

EDU CINADE



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

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

-
- ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
 - EDUCACIÓN A DISTANCIA Y TECNOLOGÍAS EMERGENTES
 - LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN BÁSICA"
 - EL ABP COMO ESTRATEGIA DOCENTE EN TELESECUNDARIA
 - EVALUACIÓN FORMATIVA PARA FORTALECER APRENDIZAJES EN TELESECUNDARIA RURAL
 - LA RETROALIMENTACIÓN COMO UNA HERRAMIENTA PARA FAVORECER LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
 - ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONTEXTUALIZADAS PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA
 - LA ASESORÍA Y EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESCUELAS MULTIGRADO
 - ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LECTOESCRITURA EN AULAS MULTIGRADO RURALES
 - LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS DE LA NEM: UN DESAFÍO PARA INNOVAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA TELESECUNDARIA 440
 - IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO MATEMÁTICO DE NIÑOS Y NIÑAS EN GUARDERÍAS



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

EDUCINADE

REVISTA EDUCINADE, Año 9 No. 25, vol 2. 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.



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

PRESENTACIÓN

Revista EDUCINADE Número 25. vol. II

El Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE), fiel a su compromiso con la generación, difusión y transferencia del conocimiento científico, presenta el Número 25, Volumen II de su revista electrónica, una publicación que continúa consolidándose como un espacio de divulgación académica para investigadores, docentes, directivos, estudiantes de posgrado y profesionales interesados en el análisis y la transformación de los procesos educativos desde la perspectiva de la gestión, el liderazgo y la innovación.

En este contexto, la investigación educativa adquiere una relevancia estratégica al ofrecer evidencias que orientan la toma de decisiones, fortalecen las prácticas pedagógicas y contribuyen al diseño de políticas y acciones encaminadas al mejoramiento continuo de las instituciones educativas. Bajo esta premisa, los trabajos que conforman esta edición representan el esfuerzo académico de sus autores comprometidos con la construcción de propuestas que responden a las necesidades de los diversos contextos escolares.

Los artículos reunidos en este volumen abordan problemáticas estrechamente vinculadas con las prioridades de la agenda educativa nacional y con los principios que orientan la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo referente al fortalecimiento de la evaluación formativa, la innovación pedagógica, el acompañamiento docente y el desarrollo de estrategias didácticas contextualizadas.

Entre las aportaciones de esta edición destacan los estudios sobre el acompañamiento pedagógico y la evaluación formativa en educación primaria, así como los análisis relacionados con la educación a distancia y las tecnologías emergentes, cuyos hallazgos permiten comprender los retos y oportunidades que enfrentan las instituciones educativas en escenarios caracterizados por la transformación digital y la incorporación de nuevas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, diversos trabajos profundizan en la relevancia de la evaluación formativa como eje articulador de los procesos de aprendizaje, abordando su contribución para promover aprendizajes significativos en educación básica, fortalecer los aprendizajes en telesecundarias rurales y consolidar la retroalimentación como una estrategia pedagógica fundamental para el desarrollo de estudiantes autónomos, reflexivos y participativos.

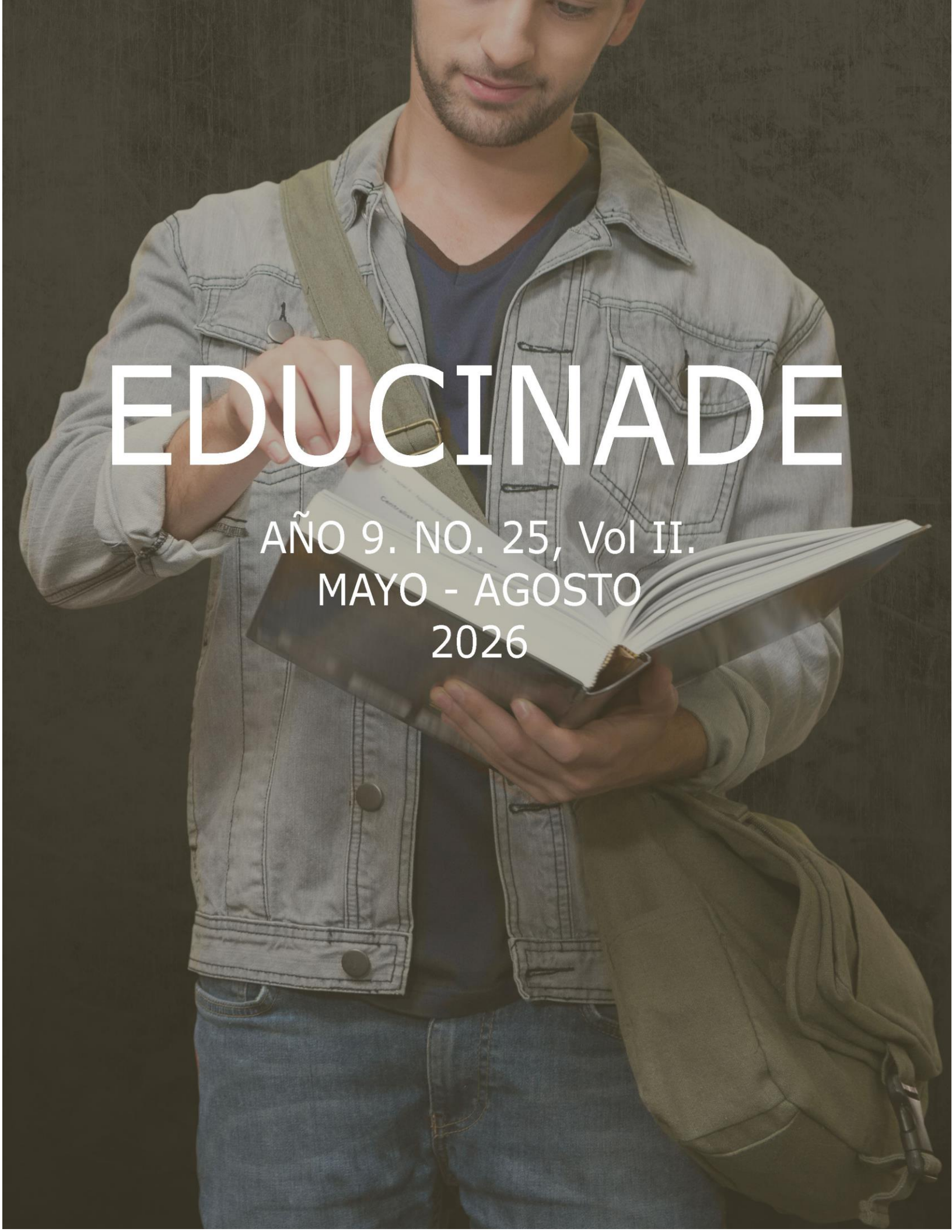
La innovación didáctica constituye otro de los ejes temáticos presentes en este número mediante investigaciones que analizan la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en telesecundaria, el diseño de estrategias didácticas contextualizadas para fortalecer la comprensión lectora, las acciones orientadas al desarrollo de la lectoescritura en escuelas multigrado rurales y la aplicación de la Metodología de Proyectos propuesta por la Nueva Escuela Mexicana como alternativa para favorecer experiencias de aprendizaje integrales y contextualizadas.

En el ámbito de la gestión educativa, esta edición incorpora estudios que reconocen el papel estratégico de la supervisión escolar mediante la asesoría y el acompañamiento pedagógico como mecanismos para fortalecer las prácticas docentes en escuelas multigrado, resaltando la importancia del liderazgo académico, la colaboración profesional y la construcción de procesos institucionales orientados a la mejora continua.

Finalmente, la investigación sobre la implementación de estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático en niñas y niños que asisten a guarderías amplía la mirada hacia la educación inicial, reafirmando la importancia de intervenir oportunamente durante los primeros años de vida mediante propuestas pedagógicas que favorezcan el desarrollo cognitivo y sienten las bases para aprendizajes futuros.

CONSEJO DIRECTIVO



A man with a beard, wearing a light blue denim jacket over a dark blue V-neck shirt and blue jeans, is holding an open book. A green bag is slung over his shoulder. The background is a dark, textured wall.

EDUCINADE

AÑO 9. NO. 25, Vol II.
MAYO - AGOSTO
2026

CONTENIDO

- 8** NOTICIAS
- 11** ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
VEGONIA ESTEBAN HERNÁNDEZ
- 21** EDUCACIÓN A DISTANCIA Y TECNOLOGÍAS EMERGENTES
DALILA RODRÍGUEZ YÉPEZ
- 34** LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN BÁSICA"
MARTHA MARÍA MORENO TREJO
- 45** EL ABP COMO ESTRATEGIA DOCENTE EN TELESECUNDARIA
ROGELIO PACHECO RAMÍREZ
- 54** EVALUACIÓN FORMATIVA PARA FORTALECER APRENDIZAJES EN TELESECUNDARIA RURAL
BRYAN ALAN FLORES LUNA
- 63** LA RETROALIMENTACIÓN COMO UNA HERRAMIENTA PARA FAVORECER LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
ANA LUISA LUCIO CARDONA
- 73** ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONTEXTUALIZADAS PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA
JONATH LÁRRAGA ORDUÑA
- 81** LA ASESORÍA Y EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESCUELAS MULTIGRADO
MARIBEL FIGUEROA LÁRRAGA
- 89** ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LECTOESCRITURA EN AULAS MULTIGRADO RURALES
FELIPE DE JESÚS GUERRERO DE SANTIAGO
- 97** LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS DE LA NEM: UN DESAFÍO PARA INNOVAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA TELESECUNDARIA 440
SAÚL MORALES RANGEL
- 106** IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO MATEMÁTICO DE NIÑOS Y NIÑAS EN GUARDERÍAS
FERNANDA IVETH TORRES CALVA



CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

NOTICIAS



NOTICIAS

CINADE FORTALECE SU CALIDAD ACADÉMICA MEDIANTE LA ACTUALIZACIÓN DE SUS PLANES DE ESTUDIO Y LA MODERNIZACIÓN DE SUS PLATAFORMAS DIGITALES

Como parte de su compromiso permanente con la excelencia académica, la innovación educativa y la mejora continua, el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE) impulsa un proceso integral de actualización de sus planes y programas de estudio, así como el fortalecimiento de su infraestructura digital, con el propósito de ofrecer programas de posgrado acordes con las necesidades actuales del Sistema Educativo Nacional y las exigencias de una sociedad en constante transformación.

En el ámbito académico, la institución trabaja en la revisión y actualización de los diseños curriculares de sus programas de Maestría en Administración Educativa, Maestría en Educación Superior, Doctorado en Gestión Educativa y Posdoctorado en Gestión y Administración Educativa, incorporando enfoques contemporáneos en gestión, liderazgo, innovación, investigación educativa, transformación digital, inteligencia artificial aplicada a la educación y desarrollo de competencias profesionales.

Como parte de este proceso, CINADE realiza las gestiones correspondientes ante las autoridades educativas para la actualización y obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) en diferentes modalidades educativas, garantizando que sus programas cumplan con la normatividad vigente y con los estándares de calidad establecidos para la educación superior y el posgrado. Estas acciones fortalecen la certeza jurídica de la oferta académica y amplían las oportunidades de acceso para estudiantes de distintas regiones del país mediante esquemas formativos pertinentes, flexibles e innovadores.

Asimismo, CINADE fortalece su estrategia de comunicación mediante la actualización de sus redes sociales, integrando recursos tecnológicos de última generación, contenidos multimedia, transmisiones en vivo, espacios de interacción académica y nuevas estrategias de difusión que favorecen una comunicación más dinámica, cercana y oportuna con la comunidad educativa.

Estas acciones forman parte de una visión institucional orientada a consolidar una cultura de innovación, transformación digital y mejora continua, en la que la calidad académica y la incorporación de tecnologías emergentes constituyen elementos fundamentales para responder a las demandas de la educación del siglo XXI.





CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

ARTÍCULOS



ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

VEGONIA ESTEBAN HERNÁNDEZ

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

vegorita.27@gmail.com

RESUMEN

La evaluación formativa constituye una estrategia fundamental para favorecer el aprendizaje y la mejora continua de las prácticas docentes. No obstante, en diversos contextos escolares persisten enfoques centrados en la evaluación sumativa, limitando los procesos de retroalimentación y reflexión pedagógica. El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia del acompañamiento pedagógico en la transformación de las prácticas de evaluación formativa desarrolladas por docentes de las escuelas primarias de organización completa pertenecientes a la Zona Escolar 143 de Aquismón, San Luis Potosí.

El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y apoyo de técnicas cuantitativas. Participaron trece docentes, dos directivos y un supervisor escolar. Para la recolección de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, listas de cotejo, rúbricas y escalas de valoración. La validez de contenido fue determinada mediante juicio de expertos y la confiabilidad se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0.822$).

Los resultados evidenciaron que el acompañamiento pedagógico favorece la reflexión sobre la práctica docente, fortalece el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación, mejora los procesos de retroalimentación y contribuye al logro de aprendizajes significativos. Asimismo, se identificó que la carga administrativa continúa siendo una de las principales limitantes para consolidar procesos sistemáticos de acompañamiento. Se concluye que el acompañamiento pedagógico constituye una estrategia relevante para fortalecer la evaluación formativa y promover el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, evaluación formativa, práctica docente, retroalimentación, educación primaria.

ABSTRACT

Pedagogical support is a key strategy for strengthening formative assessment and improving teaching practices. However, summative assessment approaches continue to predominate in many educational settings, limiting opportunities for feedback and pedagogical reflection. The objective of this study was to analyze the influence of pedagogical support on the transformation of formative assessment practices among teachers in full-organization primary schools belonging to School Zone 143 in Aquismón, San Luis Potosí, Mexico. The study followed an interpretive paradigm with a qualitative approach supported by quantitative techniques. Participants included thirteen teachers, two principals, and one school supervisor. Data collection instruments included semi-structured interviews, questionnaires, checklists, rubrics, and rating scales. Content validity was established through expert judgment, while reliability was determined using Cronbach's Alpha coefficient ($\alpha = 0.822$). Findings revealed that pedagogical support promotes professional reflection, improves the use of assessment instruments, strengthens feedback processes, and contributes to meaningful student learning. Administrative workload was identified as the main obstacle to sustaining systematic support processes. The study concludes that pedagogical support is an effective strategy for strengthening formative assessment and promoting teacher professional development.

Keywords: pedagogical support, formative assessment, teaching practice, feedback, primary education.



INTRODUCCIÓN

La calidad educativa demanda procesos permanentes de mejora que permitan fortalecer la práctica docente y responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, la evaluación formativa se ha consolidado como una estrategia fundamental para favorecer la reflexión pedagógica, la toma de decisiones y la mejora continua de los aprendizajes.

La Nueva Escuela Mexicana promueve una visión de la evaluación centrada en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, privilegiando la retroalimentación, la participación activa de los estudiantes y la construcción de saberes significativos. Sin embargo, en numerosas escuelas persisten prácticas evaluativas enfocadas principalmente en la acreditación y asignación de calificaciones.

Durante los procesos de seguimiento pedagógico realizados en la Zona Escolar 143 se identificó que los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes presentaban una orientación predominantemente sumativa, observándose escasa utilización de herramientas dirigidas a recuperar conocimientos previos, promover la reflexión y fortalecer procesos de mejora continua. Ante esta realidad, el acompañamiento pedagógico adquiere relevancia como estrategia de desarrollo profesional docente orientada a fortalecer las prácticas de enseñanza y evaluación mediante la observación, el diálogo profesional y la retroalimentación sistemática.

La presente investigación buscó responder la siguiente pregunta:

¿Cómo influye el acompañamiento pedagógico en la transformación de las prácticas de evaluación formativa desarrolladas por los docentes de las escuelas primarias de organización completa pertenecientes a la Zona Escolar 143 de Aquismón, San Luis Potosí?

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de generar evidencia sobre la manera en que el acompañamiento pedagógico puede contribuir al fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en educación primaria. En este sentido, la investigación aporta elementos empíricos que permiten comprender la relación entre el desarrollo profesional docente y la mejora de los procesos de aprendizaje.

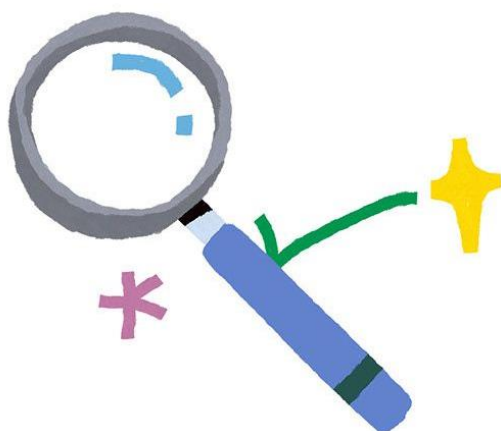
Objetivo: Analizar la influencia del acompañamiento pedagógico en la transformación de las prácticas de evaluación formativa desarrolladas por docentes de las escuelas primarias de organización completa pertenecientes a la Zona Escolar 143 de Aquismón, San Luis Potosí.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La evaluación formativa constituye un proceso continuo orientado a recopilar evidencias del aprendizaje para tomar decisiones pedagógicas oportunas. Según Anijovich (2017), evaluar implica generar oportunidades para aprender y mejorar, más allá de la simple asignación de calificaciones. De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2020), la retroalimentación constituye uno de los elementos centrales de la evaluación formativa, pues permite identificar avances, reconocer dificultades y orientar acciones de mejora. Por su parte, Perrenoud (2004) sostiene que la evaluación debe integrarse al proceso de enseñanza para convertirse en un mecanismo de regulación del aprendizaje y no únicamente de certificación de resultados.

Respecto al acompañamiento pedagógico, este se define como un proceso sistemático de apoyo profesional orientado a fortalecer la práctica docente mediante el diálogo, la observación y la reflexión crítica. Diversos autores coinciden en que constituye una estrategia formativa que favorece la mejora continua, el aprendizaje situado y el fortalecimiento de comunidades profesionales de práctica. Desde la perspectiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, el acompañamiento pedagógico promueve el trabajo colaborativo, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente, la profundización de saberes profesionales y la retroalimentación permanente de los procesos educativos.

Desde el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación formativa representa un proceso permanente de acompañamiento a los aprendizajes que permite identificar avances, necesidades y oportunidades de mejora mediante la observación, el diálogo y la retroalimentación continua (SEP, 2022). Esta visión fortalece la relación entre acompañamiento pedagógico y evaluación formativa como procesos orientados a la mejora educativa.



METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y apoyo de técnicas cuantitativas para complementar el análisis de la información obtenida. Se adoptó un diseño fenomenológico-hermenéutico orientado a comprender las percepciones, experiencias y significados construidos por docentes, directivos y autoridades educativas respecto al acompañamiento pedagógico y la evaluación formativa. La población estuvo conformada por docentes, directivos y autoridades educativas pertenecientes a las escuelas de organización completa de la Zona Escolar 143 del nivel primaria.

La muestra quedó integrada por trece docentes, dos directivos y un supervisor escolar. Para la obtención de información se emplearon entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, listas de cotejo, rúbricas y escalas de valoración. La validez de contenido fue determinada mediante juicio de tres expertos con grado de doctor en educación, quienes evaluaron la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los instrumentos respecto a los objetivos y categorías de análisis de la investigación. La confiabilidad de los instrumentos se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de $\alpha = 0.822$, considerado adecuado para investigaciones educativas.

La información fue procesada mediante técnicas de categorización, triangulación e interpretación de datos. La triangulación de la información permitió contrastar los datos obtenidos mediante entrevistas, cuestionarios e instrumentos de observación, fortaleciendo la credibilidad y consistencia de los hallazgos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la información permitió identificar la influencia significativa del acompañamiento pedagógico en la transformación de las prácticas de evaluación formativa. El 76.9% de los docentes manifestó que el acompañamiento fomenta permanentemente la reflexión sobre su práctica profesional, mientras que únicamente el 7.7% señaló que ello ocurre rara vez. Este hallazgo evidencia que los procesos de observación y retroalimentación favorecen la toma de conciencia sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica docente.

Asimismo, el 53.8% de los participantes afirmó que el acompañamiento pedagógico siempre contribuye a mejorar su forma de evaluar, mientras que el 46.2% indicó que dicha influencia ocurre de manera ocasional. Ningún participante manifestó una percepción negativa respecto a esta relación.

En relación con la retroalimentación profesional, el 76.9% de los docentes reconoció recibir orientaciones útiles para mejorar su desempeño. De igual manera, la totalidad de los participantes manifestó aplicar, al menos parcialmente, las recomendaciones derivadas de los procesos de acompañamiento.

REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Los participantes coincidieron en señalar que el acompañamiento pedagógico favorece procesos de reflexión profesional orientados a mejorar las estrategias de enseñanza y evaluación. Las observaciones realizadas durante las visitas de acompañamiento permitieron identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la planeación didáctica y en el uso de instrumentos de evaluación.

Los hallazgos muestran que la reflexión sistemática sobre la práctica contribuye a generar cambios significativos en la manera en que los docentes conciben la evaluación, transitando de enfoques centrados en la calificación hacia perspectivas orientadas al aprendizaje.

De los trece docentes participantes, diez señalaron que el acompañamiento pedagógico favorece permanentemente la reflexión sobre la práctica docente, mientras que tres indicaron que este efecto se presenta de manera ocasional. Esta percepción también se reflejó en las entrevistas realizadas. Un docente expresó que “las observaciones derivadas del acompañamiento me permitieron identificar aspectos que debía mejorar en mis estrategias de evaluación y en la manera de retroalimentar a mis alumnos” (Docente 4, entrevista semiestructurada).

FORTALECIMIENTO DEL USO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se observó una mayor utilización de instrumentos asociados con la evaluación formativa, entre ellos rúbricas, listas de cotejo, escalas de valoración y portafolios de evidencias. Los docentes reconocieron que el acompañamiento pedagógico les permitió mejorar la selección, diseño y aplicación de estos instrumentos. Estos resultados coinciden con Torres, Montes, González y Peñaherrera (2021), quienes sostienen que la utilización adecuada de instrumentos de evaluación favorece el seguimiento permanente de los aprendizajes y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. De manera similar, otro participante señaló que “antes utilizaba principalmente exámenes escritos; ahora incorporo listas de cotejo y rúbricas porque me ayudan a dar seguimiento más puntual a los aprendizajes” (Docente 9, entrevista semiestructurada)

RETROALIMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Otra categoría relevante fue la retroalimentación. Los participantes manifestaron que las observaciones realizadas por directivos y supervisores permitieron identificar aspectos susceptibles de mejora y fortalecer las prácticas evaluativas implementadas en el aula. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Anijovich y Cappelletti (2020), quienes afirman que la retroalimentación constituye uno de los pilares fundamentales de la evaluación formativa al favorecer procesos de autorregulación y mejora continua.

DESAFÍOS INSTITUCIONALES

A pesar de los beneficios identificados, los participantes señalaron diversas limitaciones que dificultan la consolidación de prácticas de acompañamiento sistemáticas. Entre ellas destacan la carga administrativa de los directivos, la insuficiencia de tiempo para realizar observaciones de aula y la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales centradas en la acreditación. Estos resultados son congruentes con Aravena (2020), quien sostiene que la efectividad del acompañamiento pedagógico depende de la existencia de condiciones institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo y la reflexión profesional continua.

Desde la perspectiva interpretativa asumida en esta investigación, los significados construidos por los participantes evidencian que el acompañamiento pedagógico se configura como una estrategia que fortalece la cultura de evaluación formativa y promueve procesos de mejora centrados en el aprendizaje.

Los resultados obtenidos coinciden con los planteamientos de Anijovich y Cappelletti (2020), quienes sostienen que la retroalimentación constituye un elemento indispensable para favorecer procesos de mejora continua. Asimismo, respaldan las aportaciones de Vezub (2011) y Vaillant (2016), quienes reconocen el acompañamiento pedagógico como una estrategia de desarrollo profesional que fortalece la reflexión docente y la transformación de las prácticas educativas.



Con la finalidad de sintetizar los principales hallazgos obtenidos durante el proceso de investigación, se presenta la Tabla 1.

Tabla 1
Principales hallazgos del estudio

Hallazgo	Resultado
Reflexión de la práctica docente	76.9%
Mejora de la evaluación	53.8%
Aplicación de recomendaciones derivadas de la retroalimentación	100%
Recepción de retroalimentación útil	76.9%
Principal obstáculo	Carga administrativa

Fuente: Elaboración propia.



CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que el objetivo de la investigación fue alcanzado, al evidenciarse que el acompañamiento pedagógico constituye una estrategia efectiva para fortalecer la evaluación formativa en las escuelas primarias de organización completa.

La investigación demuestra que el acompañamiento favorece la reflexión crítica sobre la práctica docente, fortalece la utilización de instrumentos de evaluación, mejora los procesos de retroalimentación y contribuye al desarrollo profesional de los docentes. Asimismo, se identificó que la carga administrativa representa una de las principales limitantes para consolidar procesos sistemáticos de acompañamiento pedagógico, por lo que resulta necesario fortalecer las condiciones institucionales que permitan priorizar las acciones de apoyo y seguimiento pedagógico.

La principal aportación del estudio radica en ofrecer evidencia empírica sobre la relación existente entre el acompañamiento pedagógico y la transformación de las prácticas de evaluación formativa en educación primaria, aportando elementos que pueden orientar futuras estrategias de mejora educativa.

Finalmente, se reconoce que el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico requiere condiciones institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo, la observación de la práctica y la retroalimentación permanente. En consecuencia, promover una cultura escolar centrada en el aprendizaje y la mejora continua permitirá consolidar procesos de evaluación formativa con mayor impacto en los resultados educativos.



REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. (2013). *Evaluar para aprender*. Paidós.
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). *La retroalimentación formativa: una oportunidad para mejorar los aprendizajes*. Paidós.
- Aravena, F. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*. Universidad de Barcelona.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Muralla.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. McGraw-Hill.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Acompañamiento pedagógico de la supervisión para fortalecer la gestión escolar*. MEJOREDU.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Hernández Reyes, A. C. (2024). *El acompañamiento pedagógico directivo hacia los docentes de la fase 3 de educación primaria en México*. *Revista Neuronum*, 10(2). Recuperado de [Revista Neuronum](#)
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. Recuperado de la página oficial de USICAMM/SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de la versión oficial del DOF.
- Torres, J., Montes, M., González, P., & Peñaherrera, R. (2021). Técnicas e instrumentos de evaluación como herramienta para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 776–785. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i12.3404>
- Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente*. OEI.
- Vezub, L. (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente*. UNESCO.



EDUCACIÓN A DISTANCIA Y TECNOLOGÍAS EMERGENTES

DALILA RODRÍGUEZ YÉPEZ

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

bmbndali@gmail.com

RESUMEN

La educación a distancia ha evolucionado gracias al desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), consolidándose como una modalidad educativa flexible e innovadora. Este artículo analiza su relevancia actual y las aportaciones de herramientas como los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS), los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC), H5P, la inteligencia artificial mediante NotebookLM y las tecnologías inmersivas. La investigación se desarrolló mediante una metodología documental con enfoque cualitativo basada en la revisión de literatura especializada. Los hallazgos evidencian que estas tecnologías favorecen la autonomía, la colaboración, la personalización del aprendizaje y el fortalecimiento de competencias digitales. Asimismo, el rol docente se orienta hacia

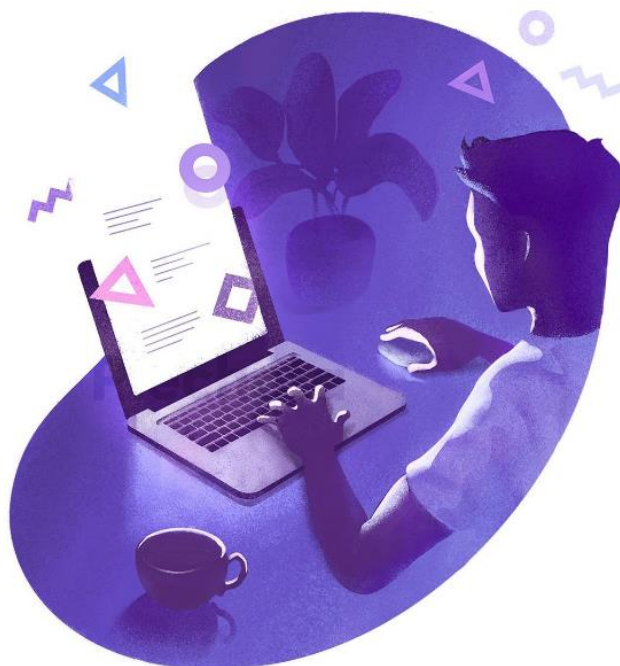
la mediación pedagógica y el diseño de experiencias significativas. Se concluye que la educación a distancia constituye una alternativa pertinente para ampliar el acceso educativo y responder a las demandas de una sociedad digital.

Palabras clave: educación a distancia, tecnologías emergentes, LMS, inteligencia artificial, educación inmersiva

ABSTRACT

Distance education has evolved through the advancement of Information and Communication Technologies (ICT), becoming a flexible and innovative educational modality. This article analyzes its current relevance and the contributions of tools such as Learning Management Systems (LMS), Massive Open Online Courses (MOOCs), H5P, artificial intelligence through NotebookLM, and immersive technologies. The study was conducted using a qualitative documentary methodology based on a review of specialized literature. Findings show that these technologies promote autonomy, collaboration, personalized learning, and the development of digital skills. Likewise, the teacher's role shifts toward pedagogical mediation and the design of meaningful learning experiences. It is concluded that distance education is a valuable alternative for expanding educational access and addressing the demands of a digital society.

Keywords: Distance Education, Emerging Technologies, LMS, Artificial Intelligence, Immersive Education.



INTRODUCCIÓN

La educación a distancia constituye una de las modalidades educativas que ha experimentado mayor crecimiento durante las últimas décadas, su evolución ha estado estrechamente vinculada al desarrollo tecnológico, permitiendo ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento más allá de las limitaciones geográficas y temporales que tradicionalmente caracterizan a la educación presencial. La expansión de internet, el incremento del uso de dispositivos móviles y el surgimiento de plataformas digitales han favorecido la consolidación de entornos virtuales de aprendizaje capaces de promover la interacción, la colaboración y la construcción del conocimiento de manera remota.

De acuerdo con la UNESCO (2023), las tecnologías digitales se han convertido en elementos fundamentales para garantizar la continuidad educativa y fortalecer los procesos de enseñanza en contextos diversos. La pandemia provocada por COVID-19 aceleró la incorporación de modalidades virtuales en prácticamente todos los niveles educativos, evidenciando tanto las fortalezas de la educación a distancia como los desafíos asociados con la conectividad, la capacitación docente y la brecha digital (Hodges et al., 2020). A partir de esta experiencia, surgió un interés renovado por explorar recursos tecnológicos que permitieran enriquecer los procesos formativos y responder a las nuevas necesidades educativas.

Durante el desarrollo de la asignatura Educación a Distancia se analizaron diversas herramientas tecnológicas orientadas al fortalecimiento del aprendizaje digital, entre ellas destacan los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS), los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOC), las plataformas para la creación de contenidos interactivos como H5P, las aplicaciones de inteligencia artificial como NotebookLM y las tecnologías inmersivas basadas en realidad aumentada y realidad virtual.

Por lo anterior, el presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre las aportaciones de estas tecnologías al fortalecimiento de la educación a distancia y analizar sus implicaciones pedagógicas desde una perspectiva sustentada en la literatura científica contemporánea. El análisis de estas herramientas resulta relevante debido a la creciente necesidad de generar experiencias educativas flexibles, inclusivas y significativas que respondan a los retos de la transformación digital en los distintos niveles educativos.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A pesar de los avances tecnológicos que han fortalecido la educación a distancia, persisten desafíos relacionados con la apropiación pedagógica de las herramientas

digitales, la formación docente para su implementación efectiva y la generación de experiencias de aprendizaje significativas. Asimismo, la rápida incorporación de nuevas tecnologías exige reflexionar sobre sus aportaciones reales al proceso educativo y sobre las competencias que requieren docentes y estudiantes para aprovecharlas de manera crítica y responsable.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo contribuyen las tecnologías emergentes al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia?

OBJETIVO

Analizar la importancia de la educación a distancia como modalidad educativa contemporánea e identificar las aportaciones de tecnologías emergentes como los LMS, MOOC, H5P, NotebookLM y las tecnologías inmersivas en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EDUCACIÓN A DISTANCIA: CONCEPTOS Y EVOLUCIÓN

La educación a distancia puede definirse como una modalidad educativa en la que docentes y estudiantes se encuentran separados físicamente durante gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando diversos medios tecnológicos para facilitar la comunicación y la construcción del conocimiento (Moore y Kearsley, 2012). Uno de los principales referentes teóricos es Michael Moore (1993), quien desarrolló la Teoría de la Distancia Transaccional. Este autor sostiene que la distancia en educación no debe entenderse únicamente en términos geográficos, sino como un espacio psicológico y comunicativo que puede disminuir mediante el diálogo, la estructura del curso y la autonomía del estudiante.

Asimismo, Garrison, Anderson y Archer (2000) propusieron el modelo denominado Comunidad de Investigación, el cual plantea que el aprendizaje en línea exitoso depende de la interacción entre tres elementos fundamentales:

- Presencia cognitiva.
- Presencia social.
- Presencia docente.

La integración de estos componentes favorece experiencias educativas significativas dentro de los entornos virtuales de aprendizaje.

Figura 1. Evolución de la educación a distancia

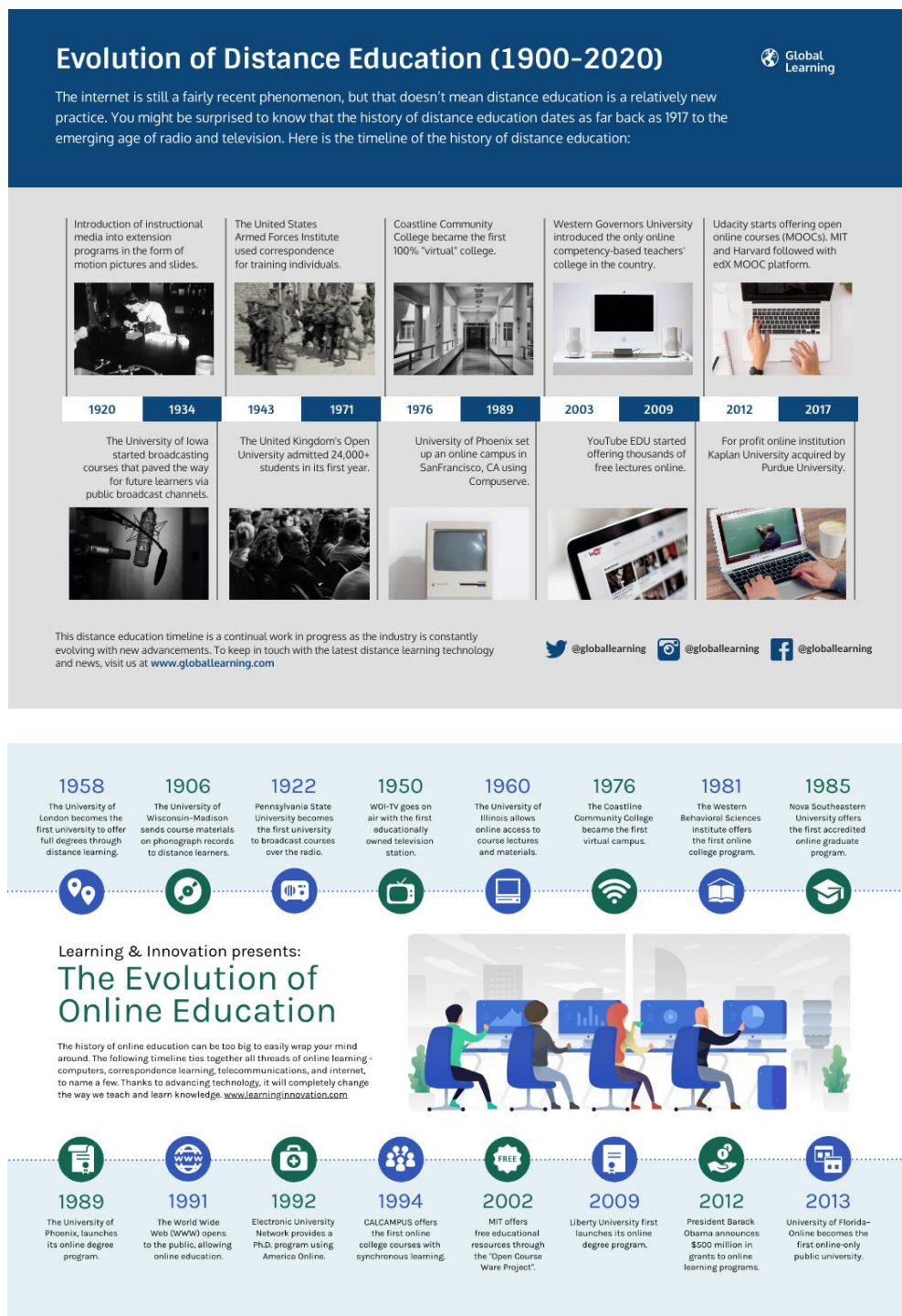


Figura 1. Evolución de la educación a distancia desde los modelos tradicionales por correspondencia hasta los actuales entornos virtuales apoyados por inteligencia artificial y tecnologías inmersivas.

Por otra parte, Siemens (2005) desarrolló la teoría del conectivismo, considerada una de las aportaciones más relevantes para comprender el aprendizaje en la era digital. Desde esta perspectiva, el conocimiento se distribuye a través de redes y el aprendizaje consiste en establecer conexiones entre diferentes fuentes de información.

SISTEMAS DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (LMS)

Los Learning Management Systems (LMS) son plataformas diseñadas para administrar, organizar y gestionar procesos formativos en línea.

Según Aljawarneh (2020), los LMS facilitan la distribución de contenidos, la comunicación entre participantes, la evaluación de los aprendizajes y el seguimiento del progreso académico. Entre las plataformas más utilizadas destacan Moodle, Google Classroom y Mil Aulas, las cuales permiten estructurar experiencias educativas que favorecen el aprendizaje colaborativo y la interacción permanente. Diversas investigaciones han demostrado que el uso adecuado de los LMS incrementa la participación estudiantil y mejora la gestión del aprendizaje en entornos virtuales (Martin et al., 2022).

LOS MOOC COMO ESTRATEGIA DE DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Los Massive Open Online Courses (MOOC) surgieron como una alternativa para ampliar el acceso a la educación superior y la formación continua.

De acuerdo con Yuan y Powell (2013), los MOOC permiten que miles de personas participen simultáneamente en procesos de formación abiertos y gratuitos, promoviendo el aprendizaje autónomo y la actualización profesional.

Su principal aportación radica en la democratización del conocimiento, al ofrecer oportunidades de aprendizaje a personas que, por razones geográficas, económicas o laborales, difícilmente podrían acceder a programas formales de educación presencial. Aunque presentan desafíos relacionados con la permanencia y conclusión de los cursos, los MOOC continúan consolidándose como una opción relevante para la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida.

H5P Y LA CREACIÓN DE CONTENIDOS INTERACTIVOS

La incorporación de recursos interactivos en la educación a distancia ha favorecido una participación más activa por parte de los estudiantes. H5P es una herramienta de código abierto que permite desarrollar materiales educativos interactivos como cuestionarios, videos enriquecidos, líneas del tiempo, juegos educativos, actividades de arrastrar y soltar, presentaciones dinámicas y diversos recursos multimedia.

Rossetti-López (2023) señala que las actividades desarrolladas mediante H5P incrementan la motivación estudiantil y favorecen la comprensión de contenidos, especialmente cuando se integran dentro de plataformas LMS. Desde una perspectiva constructivista, estas herramientas permiten que el estudiante interactúe constantemente con el contenido, fortaleciendo procesos de aprendizaje significativo y favoreciendo la retroalimentación inmediata.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y NOTEBOOKLM EN LA EDUCACIÓN

La inteligencia artificial está transformando profundamente los procesos educativos al ofrecer nuevas posibilidades para la organización y gestión del conocimiento.

Herramientas como NotebookLM permiten organizar información, generar resúmenes, formular preguntas sobre documentos específicos y apoyar actividades de investigación académica. Estas funcionalidades facilitan el acceso a grandes volúmenes de información y favorecen procesos de aprendizaje autónomo.

Luckin et al. (2016) sostienen que la inteligencia artificial posee un alto potencial para personalizar la enseñanza y adaptarse a las características individuales de cada estudiante. Sin embargo, también advierten sobre la necesidad de desarrollar competencias digitales críticas que permitan valorar la calidad y confiabilidad de la información generada.

EDUCACIÓN INMERSIVA: REALIDAD AUMENTADA Y REALIDAD VIRTUAL

La educación inmersiva representa una de las tendencias más prometedoras dentro de la innovación educativa actual.

La realidad aumentada incorpora elementos digitales al entorno físico del usuario, mientras que la realidad virtual genera espacios completamente digitales que permiten la interacción dentro de escenarios simulados.

Radianti et al. (2020) destacan que estas tecnologías favorecen:

- El aprendizaje experiencial.
- La motivación.
- La visualización de fenómenos complejos.
- El desarrollo de habilidades prácticas.

Su aplicación resulta especialmente valiosa en áreas como ciencias, historia, arte y formación técnica, donde la simulación de contextos reales puede enriquecer significativamente el proceso educativo.

Figura 4. Educación inmersiva

Figura 2. Uso de realidad aumentada y realidad virtual para generar experiencias educativas inmersivas y contextualizadas.



METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante la metodología de investigación documental.

La información fue recopilada a través de la revisión de artículos científicos, libros especializados, informes internacionales y documentos académicos relacionados con la educación a distancia y las tecnologías digitales aplicadas a la educación.

Asimismo, se consideraron los contenidos analizados durante el curso de Educación a Distancia, incluyendo el estudio de LMS, MOOC, H5P, inteligencia artificial, realidad aumentada, realidad virtual y educación inmersiva.

Posteriormente, la información fue organizada en categorías temáticas para facilitar su análisis e interpretación.

DISCUSIÓN

El análisis de la literatura revisada y de los contenidos abordados durante el curso permitió reconocer que la educación a distancia ha dejado de concebirse únicamente como una alternativa para atender poblaciones alejadas geográficamente. Actualmente constituye una modalidad educativa capaz de responder a las necesidades de una sociedad caracterizada por el acceso permanente a la información y por la constante transformación tecnológica.

Desde la experiencia docente, resulta evidente que las herramientas digitales no garantizan por sí mismas mejores aprendizajes; su verdadero potencial radica en la forma en que son incorporadas dentro de estrategias pedagógicas significativas. En este sentido, los LMS facilitan la organización del trabajo académico y el seguimiento de los estudiantes, mientras que los MOOC representan oportunidades valiosas para la actualización profesional continua.

Por otra parte, recursos interactivos como H5P favorecen una participación más dinámica del alumnado mediante actividades que promueven la exploración y la retroalimentación inmediata. De manera similar, la inteligencia artificial facilita procesos de búsqueda, organización y análisis de información, aunque su uso requiere el fortalecimiento de habilidades críticas para evaluar la calidad de los contenidos generados.

Las tecnologías inmersivas muestran un gran potencial para transformar la enseñanza al ofrecer experiencias cercanas a contextos reales de aprendizaje. No

obstante, su implementación aún enfrenta desafíos relacionados con la infraestructura tecnológica, la capacitación docente y la accesibilidad de los recursos. Estos hallazgos coinciden con las tendencias internacionales que promueven modelos educativos flexibles, centrados en el estudiante y orientados al fortalecimiento de competencias digitales para el siglo XXI. Como docente de educación básica, el análisis de estas herramientas permitió reconocer que la educación a distancia no debe entenderse como un sustituto de la enseñanza presencial, sino como una modalidad complementaria capaz de ampliar las oportunidades de aprendizaje. La experiencia desarrollada durante el curso evidenció que la integración adecuada de recursos digitales favorece la participación activa de los estudiantes y fortalece procesos de aprendizaje autónomo indispensables en los contextos educativos actuales.

CONCLUSIONES

La educación a distancia constituye una modalidad educativa fundamental para responder a las demandas de una sociedad caracterizada por la digitalización y la conectividad permanente. Las herramientas tecnológicas analizadas durante el curso demuestran que es posible fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante estrategias innovadoras que favorezcan la autonomía, la interacción y la construcción colaborativa del conocimiento.

Los LMS, los MOOC, H5P, la inteligencia artificial y las tecnologías inmersivas representan recursos valiosos para transformar las prácticas educativas y promover experiencias de aprendizaje más significativas. Sin embargo, su implementación requiere una adecuada formación docente, infraestructura tecnológica suficiente y una visión pedagógica que priorice el aprendizaje por encima de la tecnología.

Finalmente, el futuro de la educación a distancia parece orientarse hacia modelos híbridos, personalizados e inmersivos, donde la innovación tecnológica y la mediación pedagógica trabajen de manera conjunta para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.



RECOMENDACIONES

A partir del análisis realizado, se considera pertinente fortalecer los programas de formación docente orientados al uso pedagógico de herramientas digitales. Asimismo, resulta necesario promover el desarrollo de competencias digitales en estudiantes y profesores que permitan un uso crítico y responsable de la información disponible en entornos virtuales.

De igual forma, se recomienda impulsar la incorporación gradual de tecnologías inmersivas en los procesos educativos, particularmente en áreas donde la visualización y la experimentación favorecen aprendizajes significativos.

Finalmente, se sugiere continuar desarrollando investigaciones que permitan evaluar el impacto de la inteligencia artificial en la educación y sus posibilidades para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.



REFERENCIAS

Aljawarneh, S. A. (2020). *Reviewing and exploring innovative ubiquitous learning tools in higher education*. Journal of Computing in Higher Education, 32(1), 57-73. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-019-09207-0>

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*. The Internet and Higher Education, 2(2-3), 87-105. [CTinTextEnvFinal.PDF](#)

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review, 27(1), 1-12. [La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje online | Reseña de EDUCAUSE](#)

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson Education. [IntelligenceUnleashedSPANISH.pdf](#)

Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2022). *A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018*. Computers & Education, 159, 104009. [Revisión sistemática de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en línea desde 2009 hasta 2018 - PMC](#)

Moore, M. G. (1993). *Theory of transactional distance*. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22-38). Routledge. [Teorías pedagógicas en EaD. Principales enfoques \(C.EaD-8\) | Contextos universitarios mediados](#)

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning* (3rd ed.). Wadsworth. [preview-9781315296128_A37414426.pdf](#)

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). *A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education*. Education and Information Technologies, 25(2). [Revisión sistemática de aplicaciones de realidad virtual inmersiva para la educación superior: elementos de diseño, lecciones aprendidas y agenda de investigación - ScienceDirect](#)

Rossetti-López, S. R. (2023). *Percepción de los estudiantes sobre el uso de actividades interactivas elaboradas con H5P*. Revista Electrónica de Investigación

Educativa, 25, e12. [Percepción de los estudiantes sobre el uso de actividades interactivas con H5P](#)

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3-10. [Jan05_01](#)

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. [Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación - UNESCO Biblioteca Digital](#)

Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. JISC CETIS. [Microsoft Word - MOOCs and Open Education.docx](#)



LA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN BÁSICA

MARTHA MARÍA MORENO TREJO

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa, CINADE

marmort2302@gmail.com

RESUMEN

La evaluación formativa es un proceso continuo que busca mejorar el aprendizaje a través de la retroalimentación y la reflexión, tanto de docentes como de estudiantes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Su acción se basa principalmente en el análisis de las evidencias recolectadas por parte de docentes que esto a su vez les permite realizar comentarios e implementar acciones en favor de dicho proceso. Por su parte el aprendizaje significativo es un proceso educativo en el que se relaciona la nueva información con los conocimientos previos del estudiante de forma no arbitraria.

El presente estudio intenta provocar una reflexión a partir de la revisión y análisis de aportes de autores que se han enfocado en el estudio de la evaluación formativa aunado al aprendizaje significativo. Se empleo un enfoque cualitativo fundamentado en la hermenéutica para la interpretación de la información recabada en diversas fuentes consultadas. La población objetivo de estudio recayó sobre 7 unidades de

análisis entre las que se encuentran artículos de revistas indexadas, tesis y trabajos de grado, libros, así como páginas web de organismos confiables. Como conclusión más relevante se obtuvo que el uso de la evaluación formativa implica no solo que se lleve a cabo investigación del tema más bien se trata de que los docentes vean su funcionalidad ya que es una herramienta clave para construir una educación justa, personalizada y centrada en el aprendizaje.

Palabras clave: evaluación formativa, aprendizaje significativo, enseñanza – aprendizaje

ABSTRACT

Formative assessment is a continuous process that seeks to improve learning through feedback and reflection, both from teachers and students during the teaching – learning process. Its action is primarily based on the analysis of evidence collected by teachers, which in turn allows them to make comments and implement actions to support the process. Meaningful learning, on the other hand, is an educational process in which new information is related to the student's prior knowledge in a non-arbitrary manner. This study aims to provoke reflection through the review and analysis of contributions from authors who have focused on the study of formative assessment combined with meaningful learning.

A qualitative approach based on hermeneutics was used to interpret the information gathered from various sources. The target population for the study consisted of seven units of analysis, including articles from indexed journals, theses and dissertations, books, and websites from reliable organizations. The most relevant conclusion was that the use of formative assessment involves not only conducting research on the topic, but also ensuring that teachers understand its functionality, as it is a key tool for building fair, personalized, and learning-centered education.

Key words: formative assessment, meaningful learning, teaching – learning



INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa juega un papel importante en el fortalecimiento de aprendizajes significativos en los diversos contextos educativos. Sirve precisamente a la hora de involucrar activamente a los estudiantes en sus diferentes procesos de aprendizaje, ya que permite proporcionar retroalimentación continua, así como fomentar una comprensión profunda de las diferentes asignaturas a tratar. Este enfoque no solo mejora las habilidades cognitivas, sino que también apoya en su desarrollo general y en la integración social.

La relevancia de este estudio radica en que este tipo de evaluación sirve como una herramienta crucial para entender los procesos de aprendizaje en el alumnado e identificar sus dificultades y diseñar ajustes instruccionales. Este enfoque permite que los docentes proporcionen retroalimentación continua que los conduzca al logro de aprendizajes para la vida.

En el proceso educativo es importante que el docente comprenda la finalidad de la evaluación. Pero principalmente que identifique la diferencia entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa. Ya que cada una posee características específicas. La evaluación formativa por su parte se encuentra mayormente relacionada con una perspectiva constructivista. Es importante que procure que la evaluación formativa adquiera trascendencia para reflejar un procedimiento válido orientado a desarrollar procesos de aprendizaje funcionales y significativos.

Entre algunas funciones que ejercen los docentes se encuentra la planeación de actividades didácticas que permitan dar cuenta de la construcción de los aprendizajes significativos que lograron desarrollar los estudiantes. Es a través del proceso de una evaluación constante como el docente va a dar cuenta del impacto que provocaron las actividades planeadas para el logro de aprendizajes significativos.

DEFINICIÓN Y AUTORES QUE HAN ESTUDIADO LA EVALUACIÓN FORMATIVA

El término de evaluación formativa fue definido primeramente por Michael Scriven (1967) a mediados de la década de los sesentas en Estados Unidos. La idea clave del trabajo fue sencilla: si se evalúa una primera versión de un programa educativo cuando todavía es posible introducir cambios con base en esa evaluación, estamos ante un caso de evaluación formativa. Cuando se evalúa la versión final se trata de una evaluación sumativa.

Un año más tarde la idea fue retomada por Benjamín Bloom (1968) quien añadió una idea importante a los trabajos de Scriven, donde propone que la evaluación debería servir a los maestros en la mejorar de la calidad de su enseñanza seguida por instrucciones correctivas de alta calidad, lo que implica la utilización de enfoques que se adapten a las enseñanzas de los diferentes estilos de aprendizaje, modalidades y formas de inteligencia de los alumnos.

Por su parte Sadler en el año 1989 en el desarrollo de esta noción agregó el concepto que no solo el maestro puede usar los resultados de la evaluación formativa, sino también los estudiantes, el define la evaluación formativa en tres procesos que son: el aprendizaje esperado, el nuevo esfuerzo y las indicaciones precisas para lograr los aprendizajes esperados.

En palabras de Black y William (1978) se menciona que la evaluación formativa abarca todas las actividades realizadas por docentes y dicentes, que esta información puede ser usada para retroalimentar con el fin de modificar actividades de enseñanza y aprendizaje.

En opinión de Griffin (2007) se destacó que los humanos solo pueden proveer evidencia de aprendizaje cognitivo y afectivo a través de cuatro acciones observables: (1) lo que ellos dicen, (2) escriben, (3) crean (fabrican), o (4) hacen (ejecutan). Cualquiera que sea la fuente de evidencia, el papel del docente es construir o diseñar formas para obtener respuestas de los estudiantes que revelen su estado actual o real de aprendizaje (Sadler, 1989).

Para la UNESCO (2020) la evaluación formativa es un medio para obtener información precisa con respecto al aprendizaje y así realizar una retroalimentación oportuna en todo este proceso. Así mismo la organización internacional OCDE (2021) indica que la evaluación tiene el compromiso de ser realista, para lograr observar las fortalezas en el aprendizaje, con lo cual se eliminará todo tipo de estereotipos.

Actualmente teóricos como Anijovich (2019) indican que la evaluación va más allá de una nota o calificativo que permite al docente retroalimentar tomando en cuenta las diferencias encontradas en las aulas lo que propicia que mejoren los aprendizajes y por ende el desarrollo de competencias.

Para Tobón (2018) la evaluación formativa tiene un enfoque formativo y evaluativo centrado en que las personas puedan resolver los problemas que se originan en su contexto, de forma que no es una manera más de evaluar sino la esencia de toda evaluación. En la misma línea, Bearman y Ajjawi (2018) afirman que los criterios de

evaluación deben ser transparentes, por ello tienen que ser explícitos sobre los aspectos que se desean evaluar, de tal forma que el estudiante puede saber qué es lo que necesita lograr para cada tarea asignada, con el fin de que los docentes después de recabar la información que brindan los criterios puedan dar orientación a los educandos que les permita mejorar sus capacidades.

Entre algunos vacíos que se han detectado con respecto al uso e implementación de la evaluación formativa en la educación primaria es el escaso desarrollo de competencia entre educadores. Principalmente en la habilidad de integración de diversos métodos de evaluación y la necesidad de realizar modificaciones, identificando que cada alumno posee diferentes capacidades y habilidades.

Actualmente cada escuela evalúa de forma diferente ya que en la Nueva Escuela Mexicana se indica que cada instituto cuenta con autonomía curricular. Por ende, entre el colectivo docente se debe de llegar a acuerdos para el diseño de evaluaciones pertinentes que les permitan distinguir los vacíos y las áreas de oportunidad y con ello se reconstruya continuamente un proceso de análisis reflexivo.

Entre los principales objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de esta investigación es analizar el marco de referencia para lograr un cambio de paradigma educativo que permita romper con una visión tradicionalista, que genere una propuesta innovadora, que conlleve a una identificación plena de la relevancia de la evaluación formativa para el logro de aprendizajes significativos.

Por consiguiente, en un primer momento, se inicia con un breve recuento de algunas ideas, expresadas por diversos autores especialistas en la materia, acerca de estos dos términos de relevancia en este proceso de enseñanza – aprendizaje.



MARCO TEÓRICO

Con el objetivo de fundamentar la evaluación formativa como estrategia para promover el aprendizaje significativo en educación primaria se desarrolló un profundo análisis de varios teóricos que aportan elementos para identificar la correlación que existen entre estas dos variables.

EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

El término de evaluación viene del francés évaluer. El cual se refiere a la acción y a la consecuencia de evaluar que a su vez permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto y el término formativa proviene del latín forma y del prefijo -ivo. Se refiere a que forma o da forma (RAE, 2017)

Según Vinacur (2009) el autor de la fusión de este término fue Michael Scriven (1965) quien conjunta las dos palabras para referirse a los procedimientos que realizan los docentes para adaptar el proceso didáctico a las necesidades y avances del aprendizaje.

Actualmente dicho término es usado para hacer referencia a la mejora de la calidad educativa. Al dar uso a este concepto no se trata solo de rendir cuentas de aciertos y desaciertos de un plan y programa de estudios o del desempeño profesional. Más bien se trata de agregar retroalimentación que propicie una mejora continua.

Un objetivo común entre docentes es observar constantemente el progreso de sus alumnos a partir de formularse preguntas como las siguientes: ¿cómo es que aprenden?, ¿quién aprende?, ¿quién no aprende?, ¿con qué aprenden? Entre otros cuestionamientos que le permitirá a través de la marcha realizar ajustes necesarios. Y por ende perfeccionar su práctica docente. Ausubel (1983) menciona que si el docente tiene la capacidad de fundamentar su labor podrá racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor.

Harmodi (2017) y Tejada Fernández (2011) enumeran las siguientes ventajas al llevar el proceso de la evaluación formativa: Medición de lo que se hace; gran validez formativa y profesional y en valores, hábitos y habilidades; medición de atributos múltiples; medición del desempeño a través de tiempo; multiplicidad de observadores; retroalimentación constructiva; disponibilidad de escenarios diversos; información a los estudiantes sobre su formación.

La evaluación en primera instancia cumple con la función de estimular y medir objetivos por medio de un conjunto de criterios. Relacionados con los propósitos o metas que fueron diseñados para identificar cambios graduales de conocimientos o habilidades para llegar a conocer diferentes grados de asimilación. Las funciones de la evaluación son dos:

- 1.- Calificativa, sumativa o acreditativa
- 2.- La formativa con esta se apoya el desarrollo del alumno con el proceso de desarrollo individual y con las finalidades sociales que permean el ambiente social.

Brown (2013) interpreta la evaluación formativa como: "... todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso enseñanza aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador". Establece numerosos puntos de contacto con otros autores. Citado en Pérez (2017)

Casanova (2012) maneja diferentes términos; expone que es habitual que el profesorado confunda la "evaluación formativa" con la "evaluación continua" y a menudo interprete erróneamente la "evaluación continua" como una realización continua de pruebas, exámenes y notas, que realmente debería denominarse "calificación continua". El concepto de "evaluación continua" hace referencia a la que se lleva a cabo en el aula de forma diaria y cotidiana, normalmente con una finalidad formativa, recopilando sistemáticamente información del proceso de aprendizaje de cada alumno. En consideración de los autores, este tipo de evaluación, también se considera como sistemática o frecuente, aunque no es necesario que se le otorgue una calificación cuantitativa. Citado en Pérez (2017)

EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El término de aprendizaje significa acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa y la palabra significativo quiere decir que da a entender o conocer con precisión algo. (RAE, 2006). Mientras que Ausubel (1983) indica que el aprendizaje en los seres humanos va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia.

El constructo de aprendizajes significativos fue propuesto por David Ausubel en el año de 1963. Se usa para explicar la relación que existe entre un nuevo conocimiento o una nueva información a la estructura cognitiva que ya existe en el aprendiz, pero esta incorporación se realiza en una forma no arbitraria (aislada respecto a su estructura cognitiva) y sustancial (es decir no literal, sino comprensiva

y expresada con su propio dominio lingüístico, es decir, no memorístico). Esta incorporación sustantiva y no arbitraria produce una interacción entre lo nuevo y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones claras y disponibles en la mente del aprendiz, que precisamente dotan de significado al nuevo contenido. Esta explicación, hace suponer que existe una estructura cognitiva previa en la mente del aprendiz. En síntesis, el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes (Díaz Barriga, 1989)

Ausubel reconoce tres tipos de aprendizaje significativo:

- Aprendizaje de representaciones.
- Aprendizaje de conceptos.
- Aprendizaje de proposiciones.

Actualmente se han llevado a cabo diversos estudios con respecto a los temas de evaluación formativa y de los aprendizajes significativos. En las cuales se coincide su relevancia de estudio. Por ejemplo, Ruiz (2018) asegura que la evaluación dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje es un elemento clave, pues permite no solo la recolección de información de los conocimientos adquiridos sino también, se trata de un proceso integrador que reúne todas las ideas para generar estrategias a partir de detectar necesidades en los alumnos.

Así mismo Cruzado (2022) concluye que el proceso de enseñanza y aprendizaje la evaluación formativa es muy relevante, en medida que permite que los estudiantes puedan ser formados de manera íntegra, cumpliendo así los objetivos de educación. Aseverando que este tipo de evaluación debe contar con un conjunto de pasos los cuales deben cumplirse sistemáticamente.

METODOLOGÍA

El presente trabajo adopta un enfoque cualitativo, dado que se analizaron varias investigaciones enfocadas con las variables de evaluación formativa y aprendizajes significativos, mismas que sirvieron para analizar los aportes que se han logrado gracias a la investigación de estos temas relevantes en el espacio educativo, los cuales permiten identificar la necesidad de reformular el trabajo docente.



RESULTADOS

Enseguida se presentan los resultados que se obtuvieron tras el análisis de documentos que explican la relevancia del uso de la evaluación formativa en el proceso de la mejora educativa. Los resultados del análisis indican una mejora significativa tras el uso de diversos instrumentos de evaluación diseñados con la intención estructurar el proceso de evaluar formativamente.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos reflejan una mejora significativa cuando los docentes llevan a cabo la evaluación formativa desde el inicio del ciclo escolar, debe existir una preparación constante de las herramientas y los instrumentos para realizar la evaluación constante. Y a su vez la enseñanza se debe centrar tomando en cuenta en la forma en que impacta, para que el alumno logre desarrollar un aprendizaje significativo. Este logro se observa posterior a la combinación de estrategias metacognitivas y recursos digitales, los cuales brindan autonomía y mayor participación en el alumnado.

Los hallazgos recabados por este estudio demuestran que al integrar estrategias de evaluación formativa a lo largo de un periodo de estudio se potencia no solo el aprendizaje, sino también la autoevaluación que permite a su vez que el estudiante tome control de lo que aprende y lo que necesita estudiar. Futuros estudios podrán explorar el impacto de estas estrategias en contextos rurales con menor acceso a estos procesos de cambio.

CONCLUSIONES

Este estudio demostró que el uso de una evaluación formativa en educación primaria mejora significativamente los aprendizajes significativos que requieren los alumnos para adquirir herramientas para autoevaluarse y continuar aprendiendo.



REFERENCIAS

- Anijovich R. (2019) Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa. Editorial Florencia Henríquez.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo 2ª. Ed. Trillas, México.
- Bearman M, Ajjawi R. (2018) From "seeing through" to "seeing with": evaluation criteria and the myths of transparency. *Frontiers in Education*.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00096/full>
- Cruzado, J. (2022) La evaluación formativa en la educación.
DOI: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Martínez Rizo, Felipe “La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. revisión de literatura” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, 2012, pp. 849-875 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>
- Mora-Teves J, Villafuerte C, Bernal Y, León K, Alonzo L. (2023) Evaluación formativa para la atención a la diversidad en los docentes de las instituciones educativas públicas. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias 2023*; 2:536. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023536>
- OECD. (2021) Garantizar la igualdad de oportunidades a estudiantes de todos los entornos socioeconómicos.
https://www.oecd.org/espanol/noticias/EAG2021_CN_MEX_ES.pdf
- Pérez Pino, Michel, Enrique Clavero, José Osvaldo, Carbó Ayala, José Eugenio, & González Falcón, Marisol. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. Recuperado en 13 de junio de 2025, de
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es.
- Ruiz, M. (2018) “Aprendizajes significativos desde la evaluación formativa”. Universidad cooperativa de Colombia.
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/fc2a10a0-a34b-4e5c-84b5-d28372afd61b/content>

Tobón S. (2018) El proyecto de enseñanza. Aprendizaje y evaluación. Centro Universitario CIFE.

[https://www.researchgate.net/publication/327288399_EL_PROYECTO_DE_ENSEÑANZA Aprendizaje y evaluacion](https://www.researchgate.net/publication/327288399_EL_PROYECTO_DE_ENSEÑANZA_Aprendizaje_y_evaluacion)

UNESCO. (2020) Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: inclusión y educación: todos y todas sin excepción.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>



EL ABP COMO ESTRATEGIA DOCENTE EN TELESECUNDARIA

ROGELIO PACHECO RAMÍREZ

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE

roypacheco1000@gmail.com

RESUMEN

Las telesecundarias enfrentan retos vinculados con la diversidad del alumnado, la organización multigrado y la necesidad de contextualizar los aprendizajes. Este artículo analiza el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia para fortalecer la práctica docente en la Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo” (24DTV1139X), ubicada en Estancita, Mexquitic de Carmona, San Luis Potosí. La institución opera con organización multigrado y docente unitario, lo que demanda metodologías flexibles e innovadoras. El estudio se fundamenta en el constructivismo social de Vigotsky, la pedagogía crítica de

Freire y aportes recientes sobre educación rural. Mediante revisión documental y análisis de la práctica educativa, se identifica que el ABP favorece la contextualización curricular, la integración de saberes, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en la resolución de problemáticas de su comunidad. Se concluye que esta metodología contribuye al aprendizaje significativo y a la mejora de los procesos educativos en contextos rurales.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, telesecundaria, multigrado, práctica docente, educación rural.

ABSTRACT

Rural education in Mexico faces challenges associated with student diversity, multigrade school organization, and the need to contextualize learning processes. This article examines Problem-Based Learning (PBL) as a strategy to strengthen teaching practice at the “Julián Carrillo” Telesecundaria School (24DTV1139X), located in Estancita, Mexquitic de Carmona, San Luis Potosí, Mexico. The school operates under a multigrade model with a single teacher, requiring flexible and innovative pedagogical approaches. The study is based on Vygotsky’s social constructivism, Freire’s critical pedagogy, and recent contributions to rural education. Through a documentary review and analysis of educational practice, findings indicate that PBL promotes curriculum contextualization, knowledge integration, critical thinking, and active student participation in addressing community issues. The study concludes that this methodology contributes to meaningful learning and improves educational processes in rural contexts.

Keywords: Problem-Based Learning, multigrade telesecundaria, rural education, teaching practice, meaningful learning.



INTRODUCCIÓN

La educación constituye uno de los principales mecanismos para promover el desarrollo social, económico y cultural de las comunidades. Sin embargo, las condiciones de acceso, permanencia y calidad educativa continúan mostrando importantes desigualdades entre los contextos urbanos y rurales. En México, las escuelas telesecundarias han desempeñado un papel fundamental para garantizar el derecho a la educación de adolescentes que habitan en localidades con baja densidad poblacional y limitadas oportunidades educativas.

Dentro de esta modalidad educativa, las telesecundarias multigrado enfrentan desafíos específicos derivados de la heterogeneidad de los grupos escolares, la atención simultánea de diversos grados y la implementación de programas de estudio diseñados para contextos graduados. Estas circunstancias exigen que los docentes desarrollen estrategias pedagógicas innovadoras que permitan atender la diversidad y promover aprendizajes significativos.

La Escuela Telesecundaria “Julián Carrillo”, clave 24DTV1139X, ubicada en la localidad de Estancita, municipio de Mexquitic de Carmona, San Luis Potosí, representa un ejemplo de esta realidad educativa. La institución funciona bajo una organización unitaria donde un solo docente, el profesor Rogelio Pacheco Ramírez, atiende los tres grados escolares, situación que demanda procesos permanentes de adaptación curricular, planeación flexible y atención diferenciada.

Ante este escenario, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) surge como una alternativa metodológica pertinente para responder a las necesidades de las escuelas rurales multigrado. Esta estrategia promueve el aprendizaje activo mediante el análisis y resolución de situaciones problemáticas reales, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento y la vinculación entre escuela y comunidad.

El objetivo de este artículo es analizar la contribución del Aprendizaje Basado en Problemas al fortalecimiento de la práctica docente en una telesecundaria multigrado, identificando sus posibilidades para favorecer aprendizajes significativos y contextualizados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La implementación de modelos pedagógicos en escuelas multigrado representa uno de los principales desafíos de la educación rural mexicana. Diversas investigaciones han evidenciado que los programas de estudio y materiales educativos continúan respondiendo principalmente a la lógica de la escuela graduada, dificultando su adaptación a contextos donde un solo docente atiende varios grados simultáneamente.

Sánchez Tecalco (2024) señala que las telesecundarias multigrado enfrentan problemáticas relacionadas con la correlación de contenidos, la organización curricular, la atención a la diversidad y la contextualización de los aprendizajes. Estas condiciones

obligan a los docentes a desarrollar prácticas innovadoras que permitan responder a las necesidades específicas de sus estudiantes.

En la Escuela Telesecundaria Julián Carrillo, la organización unitaria implica que el docente debe planificar, desarrollar y evaluar procesos educativos para estudiantes con diferentes niveles de desarrollo, intereses y necesidades formativas. Esta realidad plantea la necesidad de implementar metodologías activas que faciliten la integración curricular y promuevan la autonomía del alumnado.

Por ello surge la interrogante central de esta investigación: ¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Problemas contribuye al fortalecimiento de la práctica docente en una telesecundaria multigrado?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general

¿Cómo contribuye el Aprendizaje Basado en Problemas al fortalecimiento de la práctica docente en una telesecundaria multigrado rural?

Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta el docente en una telesecundaria multigrado?
2. ¿Cómo favorece el ABP la integración curricular y la correlación de contenidos?
3. ¿Qué aportaciones realiza el ABP al aprendizaje significativo de los estudiantes?
4. ¿Cómo se relaciona el ABP con los principios de la Nueva Escuela Mexicana?

MARCO TEÓRICO

Durante las últimas dos décadas, la investigación educativa ha mostrado un creciente interés por el estudio de las escuelas multigrado debido a su relevancia en contextos rurales. Schmelkes y Águila (2019) destacan que estas instituciones representan una modalidad educativa fundamental para garantizar el acceso a la educación básica en comunidades dispersas.

Diversos estudios han señalado que la heterogeneidad presente en las aulas multigrado puede constituir una fortaleza pedagógica cuando se implementan metodologías centradas en el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas (Uttech, 2001). Asimismo, Galván y Espinosa (2017) sostienen que la diversidad de edades y experiencias favorece la construcción colectiva del conocimiento.

Sánchez Tecalco (2024) documenta que el trabajo por proyectos constituye una de las estrategias más utilizadas por docentes de telesecundarias multigrado para responder a las necesidades de los estudiantes y contextualizar los contenidos curriculares. Sus hallazgos muestran que los proyectos permiten vincular los aprendizajes escolares con problemáticas

comunitarias relacionadas con la agricultura, la salud, el medio ambiente y la convivencia social.

En el ámbito internacional, investigaciones sobre Aprendizaje Basado en Problemas han demostrado su eficacia para promover el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas complejos. Estas evidencias respaldan su pertinencia en contextos rurales donde los estudiantes requieren desarrollar competencias para comprender y transformar su realidad.

El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología activa que sitúa al estudiante como protagonista de su proceso formativo. Barrows (1986) lo define como un enfoque centrado en la resolución de problemas auténticos que demandan investigación, análisis y trabajo colaborativo.

Díaz Barriga (2005) sostiene que el aprendizaje adquiere significado cuando se desarrolla en contextos reales, permitiendo que los estudiantes relacionen los conocimientos escolares con situaciones de su vida cotidiana.

El ABP promueve el desarrollo de competencias como:

- Pensamiento crítico.
- Resolución de problemas.
- Trabajo colaborativo.
- Comunicación efectiva.
- Toma de decisiones.
- Aprendizaje autónomo.

Estas características lo convierten en una metodología especialmente pertinente para las escuelas multigrado.

La teoría sociocultural de Vigotsky (1988) plantea que el aprendizaje es resultado de la interacción social y de la mediación cultural. El conocimiento no se transmite de manera directa, sino que se construye colectivamente mediante procesos de colaboración.

Uno de sus principales aportes es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, entendido como la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y aquello que puede lograr con ayuda de otros.

En las aulas multigrado, esta teoría adquiere especial relevancia porque favorece el aprendizaje entre pares y la construcción colectiva del conocimiento.

Freire (1970) cuestiona la educación tradicional por considerar que convierte a los estudiantes en receptores pasivos de información. En contraste, propone una educación problematizadora basada en el diálogo y la reflexión crítica.

La pedagogía crítica busca que los estudiantes comprendan las condiciones sociales que influyen en sus vidas y desarrollen capacidades para transformarlas.

Desde esta perspectiva, el ABP constituye una estrategia que permite analizar críticamente la realidad comunitaria y generar propuestas de solución a problemas concretos.

La Nueva Escuela Mexicana promueve una educación humanista, inclusiva y contextualizada. Dentro de sus principios fundamentales destaca el trabajo mediante proyectos que permitan abordar problemáticas relevantes para los estudiantes y sus comunidades.

Esta perspectiva coincide plenamente con el enfoque del ABP, al reconocer que el aprendizaje debe construirse a partir de experiencias significativas y vinculadas con la realidad.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y analítico. Se utilizó el método de estudio de caso para analizar la práctica docente en la Escuela Telesecundaria Julián Carrillo.

La información fue obtenida mediante revisión documental de literatura especializada sobre educación rural, escuelas multigrado, Aprendizaje Basado en Problemas, constructivismo social y pedagogía crítica.

Las categorías de análisis fueron:

- Práctica docente.
- Contextualización curricular.
- Aprendizaje Basado en Problemas.
- Educación rural.
- Participación estudiantil.
- Aprendizaje significativo.

DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten afirmar que el ABP representa una alternativa viable para responder a los desafíos presentes en las telesecundarias multigrado. Su implementación favorece la integración de contenidos de diferentes campos formativos alrededor de una problemática común, permitiendo optimizar el tiempo pedagógico y promover aprendizajes interdisciplinarios.

Asimismo, esta metodología fortalece la participación activa de los estudiantes al involucrarlos en procesos de investigación y resolución de problemas vinculados con su

comunidad. En contextos rurales como el de Estancita, estas experiencias pueden relacionarse con temas ambientales, productivos, culturales o de salud comunitaria.

Los principios del constructivismo social y de la pedagogía crítica encuentran una expresión concreta en el ABP, ya que promueven la colaboración, el diálogo y la transformación de la realidad.



CONCLUSIONES

El Aprendizaje Basado en Problemas constituye una estrategia pedagógica pertinente para fortalecer la práctica docente en telesecundarias multigrado rurales.

Su implementación favorece la integración curricular, el desarrollo de competencias para la resolución de problemas y la construcción de aprendizajes significativos vinculados con el contexto comunitario.

Asimismo, permite aprovechar la diversidad presente en los grupos multigrado como una oportunidad pedagógica para promover el aprendizaje colaborativo y la participación activa.

Finalmente, el ABP se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y representa una alternativa para transformar las prácticas educativas en contextos rurales, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

1. Fortalecer la formación docente en metodologías activas.
2. Diseñar proyectos interdisciplinarios contextualizados.
3. Promover la participación comunitaria.
4. Implementar procesos de evaluación formativa.
5. Sistematizar experiencias exitosas de ABP en telesecundarias rurales.
6. Impulsar redes de colaboración entre escuelas multigrado.



REFERENCIAS

Barrows, H. (1986). *A taxonomy of problem-based learning methods*. Medical Education, 20(6), 481-486.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Fortoul, B., Fierro, C. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Galván, L. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. *Sinéctica*, 49.

García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

Sánchez Tecalco, J. C. (2024). *Práctica docente en telesecundarias multigrado: el trabajo por proyectos*. Revista Iberoamericana de Educación Rural, 2(4), 23-36.

Schmelkes, S. y Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.

SEP. (2023). *Programas sintéticos para educación básica*. Secretaría de Educación Pública.

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós.

Vigotsky, L. S. (1988). *Obras completas. Tomo V*. Pueblo y Educación.



EVALUACIÓN FORMATIVA PARA FORTALECER APRENDIZAJES EN TELESECUNDARIA RURAL

BRYAN ALAN FLORES LUNA

Estudiante del Doctorado en Gestión Educativa
CINAE

b.luna52@hotmail.com

RESUMEN

La evaluación formativa constituye una estrategia pedagógica orientada a mejorar los procesos de aprendizaje mediante la retroalimentación continua, la autoevaluación y la coevaluación. El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia de la evaluación formativa en el fortalecimiento de los aprendizajes de estudiantes de tercer grado de una telesecundaria rural ubicada en Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo sustentado en el paradigma interpretativo, mediante una intervención educativa realizada durante dos semanas con nueve estudiantes. La información se recopiló mediante observación directa y entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidenciaron un incremento en la participación, la motivación, la reflexión sobre el aprendizaje y la interacción colaborativa. Se concluye que la evaluación formativa

favorece el aprendizaje significativo, fortalece la autonomía estudiantil y contribuye al mejoramiento de la calidad educativa en contextos rurales.

Palabras clave: evaluación formativa, aprendizaje, telesecundaria, contexto rural, retroalimentación.

ABSTRACT

Formative assessment is a pedagogical strategy aimed at improving learning processes through continuous feedback, self-assessment and peer assessment. The objective of this study was to analyze the influence of formative assessment on strengthening learning among third-grade students in a rural telesecundaria located in Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí, Mexico. The research was conducted under a qualitative approach based on the interpretive paradigm through a two-week educational intervention involving nine students. Data were collected through direct observation and semi-structured interviews. The results showed increased participation, motivation, reflection on learning and collaborative interaction among students. It is concluded that formative assessment promotes meaningful learning, strengthens student autonomy and contributes to improving educational quality in rural educational contexts.

Keywords: formative assessment, learning, telesecundaria, rural context, feedback.



INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa ha experimentado importantes transformaciones durante las últimas décadas. Tradicionalmente fue concebida como un mecanismo destinado a medir resultados y asignar calificaciones; sin embargo, las tendencias pedagógicas contemporáneas han impulsado enfoques centrados en el aprendizaje, donde la evaluación se entiende como un proceso continuo de acompañamiento y mejora. De acuerdo con Black y Wiliam (1998), la evaluación formativa constituye una de las estrategias más efectivas para mejorar los procesos de aprendizaje, debido a que proporciona información constante que permite ajustar tanto la enseñanza como las acciones realizadas por los estudiantes.

En el contexto mexicano, las telesecundarias desempeñan un papel fundamental en la atención educativa de comunidades rurales. Estas instituciones fueron creadas con el propósito de ampliar la cobertura educativa en zonas alejadas de los centros urbanos y continúan siendo una alternativa indispensable para garantizar el acceso a la educación secundaria. No obstante, enfrentan diversos desafíos relacionados con las condiciones socioeconómicas de las comunidades, la disponibilidad de recursos didácticos y las características propias de los contextos rurales. De igual manera, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) reconoce la importancia de implementar estrategias centradas en el aprendizaje de los estudiantes dentro del modelo educativo de telesecundaria, promoviendo prácticas que favorezcan la reflexión, la participación activa y el desarrollo integral del alumnado.

Ante esta realidad, resulta necesario implementar estrategias pedagógicas que favorezcan aprendizajes significativos y contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. Una de las problemáticas recurrentes en diversos contextos escolares radica en la persistencia de prácticas evaluativas centradas principalmente en la asignación de calificaciones y en la valoración de productos finales, limitando las oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje, identifiquen sus áreas de mejora y participen activamente en la construcción de su conocimiento.

La evaluación formativa surge como una alternativa que busca transformar esta visión tradicional de la evaluación mediante la incorporación de procesos permanentes de retroalimentación, autoevaluación y coevaluación. Estas prácticas permiten que los estudiantes asuman un papel más activo en su aprendizaje, desarrollen habilidades de autorregulación y fortalezcan su capacidad para identificar fortalezas y debilidades académicas.

A partir de esta problemática surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo influye la evaluación formativa en el fortalecimiento de los aprendizajes de estudiantes de telesecundaria rural? ¿Qué cambios se generan en la participación, motivación y autonomía estudiantil a partir de la implementación de estrategias de retroalimentación, autoevaluación y coevaluación? ¿Cómo perciben los estudiantes estas prácticas evaluativas dentro de su proceso de aprendizaje? Con base en estas interrogantes, el objetivo de la investigación fue analizar la influencia de la evaluación formativa en el fortalecimiento de los aprendizajes de estudiantes de tercer grado de telesecundaria en un contexto rural, buscando comprender las percepciones, experiencias y transformaciones generadas a partir de la implementación de dichas estrategias.

MARCO TEÓRICO

La evaluación formativa ha sido ampliamente reconocida como una herramienta fundamental para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Black y Wiliam (1998) la definen como el conjunto de actividades que proporcionan información útil para modificar las prácticas educativas y favorecer el progreso de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un mecanismo de control para convertirse en un recurso orientado a la mejora continua.

Las bases teóricas de la evaluación formativa encuentran sustento en el constructivismo. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se produce mediante la interacción social y la mediación pedagógica. Su concepto de zona de desarrollo próximo destaca la importancia del acompañamiento docente para que los estudiantes alcancen niveles superiores de desempeño. La evaluación formativa permite identificar necesidades de aprendizaje y proporcionar apoyos oportunos para favorecer dicho avance.

Por su parte, Sadler (1989) señala que la evaluación formativa es efectiva cuando los estudiantes conocen los objetivos de aprendizaje, reciben retroalimentación específica y cuentan con oportunidades reales para mejorar su desempeño. Esta concepción enfatiza la participación activa del estudiante y la necesidad de generar procesos de reflexión sobre el propio aprendizaje.

La retroalimentación constituye uno de los componentes esenciales de la evaluación formativa. Su función principal consiste en orientar al estudiante respecto a sus avances, fortalezas y áreas de mejora. Cuando se realiza de manera clara, específica y oportuna, contribuye a fortalecer la motivación, la confianza y el compromiso con el aprendizaje.

Asimismo, la autoevaluación y la coevaluación representan estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas. A través de estos procesos, los estudiantes aprenden a analizar críticamente su desempeño, reconocer sus errores y valorar las aportaciones de sus compañeros. Estas prácticas promueven la autonomía, la responsabilidad y la construcción colaborativa del conocimiento.

Asimismo, Murillo (2013) señala que la evaluación formativa constituye una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los aprendizajes al proporcionar información continua sobre el progreso de los estudiantes y favorecer la toma de decisiones pedagógicas oportunas. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un proceso permanente de acompañamiento que permite identificar necesidades específicas y diseñar estrategias de intervención orientadas a la mejora continua.

En los contextos rurales, la evaluación formativa adquiere una relevancia especial debido a las características particulares de las comunidades educativas. Schmelkes (2009) destaca que las prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas pueden contribuir significativamente a reducir desigualdades y favorecer mayores oportunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se convierte en una estrategia pertinente para responder a las necesidades específicas de los estudiantes que cursan su educación en telesecundarias rurales.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo sustentado en el paradigma interpretativo. Este paradigma permitió comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los estudiantes en torno a la evaluación formativa dentro de su contexto escolar.

El estudio se llevó a cabo en la Telesecundaria Emiliano Zapata, ubicada en Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí. Participaron nueve estudiantes de tercer grado, cuyas edades oscilaban entre los catorce y quince años. La intervención tuvo una duración de dos semanas y consistió en la implementación sistemática de estrategias de evaluación formativa basadas en la retroalimentación continua, la autoevaluación y la coevaluación.

El proceso de investigación se desarrolló siguiendo los principios metodológicos propuestos por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), particularmente en lo relacionado con la planificación, recolección y análisis de información en estudios educativos de carácter cualitativo.

Para la recolección de información se emplearon dos técnicas principales. La primera fue la observación directa, realizada durante las actividades cotidianas del aula. Esta técnica permitió registrar comportamientos, actitudes, formas de interacción y niveles de participación de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades académicas. La segunda técnica consistió en entrevistas semiestructuradas aplicadas antes y después de la intervención, con el propósito de conocer las percepciones y experiencias de los participantes respecto a las estrategias implementadas.

Los datos obtenidos fueron organizados mediante un proceso de categorización temática. Posteriormente se realizó la triangulación de la información proveniente de las observaciones y entrevistas, favoreciendo una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno estudiado. Durante todo el proceso se respetaron los principios éticos de participación voluntaria, confidencialidad y protección de la identidad de los estudiantes.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos evidenciaron cambios significativos en diversos aspectos relacionados con el aprendizaje y la participación estudiantil. Uno de los hallazgos más relevantes fue el incremento en la participación activa de los estudiantes durante las actividades académicas. Conforme avanzó la intervención, los alumnos mostraron mayor disposición para expresar opiniones, formular preguntas y compartir ideas con sus compañeros.

La retroalimentación continua permitió que los estudiantes identificaran con mayor claridad sus fortalezas y áreas de mejora. Esta situación favoreció una actitud más positiva hacia el aprendizaje y contribuyó a disminuir la percepción de la evaluación como un mecanismo de sanción. Los estudiantes comenzaron a comprender la evaluación como una oportunidad para mejorar y avanzar en sus procesos formativos.

Otro resultado importante fue el fortalecimiento de habilidades metacognitivas. A través de las actividades de autoevaluación, los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para reflexionar sobre su desempeño académico, reconocer dificultades y establecer acciones concretas para mejorar sus resultados. Esta situación contribuyó al desarrollo de una mayor autonomía y responsabilidad respecto a su propio aprendizaje.

La coevaluación también generó efectos positivos en la dinámica grupal. Los estudiantes aprendieron a ofrecer sugerencias constructivas y a valorar las

aportaciones de sus compañeros desde una perspectiva de respeto y colaboración. Como consecuencia, se fortalecieron habilidades relacionadas con la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo.

Además de los cambios observados en las actitudes y comportamientos, se identificó una mejora gradual en el desempeño académico de los estudiantes. Aunque el estudio no tuvo como finalidad realizar mediciones cuantitativas estandarizadas, las observaciones y registros de aula permitieron constatar avances en la comprensión de contenidos, la resolución de actividades y la calidad de los trabajos realizados.

CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos permiten afirmar que la evaluación formativa constituye una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer los aprendizajes en contextos rurales de telesecundaria. La implementación de prácticas basadas en la retroalimentación continua, la autoevaluación y la coevaluación favoreció el desarrollo de procesos de reflexión, participación y compromiso con el aprendizaje.

La investigación evidenció que los estudiantes lograron asumir un papel más activo dentro de su formación académica, fortaleciendo habilidades relacionadas con la autonomía, la autorregulación y la metacognición. Asimismo, se observaron mejoras en la interacción entre compañeros y en la percepción de la evaluación como una herramienta para aprender y no únicamente para obtener una calificación.

Los hallazgos obtenidos también coinciden con los planteamientos de la UNESCO (2016), organismo que destaca la evaluación para el aprendizaje como un elemento esencial para promover procesos educativos más inclusivos, participativos y centrados en el estudiante. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa favorece el desarrollo de competencias para la vida, fortalece la confianza de los estudiantes en sus capacidades y contribuye a la construcción de ambientes escolares más democráticos y orientados a la mejora continua.

En contextos rurales, donde frecuentemente existen condiciones que limitan las oportunidades educativas, la evaluación formativa representa una alternativa viable para promover la inclusión, la equidad y el aprendizaje significativo. Su aplicación permite atender las necesidades particulares de los estudiantes y generar experiencias educativas más pertinentes y contextualizadas.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Sadler (1989), quien sostiene que la retroalimentación y la participación activa de los estudiantes son elementos

fundamentales para favorecer la mejora continua del aprendizaje y el desarrollo de procesos de autorregulación.

RECOMENDACIONES

Se recomienda fortalecer la capacitación docente en estrategias de evaluación formativa, promoviendo espacios de reflexión sobre las prácticas evaluativas implementadas en las escuelas. Asimismo, resulta conveniente incorporar de manera sistemática actividades de autoevaluación y coevaluación dentro de la planeación didáctica, con el propósito de favorecer la participación activa de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

También se sugiere ampliar futuras investigaciones hacia periodos más extensos de intervención que permitan analizar los efectos de la evaluación formativa a largo plazo. Finalmente, es necesario impulsar políticas educativas que reconozcan la importancia de la evaluación para el aprendizaje y proporcionen las condiciones necesarias para su adecuada implementación en contextos rurales.



REFERENCIAS

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Murillo, F. J. (2013). La evaluación formativa en la educación básica: revisión crítica y aportes. *Revista de Educación*, 361, 85-106.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Schmelkes, S. (2009). La evaluación educativa y la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 7-26.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Marco Curricular de la Telesecundaria*. SEP.
- UNESCO. (2016). *Evaluación para el aprendizaje: una visión global*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



LA RETROALIMENTACIÓN COMO UNA HERRAMIENTA PARA FAVORECER LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

ANA LUISA LUCIO CARDONA

Estudiante de doctorado en Gestión educativa
CINADE

aniat_08@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo explicar el uso de la retroalimentación como una herramienta útil en el proceso de evaluación formativa, para ello se contemplaron dos preguntas de investigación: ¿Cómo emplear y qué tipos de retroalimentación pueden contribuir a una evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana? Y ¿Qué rol tiene el docente al emplear la retroalimentación?

Se empleó un enfoque descriptivo- cualitativo por medio de la revisión y selección de diversas fuentes de información. Los resultados obtenidos indican que la retroalimentación es un factor clave para la evaluación formativa, teniendo como resultado que el diálogo es esencial en este proceso donde los participantes interactúan y toman decisiones. Se concluye que la retroalimentación es un instrumento valioso que el docente puede emplear desde sus distintos tipos al considerar las características y necesidades de su entorno escolar, para la mejora del proceso de evaluación formativa y beneficiar directamente en el aprendizaje.

Palabras clave: retroalimentación, evaluación formativa, Nueva Escuela Mexicana y rol del docente.

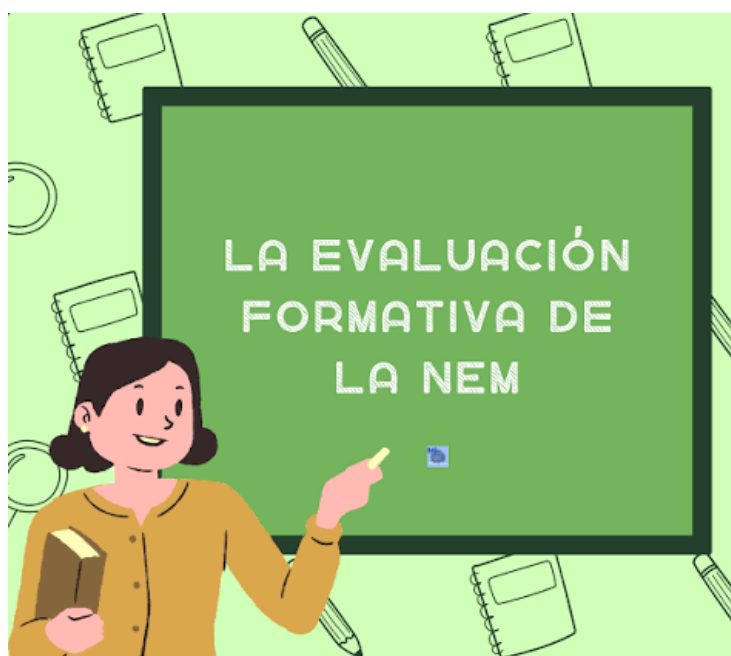
ABSTRACT

This article aims to highlight the role of feedback as a valuable tool within the formative evaluation process. To guide this inquiry, two main questions were considered: How can feedback be used, and what types of feedback contribute to formative evaluation in the New Mexican School? What role does the teacher play when employing feedback?

A descriptive qualitative approach was used, involving a review and selection of various sources of information. The results indicate that feedback is a key factor in formative evaluation, fostering dialogue and interaction among participants as they make decisions.

This study concludes that feedback is a valuable tool that educators can apply in different ways, taking into account the unique characteristics and needs of their school context, ultimately strengthening formative evaluation and directly benefiting student learning.

Keywords: formative assessment, feedback, new mexican school, teacher's role.



INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa es un proceso sistemático que se centra en el aprendizaje continuo y busca la mejora de los aprendizajes, en este sentido ha ido cobrando relevancia en la práctica docente en las últimas políticas educativas y ante las demandas sociales se ha transformado; actualmente se trabaja desde el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

Su importancia radica en identificar los obstáculos o dificultades a las que se enfrentan los docentes en el proceso de evaluación cuando no se emplea de manera adecuada, por tal motivo es fundamental que el docente pueda emplear la retroalimentación como un instrumento efectivo que brinda información acerca del desempeño de los estudiantes. Por lo anterior se reconoce a los docentes como un agente que propicia los escenarios y diseña las metodologías adecuadas para la apropiación de conocimientos, saberes y habilidades.

En este estudio se tiene como objetivo analizar y explicar el uso de la retroalimentación como una herramienta útil en el proceso de evaluación formativa. De manera específica se cuenta con las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo emplear y qué tipos de retroalimentación pueden contribuir a una evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana?

¿Qué papel juega el docente al emplear la retroalimentación?

MARCO TEÓRICO

EVALUACIÓN FORMATIVA

Uno de los principales precursores del término de evaluación formativa es Scriven (1967) quien ha contribuido a su función desde un enfoque formativo en el que asevera que la principal responsabilidad de quien evalúa es establecer juicios bien sustentados.

Bajo esta premisa la evaluación formativa se efectúa para apoyar al perfeccionamiento o mejora de algo en particular que se esté ejecutando o desarrollando. Cruzado (2022) señala que tiene como objetivo “desarrollar un aprendizaje responsable y consciente en los estudiantes a través del acompañamiento de los docentes quienes pueden estructurar sistemáticamente el aprendizaje (p. 150).

Para Valdez et al. (2023) la evaluación formativa es una “actividad permanente dentro del proceso enseñanza aprendizaje con la finalidad de regularlo” (p. 3). En

donde se comprende, controla e identifica las áreas de oportunidad que muestre el estudiante.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

En el sistema educativo mexicano la evaluación se encuentra fundamentada en un marco legal a partir de la Ley General de Educación (2024) de manera concreta en el artículo 21 en donde se menciona que la evaluación tiene un enfoque integral al valorar los conocimientos, habilidades y destrezas.

El plan de estudios 2022 puntualiza que “forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor- estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes” (SEP, 2024, p. 91). Esto significa que una de sus principales bases es la relación pedagógica que establece el docente con sus estudiantes en los distintos espacios en los que se crea una sociedad del conocimiento como el aula, escuela y comunidad.

La evaluación formativa se realiza de manera continua, implicando la sistematización de la información que acontece en el día a día, se enfoca en el seguimiento que efectúan los docentes en el proceso de enseñanza. Como lo establece la NEM su función primordial es retroalimentar el proceso mediante la autorreflexión de los logros, obstáculos presentados y la toma de decisiones para diseñar las acciones que permitan superarlos.

Favoreciendo el uso del diálogo entre docente- estudiantes para que de esta manera ambos lleguen a una reflexión para la construcción de una sociedad justa y crítica. El diálogo tal como indica Santos (2017) se convierte en un espacio de debate sobre la enseñanza y en el que intervienen los agentes educativos.

RETROALIMENTACIÓN Y SUS ORÍGENES

Moreno (2023) muestra que la retroalimentación surge a partir del paradigma conductista, siendo una de las teorías propuestas por Skinner la cual está basada en el reforzamiento inmediato de las respuestas correctas y la corrección de las incorrectas.

Después Moreno (2023) explica que surge un paradigma socio-constructivo centrándose en el estudiante, un proceso dinámico en donde aprende por medio de las interacciones, el diálogo y las experiencias compartidas; reconociendo y valorando los esfuerzos, así como las limitaciones.

Para Núñez et al. (2023) es la retroalimentación una vía para “entregar información al estudiante que le permita distinguir dónde estuvieron sus errores e identificar cuál es el camino que debe reconocer para desarrollar eficazmente una tarea de aprendizaje para alcanzar una meta” (p. 62). En este orden de ideas Valdivia (2014) indica que es la “información que se refiere a cuánto éxito ha alcanzado un estudiante en la ejecución o desempeño de una tarea académica” (p. 20).

En conclusión, la retroalimentación es un instrumento poderoso que se origina a partir del desempeño de los estudiantes con el propósito de reorientar las acciones y estrategias didácticas/ metodológicas que realizan los docentes para elevar la calidad educativa de los centros escolares.

CARACTERÍSTICAS Y TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN

Espinoza (2021) determina cuatro características principales de la retroalimentación:

1. Objetiva: al presenta información precisa y oportuna considerando las características de los estudiantes.
2. Comprensibilidad: empleado un lenguaje breve, específico y comprensible.
3. Pertenencia: aplicada en el momento adecuado.
4. Constructiva: le permite reflexionar acerca del error, este elemento coincide con lo expuesto por Díaz Barriga (2024).

El diálogo como menciona Espinoza (2021) es un elemento que se emplea en la retroalimentación para interactuar, mediar, orientar desde una visión crítica y constructiva; coincidiendo con lo señalado por Santos Guerra (2017) al ser un medio para proporcionar sugerencias desde una perspectiva objetiva.

Otra de las bases de la retroalimentación es la autonomía y la capacidad de autorregular el aprendizaje, esto quiere decir que el estudiante podrá irlo gestionando al planificar, monitorear sus avances y organizar sus acciones de mejora para cumplir con la meta planteada.

Sin embargo, se observa que al trabajar la retroalimentación el docente requiere de tiempo, esfuerzo y dedicación, en el que bien valdrá la pena al obtener resultados que impacten de manera concreta en la formación integral de los estudiantes. En definitiva, una retroalimentación tiene las siguientes particularidades: el protagonista es el estudiante, es continua, clara, estructurada, detallada y de calidad.

Cabe señalar que existe otro tipo de retroalimentación planteado por Hattie y Timperley (2007) que están muy relacionados con el proyecto de la NEM y con el modelo que plantea Carless (2016):

1. Enfocada en los resultados de la tarea: información de los logros y debilidades.
2. Enfocada en el proceso de la tarea: la cual puede ser la más viable al mostrar el nivel de comprensión, los procedimientos cognitivos y la eficacia de las estrategias empleadas.
3. Enfocada en la autorregulación: orienta y propicia un aprendizaje autónomo empleando la autoevaluación.
4. Enfocada en la propia persona: se enfoca en el desarrollo personal del estudiante en el que se muestra consciente, responsable y comprometido por lo aprendido, también reconoce y aprecia sus habilidades socioemocionales.

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa es uno de los principios centrales del quehacer docente por lo que demanda ser guía, transmitir con entusiasmo y asumir desde un valor ético el compromiso para lograr los objetivos planteados. del proceso evaluativo.

Pasek y Mejía (2017) establecen determinados roles que realiza el docente al iniciar, desarrollar y finalizar el proceso:

- Motivar y orientar: indicar los contenidos y objetivos que se van a aprender.
- Socializar: definir y compartir con los estudiantes los criterios de valoración.
- Explorar: recabar las evidencias necesarias que den cuenta del progreso y experiencias de los estudiantes.
- Monitorear: realizar un seguimiento permanente de los avances, así como de las dificultades encontradas.
- Observar y analizar la ejecución y efectividad de las actividades.
- Verificar: registrar y comparar los alcances, potencialidades y limitaciones.
- Destacar logros: comunicar los resultados positivos de los estudiantes e informar las sugerencias empleando palabras que los alienten a avanzar.
- Promover la autoevaluación y coevaluación: crear espacios en donde los estudiantes vayan desarrollando la capacidad de autorreflexión de su aprendizaje y la valoración de manera conjunta.

Es necesario agregar que también el docente reflexiona sobre la práctica educativa, llevando a cabo una introspección y autoevaluación de la pertinencia de los métodos y estrategias pedagógicas- didácticas para realizar los ajustes que se consideren pertinentes en su plan de intervención.

Uno de los elementos a destacar es que en el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana para el desarrollo de la retroalimentación se toma como referencia que el docente trabaje con el error y como establece Díaz- Barriga (2024) identificarlo como una estrategia didáctica en el que el estudiante pueda tener la capacidad de experimentarlo en situaciones de la vida diaria, posteriormente analizarlo; asimismo explorar con claridad y formar conciencia para dónde van, dónde están y cómo pueden avanzar.

METODOLOGÍA

Como se refirió este estudio adopta un enfoque cualitativo-descriptivo en el que se realizó una búsqueda, revisión y selección de artículos científicos empleando portales educativos como SciELO, Redalyc y Dialnet en el que se establecieron criterios como el año de publicación, contemplando que tuvieran un máximo de 10 años de antigüedad.

Para recolectar datos también se utilizaron fuentes clásicas y contemporáneas, documentos legales que sustentan el programa de la Nueva Escuela Mexicana como la ley general de educación y el plan de estudios 2022 siendo un respaldo confiable respecto a la evaluación formativa y la retroalimentación para identificar los orígenes, conceptualizaciones, características, tipos de retroalimentación que existen y que estén acordes a los fundamentos de la NEM.

Este procedimiento tuvo una duración de cuatro semanas para la búsqueda de información, indagar en las diversas fuentes de información, delimitar el tema de estudio, seleccionar los datos que resultaran de mayor relevancia y que aportaran a la investigación, sistematizar y finalizar con la estructuración del estado del arte.

El paradigma de investigación que sustenta este trabajo es el positivista el cual se basa en la explicación y argumentación de cómo se puede llevar a cabo una retroalimentación oportuna, sus características y tipologías, el rol que tiene el docente al emplearla y su impacto en el proceso de evaluación formativa.



CONCLUSIONES

Este estudio demuestra que la retroalimentación está centrada en el estudiante por lo que impacta de manera significativa en la evaluación formativa, su punto de partida es la observación para después llegar a una reflexión de las situaciones de enseñanza que requieren reforzar los estudiantes, en el que implica que reconozcan, vinculen con la realidad de su entorno escolar y acepten sus errores como parte de su aprendizaje.

Los docentes pueden contextualizar los aprendizajes al desarrollar y llevar a cabo una observación del nivel de dominio de los conocimientos logrados en un periodo determinado. Para después registrar el acercamiento o interacción que tengan los estudiantes con el conocimiento, los cambios y dificultades que se vayan propiciando; además de las actitudes y cuáles fueron los espacios propicios que permitieron su desarrollo.

La información da respuesta a las dos preguntas de investigación planteadas ya que al usar la retroalimentación partiendo de las condiciones, tiempos y formas de aprendizaje de los estudiantes impacta de manera directa en la función docente al ser quien motivé a los alumnos a hacer las cosas mejor y los guíe en la toma de decisiones.

RECOMENDACIONES

En el proceso de retroalimentación se deberá de:

- Contemplar las características y necesidades de los estudiantes.
- Aprovechar y observar a cada momento o situación didáctica en la que se valoren los logros adquiridos, promoviendo la empatía y motivación al potenciar su autoestima.
- Comunicar e involucrar a los padres de familia desde el inicio del ciclo escolar los criterios claros de evaluación, los instrumentos a emplear; del mismo modo informar de manera constante las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Dialogar docentes-estudiantes para llegar a la toma de acuerdos para la mejora de su desarrollo y trabajar con el error como una oportunidad para crecer cognitivamente y aprender como lo señala Vera (2022).
- Generar experiencias representativas en donde los alumnos sean partícipes activos, se promueva la autonomía la generación de comunidades de aprendizaje desde la visión de la NEM.

Una retroalimentación cobra sentido cuando se conocen los errores que se pueden presentar en el proceso y lo más valioso es la toma de conciencia de cómo superarlo al concretar las acciones de mejora para no evadirlos, siempre y cuando el docente tenga tacto pedagógico al comunicarlos.

Se sugiere que los docentes transformen su práctica al incorporar diversos tipos de retroalimentación como los que describe Carlees (2016) o Hattie y Timperley (2016) los cuales fueron descritos en la investigación, lo importante sería que el docente los conozca y pueda ejercer su autonomía al seleccionar el tipo de retroalimentación tomando en cuenta las características, Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), además del contexto escolar en el que se desenvuelven, transitando de una retroalimentación convencional a una descriptiva, efectiva, oportuna, cooperativa, concreta y permanente.



BIBLIOGRAFÍA

- Cruzado, J.(2022). La evaluación formativa en la educación. *comunic@cción*, 13(2), p. 150.
- Díaz Barriga, A. (2024). La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente. SEP, p. 2-6.
- Espinoza, E. (2021), Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), p. 390-395.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). El poder de la retroalimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 77(1), p. 81-112
- Ley General de educación (2024). Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> p. 6
- Moreno, T. (2023) La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista universidad y sociedad*, 15(2), p. 687-692
- Núñez, K., Núñez, G. y Castillo, A. (2023). Retroalimentación en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Formación universitaria*, 17(2), p. 62-63.
- Pasek, E. y Mejía, Ma. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), p. 186-190.
- Santos, M. (2017). Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica. *Homo sapiens ediciones*, p. 22, 26.
- SEP (2019) La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, México, p. 18-23.
- SEP (2022) Plan y Programas de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, México, p. 90-95.
- Valdez, L., Sánchez, J. y Lezcano, G. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista educación, universidad de Costa Rica*, 27(2), p. 3.
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. En *blanco y negro*, 5 (2), p. 20.
- Vera, M. (2022). Retroalimentación como herramienta efectiva para el aprendizaje. *Revista Tzhoecoen*, 14(2), p. 475-478.



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONTEXTUALIZADAS PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA

JONATH LÁRRAGA ORDUÑA

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE

hernandezcruzfamel@gmail.com

RESUMEN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en los primeros grados de educación primaria. El presente trabajo analiza la importancia de implementar estrategias didácticas contextualizadas para fortalecer esta habilidad en los alumnos de primero y segundo grado de la Zona Escolar 039 del municipio de Tanlajás, San Luis Potosí. Se destaca que la comprensión lectora más allá de la decodificación de palabras, implica la construcción activa de significados a partir de la interacción entre el lector, el texto y su contexto; asimismo, se reflexiona sobre la relevancia de la formación continua y el acompañamiento pedagógico de los docentes, el uso de materiales pertinentes y la evaluación contextualizada que favorecen el desarrollo de competencias lectoras, finalmente, se concluye que las estrategias didácticas vinculadas con la realidad sociocultural

de los estudiantes contribuyen significativamente a mejorar la comprensión lectora, promoviendo aprendizajes más significativos, inclusivos y acordes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave

Comprensión lectora, Estrategias didácticas, Contexto, Educación Primaria.

ABSTRACT

Reading comprehension is a fundamental competency for students' learning and overall development, especially during the first years of primary education. This study analyzes the importance of implementing contextualized teaching strategies to strengthen this skill among first- and second-grade students in School Zone 039, located in the municipality of Tanlajás, San Luis Potosí. It highlights that reading comprehension goes beyond the decoding of words, as it involves the active construction of meaning through the interaction between the reader, the text, and its context. Likewise, the study reflects on the relevance of continuous teacher training and pedagogical support, the use of appropriate instructional materials, and contextualized assessment as key elements that foster the development of reading skills. Finally, it concludes that teaching strategies linked to students' sociocultural realities significantly contribute to improving reading comprehension, promoting more meaningful, inclusive learning experiences aligned with the principles of the New Mexican School.

Keywords

Reading comprehension, teaching strategies, context, primary education.



INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permite interpretar, analizar y utilizar la información contenida en diversos textos para construir conocimientos y desenvolverse de manera efectiva en los distintos ámbitos de la vida. En la actualidad, esta habilidad adquiere una relevancia aún mayor debido a las exigencias de la sociedad del conocimiento, donde el acceso, procesamiento y comprensión de la información representan elementos indispensables para el aprendizaje permanente.

En este sentido se han realizado múltiples investigaciones donde se analiza que la comprensión lectora no se limita al reconocimiento de palabras o al desciframiento de signos escritos, sino que implica un proceso activo de construcción de significados en el que intervienen el lector, el texto y el contexto. Desde esta perspectiva, los primeros años de la educación primaria constituyen una etapa decisiva para el desarrollo de habilidades lectoras que permitan a los estudiantes comprender, reflexionar y aprender a partir de los textos.

En las escuelas primarias de la Zona Escolar 039 del municipio de Tanlajás, San Luis Potosí, se han identificado dificultades relacionadas con la comprensión lectora, situación que se refleja en los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas y en las observaciones realizadas por los docentes, este escenario plantea la necesidad de analizar las estrategias didácticas empleadas en el aula y proponer alternativas contextualizadas que respondan a las características socioculturales de los estudiantes, en consecuencia, el presente trabajo de investigación reflexiona sobre la importancia de la comprensión lectora, el papel de las estrategias didácticas contextualizadas y la necesidad de fortalecer la formación docente para mejorar los aprendizajes en primero y segundo grado de educación primaria.

DESARROLLO

La comprensión lectora es un proceso complejo que involucra la interacción entre los conocimientos previos del lector, las características del texto y las condiciones del contexto donde ocurre la lectura. Según Isabel Solé (1998), comprender implica construir activamente significados a partir de la información escrita, relacionándola con los conocimientos que el lector ya posee, de esta manera, comprender supone establecer relaciones entre ideas, formular inferencias y construir interpretaciones propias, por ello, la lectura trasciende la simple decodificación de palabras y se

convierte en una herramienta para la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

Esta autora sostiene que comprender un texto es una condición indispensable para el aprendizaje escolar y para la participación activa en la sociedad.

En el contexto de la Zona Escolar 039 del municipio de Tanlajás, San Luis Potosí, esta habilidad presenta importantes áreas de oportunidad, evidenciadas en los resultados obtenidos mediante las evaluaciones diagnósticas del SISAT. Los datos muestran que únicamente el 11.82% de los alumnos se encuentra en el nivel esperado de lectura, mientras que el 54.83% se ubica en desarrollo y el 33.33% requiere apoyo. Asimismo, en producción de textos escritos solo el 1.07% alcanza el nivel esperado, situación que refleja dificultades significativas en los procesos de comprensión y expresión escrita. Estas cifras ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades lectoras desde los primeros grados de educación primaria.

Las escuelas participantes pertenecen a comunidades rurales de población mayoritariamente Tenek, donde prevalece el uso de la lengua materna en el entorno familiar y existen condiciones de marginación económica que limitan las oportunidades educativas de los estudiantes. En muchos hogares el acompañamiento académico es escaso debido al bajo nivel de escolaridad de los padres y a las condiciones laborales de las familias, quienes dedican gran parte de su tiempo a actividades agrícolas o de subsistencia.

En este sentido, Paulo Freire (1984) plantea que la lectura de la palabra está estrechamente vinculada con la lectura del mundo, por lo que los aprendizajes adquieren mayor significado cuando parten de la realidad sociocultural de los estudiantes. En estas comunidades, donde predomina la cultura Tenek y el uso de la lengua materna junto con el español, resulta indispensable reconocer la diversidad cultural como un elemento que enriquece los procesos de comprensión lectora.

Derivado de esto, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual permitió aproximarse a la realidad educativa desde la perspectiva de los actores involucrados. Se trabajó con una muestra no probabilística integrada por docentes y directivos de cinco escuelas primarias pertenecientes a la Zona Escolar 039, seleccionadas por sus características y pertinencia para los propósitos del estudio. La recopilación de información se realizó mediante encuestas dirigidas a docentes y directivos, así como a través de observaciones de clase que permitieron documentar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

La utilización de diversos instrumentos favoreció la triangulación de la información, permitiendo contrastar las percepciones de los participantes con las evidencias observadas directamente en el contexto escolar. Esta estrategia metodológica fortaleció la credibilidad de los hallazgos y posibilitó una comprensión más amplia de los factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora. De esta manera, la investigación no solo permitió identificar las dificultades existentes, sino también reconocer oportunidades para el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a las características culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes de la región.

En consecuencia, el estudio evidencia la importancia de considerar el contexto como un elemento central en la planificación educativa. La comprensión lectora no depende únicamente de la aplicación de técnicas didácticas, sino también de la capacidad de los docentes para vincular los aprendizajes con la realidad de los alumnos, sus experiencias cotidianas y las particularidades culturales de la comunidad donde se desarrolla el proceso educativo.

Ante este panorama, las estrategias didácticas contextualizadas surgen como una alternativa pertinente para promover aprendizajes significativos; De acuerdo con David Ausubel (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con los saberes previos del estudiante, por lo anterior, las estrategias contextualizadas parten de la realidad del alumno, de sus experiencias e intereses, permitiendo establecer conexiones entre los contenidos escolares y el entorno en el que se desarrolla.

Como podemos ver desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje se construye mediante la interacción social y el uso de herramientas culturales que median el desarrollo cognitivo. En consecuencia, el uso de relatos orales, leyendas, cuentos tradicionales y experiencias familiares permite fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y aumentar su motivación hacia la lectura, favoreciendo procesos de comprensión más profundos y significativos.

Otro aspecto fundamental para el fortalecimiento de la comprensión lectora es la formación continua de los docentes; Philippe Perrenoud (2004) sostiene que la profesionalización docente exige una actualización permanente de conocimientos y competencias que permitan responder a las demandas cambiantes de la educación. La enseñanza efectiva de la lectura requiere que los maestros conozcan estrategias didácticas específicas, comprendan los procesos cognitivos involucrados y cuenten con herramientas para atender la diversidad de necesidades presentes en el aula.

Además de la capacitación, resulta indispensable promover procesos de acompañamiento pedagógico que permitan a los docentes analizar sus experiencias, intercambiar buenas prácticas y construir soluciones colaborativas a los desafíos que enfrentan en el aula. Bolívar (2012) considera que el acompañamiento constituye una estrategia de desarrollo profesional situada que favorece la reflexión crítica sobre la práctica y la mejora continua de los procesos de enseñanza. Aunado a lo anterior, el uso de materiales de apoyo pertinentes y contextualizados representa un recurso valioso para enriquecer las experiencias de lectura.

Emilia Ferreiro (1999) afirma que el aprendizaje de la lengua escrita se fortalece cuando los estudiantes interactúan con materiales significativos y diversos que les permiten comprender la funcionalidad de la lectura en la vida cotidiana. Los materiales impresos, digitales, gráficos y audiovisuales pueden contribuir a diversificar las actividades de aprendizaje y facilitar la comprensión de los textos, siempre que respondan a las características del contexto y a las necesidades específicas de los estudiantes.

Finalmente, el fortalecimiento de la comprensión lectora requiere la participación conjunta de docentes, directivos, familias y comunidad. Bronfenbrenner (1987), mediante su teoría ecológica del desarrollo humano, señala que el aprendizaje está influido por los diversos sistemas sociales que rodean al estudiante. Cuando la lectura se integra a la vida escolar, familiar y comunitaria como una actividad significativa, los estudiantes encuentran mayores oportunidades para desarrollar habilidades que impactarán positivamente en su trayectoria académica y personal.



CONCLUSIONES

La comprensión lectora constituye una habilidad esencial para el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes, especialmente durante los primeros años de la educación primaria, su fortalecimiento requiere reconocer que leer implica construir significados, relacionar conocimientos previos con nueva información y participar activamente en procesos de interpretación y reflexión.

Las condiciones observadas en la Zona Escolar 039 de Tanlajás evidencian la necesidad de implementar estrategias didácticas contextualizadas que respondan a las características socioculturales, lingüísticas y educativas de los estudiantes. La contextualización de los aprendizajes permite generar experiencias más significativas y favorece la participación activa de los alumnos en los procesos de lectura.

Por lo anterior, la formación continua y el acompañamiento pedagógico de los docentes representan factores fundamentales para mejorar las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora; Los maestros requieren herramientas teóricas y metodológicas que les permitan diseñar actividades pertinentes, evaluar los avances de sus estudiantes y responder a las necesidades específicas de cada contexto.

De igual manera, el uso de materiales de apoyo contextualizados y la participación de la comunidad educativa fortalecen las oportunidades de aprendizaje y contribuyen a la construcción de ambientes favorables para la lectura. Finalmente, la implementación de estrategias didácticas contextualizadas no solo favorece el desarrollo de habilidades lectoras, sino que también contribuye a la formación de estudiantes críticos, reflexivos y capaces de construir conocimientos a partir de su interacción con los textos y con su realidad; Por ello, fortalecer la comprensión lectora desde los primeros grados escolares constituye una prioridad educativa para garantizar aprendizajes significativos y una educación de mayor calidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.

Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Aljibe.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Paidós.

Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.

Pérez, H. (2007). Comprensión y producción de textos educativos. Magisterio.

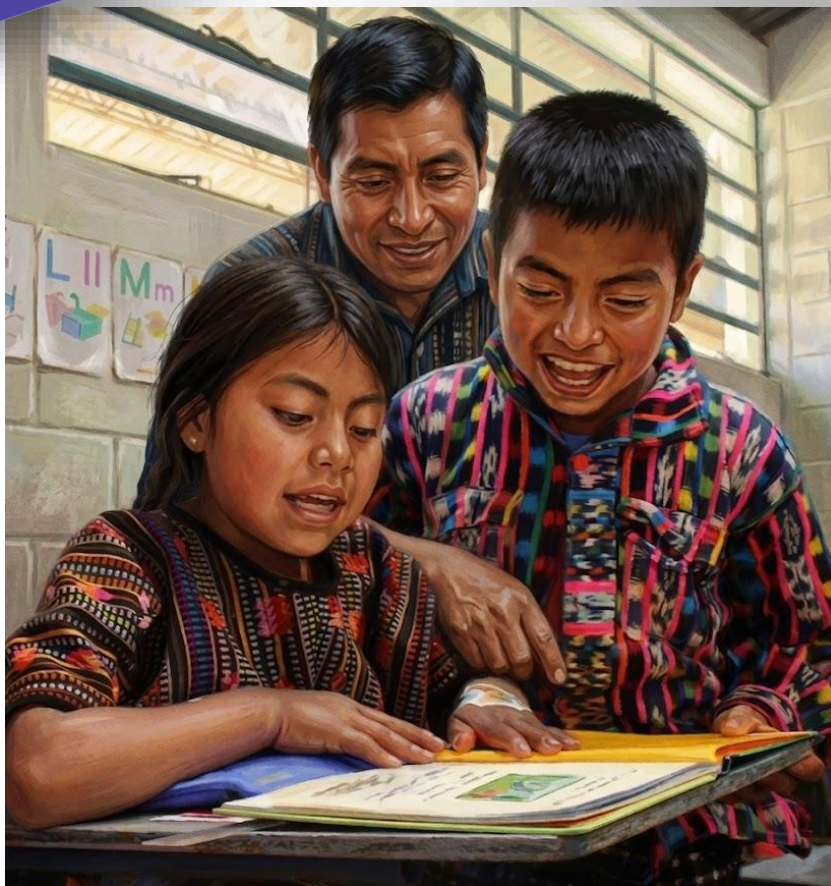
Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Pinzás, J. (2007). Metacognición y lectura. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Graó.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2003). Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica. Paidós.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.



LA ASESORIA Y EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESCUELAS MULTIGRADO

MARIBEL FIGUEROA LÁRRAGA

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

larraga.mafi@gmail.com

RESUMEN

Este ensayo analiza críticamente el impacto de la asesoría y el acompañamiento de la supervisión escolar en las escuelas multigrado de la Zona Escolar 039 en Tanlajás, San Luis Potosí. Bajo un enfoque cualitativo hermenéutico, se examina cómo las acciones del Supervisor y del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) buscan mitigar el aislamiento, la dispersión geográfica y la sobrecarga de los directores comisionados en comunidades tének. Los hallazgos revelan una marcada disonancia entre el discurso humanista de la Nueva Escuela Mexicana y una praxis acotada por la baja frecuencia de visitas áulicas y el control burocrático. Se concluye que consolidar una asesoría clínica contextualizada, el modelado práctico en aulas

heterogéneas y las redes inter-escuelas son requisitos indispensables para garantizar la equidad educativa en la región Huasteca.

Palabras clave: Supervisión escolar, acompañamiento pedagógico, escuela multigrado, práctica docente, Zona Escolar 039.

ABSTRACT

This essay critically analyzes the impact of school supervision and technical-pedagogical support on multigrade schools in School Zone 039 in Tanlajás, San Luis Potosí. Under a qualitative hermeneutic approach, it examines how the actions of the Supervisor and the Pedagogical Technical Advisor (ATP) aim to mitigate isolation, geographical dispersion, and the administrative burden of commissioned principals in Tének communities. The findings reveal a marked dissonance between the humanistic discourse of the New Mexican School (NEM) and a field praxis limited by infrequent classroom visits and bureaucratic control. It concludes that consolidating contextualized clinical support, practical modeling in heterogeneous classrooms, and inter-school networks are essential requirements to guarantee educational equity in the Huasteca region.

Keywords: School supervision, pedagogical support, multigrade school, teaching practice, School Zone 039.



INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano enfrenta el imperativo ético de asegurar equidad y excelencia. Sin embargo, las brechas de equidad se acentúan en las escuelas multigrado rurales e indígenas, las cuales representan una realidad predominante caracterizada por limitaciones de infraestructura, escasez de materiales específicos y aislamiento geográfico (UNESCO, 2020). En estas instituciones, los maestros operan mayoritariamente como directores comisionados, asumiendo simultáneamente la docencia frente a grupo y la gestión administrativa (Álvarez & Fernández, 2019). Este doble rol fragmenta el tiempo laborable, obligando al docente a elegir constantemente entre atender el rezago educativo o cumplir con los requerimientos normativos del sistema.

Esta realidad es palpable en la Zona Escolar 039 de Educación Primaria en Tanlajás, San Luis Potosí, ubicada en la Huasteca Potosina. Este territorio alberga una población mayoritariamente indígena del pueblo tének con altos índices de marginación. La zona está integrada por 11 escuelas primarias, de las cuales 9 son multigrado (unitarias, bidocentes y tridocentes) distribuidas en localidades de difícil acceso. Un cuerpo de apenas 16 maestros hace frente a la enseñanza simultánea sin un currículo formalmente adaptado.

Ante este escenario, es urgente redefinir el papel del Supervisor Escolar y del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), transitando de la fiscalización burocrática del siglo pasado hacia un paradigma formativo y de acompañamiento situado (Álvarez & González, 2017).

El objetivo de este ensayo es analizar cómo la asesoría y el acompañamiento situados influyen en la mejora real de las prácticas pedagógicas en la Zona 039. Las tesis centrales defienden que:

- El desarrollo profesional efectivo se genera de forma situada y horizontal en la escuela rural, partiendo del aula heterogénea.
- Existe un abismo operativo entre el discurso humanista-comunitario de la zona y la praxis real, impactada negativamente por la baja frecuencia de visitas áulicas.
- Las tensiones estructurales (sobrecarga burocrática y desviación de funciones del ATP) frenan el potencial de la asesoría, requiriendo un viraje hacia el modelado didáctico y redes inter-escuelas.

DESARROLLO

DESARROLLO PROFESIONAL SITUADO Y LIDERAZGO INSTRUCCIONAL EN EL CONTEXTO TÉNEK

Los modelos tradicionales de capacitación externa y puramente teórica han fracasado en modificar las prácticas de aula. Frente a ello, el desarrollo profesional situado postula que la formación continua más potente es aquella que se genera dentro de la propia escuela, respeta la cultura local y toma como punto de partida la autorreflexión de la práctica cotidiana. En las escuelas tének de la Zona 039, donde confluyen el bilingüismo y la cosmovisión indígena, este enfoque exige que el Supervisor y el ATP abandonen la postura del experto vertical y adopten un rol de facilitadores horizontales (Gutiérrez & Pérez, 2015).

Cuando la supervisión asume un genuino liderazgo instruccional, orienta la discusión colectiva, promueve la innovación y genera confianza (Bolívar, 2010). En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el supervisor se convierte en el puente articulador estratégico entre las directrices macro (codiseño curricular y proyectos comunitarios) y las realidades materiales del aula rural multigrado. Sin este liderazgo situado, los cambios curriculares corren el riesgo de convertirse en meras simulaciones documentales para cumplir con la autoridad estatal.

SUSTENTO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO DE CAMPO

El sustento empírico de esta argumentación parte de una perspectiva cualitativa hermenéutico-interpretativa, ideal para comprender los significados y vivencias subjetivas de los actores educativos (Bisquerra, 2004; Sandín, 2003). Se implementó una triangulación de fuentes para garantizar la consistencia de los hallazgos:

- Encuestas mixtas: Aplicadas a 13 de los 16 docentes activos de la Zona 039; de ellos, 5 ejercen la doble función de docentes y directores comisionados.
- Entrevistas en profundidad: Realizadas a la Supervisora Escolar y al ATP de la zona, complementadas con notas de campo en reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE).
- Observación y análisis documental: 4 guías de observación no intrusiva en el CTE y visitas áulicas, además de una matriz que contrastó las planeaciones didácticas con las minutas y expedientes físicos de la supervisión (Krippendorff, 2013; Flick, 2015).

ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS EN LA ZONA ESCOLAR 039: DISCURSO VS. REALIDAD

A. Las modalidades de acompañamiento y la paradoja de la frecuencia

En el plano discursivo, las autoridades reportan el despliegue de diversas modalidades formativas alineadas con la NEM: visitas áulicas, diálogos reflexivos, modelado directo de prácticas y círculos de estudio para el co-diseño del programa analítico. Sin embargo, al contrastar esto con las encuestas a los docentes, se observa que el acompañamiento está centralizado en formatos masivos y de gabinete.

Esta concentración de la asesoría en formatos colectivos se vincula directamente con la baja frecuencia del acompañamiento. Los datos empíricos revelan que el 62.5% de los maestros de la zona recibe la visita de las autoridades una sola vez por ciclo escolar. En contraposición, solo un docente manifestó contar con un seguimiento sistemático de cuatro a seis veces al año. Una sola visita anual resulta metodológicamente ineficaz para acompañar la transición hacia proyectos comunitarios; la inmensa mayoría de los maestros enfrenta el reto de la NEM en total soledad.

B. Impacto selectivo en la práctica cotidiana

Cuando la interacción directa se concreta, posee una efectividad real pero focalizada en el diseño documental. El 75% de los docentes concuerda en que el apoyo recibido ha mejorado su planificación escrita, logrando alinearlos conceptualmente con la nomenclatura formal exigida por la reforma (ejes articuladores y evaluación formativa).

No obstante, este impacto pierde fuerza al evaluar la transpolación de la planeación al aula. El 37.5% de los maestros manifiesta que la asesoría aporta "poco" o nada a la resolución de problemas prácticos, tales como la atención simultánea a la diversidad de grados y los ritmos de aprendizaje de los alumnos indígenas. Existe un divorcio entre el papel y el aprovechamiento escolar: los docentes modifican el formato para cumplir con la normatividad, pero no perciben que genere mejoras sustanciales en el aprendizaje. Ante la falta de respuestas prácticas, los docentes reportan aislamiento; un encuestado señaló: *"ante la falta de respuestas prácticas, uno prefiere seguir adelante solo, refugiándose en recursos digitales para resolver la simultaneidad del día a día"*.

TENSIONES DIDÁCTICAS Y BARRERAS ESTRUCTURALES

Las limitaciones de la asesoría responden a factores estructurales históricos del modelo rural mexicano (Santizo, 2010). En las entrevistas, la Supervisora enfatizó que las distancias geográficas y los caminos de terracería transitables con dificultad durante la temporada de lluvias en la Huasteca actúan como un freno logístico que encarece y pospone los traslados presenciales, reduciendo el tiempo disponible para la observación directa.

A esto se suma la asfixiante sobrecarga administrativa de los directores comisionados, quienes son saturados por solicitudes de información y estadísticas estatales (Padilla & Vargas, 2022). Las evidencias demuestran que cuando las autoridades visitan la escuela, la urgencia de entrega provoca que se priorice la revisión de archivos de control físico, desplazando el debate didáctico por la fiscalización y el llenado de actas. Finalmente, el propio ATP reconoció en su entrevista que para elevar su impacto pedagógico es imperativo que el sistema central lo libere de las tareas de oficina y archivo en la supervisión, permitiéndole recuperar su esencia: ser un acompañante académico de tiempo completo en el aula.



CONCLUSIONES

La asesoría y el acompañamiento pedagógico brindados por la supervisión escolar constituyen variables estratégicas para lograr la equidad social y la dignificación de la educación rural (Rosa, Panta & Gallegos, 2023). No obstante, el impacto real en las escuelas multigrado tének de la Zona 039 es intermitente y formal; es exitoso para alinear los discursos y documentos escritos con la NEM, pero muestra severas debilidades metodológicas para resolver la simultaneidad de grados en el aula heterogénea.

Para avanzar hacia un esquema de liderazgo instruccional situado, la supervisión debe romper la inercia de la visita única anual y el fetichismo del control documental. La transformación de la práctica pedagógica requiere transitar hacia un modelo de asesoría clínica, humanista y sistemática que sea sensible a la realidad sociolingüística del pueblo tének. Es indispensable que las autoridades abandonen el escritorio para co-construir el "cómo" resolver la enseñanza diferenciada dentro del salón de clases.

RECOMENDACIONES

- Reconfigurar la función del ATP: Emancipar formalmente al Asesor Técnico Pedagógico de las tareas administrativas de la oficina de supervisión.
- Implementar microtalleres de didáctica multigrado: Estos espacios deben proveer herramientas concretas para la planeación multinivel (tema común con actividades diferenciadas) y estrategias de lectoescritura en contextos de alta heterogeneidad.
- Institucionalizar redes de aprendizaje inter-escuelas: Esto permitirá a los directores comisionados socializar planeaciones exitosas y materiales didácticos adaptados al contexto tének, rompiendo el aislamiento profesional.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., & Fernández, T. (2019). El aislamiento profesional del docente rural y el reto de la dirección comisionada en el modelo multigrado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 341-358.
- Álvarez, J., & González, S. (2017). De la inspección a la supervisión pedagógica: Evolución histórica y modelos contemporáneos de gestión escolar. *Opciones Pedagógicas*, 54, 112-129.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora escolar: Una revisión crítica de las tendencias internacionales. *Revista de Educación*, 353, 15-42.
- Gutiérrez, M., & Pérez, R. (2015). La asesoría colaborativa como estrategia de formación docente en servicio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 45-60.
- Padilla, S., & Vargas, J. (2022). La carga administrativa y su impacto en el liderazgo académico del director y supervisor escolar. *Gestión y Política Educativa*, 14(1), 89-104.
- Rosa, M., Panta, J., & Gallegos, M. (2023). El acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: Una revisión sistemática. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 211-232.
- Santizo Rodall, C. A. (2010). Las condiciones institucionales del acompañamiento docente: Limitantes estructurales en las escuelas públicas mexicanas. *Perfiles Educativos*, 32(128), 28-51.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LECTOESCRITURA EN AULAS MULTIGRADO-RURALES

FELIPE DE JESÚS GUERRERO DE SANTIAGO

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE

guerrero_felipin@outlook.com

RESUMEN

La lectoescritura constituye uno de los aprendizajes fundamentales en los primeros años de educación primaria, debido a que representa la base para la adquisición de conocimientos en las distintas áreas curriculares y para la participación activa de los estudiantes en la vida social y cultural. Sin embargo, en los contextos rurales multigrado persisten desafíos relacionados con la diversidad de niveles de aprendizaje, la atención simultánea a diferentes grados escolares y la limitada disponibilidad de recursos educativos. El presente artículo tiene como objetivo analizar la influencia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de la lectoescritura de estudiantes de primero, segundo y tercer grado de educación primaria en un aula multigrado rural. A partir de una investigación descriptiva sustentada en referentes teóricos y pedagógicos contemporáneos, se examina la importancia de implementar estrategias contextualizadas, flexibles y significativas

que respondan a las características del alumnado. Los hallazgos permiten reconocer que la mediación docente, el aprendizaje colaborativo y la contextualización de los contenidos favorecen el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en contextos rurales.

Palabras clave: estrategias didácticas, lectoescritura, aula multigrado, educación rural, aprendizaje.

ABSTRACT

Literacy is one of the most important learning processes during the first years of primary education because it serves as the foundation for knowledge acquisition across curricular areas and for active participation in social and cultural life. However, rural multigrade contexts face challenges related to diverse learning levels, simultaneous instruction across grades, and limited educational resources. This article aims to analyze the influence of teaching strategies on literacy learning among first-, second-, and third-grade students in a rural multigrade classroom. Based on a descriptive study supported by contemporary educational and pedagogical theories, the article examines the importance of implementing contextualized, flexible, and meaningful teaching strategies that respond to students' characteristics. The findings highlight that teacher mediation, collaborative learning, and contextualized instruction contribute positively to the development of reading and writing skills in rural educational settings.

Keywords: teaching strategies, literacy, multigrade classroom, rural education, learning.



INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectoescritura representa uno de los procesos más relevantes dentro de la educación primaria, ya que constituye la base sobre la cual se construyen los aprendizajes posteriores. La capacidad de leer y escribir no solo permite acceder a los contenidos escolares, sino también participar de manera crítica y reflexiva en la sociedad. Por ello, el desarrollo adecuado de estas competencias durante los primeros grados escolares resulta determinante para el éxito académico futuro de los estudiantes.

A nivel internacional y nacional se ha documentado que numerosos estudiantes presentan dificultades para consolidar las habilidades de lectura y escritura durante los primeros años de escolarización. Esta problemática adquiere una dimensión particular en los contextos rurales multigrado, donde un solo docente debe atender simultáneamente a alumnos de diferentes grados escolares, enfrentando retos relacionados con la organización del tiempo, la diversidad de necesidades educativas y la disponibilidad limitada de recursos didácticos.

En la comunidad de La Garza, municipio de Tancanhuitz, San Luis Potosí, la realidad educativa refleja estas condiciones. Los estudiantes de primero, segundo y tercer grado comparten un mismo espacio de aprendizaje, lo que exige al docente implementar estrategias diferenciadas que permitan favorecer el desarrollo de la lectoescritura en niveles diversos de avance. En este contexto surge la necesidad de analizar la influencia que tienen las estrategias didácticas en el aprendizaje de la lengua escrita.

El objetivo de este artículo es analizar la influencia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de la lectoescritura de estudiantes de primero, segundo y tercer grado en un aula multigrado rural, identificando elementos pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas docentes y al mejoramiento de los aprendizajes fundamentales.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la influencia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de educación primaria que asisten a un aula multigrado en la escuela del ejido La Garza, municipio de Tancanhuitz, San Luis Potosí, a partir del trabajo con el contenido de narración de actividades y eventos relevantes de la familia, la escuela y la comunidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las estrategias didácticas que utiliza el docente para la enseñanza de la lectoescritura en el aula multigrado de primero, segundo y tercer grado.

Describir el nivel de aprendizaje de la lectoescritura que presentan los estudiantes de primero, segundo y tercer grado en el contexto rural de la escuela primaria del ejido La Garza.

Analizar la relación entre las estrategias didácticas empleadas y los aprendizajes en lectoescritura alcanzados por los estudiantes de primero, segundo y tercer grado en el aula multigrado.

HIPÓTESIS

La implementación sistemática y contextualizada de estrategias didácticas adecuadas a la modalidad multigrado y al entorno rural influye positivamente en el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de la escuela primaria del ejido La Garza. Se plantea que existe una relación directa entre la pertinencia de las estrategias empleadas y el nivel de logro alcanzado por los alumnos en lectura y escritura, de tal manera que una intervención pedagógica intencionada, organizada y sensible al contexto puede traducirse en avances significativos en el desarrollo del lenguaje escrito.

MARCO TEÓRICO

La comprensión del aprendizaje de la lectoescritura requiere considerar diversas perspectivas teóricas que explican la construcción del conocimiento y el papel de la mediación pedagógica.

Desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, el aprendizaje se produce mediante la interacción social y la mediación de sujetos más experimentados. La zona de desarrollo próximo permite comprender cómo los estudiantes pueden alcanzar niveles superiores de desempeño cuando reciben apoyos adecuados por parte del docente o de sus compañeros.

Por su parte, David Ausubel plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con experiencias y saberes previos. En consecuencia, las actividades de lectura y escritura deben partir de contextos cercanos a la realidad de los estudiantes para favorecer una comprensión profunda y duradera.

Las aportaciones de Emilia Ferreiro revolucionaron la enseñanza de la lectoescritura al demostrar que los niños construyen hipótesis sobre el sistema de escritura antes de recibir instrucción formal. Desde esta perspectiva, el estudiante es considerado un sujeto activo que interpreta, experimenta y reconstruye continuamente sus conocimientos acerca de la lengua escrita.

Asimismo, Jerome Bruner destaca la importancia del aprendizaje por descubrimiento y de la narración como herramienta para la construcción del conocimiento. Las actividades relacionadas con experiencias familiares, escolares y comunitarias favorecen la producción de textos significativos y fortalecen la comprensión lectora.

En los contextos multigrado, estas perspectivas adquieren especial relevancia debido a que permiten diseñar estrategias diferenciadas que atiendan las necesidades específicas de cada grado sin perder la integración grupal. La lectura compartida, la tutoría entre pares, la escritura colaborativa y la narración de experiencias constituyen recursos valiosos para promover aprendizajes significativos.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque descriptivo orientado al análisis de la influencia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de la lectoescritura dentro de un aula multigrado rural.

El escenario de estudio corresponde a la escuela primaria ubicada en el ejido La Garza, municipio de Tancanhuitz, San Luis Potosí. La población estuvo integrada por estudiantes de primero, segundo y tercer grado de educación primaria que comparten un mismo espacio educativo bajo la atención de un docente.

El estudio se centró en la identificación y análisis de las estrategias didácticas utilizadas para favorecer la adquisición de la lectura y la escritura, así como en la revisión de referentes teóricos relacionados con la alfabetización inicial, la educación multigrado y las prácticas pedagógicas contextualizadas.

La metodología permitió comprender la manera en que las estrategias implementadas responden a las características del contexto rural, a la diversidad de niveles de aprendizaje y a las necesidades específicas de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió analizar la influencia que tienen las estrategias didácticas en el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de primero, segundo y tercer grado de educación primaria que asisten a un aula multigrado rural. A partir del análisis realizado, se reconoce que la enseñanza de la lectura y la escritura constituye uno de los procesos educativos más relevantes durante los primeros años de escolarización, ya que representa la base para la construcción de aprendizajes posteriores y para la participación activa de los estudiantes en distintos contextos sociales y culturales.

Los hallazgos obtenidos permiten afirmar que las estrategias didácticas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras. Su adecuada planificación e implementación favorece que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, comprendan la función comunicativa del lenguaje escrito y desarrollen habilidades que les permitan interpretar, expresar y comunicar ideas de manera cada vez más eficiente. En este sentido, la intervención pedagógica del docente se convierte en un elemento clave para orientar los procesos de alfabetización inicial dentro del aula multigrado.

Asimismo, se identificó que las estrategias vinculadas con experiencias cercanas a la realidad de los estudiantes, tales como la narración de acontecimientos familiares, escolares y comunitarios, generan mayores niveles de interés, motivación y participación. Cuando los contenidos de lectura y escritura se relacionan con situaciones que forman parte de la vida cotidiana del alumnado, los aprendizajes adquieren mayor significado y funcionalidad, permitiendo que la lectoescritura sea comprendida como una herramienta útil para la comunicación y la comprensión del entorno.

De igual manera, el estudio permitió reconocer que la diversidad presente en el aula multigrado no debe considerarse únicamente como una dificultad organizativa, sino también como una oportunidad pedagógica. La convivencia de estudiantes de distintos grados favorece el aprendizaje colaborativo, el intercambio de experiencias y la construcción conjunta del conocimiento. Bajo una adecuada organización docente, los alumnos pueden apoyarse mutuamente en el desarrollo de actividades de lectura y escritura, fortaleciendo tanto sus aprendizajes académicos como sus habilidades sociales.

Otro aspecto relevante identificado durante la investigación es la importancia de que las estrategias didácticas sean flexibles y diferenciadas. Debido a que los estudiantes presentan distintos niveles de desarrollo en el proceso de adquisición

de la lectoescritura, resulta indispensable que el docente adapte las actividades, los recursos y las formas de acompañamiento a las necesidades particulares de cada alumno. Esta diferenciación pedagógica permite atender la diversidad del grupo y promover avances progresivos en todos los estudiantes.

La investigación también evidencia la necesidad de fortalecer continuamente la práctica docente mediante procesos de reflexión, análisis y mejora. La enseñanza de la lectoescritura en contextos multigrado demanda una planeación cuidadosa, creatividad pedagógica y capacidad para responder a los retos específicos que surgen en el trabajo cotidiano. Por ello, la formación permanente del docente constituye un factor indispensable para garantizar experiencias educativas de calidad.

Finalmente, se concluye que las estrategias didácticas contextualizadas, pertinentes y orientadas a las características del entorno rural influyen positivamente en el aprendizaje de la lectoescritura. Su implementación contribuye al fortalecimiento de los aprendizajes fundamentales, favorece la inclusión educativa y genera mejores oportunidades para el desarrollo académico de los estudiantes. En consecuencia, la mejora de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en aulas multigrado representa una acción prioritaria para avanzar hacia una educación más equitativa, pertinente y de mayor calidad en las comunidades rurales.

RECOMENDACIONES

Diseñar estrategias didácticas contextualizadas que partan de experiencias cercanas a los estudiantes.

Promover actividades de lectura compartida y escritura colaborativa entre alumnos de diferentes grados.

Fortalecer los procesos de evaluación formativa para identificar avances y necesidades específicas.

Impulsar programas de actualización docente orientados a la enseñanza de la lectoescritura en contextos multigrado.

Favorecer la participación de las familias y de la comunidad en actividades relacionadas con la cultura escrita.



REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Paidós.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Schmelkes, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. SEP.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.



LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS DE LA NEM: UN DESAFÍO PARA INNOVAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA TELESECUNDARIA 440

SAÚL MORALES RANGEL

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa CINADE

moralesrangelsaul@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio se propuso comprender las razones subyacentes a la limitada implementación de la metodología de proyectos propuesta por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la Telesecundaria 440, e identificar los principales obstáculos que enfrentan sus docentes en la aplicación de esta estrategia pedagógica. La investigación adoptó un enfoque cualitativo bajo un paradigma simbólico interpretativo, empleando un diseño de estudio de caso. La población de estudio fue seleccionada por conveniencia e incluyó al director y cinco docentes de la Telesecundaria 440. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y observación no participante, con el posterior análisis de contenido y triangulación de la información. Los resultados se organizaron en las categorías de Formación continua, Liderazgo pedagógico y Operatividad del

currículo. Se encontró que la falta de formación pertinente y la dinámica rutinaria en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) obstaculizan la comprensión y aplicación efectiva de la metodología. La implementación exitosa requiere urgentemente una formación continua y profunda para los docentes, con ejemplos concretos y apoyo constante, así como un liderazgo pedagógico efectivo que promueva la transformación de las prácticas escolares y la interpretación crítica de los lineamientos curriculares.

Palabras clave: Metodología de proyectos, NEM, Telesecundaria, Formación docente, Liderazgo pedagógico.

ABSTRACT

This study aimed to understand the reasons for the limited implementation of the project methodology proposed by the New Mexican School (NEM) in Telesecundaria

440, and to identify the main obstacles faced by its teachers in applying this pedagogical strategy. The research adopted a qualitative approach under a symbolic interpretative paradigm, using a case study design. The study population was selected by convenience and included the principal and five teachers from Telesecundaria 440. Data collection was carried out through semi-structured interviews and non-participant observation, followed by content analysis and triangulation. Results were organized into the categories of Continuous training, Pedagogical leadership, and Curricular operability. It was found that a lack of pertinent training and the routine dynamic of the School Technical Council (CTE) sessions hinder the understanding and effective application of the methodology. Successful implementation urgently requires continuous and in-depth training for teachers, with concrete examples and constant support, as well as effective pedagogical leadership that promotes the transformation of school practices and the critical interpretation of curricular guidelines.

Keywords: Project Methodology, NEM, Telesecundaria, Teacher Training, Pedagogical Leadership.



INTRODUCCIÓN

La educación en México, particularmente el sistema de Telesecundaria (cuyos orígenes se remontan a 1968), ha experimentado constantes transformaciones en su modelo pedagógico. La más reciente es la NEM, implementada en 2022, que promueve una profunda transformación del sistema educativo nacional, enfocada en la formación integral y equitativa. En este contexto, la Telesecundaria 440 se ha visto obligada a adaptar sus prácticas a los nuevos lineamientos, siendo la incorporación de la metodología de proyectos (a partir del ciclo escolar 2022-2023) el cambio más significativo.

El paso de modelos tradicionales a esta metodología activa ha generado incertidumbre y nuevos desafíos en la institución. La relevancia de esta investigación radica en que, al comprender las particularidades de esta transición, busca identificar los factores que

obstaculizan la adopción y la implementación exitosa de la metodología de proyectos en el nivel telesecundaria.

El objetivo central de este estudio es conocer los principales obstáculos que enfrentan los docentes de la Telesecundaria 440 en la aplicación del método de enseñanza basado en proyectos propuesto por la NEM. Este propósito se aborda desde preguntas y problemática de investigación implícitas que investigan sobre las barreras específicas en la apropiación de la metodología por proyectos. Los resultados buscan enriquecer el conocimiento sobre las prácticas pedagógicas y, en el futuro, diseñar intervenciones más efectivas para promover aprendizajes significativos.



DESARROLLO

El marco teórico de la investigación se fundamenta en la evolución histórica de las telesecundarias y la revisión exhaustiva de la literatura sobre metodologías activas en diversos contextos educativos. El estudio se apoya conceptualmente en la Teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky y su relación con las metodologías activas. La revisión de la literatura evidencia un consenso sobre la eficacia de las metodologías activas en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (EA), destacando vertientes como:

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Se enfatiza la necesidad de convicción personal del profesorado, la elección de temas por los alumnos, la integración armónica de contenidos y la evaluación holística que incluye heteroevaluación, autoevaluación y evaluación entre pares.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Servicio (AS): Se revisan estudios que demuestran cómo estas metodologías favorecen el desarrollo de competencias, la construcción de ciudadanía activa, la mejora de la convivencia escolar y la vinculación del contenido con la realidad del estudiante.

Enfoque STEAM: Se destaca su potencial para estructurar el aprendizaje mediante la interdisciplinariedad, la indagación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el contexto del estudiante.

A pesar de los beneficios, la literatura también identifica diversos obstáculos para la implementación de metodologías activas, incluyendo: el miedo al cambio, la resistencia del profesorado, la falta de incentivos, la escasez de tiempo, la sobrecarga de trabajo, las inseguridades, la preocupación por acabar los contenidos, la desconfianza de las familias y, especialmente, la falta de formación y el modelo tradicional de EA que aún prevalece. Estos obstáculos sirvieron como marco referencial para interpretar los hallazgos en la Telesecundaria 440.

El estudio se desarrolló bajo un paradigma simbólico interpretativo, que permite al investigador aproximarse a la realidad educativa para recoger, clarificar y comprender las perspectivas de los actores involucrados. El enfoque de investigación es cualitativo, seleccionándose el estudio de casos como método para comprender en profundidad la experiencia del profesorado al implementar la metodología de proyectos en un contexto específico.

La población de estudio estuvo conformada por cinco docentes y el director de la Telesecundaria 440, seleccionados por conveniencia para obtener una visión profunda de las dinámicas escolares.

Se emplearon dos técnicas principales para la recolección de datos:

Entrevista semiestructurada: Se utilizó un guion de preguntas detallado para evaluar opiniones, sentimientos, conocimientos, antecedentes y habilidades de resolución de problemas del personal docente y directivo.

Observación no participante: Se aplicó una guía de observación con un enfoque en las interacciones sociales y la resolución de problemas, permitiendo al investigador registrar el comportamiento en su contexto natural sin intervención.

El análisis de datos se realizó mediante el análisis de contenido, una técnica sistemática y rigurosa para descubrir ideas, temas y patrones en las transcripciones de las entrevistas y las notas de campo. Para garantizar la validez y credibilidad de los hallazgos, se implementó la triangulación de la información, contrastando la perspectiva del investigador, la de los sujetos estudiados y las diferentes fuentes de información. El análisis de contenido de los datos reveló patrones y tendencias significativas, organizadas en tres subcategorías de estudio para la comprensión de los factores que influyen en la implementación de la metodología de proyectos:

La Formación Continua de los Docentes frente a la Reforma Educativa. Esta categoría engloba las percepciones, experiencias y desafíos de los docentes en relación con su desarrollo profesional. Los resultados indicaron que la formación recibida fue insuficiente y, a menudo, ineficaz para la aplicación en el aula. Se documentó una falta de revisión previa de los materiales (digitales o físicos) utilizados en las sesiones del CTE, lo que generó imprecisiones, entorpeció el desarrollo de actividades y ocasionó un aprovechamiento deficiente del tiempo.

El uso de materiales digitales en lugar de impresos fue señalado como un factor que obstaculizó el aprendizaje de la metodología. Se concluye que la capacitación debe ser más práctica, incluyendo ejemplos concretos de aplicación en diferentes contextos, y que debe contar con la creación de materiales de apoyo (textos, videos, infografías) para una mejor comprensión.

Liderazgo Pedagógico: Una Tarea Pendiente. Esta categoría examinó el papel del liderazgo escolar en la promoción de la mejora educativa y la implementación de la NEM. Aunque no se detallaron las prácticas de liderazgo, el análisis sugirió que el liderazgo no estaba promoviendo activamente la transformación metodológica

requerida. La literatura revisada destaca la falta de liderazgo y roles definidos de la dirección como un impedimento para vencer las resistencias al cambio metodológico.

Los Docentes y la Operatividad del Currículo. Esta categoría se centró en la relación entre los docentes y la traducción del currículo en prácticas de aula. Los hallazgos más relevantes se vinculan con la dinámica del trabajo colegiado: Se observó que la dinámica rutinaria y la falta de preparación en las sesiones del CTE generaron entornos poco propicios para el aprendizaje y la aplicación de la metodología. La descoordinación entre los diferentes actores, la falta de seguimiento y evaluación adecuados, y la carencia de herramientas para adaptar la metodología a los contextos específicos de los estudiantes, limitaron su efectividad.

CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio reflejan un análisis crítico sobre los desafíos que impone la Nueva Escuela Mexicana a la práctica educativa en el nivel de Telesecundaria. Los resultados evidencian que, si bien la NEM promueve la innovación a través del trabajo por proyectos, su implementación en la Telesecundaria 440 se ve limitada por factores estructurales y de formación.

La formación continua para los docentes en torno a la metodología de proyectos ha sido superficial, careciendo de la profundidad y el carácter práctico necesarios para abordar las complejidades de su aplicación en el aula.

Las dinámicas internas, especialmente la falta de preparación y el carácter rutinario de las sesiones de CTE, sumadas a una aparente falta de liderazgo pedagógico efectivo, han impedido generar un entorno de aprendizaje y colaboración propicio para la innovación.

Existe una carencia de herramientas y estrategias que permitan a los docentes adaptar la metodología de proyectos a las necesidades y características específicas de sus estudiantes y el contexto de la Telesecundaria.

RECOMENDACIONES

Con base en los hallazgos, la investigación propone una intervención práctica orientada a transformar la realidad educativa de la Telesecundaria 440. Para implementar eficazmente el método de trabajo por proyectos, se requiere:

Diseñar e Implementar un Programa de Formación Continua Profunda: La formación no solo debe abarcar las complejidades teóricas y los desafíos, sino que debe ser eminentemente práctica, proporcionando ejemplos concretos y un apoyo constante. Es fundamental crear materiales de apoyo (textos, videos, infografías) que ilustren la aplicación de los proyectos en diferentes contextos.

Fortalecer el Liderazgo Pedagógico: El director y el colectivo docente deben impulsar un liderazgo que promueva el cambio metodológico, fomente la reflexión crítica y asegure que las sesiones del CTE sean espacios de verdadero aprendizaje colaborativo y no de mera rutina.

Reestructurar las Sesiones del CTE: Implementar estrategias para asegurar la revisión previa de materiales por parte de los docentes y convertir el CTE en un foro para la planificación, seguimiento y evaluación adecuados de la metodología de proyectos, promoviendo la coordinación entre todos los actores.



REFERENCIAS

- Aguirre, J. P., Moyano, E. M., Poveda, R. D., & Vaca, V. D. C. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. *Polo del conocimiento*, 5(8), 467-492.
- Álvarez-Herrero, J. F. (2022). Metodologías activas entre el profesorado STEM de secundaria: Uso y percepciones. *Human Review. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11(5), 1-9.
- Coila, J. A., Pancca, W. C., & Pineda, B. N. (2019). Aprendizaje Basado en ProblemasMcomo estrategia para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación secundaria.
- Corcobado, C. M., & Fuentes, G. T. (2020). Revisión sistemática sobre Aprendizaje Servicio en revistas educativas españolas.
- Crisóstomo, S. A., & Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-16.
- Gago, A. R. A., & García, A. R. (2020). Validación de la escala OCDUMA para analizar las concepciones, opiniones y reticencias del profesorado de educación no universitaria hacia las metodologías activas.
- Gutiérrez, F., Segovia, V., López, V., & Bustos, L. (2019). Propuesta e impacto de un programa basado en Aprendizaje Servicio y Modelo de Educación Deportiva en la transición de primaria a secundaria.
- Lores, H. M., & Matos, E. D. (2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje conceptualizado como una interacción dinámica y recíproca.
- Ribés, P. G., & Albalat, D. V. (2022). Facilitadores y obstáculos para el cambio metodológico en secundaria: uso de metodologías activas en el aula.
- Rueda, B. M., & Lenis, Y. A. (2023). Fortalezas y desafíos en la articulación del currículo por competencias y las metodologías activas.
- Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo Escolar 2022-2023: Puntos centrales. México: SEP.

Yuliati, L., Fauziah, R., & Hidayat, A. (2018). Determinación de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes



IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO MATEMÁTICO DE NIÑOS Y NIÑAS EN GUARDERÍAS

FERNANDA IVETH TORRES CALVA

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa
CINADE

feriveth_torcal@hotmail.com

RESUMEN

El pensamiento matemático constituye una de las bases fundamentales del desarrollo cognitivo durante la primera infancia. Desde los primeros meses de vida, los niños comienzan a establecer relaciones con su entorno mediante la observación, exploración, comparación y reconocimiento de patrones. En el contexto de las guarderías, donde se atiende a niños desde los 43 días de nacido hasta los 4 años de edad, la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas favorece a construcción temprana de nociones matemáticas que servirán como fundamento para aprendizajes posteriores más complejos.

Diversas investigaciones han demostrado que las experiencias matemáticas tempranas tienen un impacto significativo en el desarrollo intelectual, la resolución de problemas y el rendimiento académico futuro. Autores como Jean Piaget (1972), Lev Vygotsky (1978), Douglas Clements y Julie Sarama (2008) sostienen que el aprendizaje matemático debe construirse a partir de experiencias significativas y adaptadas al nivel de desarrollo infantil.

Palabras clave: Pensamiento matemático, educación inicial, guardería, estrategias didácticas, nociones matemáticas, aprendizaje lúdico, estimulación temprana, desarrollo cognitivo, razonamiento lógico, competencias matemáticas, desarrollo cognitivo, primera infancia, aprendizaje significativo, nociones matemáticas, resolución de problemas, clasificación, seriación, correspondencia uno a uno, conteo.

ABSTRACT

Mathematical thinking is one of the fundamental bases of cognitive development during early childhood. From the first months of life, children begin to establish relationships with their environment through observation, exploration, comparison, and pattern recognition. In the context of daycare centers, where children are cared for from 43 days old to 4 years of age, the implementation of appropriate pedagogical strategies fosters the early construction of mathematical concepts that will serve as a foundation for later, more complex learning.

Various studies have demonstrated that early mathematical experiences have a significant impact on intellectual development, problem-solving, and future academic performance. Authors such as Jean Piaget (1972), Lev Vygotsky (1978), Douglas Clements, and Julie Sarama (2008) maintain that mathematical learning should be built upon meaningful experiences adapted to the child's developmental level.

Keywords: Mathematical thinking, early childhood education, daycare, teaching strategies, mathematical concepts, play-based learning, early stimulation, cognitive development, logical reasoning, mathematical skills, cognitive development, early childhood, meaningful learning, mathematical concepts, problem-solving, classification, seriation, one-to-one correspondence, counting.



INTRODUCCIÓN

Durante los primeros años de vida, los niños desarrollan habilidades cognitivas que les permiten comprender el mundo que los rodea. El pensamiento matemático no se limita al aprendizaje de números; incluye también la clasificación, seriación, correspondencia, comparación, ubicación espacial, reconocimiento de formas y resolución de problemas sencillos.

Las guarderías representan espacios privilegiados para fomentar estas capacidades debido a que los niños se encuentran en una etapa de gran plasticidad cerebral. Las experiencias cotidianas, los juegos, la manipulación de objetos y la interacción con los adultos contribuyen significativamente al desarrollo de nociones matemáticas básicas. Estudios recientes indican que la implementación de estrategias lúdicas y constructivistas mejora notablemente competencias como el conteo, la clasificación y la seriación en niños de educación inicial.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Jean Piaget (1972): Piaget afirmó que el conocimiento matemático se construye a través de la acción del niño sobre los objetos. Según su teoría del desarrollo cognitivo, los niños pasan por diferentes etapas en las que desarrollan progresivamente habilidades de clasificación, seriación y conservación.

Para Piaget, antes de aprender números, los niños deben desarrollar estructuras lógicas básicas como:

- Clasificación.
- Seriación.
- Correspondencia.
- Comparación.

Estas habilidades constituyen la base del pensamiento lógico – matemático.

Lev Vygotsky (1978): Vygotsky destacó la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo señala que los niños aprenden mejor cuando reciben apoyo de adultos o compañeros más competentes. En las guarderías, el personal educativo actúa como mediador, guiando a los niños mediante preguntas, juegos y actividades que favorecen la construcción del pensamiento matemático.

Douglas Clements y Julie Sarama (2008): Estos investigadores desarrollaron programas de educación matemática temprana basados en evidencia científica. Sus

estudios demostraron que los currículos matemáticos estructurados para preescolar producen mejoras significativas en el aprendizaje matemático infantil.

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Niños de 43 días a 12 meses

Durante esta etapa se desarrollan las primeras nociones matemáticas mediante la exploración sensorial.

Estrategias:

- Manipulación de sonajas y juguetes.
- Canciones numéricas.
- Exploración de formas, colores y texturas.
- Juegos de permanencia de objetos.
- Observación de objetos grandes y pequeños.

Estas experiencias permiten que los bebés comiencen a identificar diferencias, semejanzas y relaciones espaciales.

Niños de 1 a 2 años

A esta edad aparece la capacidad de agrupar, ordenar y reconocer cantidades pequeñas.

Estrategias:

- Construcción con bloques.
- Canciones de conteo.
- Agrupación de objetos iguales.
- Juegos de llenar y vaciar recipientes.
- Clasificación de juguetes por color.

El aprendizaje ocurre principalmente mediante la manipulación directa y la repetición de experiencias.

Niños de 2 a 3 años

Los niños comienzan a utilizar lenguaje matemático básico.

Estrategias

- Rompecabezas y encajes.
- Seriación simple.
- Conteo oral de objetos.
- Identificación de figuras geométricas.
- Comparación de tamaños.

Las investigaciones señalan que estas actividades fortalecen habilidades de razonamiento y resolución de problemas.

Niños de 3 a 4 años

En esta etapa los niños desarrollan nociones matemáticas más complejas.

Estrategias

- Conteo estructurado.
- Correspondencia uno a uno.
- Clasificación múltiple.
- Juegos de secuencias.
- Resolución de problemas cotidianos.
- Medición con materiales concretos.

La implementación de actividades basadas en resolución de problemas favorece significativamente el desarrollo del pensamiento numérico y lógico.

IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO MATEMÁTICO

El juego constituye la principal herramienta de aprendizaje en la primera infancia. Investigaciones recientes demuestran que las estrategias lúdicas aumentan la motivación, atención y participación de los niños en actividades matemáticas. Entre los juegos más efectivos destacan:

- Clasificación de objetos.
- Seriación con bloques.
- Juegos de construcción.
- Canciones numéricas.
- Juegos de mesas adaptados.
- Búsqueda de formas geométricas.

Según Ruiz Morón (2008), el juego facilita la construcción de nociones lógico – matemáticas porque permite que los niños experimenten y descubran relaciones por sí mismos.

PAPEL DEL PERSONAL EDUCATIVO

El éxito de las estrategias matemáticas depende en gran medida de la intervención docente.

Los educadores deben:

- Crear ambientes ricos en experiencias matemáticas.
- Formular preguntas que promuevan el razonamiento.
- Utilizar materiales concretos.
- Observar y registrar avances.
- Adaptar actividades según la edad y necesidades de cada niño.

Estudios recientes muestran que la percepción y preparación de los docentes influyen directamente en el desarrollo del pensamiento lógico – numérico durante la primera infancia.



CONCLUSIÓN

La implementación de estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático en guarderías favorece significativamente el crecimiento cognitivo de los niños desde los primeros meses de vida hasta los 4 años de edad. Las actividades basadas en el juego, la exploración, la manipulación y la resolución de problemas permiten construir nociones fundamentales como clasificación, seriación, correspondencia y conteo.

Los aportes de Piaget, Vygotsky, Clements y Sarama evidencian que el aprendizaje matemático debe iniciarse desde edades tempranas mediante experiencias significativas y contextualizadas. Asimismo, las investigaciones actuales confirman que las estrategias lúdicas y constructivistas generan mejoras importantes en las competencias matemáticas iniciales. Por ello, resulta indispensable que las guarderías incorporen de manera sistemática actividades matemáticas adaptadas al nivel de desarrollo infantil, promoviendo así una base sólida para futuros aprendizajes académicos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clements, D. H., & Sarama, J. (2008). Experimental Evaluation of the Effects of a Research – Based Preschool Mathematics Curriculum. American Educational Research Journal.
- Piaget, J. (1972). The Psychology of the Child. New York: Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Havard University Press.
- Preciado Torres, M. E., Chávez Fernández, M. Y., Fajardo Chicaiza, D. C., Torrealba, J. N., & Cárdenas Pila, V. N. (2025). Estrategias Didácticas para el Desarrollo del Pensamiento Matemático en Niños de Nivel Inicial
- Torres – Peña, R. C., Peña – Gonzales, D., & Ariza – Echeverri, E. A. (2025). Mathematical Thinking in Preschool: Strengthening Seriation and Counting Through Problem Solving.
- Ruiz Moron, D. (2008). Las estrategias didácticas en la construcción de las nociones lógico – matemáticas en la educación inicial.
- Escobar Basantes, O. V., Rodriguez Medina, C. M., Escobar Murillo, J. E., Cujilema Quishpi, N. P., & Cargua Auquilla, P. M. (2025). Estrategias de aprendizaje basado en el juego para mejorar la noción lógico matemática en educación inicial.
- Ruano – Gordon, S. E., Aza – Freire, E. S., & Martínez – Armendáriz, G. F. (2025). La perspectiva docente sobre la enseñanza de nociones básicas y su influencia en el desarrollo del pensamiento lógico numérico en la primera infancia.



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**