo de atención y estrés desde el autocuidado, así como redes de apoyo. Dicha publicación evidencia no solo la importancia de la educación socioemocional en la actual sociedad, sino la falta de capacitación y actualización de muchos docentes, que lo reconocen como una necesidad.

Aunque en la NEM se apuesta por una educación más humana, que responda a las necesidades de los adolescentes en contextos vulnerables, los docentes enfrentan retos, entre ellos, capacitación insuficiente o poco significativa, falta de personal dentro de los planteles, exceso de trámites burocráticos que limitan el uso del tiempo, así como problemáticas sociales que impactan directamente en las escuelas.

De acuerdo con Román y Mendoza (2025) la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se han identificado a las emociones como parte fundamental de la capacidad cognitiva del ser humano, además la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE sugiere competencias fundamentales para desempeñarse de manera óptima: toma de decisiones, pensamiento crítico, autogestión y habilidades para comunicar, sin embargo, a pesar de que diversos organismos a nivel internacional han destacado la importancia de la educación socioemocional para el desarrollo pleno de los individuos, así como para prevenir la violencia en México existen todavía diversas dificultades que impiden a los docentes el desarrollo de habilidades socioemocionales HSE.

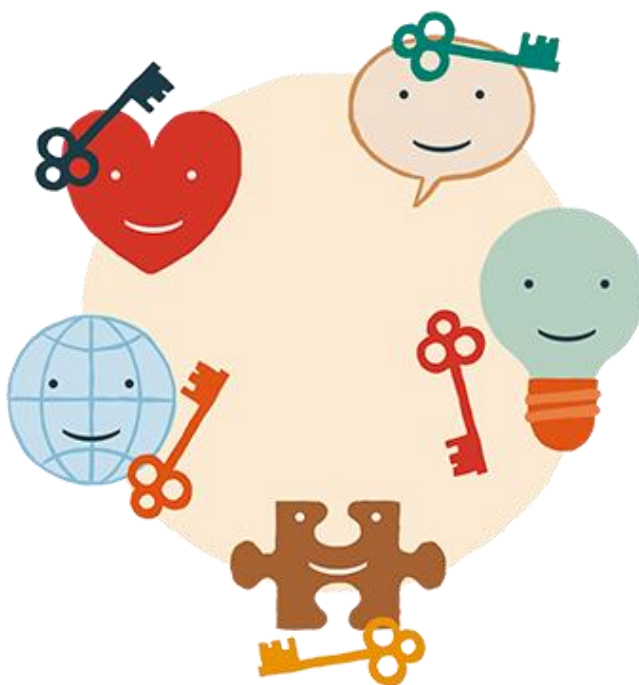
Para Román y Mendoza (2025) es fundamental contar con instrumentos validados que midan el constructo de habilidades socioemocionales, de modo que brinden herramientas para la detección temprana y con ello se pueda fortalecer el desarrollo integral, no obstante, en México hasta el año 2025 solo existían algunas evidencias de instrumentos que miden dimensiones aisladas de habilidades socioemocionales, por lo

que se ha tenido que recurrir a instrumentos utilizados y validados en otros países de América Latina, como es el caso de Perú.

De acuerdo con Hernández et al. (2022) existen diversos estudios en las cuales se ha detectado la necesidad de crear programas para el desarrollo de competencias emocionales desde las instituciones de formación docente, además de que es fundamental evaluar programas de educación emocional que ya se implementen, sin embargo, sigue sin existir un rumbo definido, no solo para los docentes de educación Telesecundaria, sino para la mayoría de los maestros de educación primaria.

En un estudio realizado por Gómez Villalpando (2025), en América Latina se multiplican las reformas curriculares que reconocen aprendizaje socioemocional como eje transversal de la educación básica y como un pilar de la educación integral, aunque en la realidad, existe una enorme brecha entre la política y la práctica diaria, debido a la falta formación docente en materia de educación socioemocional, además de la escasa capacitación para docentes en servicio y la falta de materiales contextualizados tanto para personal docente como para alumnos.

Bulás et al., (2022) citado por Gómez Villalpando (2025) señala que tan solo en México el 68% de los maestros se siente inseguros de evaluar competencias socioemocionales, dicha situación se complica en zonas de alta marginación (como es el caso de las Telesecundarias) pues los docentes además tienen que lidiar constantemente con carencias de infraestructura, falta de acompañamiento familiar (fundamental para el desarrollo pleno de los alumnos) y escasez de estudios sobre la enseñanza socioemocional que les permitan diseñar intervenciones pertinentes, de acuerdo a su contexto sociocultural y las necesidades de sus alumnos.



CONCLUSIONES

Hasta hoy en día, a cuatro años del modelo educativo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana, se reconoce a la educación socioemocional como un elemento fundamental para el desarrollo integral, al referirnos a estudiantes matriculados en escuelas Telesecundarias el compromiso se vuelve singular, pues al encontrarse dichas escuelas principalmente en contextos desfavorecidos suelen convertirse muchas veces en el único escenario de aprendizaje donde los alumnos pueden desarrollar habilidades y valores que les permitan desenvolverse armónicamente como individuos y como miembro de una sociedad.

De acuerdo con los principios planteados por la NEM, es fundamental atender no solo el aprendizaje académico, sino también las necesidades humanas, sociales y afectivas de los alumnos, por lo que es imperativo que los docentes promuevan el desarrollo de competencia socioemocionales, no obstante, diversos estudios y análisis han evidenciado que en nuestro sistema educativo existe una brecha bastante significativa entre los planteamientos de la política educativa y la realidad de muchas escuelas, entre ellas las escuelas Telesecundarias.

Dificultades como la escasa capacitación docente, la falta de materiales didácticos contextualizados, la insuficiencia de instrumentos de evaluación validados y las condiciones de marginación en las que accionan numerosos planteles limitan la implementación efectiva de la educación socioemocional. Estas dificultades evidencian la necesidad de fortalecer las estrategias institucionales para garantizar que este componente se convierta en una realidad de la práctica cotidiana.

Cabe señalar que es esencial promover y difundir investigaciones que permitan diseñar recursos adaptados al contexto mexicano, de manera que con ello se coadyuve a la implementación de programas de formación docente en materia de aprendizaje y desarrollo de habilidades socioemocionales, capacitación para docentes en servicio, creación de recursos didácticos y herramientas de evaluación fidedignas.

En conclusión, la educación socioemocional no debe quedarse únicamente escrita en un currículo educativo, sino que debe convertirse en un eje permanente y transversal de la educación integral, donde se priorice el bienestar emocional de los individuos, mismos que forman parte de una sociedad que requiere empatía, responsabilidad y trabajo solidario. Por último, es imperativo que las autoridades educativas y docentes pongan en marcha acciones concretas, que permitan el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro de las escuelas, de modo que se vuelva una realidad cotidiana y deje de ser solamente un discurso político.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. et al. (2012) ¿Cómo educar las emociones? Inteligencia emocional en la infancia y adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3483

Gómez R. et al. (2021) Uso de redes sociales, ansiedad, depresión e indicadores de adiposidad corporal en adolescentes. Pp 338-344

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1667-89902021000200327

Gómez Villapaldo, A., (2025) Obstáculos y prácticas efectivas en la enseñanza de habilidades socioemocionales en educación primaria. Pp. 22-39

<https://www.dperspectivas.mx/sistemaOJS/index.php/dperspectivas/article/view/216>

Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola, D. I., & Anguiano Escobar, B (2022) Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema, Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa 6(e1611) pp. 1-13

https://www.researchgate.net/publication/368693881_Las_habilidades_socioemocionales_en_la_educacion_una_revision_sistemica_de_la_literatura_existente_sobre_el_tema

Patiño, H. A. M. (2017) La educación socioemocional en el nuevo modelo educativo de la educación pública en México. 4º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación. AC

<https://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/viewFile/279/257>

Román de Vega, M., Mendoza González, B. y Balcázar Nava, P. (2025) Juicio de expertos para la validación de contenido: adaptación de un instrumento de habilidades socioemocionales. Pp. 17-34

https://www.researchgate.net/publication/395644409_Juicio_de_expertos_para_la_validacion_de_contenido_adaptacion_de_un_instrumento_de_habilidades_socioemocionales

SEP, (2011) Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base.

[file:///C:/Users/aliag/Downloads/Modelo Educativo Telesec.pdf](file:///C:/Users/aliag/Downloads/Modelo_Educativo_Telesec.pdf)

SEP (2021) Herramientas de acompañamiento socioemocional.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC->

[Herramientas%20para%20el%20acompanamiento%20socioemocional_19Ago21.pdf](#)

SEP, (2022) La educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>

SEP, (2023) Informe de detección de Necesidades de Formación Continua 2023

Chrome

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/Kfv3c6aG92-

Informe%20Deteccion%20Necesidades%20Formaci%C3%B3n%20Continua%202023_VF.pdf



TRABAJO COLABORATIVO Y MEJORA DE LOS APRENDIZAJES EN PRIMARIA

LIDIA ESTHER FIGUEROA LÁRRAGA

Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa
Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE)

kevinyamiyahel@gmail.com

Resumen

El presente ensayo analiza el trabajo colaborativo como una estrategia para fortalecer los aprendizajes de los alumnos en la Escuela Primaria *Miguel Hidalgo*, ubicada en Aquismón, San Luis Potosí. Desde un enfoque cualitativo con método hermenéutico-interpretativo, se articulan referentes teóricos sobre liderazgo pedagógico, comunidades profesionales de aprendizaje y desarrollo profesional docente con las evidencias obtenidas mediante entrevistas, observaciones y análisis documental. Los hallazgos muestran que el trabajo colaborativo favorece la reflexión pedagógica, el intercambio de estrategias didácticas y la toma de decisiones compartidas orientadas a mejorar la enseñanza. No obstante, también evidencian que la sobrecarga administrativa, la insuficiencia de tiempos institucionales y la permanencia de prácticas individualizadas limitan su consolidación como cultura organizacional.

Se concluye que el trabajo colaborativo constituye un componente esencial para la mejora escolar cuando es impulsado por un liderazgo pedagógico que fortalece la confianza, la corresponsabilidad y el aprendizaje entre docentes, favoreciendo la transformación de las prácticas educativas y el logro de mejores aprendizajes.

Palabras clave: trabajo colaborativo, aprendizaje, liderazgo pedagógico, gestión escolar, educación primaria.

ABSTRACT

This essay analyzes collaborative work as a school management strategy to strengthen student learning at *Miguel Hidalgo Primary School* in Aquismón, San Luis Potosí, Mexico. Using a qualitative hermeneutic-interpretive approach, it integrates theoretical perspectives on pedagogical leadership, professional learning communities, and teacher professional development with empirical evidence obtained through interviews, observations, and document analysis.

The findings indicate that collaborative work promotes pedagogical reflection, the exchange of teaching strategies, and shared decision-making aimed at improving instruction. However, administrative workload, limited institutional time, and the persistence of individual teaching practices remain significant barriers.

The essay concludes that collaborative work is an essential component of school improvement when supported by pedagogical leadership that promotes trust, shared responsibility, and professional learning among teachers.

Keywords: collaborative work, student learning, pedagogical leadership, school management, primary education.



INTRODUCCIÓN

La mejora de los aprendizajes constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos. Actualmente existe consenso en que la calidad educativa no depende únicamente del desempeño individual del docente, sino de la capacidad de las escuelas para construir culturas de colaboración que favorezcan la reflexión pedagógica, el aprendizaje profesional y la mejora continua. En este contexto, el trabajo colaborativo se reconoce como una estrategia de gestión escolar que fortalece la práctica docente y favorece mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Autores como Hargreaves y O'Connor (2018) y Fullan (2020) sostienen que las escuelas que desarrollan procesos sistemáticos de colaboración obtienen mejores resultados porque transforman el conocimiento individual en aprendizaje organizacional. Esta perspectiva coincide con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve el trabajo colegiado, el liderazgo pedagógico y la corresponsabilidad profesional para garantizar una educación con equidad y excelencia.

No obstante, la consolidación del trabajo colaborativo enfrenta diversos desafíos. En muchas escuelas, los espacios colegiados permanecen centrados en el cumplimiento de tareas administrativas, mientras que la reflexión sobre la práctica docente ocupa un lugar secundario, limitando la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje capaces de responder a las necesidades reales de los estudiantes.

El presente ensayo recupera las evidencias obtenidas en la investigación realizada en la Escuela Primaria *Miguel Hidalgo*, del municipio de Aquismón, San Luis Potosí, desarrollada bajo un enfoque cualitativo con método hermenéutico-interpretativo. Mediante entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes y análisis documental, se analiza cómo el trabajo colaborativo favorece la mejora de los aprendizajes y cuáles son las condiciones organizacionales que fortalecen o limitan su consolidación. La tesis central sostiene que el trabajo colaborativo constituye una estrategia fundamental para mejorar los aprendizajes cuando trasciende las reuniones formales y se convierte en una práctica permanente de reflexión, construcción colectiva del conocimiento y corresponsabilidad profesional, sustentada en un liderazgo pedagógico que promueve la participación y el compromiso compartido.



DESARROLLO

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO EJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

La mejora de los aprendizajes en educación primaria exige reconocer que el conocimiento pedagógico no se construye únicamente desde la experiencia individual del docente, sino mediante procesos de reflexión compartida que fortalecen la práctica educativa. En este sentido, el trabajo colaborativo constituye una estrategia de gestión escolar que favorece el intercambio de saberes, la resolución conjunta de problemas y la construcción de acuerdos orientados al aprendizaje de los estudiantes.

Hargreaves y O'Connor (2018) sostienen que el profesionalismo colaborativo implica asumir una responsabilidad compartida sobre los resultados educativos, trascendiendo la cooperación ocasional para consolidar una cultura de aprendizaje entre docentes. En la misma línea, Imbernón (2017) señala que el desarrollo profesional adquiere mayor impacto cuando surge de la reflexión crítica sobre la práctica cotidiana y se desarrolla dentro de la propia institución escolar.

Los hallazgos obtenidos en la Escuela Primaria *Miguel Hidalgo* permiten corroborar estos planteamientos. Las entrevistas realizadas muestran que los docentes reconocen el valor del trabajo colegiado como un espacio para intercambiar estrategias didácticas, analizar las necesidades de los alumnos y construir soluciones conjuntas frente a los desafíos del proceso de enseñanza. Esta dinámica favorece la apropiación colectiva del conocimiento profesional y fortalece la capacidad institucional para responder a contextos educativos cada vez más complejos.

Sin embargo, la investigación también evidencia que la colaboración aún enfrenta limitaciones importantes. En diversos momentos, las reuniones colegiadas continúan orientándose al cumplimiento de actividades administrativas, reduciendo el tiempo destinado al análisis pedagógico. Esta situación confirma que la existencia de espacios de reunión no garantiza, por sí misma, la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. Como advierten Krichesky y Murillo (2018), la colaboración solo adquiere un carácter transformador cuando se centra en el análisis de la práctica docente y en la mejora de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo debe concebirse como una práctica permanente que permita a la escuela aprender como organización. Su valor radica en fortalecer la capacidad colectiva del profesorado para innovar, resolver problemas y generar respuestas contextualizadas a las necesidades de los estudiantes.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y GESTIÓN ESCOLAR PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES

La consolidación del trabajo colaborativo depende, en gran medida, del liderazgo pedagógico ejercido por la dirección escolar. Más que administrar recursos o coordinar actividades, el director tiene la responsabilidad de generar condiciones que favorezcan el diálogo profesional, la participación y la construcción de metas compartidas orientadas a la mejora educativa.

Los resultados de la investigación muestran que el liderazgo directivo desempeña un papel relevante en la organización de espacios de reflexión pedagógica y en el fortalecimiento del trabajo colegiado. Los docentes reconocen que el acompañamiento y la coordinación institucional favorecen el intercambio de experiencias y la construcción de estrategias orientadas a atender las necesidades del alumnado.

No obstante, el estudio también pone de manifiesto una tensión constante entre las funciones pedagógicas y las demandas administrativas que recaen sobre la dirección escolar. La carga burocrática limita el tiempo destinado al acompañamiento docente y dificulta la consolidación de procesos permanentes de aprendizaje profesional.

Esta situación coincide con los planteamientos de Fullan (2020), quien sostiene que el liderazgo escolar produce mayores efectos cuando desarrolla la capacidad colectiva de la organización para aprender y mejorar continuamente. Asimismo, Leithwood, Harris y Hopkins (2020) afirman que la influencia del liderazgo sobre los aprendizajes es esencialmente indirecta, pues se manifiesta mediante la creación de condiciones que fortalecen la enseñanza.

En consecuencia, la gestión escolar adquiere un carácter estratégico cuando articula liderazgo, colaboración y desarrollo profesional. La mejora de los aprendizajes no depende únicamente de la implementación de programas o políticas educativas, sino de la capacidad de la escuela para generar una cultura organizacional donde la reflexión colectiva y la corresponsabilidad orienten las decisiones pedagógicas.



DISCUSIÓN CRÍTICA DE LOS HALLAZGOS

El análisis hermenéutico desarrollado permite afirmar que el trabajo colaborativo constituye una condición indispensable para fortalecer los aprendizajes; sin embargo, su impacto depende de la manera en que es incorporado a la cultura escolar. Los resultados muestran que la colaboración produce efectos significativos cuando favorece el análisis conjunto de las necesidades de los alumnos, la construcción compartida de estrategias didácticas y la reflexión crítica sobre la práctica docente.

Al contrastar las evidencias empíricas con los planteamientos de Bolívar (2015), Fullan (2020) e Imbernón (2017), se identifica una convergencia fundamental: las escuelas que logran procesos sostenidos de mejora son aquellas donde el liderazgo pedagógico impulsa comunidades profesionales de aprendizaje basadas en la confianza, la participación y el compromiso colectivo.

No obstante, la investigación también revela que persisten obstáculos estructurales que limitan la consolidación del trabajo colaborativo, entre ellos la insuficiencia de tiempos institucionales, la carga administrativa y la permanencia de prácticas individualizadas. Estas condiciones evidencian que la mejora escolar no depende exclusivamente de la voluntad de los docentes, sino también de políticas y formas de organización que otorguen prioridad al aprendizaje profesional dentro de la escuela.

La experiencia de la Escuela Primaria *Miguel Hidalgo* demuestra que el trabajo colaborativo trasciende la organización de reuniones colegiadas y se convierte en un recurso estratégico cuando orienta la acción educativa hacia la mejora de los aprendizajes. En este sentido, la principal aportación de este estudio consiste en mostrar que la transformación de las prácticas docentes requiere construir una cultura institucional donde el liderazgo, la colaboración y la reflexión pedagógica formen parte de la vida cotidiana de la escuela. Solo bajo estas condiciones será posible avanzar hacia organizaciones escolares capaces de aprender, innovar y responder de manera pertinente a las necesidades de todos sus estudiantes.



CONCLUSIONES

El análisis realizado permite sostener que el trabajo colaborativo constituye una estrategia con un alto para fortalecer los aprendizajes de los alumnos, siempre que trascienda el cumplimiento de actividades colegiadas y se consolide como una cultura institucional basada en la reflexión, el diálogo profesional y la corresponsabilidad. En este sentido, la investigación confirma que la mejora educativa no depende exclusivamente del desempeño individual del docente, sino de la capacidad de la escuela para construir procesos permanentes de aprendizaje colectivo.

Las evidencias obtenidas en la Escuela Primaria *Miguel Hidalgo* muestran que la colaboración entre docentes favorece el intercambio de experiencias, la construcción conjunta de estrategias didácticas y el análisis compartido de las necesidades de los estudiantes. No obstante, la carga administrativa, la insuficiencia de tiempos institucionales y la permanencia de prácticas individualizadas continúan limitando la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje

Al contrastar los hallazgos con los aportes de Hargreaves y O'Connor (2018), Fullan (2020), Bolívar (2015) e Imbernón (2017), se advierte que la colaboración adquiere un verdadero sentido pedagógico cuando es impulsada por un liderazgo directivo que promueve la confianza, la participación y orienta las decisiones colegiadas hacia el aprendizaje de los alumnos. En consecuencia, liderazgo pedagógico y trabajo colaborativo constituyen dimensiones complementarias de una gestión escolar centrada en la mejora educativa.

La principal contribución de este ensayo consiste en evidenciar que el trabajo colaborativo representa una condición indispensable para fortalecer la calidad de la educación primaria cuando se concibe como un proceso permanente de construcción colectiva del conocimiento profesional. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, consolidar comunidades profesionales de aprendizaje donde converjan liderazgo, colaboración e innovación pedagógica constituye una vía para transformar las prácticas docentes y responder de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes.



REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2015). *Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende*. Graó.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2.^a ed.). Jossey-Bass.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad de cambio: Desarrollo profesional, colaboración y cultura escolar*. Graó.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y mejora escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 5-24.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.



MÉXICO: EDUCACIÓN, INNOVACIÓN Y DESAFÍOS PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

SELENE GUADALUPE RAMOS GUZMÁN

ESTUDIANTE DE DOCTORADO EN GESTIÓN EDUCATIVA CINADE

seleneguadaluperamosguzman140@gmail.com

RESUMEN

En la sociedad del conocimiento actual, el aprendizaje y el uso de la información son esenciales para el desarrollo individual y colectivo. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han evolucionado, y herramientas como internet han ampliado el acceso al conocimiento. Sin embargo, esto presenta desafíos. La educación juega un papel fundamental al fomentar competencias digitales, pensamiento crítico y aprendizaje autodirigido, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y adaptables.

La reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana destaca la importancia de la reflexión crítica y la responsabilidad en el uso de la información, promoviendo un rol activo de los estudiantes en su aprendizaje y fortaleciendo sus habilidades digitales. El aprendizaje autodirigido también es crucial en esta era, permitiendo que los

pág. 47

estudiantes sean agentes activos en su proceso educativo. Este enfoque requiere que los docentes actúen como guías, promoviendo la investigación, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas.

Palabras clave. Alfabetización digital, Aprendizaje autodirigido, Brecha digital, Innovación.

ABSTRACT

In today's knowledge society, learning and the effective use of information are essential for both individual and collective development. Information and Communication Technologies (ICT) have evolved significantly, and tools such as the Internet have expanded access to knowledge. However, this also presents important challenges. Education plays a fundamental role in fostering digital competencies, critical thinking, and self-directed learning, preparing students to become responsible and adaptable citizens.

The educational reform known as the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana) emphasizes the importance of critical reflection and responsible use of information, encouraging students to take an active role in their own learning while strengthening their digital skills. Self-directed learning is also crucial in this era, as it enables students to become active agents in their educational process. This approach requires teachers to act as facilitators, promoting inquiry, collaborative work, and problem-solving skills.

Keywords

Digital literacy, Self-directed learning, Digital divide, Innovation.



INTRODUCCION

El siguiente escrito plasma como México tiene avances hacia una sociedad del conocimiento, pero aún requiere fortalecer sus capacidades en materia de educación, investigación, innovación y vinculación. La construcción de una sociedad del conocimiento es un proceso complejo y gradual que implica la transformación de diversos aspectos de la sociedad. Se explica la necesidad de ver las tecnologías de la información como un recurso para la mejora de la calidad educativa, cambiar los roles tanto del docente como de los alumnos para lograr una verdadera innovación en el acceso a la información.

Se mencionará como la sociedad del conocimiento ha dado múltiples elementos para mejorar la educación como lo son el aprendizaje autodirigido, la alfabetización digital, el acceso a recursos globales y las nuevas formas de aprender.

Explica como el Sistema Educativo Mexicano enfrenta el desafío de adaptarse para no quedar rezagado en una sociedad del conocimiento, donde el aprendizaje autodirigido, la alfabetización digital y las nuevas formas de aprendizaje facilitadas por las tecnologías de la información son esenciales.

Se trabaja con una adaptación que implica no solo incorporar métodos innovadores de enseñanza, sino también reconocer y abordar las desigualdades en el acceso a la tecnología, que perpetúan la brecha educativa en el país.

En su camino hacia una sociedad del conocimiento, México tiene la responsabilidad de transformar su sistema educativo, proporcionando a las nuevas generaciones las herramientas necesarias para prosperar en un entorno cada vez más dinámico y cambiante, en el que el aprendizaje es un proceso continuo y colaborativo.

Al final se establece el perfil del nuevo ciudadano que el mundo exige como una manera de hacer un cambio en la educación en México, es esencial debido a los constantes cambios impulsados por la globalización, la tecnología y la transformación social. Hoy en día, la ciudadanía va más allá del simple cumplimiento de leyes o deberes nacionales; implica competencias que permitan a los individuos adaptarse y contribuir de manera significativa en una sociedad global interconectada.

DESARROLLO

En la actualidad vivimos en una sociedad del conocimiento, refiriéndose a vivir en un entorno en que el conocimiento se considera como recurso fundamental para el desarrollo y el progreso tanto individual como colectivo. En este tipo de sociedad, el valor no se encuentra solo en el acceso a la información (como en la sociedad de la información), sino en la capacidad de transformarla en conocimiento útil, innovador y ético para abordar problemas y mejorar la calidad de vida.

La tecnología ha avanzado de manera amplia, donde las tics, han pasado por un proceso de lo simple a lo complejo. Años atrás una computadora, un teléfono eran herramientas de escritura y comunicación, en este momento con la ayuda del internet se han convertido en herramientas de información y conocimiento según la utilidad. Con esto se entiende que la información circula por todo el mundo, desde una red a otra, publicándose contenidos válidos, hasta aquellos que se pueden considerar sin relevancia (Rodríguez, 2008)

Dentro de una sociedad del conocimiento han surgido elementos que han sido de gran ayuda en la educación, como el aprendizaje autodirigido, la alfabetización digital, el acceso a recursos globales y las nuevas formas de aprender, que representan competencias esenciales para la educación en la era digital y, al mismo tiempo, pueden plantear riesgos en una sociedad del conocimiento. Su impacto podría tener consecuencias significativas en el ámbito educativo.

La UNESCO define la alfabetización digital como la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear informaciones mediante la utilización segura y pertinente de las tecnologías. Al fomentar en las escuelas la alfabetización digital mediante el uso de la tecnología, los estudiantes aprenden a ampliar las habilidades tradicionales de lectura y escritura para desarrollar una mejor comunicación, creatividad, colaboración y pensamiento crítico. Ya no solo implica leer y escribir si no también fomentar en las escuelas las habilidades digitales.

La alfabetización digital tiene como consecuencia que los estudiantes logren desarrollar habilidades de investigación, propicien un aprendizaje autónomo y trabajen a partir de un pensamiento crítico. Además, al depender excesivamente de dispositivos tecnológicos, se limita la creatividad y la capacidad de innovación, las personas pueden volverse dependientes de herramientas tecnológicas sin comprender su funcionamiento básico. También puede aislar a los individuos de su entorno social.

La reforma educativa de Nueva Escuela Mexicana propone en sus siete ejes articuladores el desarrollo de un pensamiento crítico, siendo su enfoque la intención de formar ciudadanos informados, responsables y capaces de utilizar, analizar y evaluar información para lograr una reflexión sobre sus propios procesos de pensamiento y de los demás individuos.

Con ello, la educación debe de cambiar el rol de los alumnos a involucrase activamente en su proceso de aprendizaje en un entorno digital, en lugar de limitarse a una enseñanza tradicional y pasiva, se debe de asegurar que las escuelas tengan acceso adecuado a internet, dispositivos y plataformas tecnológicas de calidad, los maestros necesitan formación en competencias digitales no solo para aprender a usar las herramientas tecnológicas, sino para incorporarlas en la enseñanza de manera efectiva y crítica.

El papel del docente dentro de una sociedad del conocimiento cambia activamente, debe propiciar en los alumnos utilizar las tecnologías de la información de una manera adecuada. El informe de la UNESCO menciona que se debe fomentar en un alumno la habilidad de aprender a aprender, esto implica colocarlo frente a un ordenador, no con el fin de convertirlo en un simple usuario, sino para guiarlo en el uso de esta herramienta de forma que pueda adaptarla a sus necesidades y contexto cultural.

Entonces si la educación se convierte en un proceso continuo que no se limita a un lugar y tiempo determinados, es importante valorar el ámbito del aprendizaje autodirigido, cuyo potencial se ve hoy reforzado por la posibilidad de acceso que ofrecen las nuevas tecnologías. Hoy es día es común que los alumnos busquen información dependiendo de sus necesidades e intereses, buscando solucionar problemas o situaciones de la vida diaria convirtiéndose en aprendizaje autodirigido, siendo una habilidad que los docentes deben de aprovechar dentro y fuera de las aulas.

La capacidad de aprendizaje autodirigido es definida como “la participación activa del estudiante en el diseño, la conducción y la evaluación de un esfuerzo del aprendizaje, el cuál es elegido y llevado a cabo por el propio aprendiz” (Parra, Cerda, López-Vargas, & Saiz, 2014, pág. 94). Con ello se busca trabajar en las escuelas con la metodología basada en proyectos como componente para desarrollar competencias curriculares, aumentar la motivación y la autoestima del alumnado, potenciar la investigación y la colaboración para la resolución de problemas.

El docente debe de volverse guía y mediador entre la nueva información y apoyar a que se convierta en un conocimiento. Entonces deberá de diseñar entornos de aprendizaje que invitan a los estudiantes a resolver problemas reales, a investigar y a trabajar de forma colaborativa, fomentando así habilidades prácticas y el pensamiento crítico. En este enfoque, el docente ayuda a los estudiantes a definir sus objetivos, estructura el proyecto en etapas y proporciona recursos, orientación y retroalimentación continua para que los estudiantes puedan explorar y construir su propio conocimiento.

Torrano y González (2004) explican las desventajas del aprendizaje autodirigido en estudiantes: es que no cuentan con las bases para reconocer información verídica, confiable y con sustento; no disponen con herramientas para desarrollar técnicas de estudio, poniendo a prueba sus conocimientos y el estudiante genera un contexto negativo a sus ideales, evitando con ello continuar con su desarrollo.

También hay que plantear los retos que tendría la educación que apoya la idea de aprender a aprender, el impacto emocional de cometer errores puede ser significativo, desmotivando a aquellos alumnos que son más sensibles y obstaculizando su progreso. Es crucial considerar que cada individuo tiene un ritmo de aprendizaje distinto; mientras algunos pueden aprender rápidamente, otros pueden requerir más tiempo, lo que provoca que los estudiantes se vean afectados en su proceso de aprendizaje.

Es evidente que se debe de cambiar el paradigma tradicional de la educación que propicie nuevas formas de aprender en el aula teniendo presente que el conocimiento es accesible en múltiples lugares, lo que implica que la escuela debe adaptarse a este nuevo contexto, que apoye la idea de aprender a aprender. Las instituciones educativas deben de considerar flexibilizar los currículos, integrar tecnologías en el aula, vincular teoría y práctica, y enfocar más en el desarrollo de habilidades que en la transmisión de contenidos.

Para aprovechar estas nuevas formas de aprender, es indispensable desarrollar una serie de habilidades necesarias para el aprendizaje en entornos digitales, como la capacidad de analizar y seleccionar información, habilidades de comunicación digital, y competencias para resolver problemas de manera creativa. Estas habilidades, junto con la alfabetización digital, forman la base de un aprendizaje efectivo y adaptativo en un mundo donde la información es dinámica y está en constante cambio.

En un estudio realizado por (Martínez, 2020) menciona que lo una de las mayores barreras para desarrollar habilidades digitales en México es la desigualdad en el acceso a dispositivos y conectividad. Los alumnos en zonas rurales enfrentan limitaciones de infraestructura, las escuelas no cuentan con las herramientas necesarias para propiciar en ellos las competencias digitales y el acceso a internet; esto provoca una brecha digital que, lejos de reducirse, tiende a ampliarse.

Como se sabe cada sexenio se han implementado reformas educativas enfocadas a innovar e involucrar nuevas tecnologías de información a la educación que se imparte en las instituciones educativas, en el actual sexenio se plasmó en la Ley General de Educación, publicada en el DOF el 30 de septiembre de 2019. En el Capítulo III, Artículo 9, fracción V, se establece que para lograr la calidad y la excelencia en la educación se debe de fomentar diversas opciones educativas, como la educación abierta y a distancia, mediante el aprovechamiento de las plataformas digitales, la televisión educativa y las tecnologías de la información, comunicación y conocimiento y aprendizaje digital.

Además, se planteó el conocimiento tecnológico, con el empleo de tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, manejo de diferentes lenguajes y herramientas de sistemas informáticos, y de comunicación México se encuentra en un proceso de transformación hacia una sociedad del conocimiento, con avances significativos en conectividad y generación de conocimiento. La nueva realidad no sólo en la República Mexicana sino del mundo entero se encuentra estrechamente ligada a los avances científicos y las innovaciones tecnológicas. Este antecedente es aplicable, por supuesto, a la forma de educar una sociedad cuyo nacimiento mismo forma parte de una era digital en la que la información y con ello los conocimientos son paulatinamente cambiantes. La educación debe no solo adaptarse a estos avances, sino también promover una cultura de aprendizaje permanente, donde la curiosidad y la autoformación se conviertan en pilares fundamentales.

Con todo lo anterior se propone un perfil del nuevo ciudadano que el mundo exige busca formar ciudadanos críticos, responsables y éticos, con habilidades digitales y capacidad para el aprendizaje autodirigido, así como sensibilidad hacia la diversidad cultural y el compromiso social. Al formar ciudadanos que pueden adaptarse, innovar y colaborar a nivel mundial, se contribuye no solo al desarrollo personal, sino también al progreso de las comunidades y a la solución de problemas globales.

1. Un alumno capaz de buscar, elegir, entender, reflexionar y convertir la información en herramientas para aplicarla en situaciones reales.
2. Cursos en la realidad social permite a los jóvenes comprender el sentido práctico de las enseñanzas. Al aplicar en la práctica sus conocimientos,
3. Preparar a los estudiantes para permanecer y concluir su formación, ya que esto exige estudiantes con características autogestoras y aportaciones innovadoras, preparadas para adaptarse a cualquier contexto.
4. Propiciar en los alumnos el pensamiento crítico formando ciudadanos informados, responsables y capaces de utilizar, analizar y evaluar información para lograr una reflexión sobre sus propios procesos de pensamiento.
5. Desarrollo de habilidades básicas para utilizar tecnologías de manera segura y productiva, con una introducción al uso de dispositivos digitales y aplicaciones educativas.



CONCLUSIONES

La transformación educativa hacia una sociedad del conocimiento requiere adaptarse al contexto digital y diverso de los estudiantes, promoviendo habilidades que trascienden el aula y fomentan un aprendizaje continuo. La educación debe alejarse de modelos estandarizados para centrarse en competencias clave, como la alfabetización digital, el pensamiento crítico, la autogestión y la adaptabilidad, que permiten a los alumnos enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada.

Es necesario avanzar en la sociedad del conocimiento y de la información, incorporar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, diseñar currículos acordes con las competencias que los alumnos van a necesitar para integrarse de forma activa en la sociedad y en el mundo laboral, e incorporar en las escuelas el progreso científico, la innovación educativa y los nuevos significados de la cultura (OEI, 2010, p. 85).

También se debe tener claro los problemas educativos que generan estas competencias que pueden hacer que los alumnos limiten su creatividad, sus habilidades de sociabilidad, la desigualdad social en las zonas rurales, la sobrecarga de información y la falta de habilidades organizativas necesarias para el aprendizaje que pueden desorientar a los estudiantes.

Al preparar a los estudiantes con una base ética y colaborativa, las instituciones educativas en México avanzan en su compromiso de formar ciudadanos críticos y responsables, con una fuerte capacidad para enfrentar problemas reales y contribuir al desarrollo social. Este enfoque también enfrenta desafíos significativos, como la necesidad de infraestructura adecuada y la capacitación docente en competencias digitales, esenciales para cerrar brechas y evitar que la desigualdad tecnológica limite el potencial educativo.

Los cambios tecnológicos y sociales plantean nuevos retos para los sistemas educativos, que a menudo no logran adaptarse a la velocidad de estos cambios, generando un desfase entre las necesidades actuales y los métodos de enseñanza tradicionales.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Andere, E. (2021). El futuro de las escuelas y la formación de maestros. Siglo XXI Editores
- Ávila-Carreto, A., y Ramírez, A. (2021). Hacia un aprendizaje informado. La literacidad informacional en universitarios durante la COVID-19. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 5(2), 299–311. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1328>
- Bindé, J. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO.
- Cabrera, W. R. R. (2021). Alfabetización digital en la educación básica en México: análisis documental del plan de estudios. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, (12), 36.
- De Educación, L. G. (2019). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.
- López Colón, A. P., Olivares Olivares, S. L., & Turrubiarres Corolla, M. L. (2018). Aprendizaje autodirigido utilizando la estrategia didáctica Aprendizaje Basado en Proyectos. Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa.
- López, J. K. C., & Rodríguez, M. M. (2020). Educación en línea: análisis del aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado. Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad, 7(14), 173-186.
- Martínez Domínguez, M. (2020). La desigualdad digital en México: un análisis de las razones para el no acceso y el no uso de internet. PAAKAT: revista de tecnología y sociedad, 10(19).
- Muñoz-Repiso, A. G. V., & Gómez-Pablos, V. B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. Revista de investigación educativa, 35(1), 113-131.
- PARRA, J.; CERDA, C.; LÓPEZ-VARGAS, O. Y SAIZ, J.L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. Educación y Educadores, 7(1), 91-107.
- Sánchez, M. C., & Araya, R. G. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. Revista electrónica Diálogos educativos, (24), 55-69.

Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). Formación y empleo: Enseñanza y competencias. Granada: Comares, 165-198.



ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y RENDIMIENTO EN LA PRIMARIA MIGUEL HIDALGO

LUZ MARÍA MORÁN MAYORGA

Egresada del Doctorado en Gestión Educativa
Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE)

luzmaria.moran@cinade.edu.mx

RESUMEN

El presente artículo analiza la influencia de la organización escolar en el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Primaria Rural Miguel Hidalgo, ubicada en Tanlaajás, San Luis Potosí. A partir de un enfoque cualitativo bajo el paradigma simbólico interpretativo, se examinan las dimensiones de estructura organizativa, gestión de tiempos, comunicación y trabajo colaborativo mediante encuestas no estructuradas aplicadas a directivos, docentes y padres de familia, así como cuestionarios estructurados a estudiantes de sexto grado. Los hallazgos revelan que contar con una plantilla completa e infraestructura básica es insuficiente si persisten problemas de optimización temporal, sobrecarga administrativa e intermitencia comunicativa con las familias. Se concluye que la organización escolar actúa como un factor mediador crítico del logro educativo, requiriendo un modelo integrador

enfocado en liderazgos pedagógicos distribuidos y estrategias sistemáticas de regularización académica para abatir el rezago en contextos rurales.

Palabras clave: Organización escolar, rendimiento académico, gestión educativa, educación rural, liderazgo pedagógico.

ABSTRACT

This article analyzes the influence of school organization on the academic performance of students at the Miguel Hidalgo Rural Elementary School, located in Tanlajás, San Luis Potosí. Utilizing a qualitative approach within the symbolic-interpretive paradigm, the dimensions of organizational structure, time management, communication, and collaborative work are examined through unstructured surveys applied to directors, teachers, and parents, alongside structured questionnaires for sixth-grade students. The findings reveal that having a complete staff and basic infrastructure is insufficient if problems regarding time optimization, administrative overload, and intermittent communication with families persist. It is concluded that school organization acts as a critical mediating factor for educational achievement, requiring an integrative model focused on distributed pedagogical leadership and systematic academic regularization strategies to reduce lag within rural educational contexts.

Keywords: School organization, academic performance, educational management, rural education, pedagogical leadership.



INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo contemporáneo, las instituciones escolares se enfrentan al reto persistente de elevar la calidad de los aprendizajes y asegurar la excelencia académica de sus alumnos. Históricamente, el rendimiento escolar se ha atribuido de manera prioritaria a variables de índole individual, cognitiva o socioeconómica familiar. No obstante, las corrientes de investigación de las últimas décadas coinciden en situar a la organización interna del plantel como un factor dinamizador esencial que condiciona de manera directa el éxito o el fracaso de los procesos formativos en el aula.

Este artículo científico se deriva de una investigación más amplia centrada en la Escuela Primaria Rural Miguel Hidalgo, ubicada en el municipio de Tanlajás, San Luis Potosí, correspondiente a la Zona Escolar 039, Sector XX. Dicha institución ostenta una condición particular: es la única de organización completa dentro de su demarcación y concentra la mayor matrícula de la zona escolar. A pesar de poseer una plantilla laboral estructurada —directora técnica, subdirectora, seis docentes frente a grupo, maestro de educación física y personal de apoyo— y contar con infraestructura suficiente para la atención comunitaria, se ha observado un descenso paulatino en los resultados de las evaluaciones institucionales y trimestrales.

Frente a este escenario, se detectó que la problemática medular radica en la imposibilidad de desarrollar en su totalidad el Programa Analítico y la cobertura curricular de cada campo formativo, debido a factores organizativos que fragmentan el tiempo efectivo de enseñanza, tales como la sobrecarga de comisiones extraescolares y la gestión intermitente de la comunicación. A partir de esta realidad, se formula la siguiente pregunta central de investigación: ¿Cómo influye la organización escolar en el rendimiento de los alumnos en la Escuela Primaria Rural Miguel Hidalgo del municipio de Tanlajás, S.L.P.? De ella se desprenden las interrogantes específicas: ¿Cuál es la forma de organización interna del plantel?, ¿Qué elementos específicos favorecen o limitan el logro educativo? y ¿Qué ajustes institucionales resultan prioritarios? El objetivo general de este estudio consiste en identificar la influencia de la organización escolar en el rendimiento de los alumnos en dicho centro escolar, orientándose bajo el supuesto de que una estructura organizativa deficiente o descoordinada restringe el logro de los aprendizajes sustantivos.

MARCO TEÓRICO

La fundamentación conceptual del estudio de las organizaciones escolares ha transitado desde miradas mecanicistas y burocráticas hacia enfoques complejos que entienden la escuela como un sistema social y vivo. Jackson (1968) introdujo la premisa de que la vida en las aulas está profundamente regulada por rutinas institucionales, distribuciones temporales y expectativas normativas que configuran la experiencia diaria del discente. Posteriormente, autores como Ball (1987) complejizaron esta postura al definir la institución escolar como una organización micro-política y cultural, un espacio de negociación constante donde el ejercicio del poder y la construcción de identidades profesionales inciden de forma definitiva en las prácticas pedagógicas y, consecuentemente, en el entorno de aprendizaje.

Desde la perspectiva curricular, Gimeno Sacristán (1992) argumenta que la organización escolar actúa como el agente mediador indispensable del currículo oficial. Los contenidos, propósitos y metodologías no se aplican en el vacío; su concreción se halla supeditada a decisiones institucionales vinculadas al uso de los tiempos, los agrupamientos de alumnos, la asignación de recursos y las formas de coordinación docente. Asimismo, Hargreaves (1996) aporta que las culturas docentes y las dinámicas relacionales (colaboración versus aislamiento) están condicionadas por los marcos organizativos provistos por la dirección escolar. Las culturas colaborativas propician el codiseño, la reflexión pedagógica compartida y el diseño de estrategias comunes para contrarrestar el rezago, mientras que las estructuras individualistas aíslan la práctica del aula y merman el rendimiento colectivo.

Para explicar la vinculación causal entre la gestión institucional y los resultados educativos, los modelos de eficacia escolar (Edmonds, 1979; Scheerens, 1992; Murillo, 2007) señalan que los centros escolares eficaces comparten rasgos organizativos determinantes, entre los que destacan un liderazgo instruccional sólido, altas expectativas hacia el alumnado, un clima escolar seguro y ordenado, evaluación constante y un enfoque férreo en el aprendizaje. De igual modo, los postulados de mejora escolar desarrollados por Fullan (2001) y DuFour (2004) postulan que el cambio educativo duradero deviene de procesos internos colaborativos estructurados como comunidades profesionales de aprendizaje, donde el uso sistemático de datos y la corresponsabilidad guían la toma de decisiones.

MARCO METODOLÓGICO

El diseño metodológico se fundamentó en el paradigma simbólico-interpretativo, adoptando un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo-explicativo. La investigación se desarrolló en la Escuela Primaria Rural Miguel Hidalgo, cuya

comunidad escolar se compone de una plantilla de 10 trabajadores, 149 estudiantes y un aproximado de 125 padres de familia.

Para la selección de los participantes se recurrió a un muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia, seleccionando a los sujetos con base en criterios de permanencia, experiencia e inmersión en la problemática estudiada. Los sujetos investigados incluyeron a la directora técnica (con 17 años de servicio y grado de maestría), la subdirectora (con 15 años de servicio y maestría), los 6 docentes frente a grupo (cuyas antigüedades oscilan entre los 4 y los 36 años de labor), los 10 integrantes de la Asociación de Padres de Familia (APF) y la totalidad de los 31 alumnos inscritos en el sexto grado de educación primaria.

La recolección de los datos empíricos se efectuó de forma sistemática mediante la combinación y triangulación de diversas técnicas e instrumentos:

- **Encuestas de preguntas abiertas (no estructuradas):** Diseñadas específicamente para la directora, subdirectora, personal docente y los miembros de la APF. Estos cuestionarios exploraron aspectos cualitativos sobre la distribución de roles, la idoneidad de la gestión del tiempo, los canales de comunicación y la percepción de las barreras organizativas en el centro escolar.
- **Encuesta estructurada:** Aplicada a los 31 alumnos de sexto grado mediante un cuestionario con quince reactivos de opción múltiple con escala de tipo Likert, orientado a captar su visión sobre la regularidad horaria, la claridad instruccional, el trabajo en equipo y la motivación áulica.
- **Guía de observación estructurada:** Implementada por el investigador de manera natural en tres escenarios de interacción colectiva: el festival escolar de la comunidad, una reunión técnico-pedagógica de grupo y una sesión extraordinaria del comité de la APF con presencia directiva y sindical. Esta técnica permitió contrastar el discurso de los actores con las conductas y dinámicas observadas en tiempo real.

El procesamiento de los datos se realizó mediante análisis temático inductivo, transcribiendo las narrativas de los cuestionarios y las notas de campo de la guía de observación para codificarlas en categorías analíticas axiales, lo que garantizó la validez de contenido, la credibilidad o máxima validez (Saumure y Given, 2008), y la consistencia interna de los hallazgos presentados en el análisis subsiguiente.

CONCLUSIONES

El análisis integral y la triangulación de las percepciones recolectadas a través de los instrumentos empíricos permiten formular conclusiones sustantivas en torno a la relación entre la organización de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo y el aprovechamiento de sus estudiantes. En primera instancia, se constata que, si bien la institución posee una estructura formal, en la realidad de la práctica cotidiana existe una fractura entre la planeación administrativa y la operatividad pedagógica. Los docentes identifican de manera unánime que la carga desmedida de comisiones extraescolares y la organización de eventos comunitarios consumen un porcentaje significativo del tiempo destinado al trabajo áulico.

En segunda instancia, el componente de la comunicación organizacional emerge como una variable crítica con marcadas áreas de oportunidad. Al interior del colectivo docente, la comunicación es cordial y constante; no obstante, carece de la sistematicidad requerida. El vínculo comunicativo con las familias denota una intermitencia severa; las encuestas aplicadas al comité de la APF y las guías de observación revelan la existencia de inconformidades latentes respecto a los mecanismos de gestión institucional y la falta de canales formales y estables para la rendición de cuentas pedagógicas, lo que menoscaba la confianza y el compromiso familiar con los procesos escolares.

Finalmente, desde la perspectiva de los alumnos de sexto grado, se detectó que aunque manifiestan niveles elevados de motivación intrínseca y valoran positivamente el acompañamiento de sus maestros, sus procesos de aprendizaje se ven vulnerados por factores del entorno físico y organizativo, tales como la interferencia por ruido en las áreas comunes, la escasez de recursos tecnológicos actualizados y la discontinuidad temporal provocada por ausencias docentes justificadas por gestiones administrativas. Estos resultados corroboran la validez del supuesto de investigación: la organización escolar ejerce una influencia determinante y restrictiva sobre el rendimiento de los alumnos en la institución evaluada, demostrando que la mera disponibilidad de recursos materiales y humanos es insuficiente si no se halla supeditada a una gestión estratégica del tiempo y a un clima de corresponsabilidad comunitaria, de acuerdo con los estándares de excelencia educativa previstos en la Ley General de Educación mexicana.



RECOMENDACIONES

Con base en los hallazgos y conclusiones derivados de este estudio, se proponen las siguientes recomendaciones estratégicas:

1. **Optimización y blindaje del tiempo efectivo de enseñanza:** Establecer de manera consensuada en el Consejo Técnico Escolar (CTE) un calendario riguroso que minimice las interrupciones por actividades extraescolares o festividades.
2. **Reestructuración de los canales de comunicación y participación social:** Implementar mecanismos formales, estables y diversificados de comunicación con los padres de familia (tales como boletines periódicos institucionales, asambleas bimestrales con enfoque pedagógico y buzones de sugerencias).
3. **Sistematicidad en el seguimiento didáctico y regularización académica:** Diseñar y ejecutar un programa institucional permanente para la atención y regularización de alumnos que presenten rezago escolar o ritmos de aprendizaje diferenciados.
4. **Fortalecimiento del liderazgo pedagógico distribuido:** Promover desde la dirección técnica esquemas de trabajo colegiado y colaborativo que trasciendan la mera cordialidad.



REFERENCIAS

- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Routledge.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3rd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como comunidades de aprendizaje: Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Saumure, K., & Given, L. M. (2008). Data trustworthiness. En L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 195-196). Thousand Oaks: Sage.

Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Ley General de Educación*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. Ciudad de México: SEP.



CRECIENTE VIOLENCIA ESTUDIANTIL HACIA DOCENTES. DESAFÍOS CRÍTICOS EN GESTIÓN EDUCATIVA

YAZMÍN ELIZABETH BÁRCENA LÓPEZ

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE

yazmin.barcena@outlook.com

RESUMEN

La violencia escolar ha transitado de ser un fenómeno centrado en el acoso entre pares a uno que impacta directamente la integridad del profesorado. Este ensayo analiza la escalada de agresiones por parte del estudiantado hacia los docentes, explorando sus tipologías —verbal, física, patrimonial y virtual— y el impacto multidimensional en la salud mental y el desempeño profesional de los educadores. A través de una revisión de casos en contextos latinoamericanos, se identifica un preocupante vacío institucional que debilita la autoridad pedagógica y deja al docente en una posición de vulnerabilidad. Se concluye que la gestión educativa actual debe trascender el enfoque centrado exclusivamente en el estudiante para implementar mecanismos de corresponsabilidad y protocolos de protección que garanticen entornos de enseñanza seguros, reconociendo al docente como un actor fundamental del sistema que requiere resguardo integral.

Palabras clave:

Violencia escolar, Agresión docente, Gestión educativa, Salud mental, Ciberviolencia.

ABSTRACT

School violence has evolved from a peer-centered phenomenon to one that directly impacts the integrity of the teaching staff. This essay analyzes the escalation of student aggression towards teachers, exploring its typologies—verbal, physical, property-related, and virtual—and the multidimensional impact on teachers' mental health and professional performance. Through a review of cases in Latin American contexts, a concerning institutional vacuum is identified, which weakens pedagogical authority and leaves teachers in a vulnerable position. It is concluded that current educational management must move beyond a student-centered approach to implement co-responsibility mechanisms and protection protocols that ensure safe teaching environments, recognizing the teacher as a fundamental actor of the system who requires comprehensive protection.

Keywords:

School violence, Teacher aggression, Educational management, Mental health, Cyberviolence.



INTRODUCCIÓN

La violencia, definida por la Organización Mundial de la Salud (2003; citado por Galdames-Paredes y Rioseco-Sánchez, 2023) como el empleo deliberado de la fuerza física o el poder contra uno mismo u otros, ha permeado las instituciones educativas transformándolas en espacios de conflicto. Históricamente, la investigación sobre violencia escolar se ha centrado en el bullying o acoso entre iguales; sin embargo, en las últimas décadas ha emergido con fuerza una arista frecuentemente invisibilizada: la violencia del estudiantado hacia el profesorado (Espinosa-Guzmán et.al, 2023). Este fenómeno no solo fractura la convivencia armónica, sino que compromete la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Nieto et al., 2022; citado por Espinosa-Guzmán et.al, 2023) y la salud pública.

En el contexto actual, especialmente tras el confinamiento por COVID-19, se ha observado un incremento en la frecuencia e intensidad de estas agresiones (Espinosa-Guzmán et.al, 2023). Las estadísticas son alarmantes: estudios recientes indican que hasta cuatro de cada diez docentes han sufrido algún tipo de violencia dentro de sus planteles (Encuesta Nacional de Violencia hacia los Maestros, 2024; citado en Aumenta violencia contra docentes en México: Educación con rumbo, 2026). Esta ola de violencia no es un hecho aislado, sino una tendencia regional que afecta a países como México, Chile y Ecuador, donde la figura del docente ha perdido el respeto y la autoridad natural que otrora la caracterizaban.

El presente ensayo reflexiona sobre este fenómeno desde la perspectiva de la gestión educativa. Se sostiene que el debilitamiento de la autoridad docente y la falta de mecanismos institucionales de respaldo han generado un entorno de desprotección que impacta emocional y profesionalmente al magisterio. A través de un análisis detallado de las manifestaciones violentas y sus causas, se busca proponer una ruta de intervención que devuelva la seguridad a las aulas.

DESARROLLO

TIPOLOGÍAS Y PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA HACIA EL DOCENTE

La violencia estudiantil hacia los docentes se manifiesta de formas diversas, clasificándose principalmente en cuatro categorías: verbal, física, patrimonial y virtual (Pérez et. al, 2022). La violencia verbal es, con diferencia, la más común, presentándose en el 90% de los casos reportados (Aumenta violencia contra docentes en México: Educación con rumbo, 2026). Esta incluye insultos, burlas, menosprecios públicos y amenazas que buscan ridiculizar o intimidar al docente (Pérez et. al, 2022). A menudo, estas conductas se normalizan como parte de la

irreverencia generacional, lo que dificulta su denuncia y erradicación (Pérez et. al, 2022).

La violencia física, aunque menos frecuente que la verbal, representa la forma más directa de vulneración, abarcando desde empujones y tocamientos inapropiados hasta ataques con armas de fuego que han resultado en tragedias mortales (Pérez et. al, 2022). Por otro lado, la violencia patrimonial o daño a la propiedad privada se manifiesta comúnmente en el robo de pertenencias dentro del aula o daños intencionales a los vehículos de los profesores (Pérez et. al, 2022).

Añadiendo a las violencias señaladas, la violencia virtual o ciberviolencia ha emergido como una de las amenazas más complejas y difíciles de rastrear. El uso de redes sociales para crear memes ofensivos, grabar videos sin consentimiento (Espinosa-Guzmán et.al, 2023) o incluso realizar extorsiones organizadas ha transformado el acoso en un fenómeno público y persistente que trasciende las paredes de la escuela (Hidalgo et. al, 2025). Esta modalidad digital ha empoderado al agresor bajo el anonimato, poniendo al docente en una desventaja tecnológica y legal considerable (Hidalgo et. al, 2025).

FACTORES CAUSALES Y EL VACÍO INSTITUCIONAL

Las causas de esta creciente ola de violencia son multicausales y se interrelacionan en un modelo ecológico que abarca desde lo individual hasta lo macrosocial (Pérez et. al, 2022). Por un lado, los docentes identifican factores externos como el entorno familiar disfuncional, la falta de transmisión de valores y el malestar social generalizado (La violencia escolar hacia los docentes: una reflexión sobre evolución, riesgos y soluciones desde la educación, 2025). Para muchos padres, la escuela ha pasado de ser un centro formativo a una guardería o refugio de jóvenes desocupados, delegando la responsabilidad educativa exclusivamente en el docente sin ofrecer el respaldo necesario (Pérez et. al, 2022).

Sin embargo, existe una discrepancia significativa en la percepción del origen del conflicto. Mientras los docentes culpan al contexto social y familiar, los estudiantes suelen atribuir sus conductas violentas a las actitudes del profesorado, citando injusticias, favoritismos o una comunicación autoritaria y desvinculada emocionalmente como justificación para la agresión (Pérez et. al, 2022). Esta bidireccionalidad de la violencia sugiere que la falta de habilidades para la resolución pacífica de conflictos en ambas partes escala situaciones menores hacia agresiones graves (Pérez et. al, 2022).

Desde la gestión educativa, el factor más crítico es el denominado vacío institucional (Aumenta violencia contra docentes en México: Educación con rumbo, 2026). Las políticas educativas actuales han colocado a niños y adolescentes en el centro del sistema, lo cual es loable, pero a menudo se ha hecho a expensas de las herramientas de autoridad y protección del profesorado (Galdames-Paredes y Rioseco-Sánchez, 2023). Muchos directivos optan por minimizar las agresiones hacia docentes para evitar sanciones administrativas o daños a la reputación del plantel, dejando a los profesores en el dilema de intervenir y arriesgarse a denuncias, o abstenerse por temor y falta de respaldo institucional (Aumenta violencia contra docentes en México: Educación con rumbo, 2026).

IMPACTO EN LA SALUD MENTAL Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Las consecuencias de esta violencia para la población docente son devastadoras. Los educadores que sufren agresiones experimentan niveles elevados de estrés crónico, agotamiento laboral, ansiedad, depresión e incluso trastorno por estrés postraumático (Hidalgo et. al, 2025). En México y Ecuador, se reporta que una proporción significativa del magisterio enfrenta cuadros depresivos severos debido al ambiente hostil de trabajo (Cabadas, 2026; Hidalgo et. al, 2025).

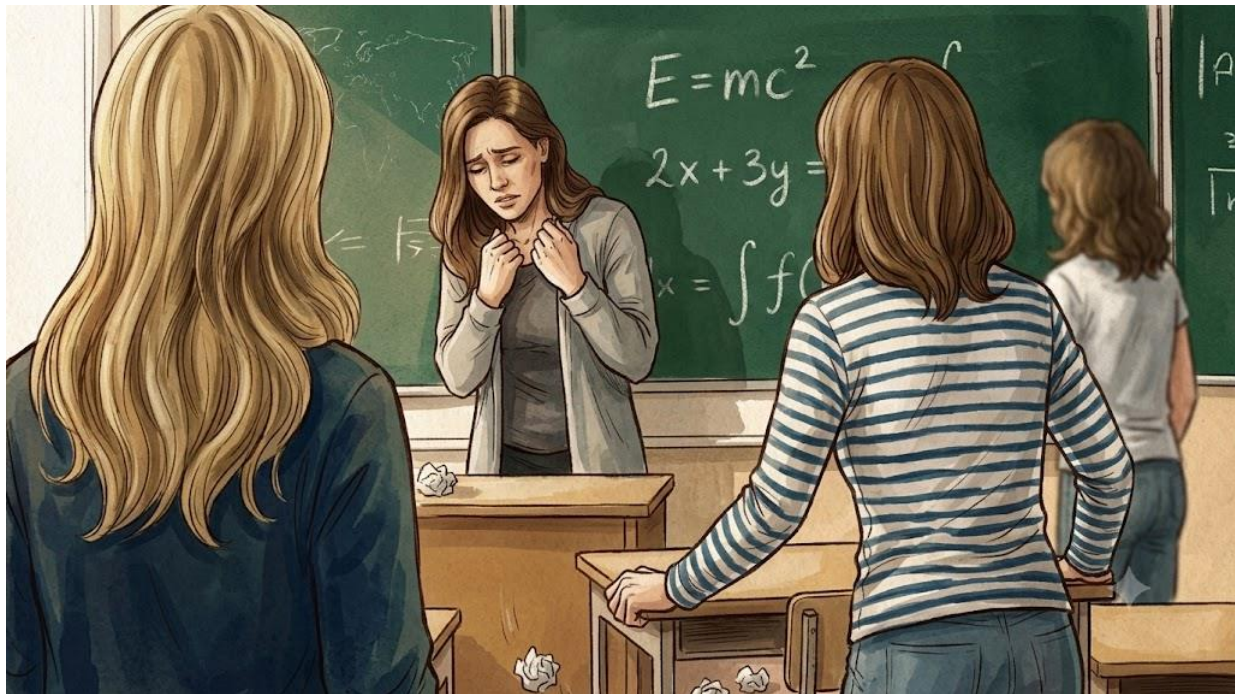
A nivel profesional, la violencia genera un fenómeno de repliegue o pérdida del empoderamiento docente (Pérez et. al, 2022). Profesores que han sido victimizados pierden la motivación, reducen su compromiso institucional y, en casos extremos, optan por abandonar la profesión, lo que representa una pérdida irreparable de talento humano para el sistema educativo (Hidalgo et. al, 2025). Además, el clima de inseguridad y miedo en las aulas erosiona la relación docente – estudiante, indispensable para un aprendizaje efectivo, transformando el espacio educativo en un laboratorio de tensiones (Hidalgo et. al, 2025).

DESAFÍOS PARA LA GESTIÓN EN EL MARCO LEGAL Y NORMATIVO

La revisión de los marcos legales en Sudamérica y México revela una preocupante ausencia de normativas específicas que protejan al docente como víctima de violencia escolar. Aunque leyes como la de Aula Segura en Chile han intentado otorgar mayores facultades a los directores para expulsar a agresores, el enfoque sigue siendo predominantemente correctivo y no preventivo o protector para el agredido (Galdames-Paredes y Rioseco-Sánchez, 2023).

En Ecuador, aunque se contemplan delitos informáticos y contra la intimidad, no existe una tipificación clara de la ciberviolencia hacia docentes en el entorno educativo, lo que fomenta la impunidad de los agresores digitales (Hidalgo et. al,

2025). La gestión educativa a nivel macro debe, por tanto, impulsar reformas que singularicen la violencia hacia los profesores, diferenciándola de otros tipos de maltrato escolar para poder dimensionar el fenómeno con precisión estadística y diseñar políticas focalizadas.



CONCLUSIONES

Se entiende que la violencia del estudiantado hacia los docentes es un fenómeno complejo que ha dejado de ser una serie de incidentes aislados para convertirse en una problemática estructural que amenaza los cimientos del sistema educativo. El análisis realizado permite concluir que no es posible una educación de calidad en un contexto donde el docente es blanco de agresiones sistemáticas y carece de un marco institucional de protección efectivo.

Para abordar esta ola de violencia, la gestión educativa debe avanzar en tres ejes prioritarios:

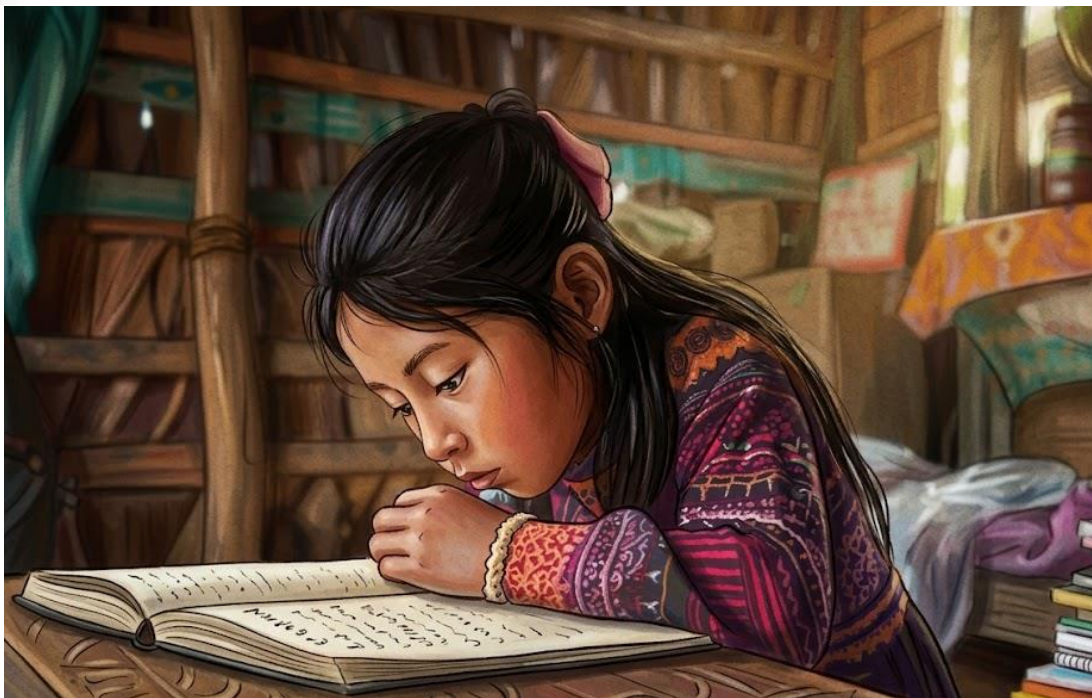
1. Corresponsabilidad y Protocolos: Es imperativo establecer esquemas claros de responsabilidad compartida entre las familias, las autoridades y la comunidad educativa, implementando protocolos de actuación inmediata ante agresiones que prioricen la seguridad del docente (Cabada, 2026).
2. Educación Emocional y Formación en Gestión de Conflictos: Tanto estudiantes como docentes requieren formación especializada en gestión de conflictos, habilidades socioemocionales y ciberseguridad, para prevenir que las conductas disruptivas escalen hacia la violencia física o digital (La violencia escolar hacia los docentes: una reflexión sobre evolución, riesgos y soluciones desde la educación, 2025).
3. Visibilización y Reforma Legal: Se necesita una reforma profunda en la legislación que reconozca explícitamente los derechos del profesorado a un ambiente de trabajo libre de violencia, tipificando las agresiones (especialmente las digitales) y garantizando el apoyo psicológico y jurídico institucional.

En última instancia, la gestión educativa debe dejar de ver al docente solo como un prestador de servicios para reconocerlo como un ser humano vulnerable que, al ser protegido, garantiza a su vez el derecho de los estudiantes a una formación segura y de excelencia. La protección del magisterio no es una concesión, sino un pilar fundamental para la sostenibilidad de la educación en el siglo XXI.



REFERENCIAS

- Aumenta violencia contra docentes en México: Educación con rumbo. (2026, 26 de marzo). Puente Libre. <https://puentelibre.mx/nacional/violencia-docentes-aumento-alumnos-educacion-con-rumbo/>
- Cabadas, M. (2026, 26 de marzo). Cuatro de cada 10 docentes han sufrido violencia: Educación con Rumbo; pide protocolos de protección. El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/cuatro-de-cada-10-docentes-han-sufrido-violencia-educacion-con-rumbo-pide-protocolos-de-proteccion/>
- Espinosa-Guzmán, D., Rojas-Solís, J., & Martínez-Velázquez, E. (2023). Violencia interpersonal entre alumnado y profesorado universitario: Un estudio exploratorio postpandemia por COVID-19. *EVSOS*, 2(2), 127–155. <https://doi.org/10.57175/evsos.v2i2.129>
- Galdames-Paredes, A. & Rioseco-Sánchez, C. (2023). Violencia hacia profesores y profesoras en Chile: aproximaciones a las trayectorias normativas, políticas e investigativas en dos décadas. *Rumbos TS*, 18(30), 97-116. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num30.795>
- Hidalgo, F., Rivera, A. & Flores, S. (2025). Ciberviolencia hacia docentes: un análisis del marco legal ecuatoriano y sudamericano. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 2(1), 27-40. <https://doi.org/10.61347/rien.v2i1.68>
- La violencia escolar hacia los docentes: una reflexión sobre evolución, riesgos y soluciones desde la educación. (2025, 2 de enero). Educando Seguro. <https://www.educandoseguro.es/la-violencia-escolar-hacia-los-docentes-una-reflexion-sobre-evolucion-riesgos-y-soluciones-desde-la-educacion/>
- Pérez, D., Uribe, J., Torres, T. & Oropeza, R. (2022). Violencia estudiantil contra docentes. Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Jalisco. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 00004. Epub 27 de enero de 2023. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1049>



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN PRIMER GRADO

LEANDRO MORÁN MAYORGA

Escuela Primaria General "Serapio Gutiérrez"
Zona Escolar 162, Municipio de Tanlajás, San Luis Potosí, México

Leandro.Moràn.edu@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo analiza las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes para el logro de la alfabetización inicial en alumnos de primer grado de educación primaria en la Zona Escolar 162, específicamente en la Escuela Primaria Serapio Gutiérrez del municipio de Tanlajás, San Luis Potosí. Bajo un paradigma simbólico-interpretativo y un enfoque cualitativo-descriptivo, se examinaron las prácticas pedagógicas y los niveles de lectoescritura de los estudiantes dentro del marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Los resultados demuestran la importancia de articular de manera reflexiva y flexible estrategias cognitivas, constructivistas y con pertinencia sociocultural en contextos de alta diversidad indígena. Se concluye que el diseño sistemático de la intervención pedagógica, fundamentado en las fases del desarrollo cognitivo y el reciclaje neuronal, constituye

pág. 75

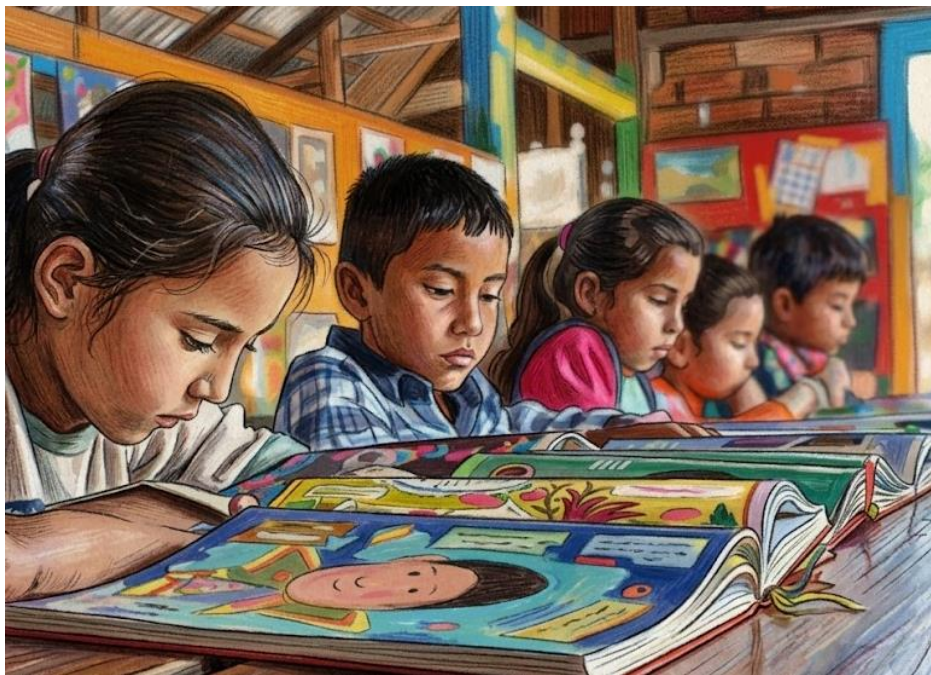
el catalizador indispensable para asegurar una apropiación significativa y duradera del código escrito sin recurrir a la retención o reprobación escolar.

Palabras clave: alfabetización inicial, estrategias de enseñanza, Nueva Escuela Mexicana, contexto indígena, desarrollo de la alfabetización.

ABSTRACT

This article analyzes the teaching strategies implemented by educators to achieve initial literacy in first-grade primary school students in School Zone 162, specifically at the Serapio Gutiérrez Primary School in the municipality of Tanlajás, San Luis Potosí. Guided by a symbolic-interpretive paradigm and a qualitative-descriptive approach, pedagogical practices and students' literacy levels were examined within the curricular framework of the New Mexican School. The results demonstrate the crucial importance of thoughtfully and flexibly coordinating cognitive, constructivist, and socio-culturally relevant strategies within highly diverse indigenous contexts. The study concludes that the systematic design of pedagogical intervention, grounded in cognitive development phases and neuronal recycling, constitutes the indispensable catalyst to ensure a meaningful and lasting appropriation of the written code without resorting to grade retention.

Keywords: *Initial literacy, teaching strategies, New Mexican School, indigenous context, literacy development.*



INTRODUCCIÓN

Educar a los estudiantes en el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer significativamente el desarrollo de la expresión oral es una de las tareas más complejas e importantes que enfrenta el docente a lo largo de su trayectoria profesional. Este proceso adquiere un matiz crucial en los primeros grados de educación primaria, donde se sientan las bases esenciales para el éxito escolar futuro. La adquisición de estas prácticas es indispensable para la asimilación de los conocimientos curriculares posteriores, operando como un medio fundamental para dominar las demás materias y predecir los resultados del aprendizaje a largo plazo, tal como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005). La alfabetización no es un acto aislado, sino un proceso continuo de aprendizaje, comprensión, interpretación y comunicación en un mundo altamente interconectado y en constante cambio.

A pesar de los avances globales documentados por el Instituto de Estadística de la UNESCO, que sitúan la tasa de alfabetización mundial por encima del 86%, las brechas educativas persisten con fuerza, agudizándose en contextos rurales y comunidades indígenas. En el panorama nacional mexicano, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca contrarrestar estas asimetrías mediante un enfoque inclusivo, integral y comunitariamente arraigado. En este contexto, el presente artículo aborda la problemática de la alfabetización inicial en la Zona Escolar 162 del municipio de Tanlajás, San Luis Potosí, una región caracterizada por su arraigo indígena y diversidad cultural, donde convive la población Téenek y la lengua castellana.

La problemática identificada en las aulas de primer grado radica en que las estrategias tradicionales de enseñanza a menudo no logran responder satisfactoriamente a las necesidades cognitivas y socioculturales de los alumnos, generando un rezago persistente en la lectoescritura inicial. El cerebro humano no posee estructuras genéticamente preprogramadas para la lectura, a diferencia del lenguaje oral, por lo que requiere una reorganización neuronal deliberada. Por ende, la intervención pedagógica del docente se erige como el motor central de este cambio cognitivo. A partir de estas consideraciones, surge la siguiente pregunta de investigación principal: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza fundamentales para el logro de la alfabetización en los alumnos de primer grado de primaria en este contexto específico? Asimismo, se desprenden interrogantes secundarias como: ¿Qué estrategias pedagógicas utilizan actualmente los docentes? ¿En qué nivel de conceptualización de la lengua escrita se encuentran los estudiantes? y ¿Cuáles enfoques didácticos resultan más efectivos para consolidar el principio alfabético?

El objetivo general de esta investigación es identificar las estrategias de enseñanza que contribuyen significativamente al logro de la alfabetización en los alumnos de primer grado de la Escuela Primaria Serapio Gutiérrez. Para dar cumplimiento a esta meta, se establecen como objetivos específicos: analizar de forma crítica las prácticas pedagógicas de los docentes, diagnosticar los niveles de lectoescritura en los que se sitúan los estudiantes y determinar los recursos metodológicos que muestran una mayor efectividad adaptativa. Esta investigación se justifica plenamente en términos teóricos y prácticos, dado que sus hallazgos proveerán directrices pedagógicas claras para optimizar la práctica docente en el primer ciclo de educación primaria, beneficiando directamente a maestros, alumnos y comunidades escolares de la región Huasteca.

MARCO TEÓRICO

Para comprender la complejidad de la alfabetización inicial, es indispensable superar la visión mecanicista que la reduce a una simple técnica de decodificación de grafemas y fonemas. Las investigaciones contemporáneas la conciben como un proceso constructivo complejo de apropiación conceptual. El marco teórico de este estudio se fundamenta en cuatro pilares científicos esenciales: la psicogénesis de la lengua escrita, la transposición didáctica del objeto de enseñanza, la perspectiva histórico-cultural del aprendizaje y la neurociencia cognitiva.

En primer lugar, los trabajos pioneros de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky revolucionaron el campo educativo al aplicar los principios de la psicología genética de Jean Piaget al aprendizaje de la lectura y la escritura. A lo largo de su evolución, el estudiante transita de manera predecible por diversos niveles de conceptualización: el periodo presilábico, caracterizado por la diferenciación progresiva entre el dibujo y la escritura, exigiendo criterios mínimos de cantidad y variedad de caracteres; el periodo silábico, donde se asigna el valor de una grafía para representar cada sílaba de la palabra hablada; el periodo silábico-alfabético, caracterizado por la transición y coexistencia de hipótesis silábicas y alfabéticas; y, finalmente, el periodo alfabético, donde el niño comprende de manera plena la correspondencia término a término entre fonemas y grafemas.

En segundo lugar, Delia Lerner aporta una crítica fundamental sobre la transposición didáctica en el aula, analizando el desajuste entre la lengua escrita como objeto social y su formalización escolar artificial. Por su parte, Lev Vygotsky y el enfoque histórico-cultural enfatizan que el desarrollo cognitivo individual no puede desvincularse del entorno social y cultural. Asimismo, Isabel Solé complementa esta postura al señalar que la comprensión lectora debe enseñarse explícitamente desde el inicio de la escolaridad a través de tres momentos fundamentales: antes de la lectura (activación

de saberes previos y predicciones), durante la lectura (monitoreo, inferencias y verificación de hipótesis) y después de la lectura (reconstrucción del significado global).

Finalmente, la justificación científica de estas estrategias se ve robustecida por las aportaciones de la neurociencia cognitiva, particularmente mediante la teoría del reciclaje neuronal formulada por Stanislas Dehaene. Para aprender a leer, el cerebro debe reciclar áreas visuales preexistentes (destinadas originalmente al reconocimiento de formas y rostros) y conectarlas mediante nuevas sinapsis con las regiones del lenguaje y la fonología. Este intrincado proceso neurobiológico demuestra que la alfabetización no puede emerger de forma espontánea por mera inmersión en un ambiente letrado; se requiere de una instrucción estructurada, sistemática y explícita por parte del docente, lo cual convierte a la estrategia didáctica en el verdadero motor del cambio cognitivo y biológico del estudiante.

MODELOS Y MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

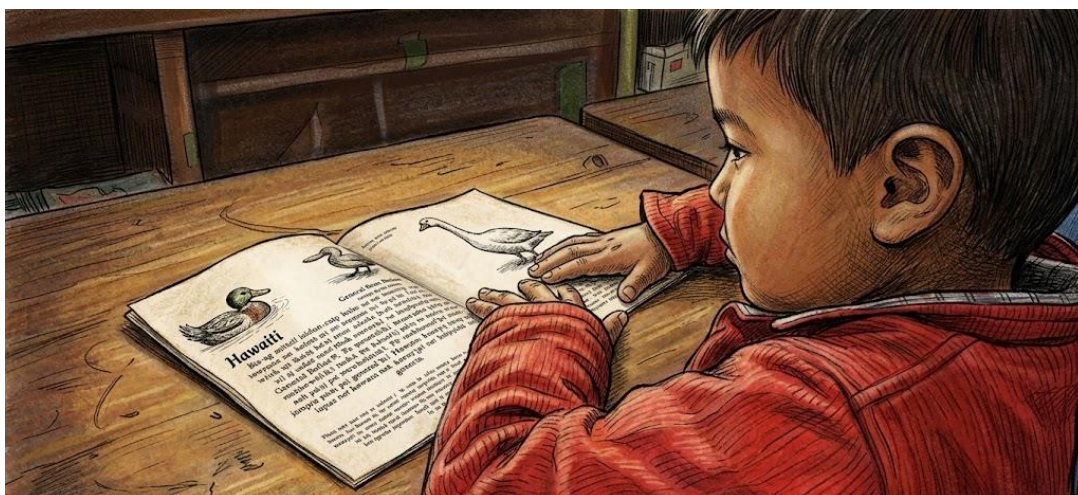
En el contexto del sistema educativo mexicano, los métodos de alfabetización inicial han oscilado históricamente entre dos grandes enfoques: los métodos sintéticos y los métodos analíticos. Los métodos sintéticos (como el alfabético, el silábico y el fonético) parten de las unidades mínimas de la lengua (letras, sonidos o sílabas) para proceder de manera acumulativa hacia la estructura compleja de palabras y frases. Por otro lado, los métodos analíticos (como el método global y el de la palabra generadora) inician el proceso a partir de unidades complejas con significado completo (frases o palabras clave) para posteriormente descender al análisis de sus componentes.

La Nueva Escuela Mexicana propone bajo la estructura del Plan de Estudios vigente, la alfabetización inicial se inscribe en la Fase 3 (correspondiente a primer y segundo grado de primaria) dentro del Campo Formativo de Lenguajes. Este marco conceptual establece que la adquisición de la lengua escrita debe consolidarse a través de prácticas sociales del lenguaje y proyectos de aprendizaje comunitario que tengan sentido en la vida cotidiana del educando. Un elemento normativo medular de la NEM, de gran impacto en las estrategias de enseñanza, es el criterio de evaluación y acreditación para el primer grado de primaria. De acuerdo con las disposiciones federales de la Secretaría de Educación Pública, el primer grado se acredita de manera automática con el solo cumplimiento de la asistencia escolar. Legalmente, un alumno no puede ser reprobado por no haber consolidado la lectura y la escritura al término del primer año.

MARCO METODOLÓGICO

Para evaluar la efectividad de las estrategias de enseñanza y contrastar el supuesto de investigación que sostiene que el uso de estrategias combinadas favorece sustancialmente el logro de la alfabetización inicial, se diseñó un estudio metodológico riguroso. Esta investigación se fundamenta en el paradigma simbólico-interpretativo, cuyo propósito central no es establecer leyes causales de carácter cuantitativo, sino interpretar, describir y comprender la conducta humana y los fenómenos educativos a partir de los significados, intenciones y vivencias de los actores involucrados.

Se adoptó un enfoque metodológico cualitativo y de tipo descriptivo-correlacional, orientado a caracterizar de manera detallada las prácticas de enseñanza e identificar la relación existente entre la flexibilidad de la estrategia docente y los avances cognitivos de los educandos. El escenario de investigación se centró en la Escuela Primaria General Serapio Gutiérrez, con Clave de Centro de Trabajo 24DPRO706E, perteneciente a la Zona Escolar 162 de la Región V Huasteca-Norte, ubicada en el ejido de San José Xilatzen, municipio de Tanlajás, San Luis Potosí. Esta institución cuenta con una organización completa, conformada por un director técnico, ocho docentes de grupo, un intendente y un especialista en educación física, atendiendo a una matrícula total de 136 alumnos. La población y muestra del estudio quedó constituida por los 26 alumnos inscritos en el primer grado de dicha institución, sus respectivos 26 tutores, así como la participación técnica de los maestros de la zona, el supervisor escolar y los Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE). A pesar de situarse en un contexto con fuerte arraigo de la cultura Téenek, la mayoría de los estudiantes utiliza el español como lengua vehicular principal, desarrollándose en un entorno con un nivel socioeconómico medio-bajo basado primordialmente en el jornal agrícola y el comercio local.



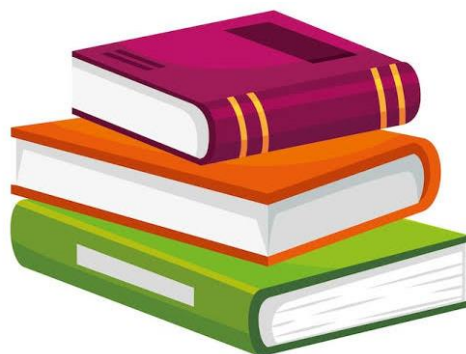
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de las observaciones directas y la aplicación de los instrumentos de recolección de información a los docentes y directivos durante los Consejos Técnicos Escolares, se constató que la adopción de un único método rígido de alfabetización resulta insuficiente para atender la diversidad de ritmos de aprendizaje del aula. En la Escuela Primaria Serapio Gutiérrez, el diagnóstico inicial de los 26 alumnos de primer grado reveló que un elevado porcentaje se ubicaba en un nivel conceptual presilábico, mostrando marcadas asimetrías derivadas de sus experiencias formativas previas en el entorno familiar y comunitario.

Los datos demuestran que las aulas donde los maestros implementan estrategias pedagógicas combinadas —articulando sistemáticamente ejercicios lúdicos de conciencia fonológica con proyectos de escritura creativa basados en el contexto local registran un tránsito significativamente más rápido hacia los niveles silábico y alfabético pleno. Los docentes entrevistados enfatizan que el andamiaje didáctico explícito y flexible les permite intervenir de forma diferenciada, respetando la velocidad del reciclaje neuronal de cada estudiante. Esto confirma plenamente la validez del supuesto de investigación planteado originalmente.

Asimismo, la discusión con la comunidad técnico-pedagógica de la Zona Escolar 162 evidenció la relevancia del Consejo Técnico Escolar como el espacio normativo y legal idóneo para el codiseño curricular. Ante el mandato federal de la acreditación obligatoria del primer grado, los docentes han desarrollado una mayor conciencia sobre la necesidad de concebir la alfabetización como un proceso extendido de dos años. Se identificó, no obstante, la persistencia de tensiones institucionales referidas a la demanda de los padres de familia por el uso de planas y tareas de corte tradicional, lo que exige fortalecer la comunicación y la vinculación comunitaria para hacerlos partícipes de las bondades del enfoque constructivista que promueve la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, reflexión docente, desarrollo profesional, práctica educativa, aprendizaje colaborativo.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La alfabetización inicial constituye un hito fundamental en el desarrollo cognitivo y social del estudiante de educación primaria, operando como el cimiento indispensable sobre el cual se edifican los aprendizajes futuros. La presente investigación realizada en el contexto pluricultural de Tanlajás, San Luis Potosí, permite concluir de manera contundente que las estrategias de enseñanza empleadas por el docente representan el factor clave para consolidar con éxito la adquisición de la lengua escrita. El éxito pedagógico no depende de la aplicación dogmática de un método único o aislado, sino de la capacidad inteligente y flexible del maestro para integrar un enfoque combinado que potencie tanto la conciencia fonológica como las prácticas sociales del lenguaje con sentido real.

Bajo los preceptos normativos de la Nueva Escuela Mexicana, se concluye que la no reprobación en primer grado traslada de manera integral la responsabilidad ética y profesional al diseño de la intervención docente. El maestro de la escuela primaria general debe asumir un rol proactivo de mediador y diseñador de andamiajes en la Zona de desarrollo próximo, adaptando su práctica reflexiva.

Con base en los hallazgos descritos, se formulan las siguientes recomendaciones puntuales: (1) Institucionalizar talleres permanentes de actualización profesional en los Consejos Técnicos Escolares de la Zona 162 orientados al análisis psicogenético y los avances en neurociencia cognitiva; (2) Implementar proyectos didácticos integradores y transversales de codiseño curricular que articulen los saberes comunitarios de la Huasteca Potosina, tales como la producción de piloncillo y las tradiciones locales; (3) Desarrollar escuelas para padres y dinámicas de alfabetización compartida a fin de sensibilizar a los tutores sobre la importancia de desterrar las prácticas mecanicistas y tradicionales; y (4) Establecer un sistema sistemático de seguimiento cualitativo e interinstitucional entre el primer y segundo grado para garantizar la continuidad pedagógica sin fracturas conceptuales en los educandos.



REFERENCIAS

- Dehaene, S. (2019). ¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Díaz Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. México: SEP.
- UNESCO. (2005). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: El imperativo de la calidad. París: UNESCO.



LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO NÚCLEO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA.

EDGAR JACOBO SANDATE

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa

edgar293012@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo analiza la reflexión docente como un elemento central para la transformación de la práctica educativa, destacando el acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación situada que favorece el desarrollo profesional desde los contextos reales de enseñanza. A partir de referentes teóricos como Schön, Montero, Martínez, Rockwell y Hargreaves y Fullan, se argumenta que la mejora educativa no depende únicamente de capacitaciones externas, sino de procesos sistemáticos de diálogo, análisis y reflexión sobre la práctica. Asimismo, se recuperan experiencias derivadas de la función de Asesor Técnico Pedagógico en escuelas primarias de la Zona Escolar 099, particularmente en contextos rurales y multigrado. Se concluye que el acompañamiento basado en la confianza, la colaboración y la reflexión compartida fortalece la autonomía profesional docente, favorece la construcción de comunidades de aprendizaje y contribuye a procesos sostenidos de mejora educativa.

pág. 84

ABSTRACT

This essay examines teacher reflection as a central element in the transformation of educational practice, highlighting pedagogical support as a situated professional development strategy that fosters learning within authentic teaching contexts. Drawing on the theoretical contributions of Schön, Montero, Martínez, Rockwell, and Hargreaves and Fullan, it argues that educational improvement depends not only on external training programs but also on systematic processes of dialogue, analysis, and reflection on practice. Furthermore, the essay incorporates experiences derived from the role of a Pedagogical Technical Advisor (Asesor Técnico Pedagógico) in primary schools within School Zone 099, particularly in rural and multigrade settings. It concludes that pedagogical support based on trust, collaboration, and shared reflection strengthens teachers' professional autonomy, promotes the development of professional learning communities, and contributes to sustainable processes of educational improvement.

Keywords: pedagogical support, teacher reflection, professional development, educational practice, collaborative learning.



INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la mejora de la calidad educativa ha ocupado un lugar central en las políticas educativas nacionales e internacionales. Organismos como la UNESCO (2019) y la OCDE (2019) han señalado que el fortalecimiento de la práctica docente constituye uno de los factores con mayor incidencia en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, mejorar la práctica pedagógica representa un desafío complejo, pues implica intervenir en procesos profundamente relacionados con las creencias, experiencias, conocimientos y contextos en los que se desarrolla la labor docente.

Durante mucho tiempo se asumió que la mejora educativa podía lograrse mediante cursos, talleres o capacitaciones impartidas fuera de las escuelas. No obstante, diversos estudios han demostrado que estas acciones suelen tener efectos limitados cuando no existe un seguimiento sistemático que permita acompañar al docente en la aplicación de los conocimientos adquiridos. Como señala Avalos (2000), “los procesos de formación alejados del contexto real de enseñanza difícilmente logran transformar las prácticas pedagógicas” (p. 25).

La experiencia profesional como Asesor Técnico Pedagógico, en la Zona Escolar 099, de nivel Primaria, ha permitido constatar que muchos docentes poseen un profundo compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes y una amplia disposición para mejorar su práctica. Sin embargo, frecuentemente desarrollan su labor en condiciones que limitan los espacios de análisis colectivo y reflexión profesional. Las exigencias administrativas, la carga laboral y el aislamiento profesional dificultan la posibilidad de detenerse a pensar sobre lo que ocurre en el aula y sobre las decisiones pedagógicas que se toman diariamente.

En este contexto, el acompañamiento pedagógico emerge como una oportunidad para recuperar el sentido formativo de la reflexión docente y fortalecer el desarrollo profesional desde la propia escuela, como plantea Schön (1998), “el conocimiento profesional se construye a partir de la reflexión sobre la acción” (p. 82). Cuando el



docente analiza críticamente lo sucedido durante la enseñanza, deja de buscar explicaciones únicamente en factores externos y comienza a identificar áreas de oportunidad relacionadas con sus decisiones didácticas.

MÁS ALLÁ DE LA SUPERVISIÓN: RESIGNIFICAR EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Autores como Martínez (2010) plantean que el acompañamiento pedagógico constituye un “proceso integrador y humanizador de la formación docente” (p. 10), orientado a fortalecer espacios, dinámicas y condiciones que favorezcan el desarrollo profesional desde la propia realidad escolar. Esta visión supone una transformación profunda de la manera en que se concibe el apoyo a los docentes.

Desde la experiencia como ATP, uno de los principales retos ha sido precisamente construir una cultura de confianza alrededor del acompañamiento. En muchas ocasiones, la llegada de una figura externa al aula genera incertidumbre entre los docentes. Algunas preguntas suelen aparecer de manera implícita: ¿vienen a evaluarme?, ¿van a señalar mis errores?, ¿este acompañamiento tendrá consecuencias administrativas?

Estas inquietudes son comprensibles si se considera que históricamente muchos procesos de observación estuvieron vinculados a prácticas de supervisión verticales. No obstante, conforme se establecen relaciones de confianza y respeto profesional, el acompañamiento comienza a percibirse de manera distinta. El docente descubre que la observación no busca juzgar su trabajo, sino comprender junto con él lo que ocurre en el aula y explorar posibilidades de mejora.

En este sentido, el acompañamiento pedagógico exige una redefinición del papel de quien acompaña. Más que asumir la posición de experto que posee respuestas para todos los problemas, requiere convertirse en un mediador del aprendizaje profesional capaz de escuchar, preguntar, orientar y generar condiciones para la reflexión.



LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO NÚCLEO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Uno de los fundamentos más sólidos del acompañamiento pedagógico se encuentra en el enfoque reflexivo desarrollado por Schön (1998), quien sostiene que los profesionales construyen conocimiento a partir de la “reflexión sobre sus propias acciones, analizando las decisiones tomadas y las consecuencias derivadas de ellas.” (p. 45)

Aplicado al ámbito educativo, esto significa que la mejora de la práctica no depende únicamente de incorporar nuevas estrategias didácticas, sino de la capacidad del docente para comprender críticamente lo que ocurre durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la práctica cotidiana del acompañamiento, resulta frecuente encontrar docentes que inicialmente atribuyen las dificultades de aprendizaje a factores externos: falta de apoyo familiar, condiciones socioeconómicas, escaso interés del alumnado o limitaciones institucionales. Aunque estos factores influyen de manera importante, el diálogo reflexivo permite ampliar la mirada y explorar otros elementos relacionados con la intervención pedagógica.

Cuando se analizan evidencias concretas de aprendizaje, producciones de los estudiantes, registros de observación o proyectos didácticos implementados, comienzan a surgir nuevas preguntas: ¿las consignas fueron suficientemente claras?, ¿las actividades favorecieron la participación de todos los estudiantes?, ¿la evaluación permitió identificar realmente los avances y dificultades del grupo?

Es precisamente en este proceso donde la reflexión adquiere un carácter transformador. Como señala Montero (2011), “la reflexión enriquece y potencia la efectividad de los programas de acompañamiento” (p. 213), convirtiendo el aula en un espacio permanente de aprendizaje profesional.

La experiencia ha mostrado que los cambios más significativos en la práctica docente no suelen producirse a partir de recomendaciones externas, sino cuando el propio docente logra identificar, comprender y resignificar aspectos de su intervención pedagógica.

EL DIÁLOGO PEDAGÓGICO COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL.

Uno de los elementos que mayor impacto tiene en los procesos de acompañamiento es el diálogo profesional, Avalos (2000) sostienen que el acompañamiento debe desarrollarse mediante relaciones horizontales fundamentadas en la confianza y la colaboración. Esta perspectiva coincide plenamente con las experiencias observadas en los procesos de asesoría y acompañamiento a docentes de educación primaria.

Las conversaciones posteriores a una observación de clase suelen representar los momentos de mayor aprendizaje profesional, en ellas no solo se analizan estrategias didácticas o resultados académicos, sino también las emociones, expectativas y preocupaciones que acompañan el trabajo docente.

A lo largo de las visitas a escuelas rurales, multigrado y de organización completa, se ha observado que muchos docentes valoran especialmente la posibilidad de dialogar con alguien que comprende las complejidades de la enseñanza y que reconoce los desafíos cotidianos que enfrentan. Cuando el diálogo se construye desde la escucha activa y el respeto profesional, el docente se siente acompañado y no evaluado, lo que favorece una mayor apertura para reconocer dificultades, compartir experiencias y explorar nuevas alternativas de intervención.

Una de las experiencias más enriquecedoras dentro de la función de ATP ha sido la organización de espacios colectivos de reflexión durante los Consejos Técnicos Escolares y reuniones de acompañamiento académico. En estos encuentros, los docentes han tenido la oportunidad de compartir experiencias relacionadas con la implementación del Plan de Estudio 2022, la atención a grupos multigrado y el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura.



A través del intercambio de experiencias, los participantes comenzaron a reconocer prácticas exitosas implementadas por sus propios colegas. Este tipo de aprendizaje entre pares confirma lo señalado por Hargreaves y Fullan (2014), quienes afirman que el conocimiento profesional se fortalece cuando los docentes construyen comunidades de aprendizaje basadas en la colaboración y el diálogo.

HACIA UNA CULTURA DE APRENDIZAJE PROFESIONAL COMPARTIDO

La OCDE (2019) sostiene que las escuelas deben convertirse en organizaciones de aprendizaje donde los docentes tengan “oportunidades para compartir conocimientos, experiencias y estrategias de enseñanza”. (p. 36). Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico no puede recaer exclusivamente en una figura específica. Requiere la participación de directivos, supervisores, asesores técnicos pedagógicos y docentes en la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje.

La experiencia desarrollada en Consejos Técnicos Escolares, círculos de estudio, talleres de lectura y escritura, observaciones de aula y procesos de retroalimentación docente permite reconocer que el aprendizaje profesional se fortalece cuando existe colaboración entre colegas. Las escuelas que logran establecer espacios sistemáticos para analizar evidencias de aprendizaje, compartir experiencias exitosas y discutir problemáticas comunes muestran mayores posibilidades de generar procesos sostenidos de mejora.

Por ello, uno de los principales desafíos del acompañamiento pedagógico consiste en trascender las acciones aisladas para consolidar una cultura institucional donde la reflexión, el diálogo y la colaboración formen parte de la vida cotidiana de las escuelas.

La realización de talleres pedagógicos, foros de lectura, reuniones de análisis de evidencias y espacios de intercambio profesional en la Zona Escolar 099 propiciaron que los docentes compartieran avances, dificultades y estrategias implementadas en sus aulas. Estas actividades favorecieron una visión más amplia de los desafíos educativos y promovieron la construcción colectiva de alternativas de intervención.

Asimismo, las visitas a las escuelas permitieron identificar que muchas de las dificultades de aprendizaje no podían explicarse únicamente a partir del desempeño de los estudiantes, sino que requerían analizar elementos relacionados con la planeación didáctica, la mediación docente, la evaluación formativa y las oportunidades de participación que se ofrecían en el aula.

Este proceso contribuyó a fortalecer una cultura de análisis pedagógico sustentada en evidencias, donde la observación, la retroalimentación y la reflexión se convirtieron en herramientas para la mejora continua.

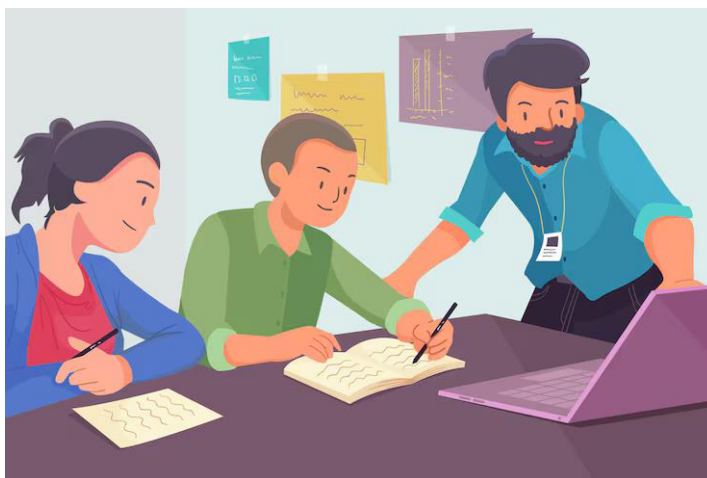
CONCLUSIONES

El acompañamiento pedagógico representa una de las estrategias con mayor potencial para fortalecer la práctica docente y promover procesos de mejora educativa sostenibles. Su relevancia radica en que sitúa el aprendizaje profesional en el contexto real donde ocurre la enseñanza y reconoce al docente como protagonista de su propio desarrollo.

La experiencia como Asesor Técnico Pedagógico ha permitido comprender que la transformación educativa no ocurre mediante recetas universales ni acciones aisladas. Surge del encuentro profesional entre docentes que reflexionan sobre su práctica, analizan evidencias, comparten experiencias y construyen colectivamente alternativas de mejora.

Acompañar implica caminar junto al docente, reconocer sus fortalezas, comprender sus desafíos y generar condiciones para que la reflexión se convierta en una herramienta permanente de aprendizaje profesional. Más que supervisar, significa construir posibilidades de transformación.

En un contexto educativo caracterizado por la diversidad, la incertidumbre y los constantes cambios, el acompañamiento pedagógico constituye una oportunidad para fortalecer la autonomía profesional, consolidar comunidades de aprendizaje y contribuir a una educación más pertinente, inclusiva y humanista. La mejora de la práctica docente no es un destino al que se llega de manera definitiva, sino un proceso continuo de reflexión, aprendizaje y transformación compartida.



REFERENCIAS

- Avalos, B. (2000). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. Santiago de Chile: PREAL.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid, España: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2010). *El acompañamiento pedagógico: una oportunidad para la formación docente entre colegas*. Santo Domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- Montero, C. (2011). *Estudio sobre acompañamiento pedagógico: Experiencias, orientaciones y temas pendientes*. Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe: Experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO. (2019). *Desarrollo profesional docente y acompañamiento pedagógico en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).



ENSEÑAR A PENSAR: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA

SANDRA IVETH GARAY ACEVEDO

garaysandra75@gmail.com

RESUMEN

En educación básica, sobre todo en telesecundaria, los estudiantes no sólo se enfrentan al reto de absorber contenidos académicos, sino que también descifran e interpretan información que reciben a través de los proyectos académicos y los medios electrónicos que estén a su alcance. En este contexto, el pensamiento crítico deja de ser una habilidad deseable y se convierte en una herramienta de supervivencia cognitiva y social.

El pensamiento crítico suele enseñarse como un concepto abstracto, pero en telesecundaria se traduce en algo más complejo: la capacidad de un estudiante para transformar su entorno. Es decir, cuando un estudiante de comunidad aprende a dudar de lo aparente, a contrastar datos y a proponer soluciones a los problemas de su localidad, la educación cumple su verdadero fin. Por ello el presente artículo se basa en mencionar la importancia de trabajar este eje articulador en el aula y en

describir algunas estrategias que se deben emplear para desarrollar esta habilidad a través de contenidos, actividades y proyectos.

Como se mencionó anteriormente, para la NEM (Nueva Escuela Mexicana), este eje articulador es fundamental, ya que implica un proceso amplio de formación dirigida a la justicia social, en donde los saberes y conocimientos de las y los estudiantes son movilizados para plantear preguntas, elaborar proyectos, así como desarrollar una conciencia crítica de cómo las dimensiones interdependientes de la vida de las personas responden a fenómenos históricos y estructurales que le impactan directa o indirectamente en su vida familiar, escolar y comunitaria. (Pública, 2024).

Sin embargo, trabajarlo en el aula no resulta tan sencillo, pues implica buscar estrategias y actividades que favorezcan el interés del estudiante de manera que le motive a ser investigado, además que se complemente con la observación, memorización o argumentación, pues también involucra habilidades específicas como la comprensión, integración, interpretación, categorización, deducción, emisión de juicios y solución de problemas de manera práctica. (Pública, 2025)

En el subsistema de telesecundaria, deben emplearse estrategias didácticas que fomenten y promuevan el desarrollo del Pensamiento Crítico, el cual involucra ciertas habilidades, las cuales son complejas de desarrollar debido a que muchos estudiantes, durante la pandemia, no lograron llegar al razonamiento crítico y reflexivo.

Esta situación impacta directamente en el desempeño académico de los estudiantes y en su preparación para resolver y enfrentar situaciones de la vida cotidiana que siguen estando presentes en la adolescencia, ya que se viven en el aula muchas situaciones de violencia, manejo inadecuado de emociones y toma de decisiones no asertivas para la edad que tienen.

Por ello los docentes de telesecundaria, deben buscar estrategias encaminadas al desarrollo del Pensamiento Crítico, ya que implica descubrir el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el cómo de las cosas, mantener la mente abierta como requisito esencial, en el que todo el mundo participa y comparte sus ideas. (Bonet, 2022).

De esta manera se deduce que, el Pensamiento Crítico va de la mano del conocimiento y la práctica, la cual tiene un campo abierto de investigación, sobre cómo se puede fomentar en el aula y las diversas problemáticas que surgen al no contar con la capacidad argumentativa y reflexiva.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Estrategias de enseñanza, Saberes y pensamiento científico, Práctica docente, Aprendizaje significativo, Resolución de problemas,

ABSTRACT

In basic education, particularly in telesecundaria (distance secondary education), students not only face the challenge of absorbing academic content but also of deciphering and interpreting the information they receive through academic projects and the electronic media available to them. In this context, critical thinking ceases to be merely a desirable skill and becomes an essential tool for cognitive and social survival.

Critical thinking is often taught as an abstract concept; however, in telesecundaria it takes on a more complex meaning: the student's ability to transform their environment. In other words, when a student learns to question appearances, compare evidence, and propose solutions to problems within their community, education fulfills its true purpose. Therefore, this article emphasizes the importance of promoting this cross-cutting axis in the classroom and describes several strategies that should be implemented to develop this skill through educational content, learning activities, and projects.

As previously mentioned, within the framework of the NEM (New Mexican School), this cross-cutting axis is fundamental because it involves a comprehensive educational process aimed at social justice, where students' knowledge and understanding are mobilized to formulate questions, develop projects, and cultivate a critical awareness of how the interdependent dimensions of people's lives respond to historical and structural phenomena that directly or indirectly affect their family, school, and community environments (Secretaría de Educación Pública, 2024).

However, implementing critical thinking in the classroom is not a simple task, as it requires the use of strategies and activities that foster students' interest and motivate them to become active researchers. Furthermore, it must be complemented by observation, memorization, and argumentation, while also involving specific skills such as comprehension, integration, interpretation, categorization, deduction, judgment, and practical problem-solving (Secretaría de Educación Pública, 2025).

Within the telesecundaria subsystem, it is essential to implement teaching strategies that encourage and promote the development of critical thinking. This process involves a set of complex skills that are often difficult to develop because many students, during the COVID-19 pandemic, were unable to fully achieve critical and reflective reasoning.

This situation directly affects students' academic performance and in their preparation to solve problems and face everyday life situations that continue to be present during adolescence. Classrooms still experience situations involving violence, inadequate emotional regulation, and non-assertive decision-making that are inappropriate for students at this stage of development.

Therefore, telesecundaria teachers must seek strategies aimed at fostering the development of critical thinking, as it involves discovering the who, what, when, where, and how of things, while maintaining an open mind as an essential requirement in an environment where everyone participates and shares their ideas (Bonet, 2022).

From this perspective, it can be concluded that critical thinking goes hand in hand with knowledge and practice. It represents an open field of research focused on how this competency can be fostered in the classroom and on the various challenges that arise when students lack argumentative and reflective abilities.

Keywords: Critical thinking, Teaching strategies, Scientific knowledge and thinking, Teaching practice, Meaningful learning, Problem solving.



FORMULACIÓN DEL OBJETIVO

La formulación del objetivo general y de los objetivos específicos responde a la necesidad de comprender y fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de telesecundaria, considerando que esta habilidad constituye una de las competencias fundamentales para la formación integral propuesta por la Nueva Escuela Mexicana. (SEP, 2022) En este nivel educativo, los estudiantes se enfrentan a situaciones que demandan analizar información, argumentar sus ideas, resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas; sin embargo, estas capacidades no siempre se desarrollan de manera sistemática dentro del aula.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la importancia del uso de estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de telesecundaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las estrategias didácticas que emplea el docente de 3A para promover el desarrollo del pensamiento crítico en telesecundaria, en el campo formativo saberes y pensamiento científico, en la disciplina de Química.

1. Describir la importancia de implementar estrategias didácticas que desarrollen el pensamiento crítico en los estudiantes de telesecundaria a partir de indicadores previamente establecidos.
2. Examinar la relación que tiene el análisis, la reflexión y la argumentación en el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes de 3A de la escuela telesecundaria “Manuel José Othón” ubicada en la localidad de San Marcos Carmona, Mexquitic de Carmona, S. L. P.

Para llevar a cabo dicha investigación se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estrategias didácticas utiliza el docente de tercer grado grupo A de la Escuela Telesecundaria “Manuel José Othón” para promover el desarrollo y fomento del Pensamiento Crítico en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico en la disciplina de Química?
2. ¿Cómo influyen las estrategias didácticas implementadas en el aula en el desarrollo del pensamiento crítico en la disciplina de Química, en los estudiantes de 3 A de la Escuela

Telesecundaria anteriormente citada?

3. ¿En qué medida las estrategias didácticas basadas en el análisis, la reflexión y la argumentación influyen en el pensamiento crítico de los estudiantes de 3 A de la Escuela Telesecundaria arriba citada?



PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CAMPO FORMATIVO SABERES Y PENSAMIENTO CIENTÍFICO

El desarrollo del pensamiento crítico constituye uno de los pilares fundamentales de la educación actual, debido a que posibilita la formación de personas capaces de analizar, interpretar y evaluar la información de manera objetiva para emitir juicios fundamentados y tomar decisiones responsables. En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esta capacidad trasciende el ámbito cognitivo y se concibe como una herramienta indispensable para comprender la realidad, participar democráticamente y contribuir a la transformación social. En este sentido, el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico representa un espacio privilegiado para favorecer la construcción de conocimientos mediante la observación, la indagación, la argumentación y la resolución de problemas contextualizados.

De acuerdo con la SEP (2025), el pensamiento crítico implica desarrollar la capacidad de cuestionar las ideas propias y ajenas, reconocer los sesgos presentes en el razonamiento y analizar la información con base en evidencias antes de emitir conclusiones. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser un receptor pasivo del conocimiento para convertirse en un sujeto activo que interpreta, compara, contrasta y argumenta sus puntos de vista de manera fundamentada. Este proceso favorece la autonomía y fortalece la toma de decisiones responsables tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana. Asimismo, la SEP (Pública, 2024) señala que la educación orientada desde el pensamiento crítico promueve el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento, los cuales son aspectos indispensables para la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia social y el bienestar común.

El campo formativo Saberes y Pensamiento Científico tiene como propósito que las y los estudiantes comprendan el mundo natural y social mediante procesos de investigación, experimentación, análisis e interpretación de fenómenos. Este enfoque reconoce que el conocimiento científico no consiste únicamente en memorizar conceptos o teorías, sino en desarrollar habilidades para formular preguntas, construir hipótesis, analizar evidencias, argumentar resultados y comunicar conclusiones sustentadas. En consecuencia, el aprendizaje científico se convierte en un proceso dinámico en el que la curiosidad, la creatividad y el razonamiento permiten comprender la realidad desde diversas perspectivas y generar explicaciones fundamentadas. (CDNSNTE1, 2022).

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico y el pensamiento científico mantienen una relación estrecha y complementaria. Mientras el pensamiento científico proporciona procedimientos sistemáticos para obtener conocimiento mediante la observación, la experimentación y el análisis de evidencias, el pensamiento crítico permite valorar la confiabilidad de la información, identificar supuestos, cuestionar argumentos y emitir juicios razonados. Ambos procesos favorecen la construcción de aprendizajes significativos, pues impulsan al estudiante a explicar fenómenos, resolver problemas reales y justificar sus decisiones con base en información verificable. Esta articulación resulta especialmente relevante en la educación secundaria, etapa en la cual los adolescentes desarrollan mayores capacidades de abstracción, reflexión y argumentación. No obstante, dichas habilidades constituyen referentes esenciales para el diseño de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento del pensamiento científico, ya que promueven que el estudiante analice información desde diferentes perspectivas, valore la calidad de las evidencias y argumente sus conclusiones con fundamentos sólidos. De manera complementaria, Paul y Elder destacan que el pensamiento crítico exige claridad, precisión, profundidad, lógica y objetividad durante el proceso de razonamiento, principios que fortalecen la calidad de los aprendizajes en cualquier disciplina.

El campo formativo Saberes y Pensamiento Científico busca que las y los estudiantes comprendan que el conocimiento científico es una construcción social susceptible de cuestionarse, modificarse y enriquecerse mediante nuevas evidencias. Esto implica reconocer que la ciencia no ofrece verdades absolutas, sino explicaciones fundamentadas que evolucionan conforme se amplía el conocimiento disponible. Por ello, las experiencias de aprendizaje deben promover la formulación de preguntas, la investigación colaborativa, la resolución de problemas y la argumentación sustentada, favoreciendo una actitud crítica frente a la información disponible.

Además, incorporar estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, los debates académicos, la indagación científica y el análisis de situaciones reales permiten que el alumnado confronte diferentes puntos de vista, argumente con evidencias y reflexione sobre las implicaciones sociales, ambientales y éticas de los fenómenos que estudia, fortaleciendo simultáneamente el pensamiento científico y el pensamiento crítico. (Tamayo A. Óscar Eugenio, 2015).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE TELESECUNDARIA

El motivo principal del presente artículo es hacer mención de algunas estrategias didácticas que promueven la participación activa y reflexiva del alumnado en la construcción del conocimiento. En telesecundaria, resulta indispensable que las actividades trasciendan la memorización de contenidos para favorecer procesos de reflexión, argumentación y toma de decisiones fundamentadas. La implementación de estrategias innovadoras permite que los estudiantes desarrollen habilidades para analizar información, formular preguntas, evaluar evidencias y construir explicaciones sustentadas, competencias esenciales para el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico.

1. **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):** Sitúa a los estudiantes frente a situaciones reales o simuladas que requieren analizar información, identificar posibles soluciones y justificar sus decisiones mediante argumentos sólidos. Esta metodología favorece el desarrollo del pensamiento crítico porque obliga al estudiante a investigar, contrastar diferentes fuentes de información, evaluar alternativas y construir respuestas fundamentadas. En tercer grado de telesecundaria, esta estrategia puede aplicarse mediante el análisis de problemáticas relacionadas con la salud, el medio ambiente, la contaminación, el uso responsable del agua o el impacto de la tecnología en la sociedad, temas estrechamente vinculados con los contenidos del campo formativo.
1. **Aprendizaje Basado en Proyectos.** Esta metodología propone que los estudiantes desarrollen proyectos orientados a resolver necesidades de su comunidad mediante procesos de investigación, experimentación y trabajo colaborativo. Durante el desarrollo del proyecto, los alumnos deben formular preguntas, buscar información confiable, analizar datos, interpretar resultados y presentar conclusiones sustentadas en evidencias. Estas acciones fortalecen habilidades como el análisis, la inferencia, la evaluación y la argumentación, consideradas por (Facione 2015) como componentes esenciales del pensamiento crítico. Además, el trabajo por proyectos promueve la autonomía, la creatividad y la responsabilidad compartida, elementos que la Nueva Escuela Mexicana reconoce como indispensables para una educación integral.
2. **Debates académicos:** representan una estrategia pertinente para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Su implementación favorece que los estudiantes aprendan a defender sus ideas mediante argumentos sustentados, respetando al mismo tiempo las opiniones de los demás. Durante un debate, el alumno analiza diferentes posturas sobre un mismo tema, identifica evidencias

que respalden sus argumentos y desarrolla la capacidad de cuestionar información desde una perspectiva objetiva. Esta práctica fortalece habilidades comunicativas, argumentativas y de razonamiento lógico, además de fomentar el respeto por la diversidad de opiniones y la construcción colectiva del conocimiento.

3. **Estudio de casos:** constituye una estrategia que acerca a los estudiantes a situaciones auténticas relacionadas con fenómenos científicos, sociales o ambientales. Mediante el análisis de casos, los alumnos identifican problemas, interpretan información, establecen relaciones entre diferentes variables y proponen soluciones fundamentadas. En telesecundaria, esta metodología puede emplearse para analizar problemáticas presentes en la comunidad escolar o local, permitiendo que los estudiantes comprendan la utilidad del conocimiento científico para explicar y transformar su entorno. Asimismo, esta estrategia favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas al promover la reflexión sobre los procesos utilizados para llegar a una conclusión.
4. **Indagación científica:** constituye una de las estrategias centrales del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico. Este enfoque promueve que los estudiantes construyan conocimientos mediante la observación, la formulación de preguntas, la elaboración de hipótesis, la experimentación y el análisis de resultados. A diferencia de las prácticas tradicionales centradas en la transmisión de información, la indagación convierte al estudiante en protagonista del proceso de aprendizaje, fortaleciendo su capacidad para interpretar evidencias, cuestionar explicaciones y elaborar conclusiones sustentadas. Este proceso desarrolla simultáneamente el pensamiento científico y el pensamiento crítico, ya que exige evaluar constantemente la validez de las explicaciones propuestas. (Bonet, 2022)
5. **Aprendizaje cooperativo:** los estudiantes trabajan en equipos para resolver problemas, compartir conocimientos y construir soluciones de manera conjunta. La interacción entre compañeros favorece el intercambio de ideas, el análisis de diferentes puntos de vista y la argumentación fundamentada. Diversas investigaciones señalan que el aprendizaje colaborativo fortalece la capacidad para evaluar información, negociar significados y desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior, aspectos esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico.
6. **Uso de preguntas fundamentadas en la taxonomía de Bloom:** constituye una estrategia didáctica que estimula procesos cognitivos complejos. En lugar de solicitar únicamente la memorización de conceptos, el docente plantea

preguntas que invitan a analizar, comparar, justificar, evaluar y crear propuestas de solución. Interrogantes como ¿Qué evidencias respaldan esta afirmación?, ¿Qué ocurriría si esta situación cambiara?, ¿Cuál sería la mejor alternativa y por qué? o ¿Cómo podrías demostrar tu conclusión? impulsan la reflexión profunda y favorecen la construcción de aprendizajes significativos.

7. **Uso de organizadores gráficos, mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas de causa-efecto y cuadros comparativos:** favorece la organización del pensamiento y el establecimiento de relaciones entre conceptos. Estas herramientas permiten que los estudiantes estructuren la información, identifiquen conexiones, comparen ideas y sintetizen conocimientos, fortaleciendo así habilidades propias del pensamiento crítico.



CONCLUSIÓN

En conclusión, estas estrategias didácticas responden a los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana y favorecen el desarrollo de competencias necesarias para que los estudiantes de tercer grado de telesecundaria enfrenten los desafíos de una sociedad caracterizada por la abundancia de información y la necesidad de tomar decisiones fundamentadas. Más que transmitir conocimientos, estas metodologías buscan formar alumnos capaces de cuestionar, investigar, argumentar y actuar de manera responsable frente a las problemáticas de su contexto. En consecuencia, la incorporación sistemática de estas estrategias en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico fortalece tanto el aprendizaje científico como la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación de su realidad.



BIBLIOGRAFÍA

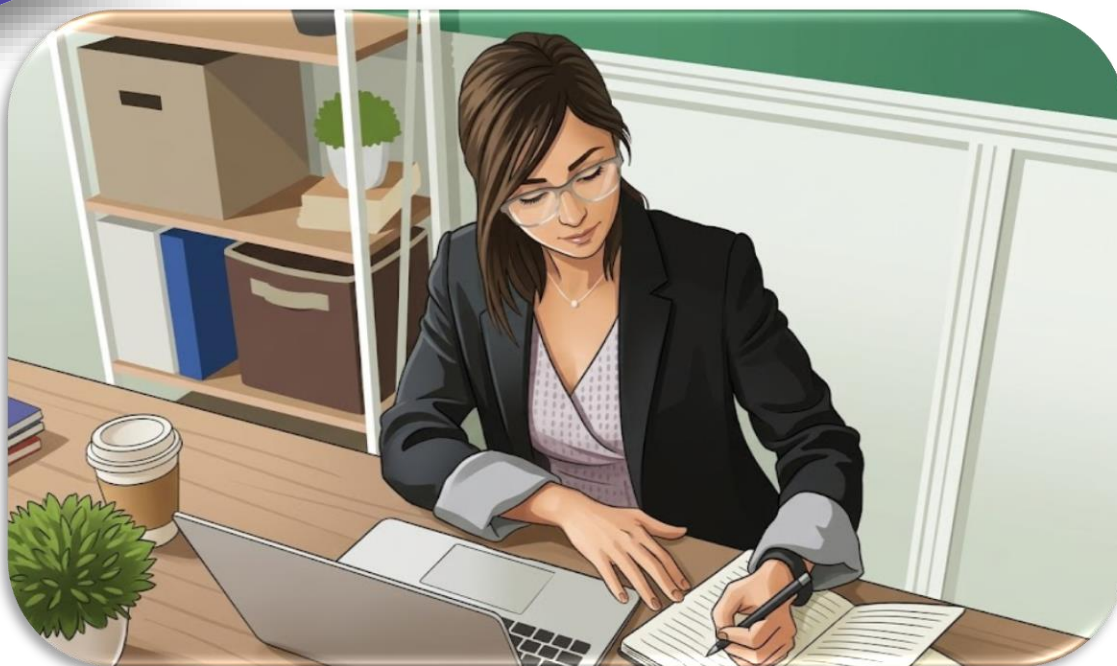
Bonet, J. (2022). Enseñar pensamiento crítico. *Dialnet*, 2-4.

CDNSNTE1. (2022). Campo formativo: saberes y pensamiento científico. Obtenido de https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2023/03/24151227/Campo-Formativo-de-Saberes-y-Pensamiento-Cientifico-Fases.pdf?utm_source=chatgpt.com

Pública, S. d. (2024). Anexo 1. Pensamiento crítico. Orientaciones para la Séptima Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller intensivo de Formación Continua para Docentes. Obtenido de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/2324_s7_ele_ins_Anexo1_Pensamiento_critico.pdf

Pública, S. d. (2025). Manual de Pensamiento crítico. Obtenido de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2025/01/Manual-pensamiento-critico.pdf>

Tamayo A. Óscar Eugenio, Z. R. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.



EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y SU RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA PROFR. LORENZO VELÁZQUEZ ANAYA

MARIA FERNANDA SANDOVAL GUERRERO

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa CINADE

fernanda-svalg@hotmail.com

RESUMEN

La presente investigación analiza la relación entre las prácticas de administración escolar y el clima organizacional docente en la Escuela Primaria Profr. Lorenzo Velázquez Anaya, ubicada en Ciudad Valles, San Luis Potosí. El estudio surge a partir de la identificación de tensiones organizacionales relacionadas con la comunicación institucional, la participación docente y la organización escolar derivadas de cambios en la estructura administrativa de la institución.

El objetivo general consiste en analizar la relación entre las prácticas de administración escolar y el clima organizacional docente a partir de las percepciones y experiencias de los actores educativos.

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo y emplea entrevistas semiestructuradas como técnica principal de recolección de información. Entre los avances obtenidos destaca la revisión de

pág. 106

antecedentes internacionales, nacionales y estatales, así como la construcción del marco teórico relacionado con clima organizacional, administración escolar y liderazgo distribuido.

Los hallazgos preliminares sugieren que las prácticas administrativas influyen significativamente en los procesos de comunicación, colaboración y participación institucional, elementos fundamentales en la configuración del clima organizacional docente. Se espera que los resultados contribuyan a fortalecer la comprensión de las dinámicas organizacionales escolares y a generar propuestas orientadas a mejorar la gestión educativa.

Palabras clave. Clima organizacional, administración escolar, gestión educativa, liderazgo distribuido, docentes.



ABSTRACT

This research analyzes the relationship between school administration practices and the organizational climate among teachers at *Profr. Lorenzo Velázquez Anaya Elementary School*, located in Ciudad Valles, San Luis Potosí, Mexico. The study emerged from the identification of organizational tensions related to institutional communication, teacher participation, and school organization resulting from changes in the institution's administrative structure.

The general objective is to analyze the relationship between school administration practices and the organizational climate among teachers based on the perceptions and experiences of educational stakeholders.

The research is developed from a qualitative approach under the interpretive paradigm and employs semi-structured interviews as the main technique for data collection. Among the advances achieved are the review of international, national, and state-level background studies, as well as the development of the theoretical framework related to organizational climate, school administration, and distributed leadership.

Preliminary findings suggest that administrative practices significantly influence communication, collaboration, and institutional participation processes, which are fundamental elements in shaping the organizational climate among teachers. The results are expected to contribute to strengthening the understanding of school organizational dynamics and to generating proposals aimed at improving educational management.

Keywords: organizational climate, school administration, educational management, distributed leadership, teachers.



INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas son espacios donde convergen procesos administrativos y pedagógicos que influyen en la calidad del servicio educativo. En este contexto, el clima organizacional docente constituye un factor determinante, ya que incide en la motivación, la colaboración y el logro de los objetivos institucionales. Diversos estudios han señalado que las prácticas de administración escolar influyen en la comunicación, la participación y la organización institucional, aspectos que favorecen o limitan la construcción de un clima organizacional positivo (Litwin y Stringer, 1968; Chiavenato, 2009; Hoy y Miskel, 2013).

La presente investigación se desarrolla en la Escuela Primaria Profr. Lorenzo Velázquez Anaya, en Ciudad Valles, San Luis Potosí, donde se identificaron problemáticas relacionadas con dificultades en la comunicación interna, incertidumbre en la distribución de responsabilidades y disminución de la participación docente, derivadas de cambios en la organización administrativa. Estas condiciones hacen necesario analizar la relación entre la administración escolar y el clima organizacional docente.

En este contexto, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿Cómo se configura el clima organizacional docente en la Escuela Primaria Profr. Lorenzo Velázquez Anaya a partir de las prácticas de administración escolar y de las percepciones de los actores educativos? De ella se derivan las siguientes preguntas específicas: ¿cuáles son las prácticas administrativas presentes en la institución?, ¿qué características presenta el clima organizacional docente?, ¿qué relación existe entre ambas categorías? y ¿de qué manera el liderazgo distribuido contribuye al fortalecimiento de las dinámicas institucionales?

El objetivo general consiste en analizar la relación entre las prácticas de administración escolar y el clima organizacional docente, a partir de las percepciones y experiencias de los actores educativos, con énfasis en los procesos de comunicación, colaboración y participación institucional. Se espera que los resultados contribuyan a fortalecer la comprensión de las dinámicas organizacionales escolares y aporten elementos para mejorar la gestión educativa.

MARCO TEÓRICO

CLIMA ORGANIZACIONAL

El clima organizacional constituye una categoría fundamental para comprender el funcionamiento de las instituciones educativas, ya que refleja las percepciones que los integrantes construyen sobre su ambiente laboral y las relaciones que establecen dentro de la organización. Litwin y Stringer (1968) lo definen como el conjunto de características percibidas por los miembros de una institución que influyen en su comportamiento y en la forma de interactuar con el entorno. En este sentido, el clima organizacional comprende aspectos como la comunicación, la participación y la convivencia institucional.

Chiavenato (2009) señala que el clima organizacional está estrechamente relacionado con la motivación y la satisfacción laboral, pues factores como el liderazgo, la estructura organizativa y los procesos administrativos influyen en las percepciones de los trabajadores. En el ámbito educativo, Hoy y Miskel (2013) agregan que un ambiente basado en la confianza, el apoyo profesional y la comunicación efectiva favorece la participación docente y fortalece el compromiso con los objetivos institucionales.

ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

La administración escolar comprende el conjunto de procesos orientados a planear, organizar, dirigir y controlar los recursos institucionales para alcanzar los propósitos educativos (Chiavenato, 2009). Desde una perspectiva educativa, Bolívar (2010) sostiene que esta debe trascender una visión meramente administrativa para promover el liderazgo pedagógico, la participación y el trabajo colaborativo entre los integrantes de la comunidad escolar.

En concordancia con este planteamiento, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) concibe la gestión escolar como un proceso participativo basado en la corresponsabilidad, el diálogo y la mejora continua, favoreciendo ambientes escolares inclusivos y democráticos.

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

El liderazgo distribuido propone que la conducción de la escuela no recaiga únicamente en la figura directiva, sino que sea compartida entre diversos actores de la comunidad educativa. Spillane (2006) plantea que el liderazgo se construye mediante las interacciones y la colaboración entre los integrantes de la organización, fortaleciendo la toma de decisiones y la corresponsabilidad institucional.

Desde esta perspectiva, la distribución de responsabilidades favorece el trabajo colegiado, la participación y la construcción de redes de apoyo, elementos que contribuyen al fortalecimiento del clima organizacional y a una gestión escolar más eficiente.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, ya que busca comprender las percepciones, experiencias y significados que los actores educativos atribuyen a las prácticas de administración escolar y su relación con el clima organizacional docente. Este enfoque permite analizar la realidad educativa desde la perspectiva de los participantes, privilegiando la interpretación de los fenómenos sociales dentro de su contexto natural.

El estudio se sustenta en el paradigma interpretativo, el cual parte del supuesto de que la realidad social se construye a partir de las interacciones y significados compartidos por los individuos. En consecuencia, el interés de la investigación se centra en comprender cómo los actores educativos experimentan y explican las dinámicas organizacionales presentes en la institución escolar.

Metodológicamente, la investigación se desarrolla mediante un estudio de caso en la Escuela Primaria Profr. Lorenzo Velázquez Anaya, ubicada en Ciudad Valles, San Luis Potosí. Esta estrategia permite analizar de manera profunda y contextualizada la relación entre la administración escolar y el clima organizacional dentro de un escenario específico.

Los participantes están conformados por docentes, responsables de funciones administrativas y actores clave vinculados con la organización escolar, seleccionados por su experiencia directa en las prácticas administrativas y en las dinámicas institucionales.

Para la recolección de información se emplean entrevistas semiestructuradas, revisión documental y observación, técnicas que permiten recuperar las percepciones de los participantes, analizar información institucional y comprender las interacciones que caracterizan el contexto escolar. Posteriormente, la información obtenida se organiza y analiza mediante un proceso de categorización, con el propósito de identificar patrones y relaciones entre las categorías de administración escolar, clima organizacional y liderazgo distribuido.

AVANCES Y RESULTADOS PRELIMINARES

El proceso de recolección y análisis de la información ha permitido identificar hallazgos relevantes sobre la relación entre las prácticas de administración escolar y el clima organizacional docente en la Escuela Primaria Profr. Lorenzo Velázquez Anaya. Aunque la investigación continúa en desarrollo, los resultados preliminares evidencian que la comunicación institucional constituye uno de los principales factores que influyen en el ambiente laboral.

Los docentes señalaron que la información suele transmitirse de manera informal y, en ocasiones, tardía, lo que genera incertidumbre, dificulta la coordinación de actividades y afecta la percepción de organización institucional. Asimismo, manifestaron que la ausencia temporal de la figura directiva provocó modificaciones en la distribución de responsabilidades, generando ambigüedad en las funciones y repercusiones en la eficiencia de algunos procesos administrativos.

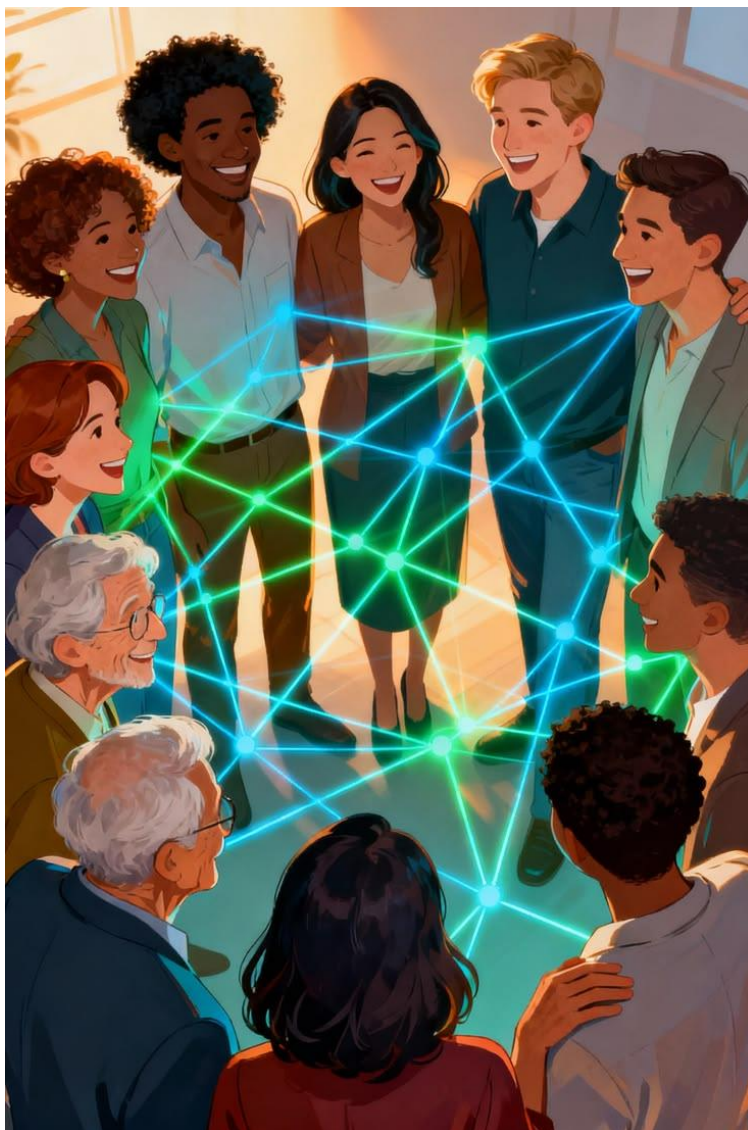
En relación con la toma de decisiones, los participantes perciben una limitada participación del colectivo docente, ya que la mayoría de las decisiones recaen en el encargado administrativo. Esta situación reduce las oportunidades para el trabajo colegiado y la construcción de acuerdos, afectando la corresponsabilidad y el compromiso institucional.

Respecto al clima organizacional, los docentes identificaron una disminución en la colaboración y la participación, así como sentimientos de desmotivación asociados a las dificultades de comunicación y organización. No obstante, destacaron que el apoyo entre compañeros continúa siendo un elemento que favorece la resolución de las actividades escolares y fortalece las relaciones laborales.

De igual forma, emergieron prácticas vinculadas con el liderazgo distribuido, ya que algunos docentes han asumido voluntariamente responsabilidades

organizativas para dar continuidad al funcionamiento de la escuela. Estas acciones reflejan que la participación compartida puede contribuir al fortalecimiento de la gestión escolar y del clima organizacional.

En conjunto, los hallazgos permiten identificar una estrecha relación entre la administración escolar y el clima organizacional docente. Aspectos como la comunicación, la organización, la participación y el liderazgo compartido inciden en las percepciones del profesorado sobre su ambiente de trabajo, por lo que representan elementos clave para fortalecer la gestión educativa y favorecer un clima organizacional más participativo.



CONCLUSIONES

Los avances de la presente investigación permiten reconocer que el clima organizacional docente constituye una dimensión fundamental para comprender el funcionamiento de las instituciones educativas. A partir de la revisión teórica y del análisis preliminar, se identifica que las prácticas de administración escolar influyen de manera significativa en la percepción que los docentes tienen sobre su ambiente laboral, especialmente en los procesos de comunicación, colaboración y participación institucional.

Los hallazgos muestran que la comunicación interna representa uno de los elementos más relevantes en la configuración del clima organizacional, ya que la claridad en la información, la existencia de canales de comunicación efectivos y la apertura de espacios de diálogo favorecen relaciones laborales más colaborativas y fortalecen la confianza entre los integrantes de la comunidad escolar.

Asimismo, la ausencia temporal de la figura directiva evidenció la importancia de una adecuada distribución de responsabilidades y de procesos participativos para la toma de decisiones, ya que estos aspectos repercuten directamente en la organización institucional y en las percepciones del profesorado sobre su ambiente de trabajo.

Por otra parte, los resultados preliminares reflejan que los docentes valoran los espacios de participación y trabajo colegiado, al considerarlos mecanismos que fortalecen el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y la construcción de acuerdos. En este contexto, el liderazgo distribuido se perfila como una estrategia pertinente para fortalecer la gestión escolar y favorecer un clima organizacional más colaborativo.

Finalmente, aunque la investigación continúa en desarrollo, los resultados obtenidos permiten vislumbrar que la implementación de prácticas administrativas más participativas y centradas en las personas puede contribuir al fortalecimiento del bienestar docente y a la consolidación de instituciones educativas acordes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora escolar. Ediciones Aljibe.
- Chiavenato, I. (2009). Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). Administración educativa: Teoría, investigación y práctica. McGraw-Hill.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). Motivación y clima organizacional. Harvard University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad. SEP.
- Spillane, J. P. (2006). Liderazgo distribuido. Jossey-Bass



CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN PRIMARIA

CHRISTIAN ALEJANDRO BAUTISTA LÓPEZ

Doctorante en Gestión Educativa, CINADE

christian_bautista14@hotmail.com

El artículo presenta resultados de una investigación interpretativa desarrollada en la Escuela Primaria Leona Vicario de San Luis Potosí, centrada en comprender los significados que la comunidad escolar atribuyó a la convivencia y a la participación familiar. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo mediante estudio de caso, con participación de directivo, docentes, estudiantes y familias. Se emplearon entrevistas semiestructuradas, observación, revisión documental y diario de campo. Los hallazgos mostraron que la convivencia fue significada como acuerdos, respeto, cuidado y atención a conflictos, mientras que la participación familiar se comprendió como acompañamiento, comunicación y corresponsabilidad. También se identificó que el contexto comunitario influyó en las narrativas escolares sin determinar de manera lineal la vida institucional. Se concluye que la convivencia escolar requiere leerse como construcción situada entre escuela, familia y comunidad.

Palabras clave: convivencia escolar; participación familiar; comunidad escolar; educación primaria; corresponsabilidad educativa.

ABSTRACT

This article presents the results of an interpretive research study conducted at Leona Vicario Primary School in San Luis Potosí, focused on understanding the meanings that the school community attributed to coexistence and family participation. The study followed a qualitative approach through a case study design, involving the principal, teachers, students, and families. Semi-structured interviews, observation, document review, and field notes were used for data collection. Findings showed that school coexistence was understood through agreements, respect, care, and conflict management, while family participation was associated with support, communication, and shared responsibility. The community context also influenced school narratives without determining institutional life in a linear way. The study concludes that school coexistence should be understood as a situated construction shaped by school, family, and community relations.

Keywords: school coexistence; family participation; school community; primary education; educational co-responsibility.



INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye una dimensión central de la educación primaria, debido a que organiza relaciones, acuerdos, prácticas de cuidado y formas de atención a los conflictos. En el espacio escolar, niñas, niños, docentes, directivos y familias construyen sentidos sobre respeto, participación, comunicación y corresponsabilidad. Por ello, comprender la convivencia exige atender las voces de quienes participan diariamente en la vida institucional, especialmente cuando la escuela se ubica en un entorno comunitario con tensiones sociales visibles.

El estudio se desarrolló en la Escuela Primaria Leona Vicario de San Luis Potosí, en un contexto urbano de nivel socioeconómico medio bajo. El problema surgió de la tensión entre una participación familiar considerada activa y condiciones comunitarias relacionadas con pintas, peleas y expresiones de pandillerismo narradas por el alumnado. El objetivo fue comprender los significados que la comunidad escolar atribuyó a la convivencia y a la participación familiar. Desde una perspectiva interpretativa, el trabajo no buscó medir conductas, sino analizar experiencias, narrativas y prácticas situadas.



MARCO TEÓRICO

En sus escritos, Bronfenbrenner (1979), permitió comprender que la vida escolar no se desarrolla de manera aislada, ya que el alumnado participa en sistemas interrelacionados donde familia, escuela y comunidad influyen en sus experiencias. Esta perspectiva fue útil para analizar la convivencia como fenómeno situado, pues los significados construidos por los actores no procedieron únicamente del aula. En el caso estudiado, el entorno comunitario apareció en relatos sobre seguridad, conflictos externos y formas de relación, aunque no se asumió como causa única de la dinámica escolar.

Desde otra perspectiva, Berger (1966) sostuvo que la realidad social se construye mediante interacciones cotidianas, procesos de legitimación y significados compartidos. Esta idea permitió interpretar que convivencia y participación familiar no fueron categorías fijas, sino construcciones elaboradas por docentes, directivo, estudiantes y familias. Cada actor atribuyó sentidos distintos a los acuerdos, la disciplina, el cuidado, la comunicación y el acompañamiento escolar. Así, el análisis se centró en comprender cómo dichas interpretaciones organizaron la experiencia institucional.

La participación familiar se entendió como una práctica amplia y multidimensional. Epstein (2001) plantea que la relación entre escuela, familia y comunidad incluye comunicación, apoyo al aprendizaje, colaboración, participación en decisiones y acompañamiento desde el hogar. En esta investigación, dicha perspectiva ayudó a evitar una visión reducida de la participación como simple asistencia a reuniones. Las familias aparecieron como actores que colaboraron desde distintas posibilidades, tiempos laborales y formas de seguimiento escolar.

Por su parte, Fierro (2021) permitió abordar la convivencia escolar como construcción democrática, inclusiva y relacional. En este sentido, la convivencia no se redujo a disciplina ni a ausencia de conflicto, sino que incluyó acuerdos, reconocimiento, diálogo, intervención docente y sentido de pertenencia. Esta mirada resultó pertinente porque los hallazgos mostraron una comunidad escolar que identificó conflictos, pero también recursos de cuidado y colaboración. La convivencia se configuró como una práctica cotidiana en constante construcción (Fierro, C. y Carbajal, P. 2021).

METODOLOGÍA

La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, debido a que buscó comprender significados, narrativas y prácticas de la comunidad escolar. Flick (2023) sostiene que la investigación cualitativa permite estudiar fenómenos sociales en sus contextos naturales, atendiendo la perspectiva de los participantes. En congruencia con ello, el enfoque fue cualitativo y el método empleado fue el estudio de caso, ya que la Escuela Primaria Leona Vicario constituyó un escenario específico para comprender la relación entre convivencia, participación familiar y contexto comunitario.

La muestra fue intencional y se integró por 31 participantes: una figura directiva, seis docentes, 12 estudiantes y 12 madres, padres o tutores. La selección consideró pertenencia activa al plantel, relación con las categorías del estudio, distribución por grado, disponibilidad y consentimiento informado. Para la recolección de datos se aplicaron entrevistas semiestructuradas, guía de observación, matriz documental y diario de campo. Los instrumentos fueron revisados por expertos en metodología y por una especialista en psicología para cuidar pertinencia, claridad, lenguaje neutral y ausencia de sesgos.

El análisis se realizó mediante codificación, matrices por categorías, triangulación de fuentes y frecuencias descriptivas. Las categorías fueron convivencia escolar, participación familiar, contexto comunitario y corresponsabilidad educativa. Hernández (2023) señala que el diseño cualitativo requiere congruencia entre problema, objetivos, participantes, técnicas y análisis. Por ello, la información no se presentó por instrumento, sino por categorías, con el propósito de integrar entrevistas, observaciones, documentos y registros de campo en una lectura más amplia del caso estudiado.

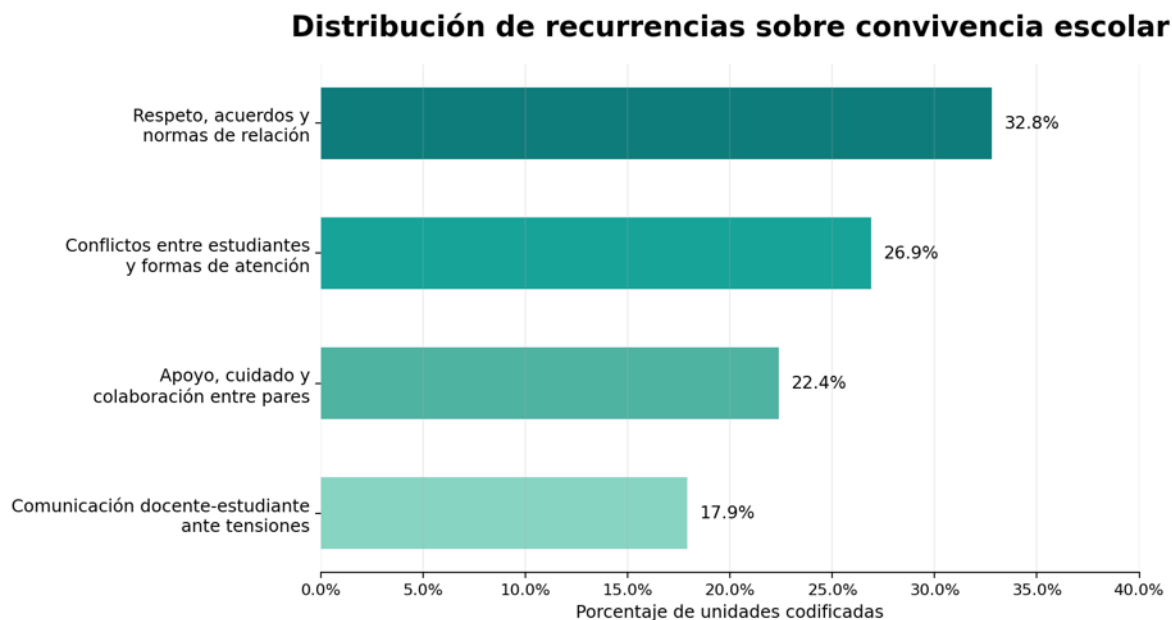


RESULTADOS

Los resultados se organizaron por categorías analíticas, con apoyo en frecuencias descriptivas y triangulación interna. La convivencia escolar concentró 67 unidades de significado, distribuidas en respeto, acuerdos y normas de relación; conflictos entre estudiantes; apoyo entre pares; y comunicación docente-estudiante. Esta categoría permitió observar que la comunidad escolar no interpretó la convivencia únicamente como control de conducta, sino como una combinación de reglas, relaciones, cuidado e intervención cotidiana.

CONVIVENCIA ESCOLAR

FIGURA 1



Fuente: Elaboración propia.

La distribución mostró que el mayor peso se ubicó en respeto, acuerdos y normas de relación. También destacó la presencia de conflictos entre estudiantes, aunque estos no agotaron el significado de la convivencia. Las entrevistas y observaciones evidenciaron que los docentes intervinieron ante tensiones, mientras que los estudiantes asociaron la convivencia con trato, apoyo, juego y seguridad. En conjunto, los resultados indicaron que la convivencia se sostuvo entre regulación institucional y experiencias cotidianas de relación.

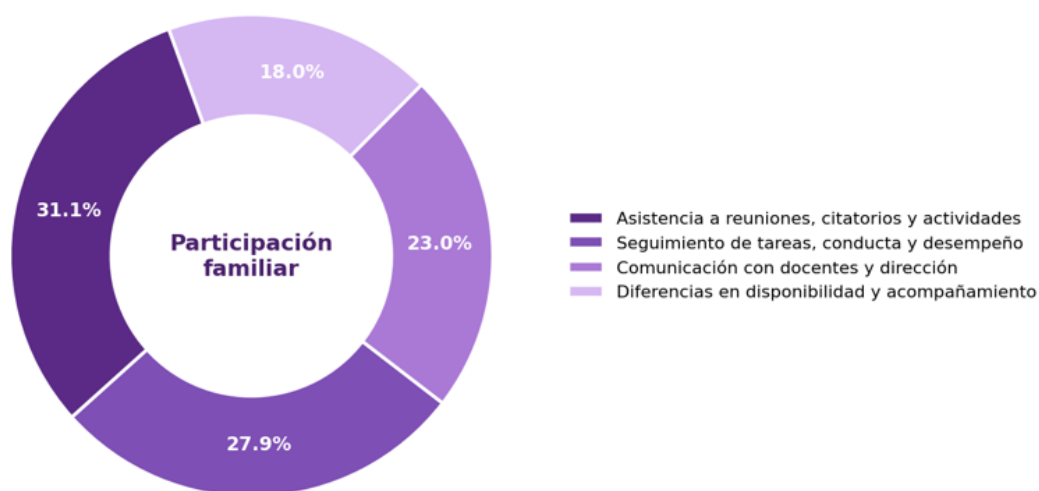
Respecto a la participación familiar, se identificaron 61 unidades de significado. Las menciones se agruparon en asistencia a reuniones, citatorios y actividades

escolares; seguimiento de tareas, conducta y desempeño; comunicación con docentes y dirección; así como diferencias en disponibilidad y acompañamiento. Estos resultados permitieron reconocer que la participación familiar fue diversa, ya que no se expresó únicamente dentro del plantel, sino también mediante acciones realizadas desde el hogar.

PARTICIPACIÓN FAMILIAR

FIGURA 2

Composición proporcional de la participación familiar



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica evidenció que la asistencia a actividades escolares fue la forma más visible de participación, seguida por el seguimiento del alumnado. No obstante, el porcentaje referido a diferencias de disponibilidad mostró que no todas las familias participaron bajo las mismas condiciones. Las entrevistas permitieron identificar expectativas docentes sobre acompañamiento, mientras que las familias destacaron la importancia de recibir información clara. Por ello, la participación se configuró como una relación de corresponsabilidad, comunicación y reconocimiento mutuo.

DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten afirmar que la convivencia escolar en la Escuela Primaria Leona Vicario se construyó mediante acuerdos, intervención docente, apoyo entre pares y comunicación con las familias. Esta lectura coincide con Fierro (2021), quien comprende la convivencia como práctica relacional y no como simple disciplina. Sin embargo, los resultados también revelaron tensiones, pues la comunicación docente-estudiante apareció con menor frecuencia que las normas y los conflictos. Ello sugiere que la escuela contó con acuerdos, pero requirió fortalecer espacios sostenidos de diálogo.

En relación con la participación familiar, los resultados confirmaron la pertinencia de una mirada amplia. Epstein (2001) ayuda a comprender que la colaboración entre escuela y hogar adopta formas diversas y no siempre visibles. En el caso estudiado, las familias participaron mediante asistencia, seguimiento, comunicación y apoyo ante situaciones escolares. No obstante, las diferencias de disponibilidad mostraron límites asociados con condiciones laborales, tiempos familiares y expectativas institucionales. Por ello, la participación no puede evaluarse desde un criterio único.

El contexto comunitario también ocupó un lugar relevante en la interpretación. Las referencias a pintas, peleas o pandillerismo aparecieron principalmente en narrativas de estudiantes y familias, mientras que los documentos institucionales las registraron de manera indirecta. Desde la teoría ecológica, esta diferencia permite entender que el entorno influye en los significados escolares sin determinar completamente la convivencia (Bronfenbrenner, U. 1979). La escuela, por tanto, funcionó como espacio de mediación entre experiencias comunitarias y prácticas institucionales de cuidado.



CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender que la convivencia escolar y la participación familiar fueron significadas como dimensiones estrechamente relacionadas en la Escuela Primaria Leona Vicario. El problema inicial se confirmó como una tensión entre una comunidad familiar participativa y un entorno urbano con situaciones que aparecieron en las narrativas escolares. No obstante, los hallazgos mostraron que la escuela no se limitó a reproducir dichas condiciones, ya que construyó acuerdos, formas de orientación y prácticas de comunicación.

En atención al objetivo general, la investigación logró interpretar los significados que docentes, directivo, estudiantes y familias atribuyeron a la convivencia y a la participación familiar. La convivencia fue entendida como respeto, normas, apoyo, cuidado y atención a conflictos. La participación familiar se comprendió como acompañamiento, asistencia, comunicación y seguimiento escolar. Estos significados no fueron homogéneos, pues variaron según la posición de cada actor dentro de la comunidad educativa.

De manera general, los resultados muestran que la corresponsabilidad educativa articuló las categorías centrales del estudio. La convivencia no dependió únicamente del alumnado ni del personal docente, sino de una red de relaciones entre escuela, familia y comunidad. Por ello, el principal aporte del trabajo consiste en ofrecer una lectura situada de la vida escolar, evitando explicaciones simplificadas o estigmatizantes. El estudio confirma la pertinencia del paradigma interpretativo para comprender fenómenos educativos atravesados por experiencias, narrativas y prácticas cotidianas.



REFERENCIAS

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. New York, NY: Anchor Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.
- Fierro Evans, C., & Carbajal Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. Sinéctica, 57, e1242.
- Flick, U. (2023). An introduction to qualitative research (7th ed.). London, England: SAGE Publications Ltd.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Education.



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Independencia 1100, Zona Centro, C.P. 78000, San Luis Potosí, S.L.P.
Tel.: (444) 8 14 01 54 / 128 69 66 / 128 69 67
www.cinade.edu.mx