

De la investigación a la acción: propuestas para la mejora educativa



Gilberto Ramón Guevara Niebla
María Isabel Enciso Ávila
Coordinadores



CUCEA

 Instituto de
Investigación
Educativa

***De la investigación a la acción: propuestas para la
mejora educativa***

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

**CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS ECONÓMICO
ADMINISTRATIVAS**

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*De la investigación a la acción: propuestas para la
mejora educativa*

Gilberto Ramón Guevara Niebla

María Isabel Enciso Ávila

(coordinadores)

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



CUCEA
El mejor lugar para el talento



De la investigación a la acción: propuestas para la mejora educativa / Gilberto Guevara Niebla, María Isabel Enciso Ávila, coordinadores; textos Diego Javier Ramos Rico... [et al.]. -- 1a ed. -- Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas: Editorial Universidad de Guadalajara, 2025.

ISBN: 978-607-581-877-1 (ebook)

1. Educación-Investigación-México. 2. Política educativa-México. 3. Mejora escolar-México. 4. administración educativa-México. I. Guevara Niebla, Gilberto, coord. II. Enciso Ávila, María Isabel, coord. III. Ramos Rico, Diego Javier, autor.

371.2 CDD22
LB2806.D4 LC
JNK Thema

Los capítulos de esta obra son producto de los trabajos en el *II Encuentro de Investigadoras e Investigadores Educativos UdeG 2025. Construyendo redes de colaboración*, los cuales fueron aprobados por Colegio Departamental de Políticas Públicas y el Comité Editorial del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México. Los autores son investigadores con amplio reconocimiento como académicos en sus respectivos campos del conocimiento, tanto de la Universidad de Guadalajara como de otras instituciones.

Diseño de portada: Isa Flores (Littlefleurbelle)

Primera edición, 2025

D.R. © 2025, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
Av. Periférico Norte 799
Núcleo Universitario Los Belenes
CP 45100, Zapopan, Jalisco, México

e-ISBN: 978-607-581-877-1

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico

ÍNDICE

Introducción	11
<i>Gilberto Ramón Guevara Niebla</i> <i>María Isabel Enciso Ávila</i>	
SECCIÓN I. TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA	14
Diseño instruccional y AICLE: hacia la generación de nuevos programas educativos en la virtualidad	15
<i>Diego Javier Ramos Rico</i> <i>Luke Alexander Butler</i>	
Gestión institucional y docencia innovadora: un modelo con realidad virtual inmersiva	21
<i>Joel Scott Sánchez Blanco</i> <i>Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos</i>	
Planeación y gestión del cambio digital en la Universidad de Guadalajara. Fundamentación de una agenda de trabajo intercentros	26
<i>José Antonio Ramírez Díaz</i> <i>Ailet Hernández Salina</i>	
Transformar la educación con proyectos digitales: la evaluación de páginas web en el aula	32
<i>María Soledad Aguirre Coronado</i> <i>Graciela Isabet Jáuregui Gómez</i>	
Hacia una educación con IA, ¿un riesgo o una oportunidad?	38
<i>Mayra Guadalupe Barraza Núñez</i> <i>Alejandro Moreno Silva</i>	

SECCIÓN II. SALUD MENTAL Y BIENESTAR ESTUDIANTIL	45
Ansiedad en estudiantes del nivel medio superior de Jalisco y su relación con el rendimiento académico	46
<i>Gloria Martha Palomar Rodríguez</i> <i>Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos Martínez</i>	
Habilidades socioemocionales: una estrategia contra el riesgo a la deserción escolar	51
<i>Guillermo Gómez Delgado</i> <i>Jaime Eduardo Ramírez Mireles</i> <i>Claudia Cecilia Flores Salcedo</i>	
Manifestaciones psicósomáticas en estudiantes post-pandemia: entre la tecnología, la escuela y el entorno emocional	58
<i>J. Guadalupe Zaragoza Jiménez</i> <i>Laura Patricia Lozano Martínez</i>	
Literacidad en salud mental: una estrategia de atención de la salud mental, autocuidado y prevención del riesgo al suicidio en adolescentes	65
<i>Jaime Eduardo Ramírez Mireles</i> <i>Guillermo Gómez Delgado</i> <i>Claudia Cecilia Flores Salcedo</i>	
El impacto de las prácticas educativas en la autoeficacia del alumnado: evidencia para mejorar la gestión educativa	72
<i>Mario Alberto Morales Martínez</i> <i>María Gabriela Reynoso Luna</i> <i>Jorge Ignacio Rosas</i>	
Gestión académica e identidad profesional: el caso de la Licenciatura en Estudios Liberales	79
<i>Ramsés Alejandro Reyes Benítez</i>	

Detección de autoestima desde una perspectiva de género en estudiantes del nivel medio superior en la UdeG	85
<i>Rocío Liliana Zepeda Vidrio</i>	
SECCIÓN III. INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN	96
La inclusión educativa (alumnos con TDAH) como un proceso de sensibilización, sistematización y aplicación de estrategias tutoriales individuales	97
<i>Ana Margarita Rivera Rodríguez</i>	
<i>Inés Hernández Rodríguez</i>	
<i>Karina Ivette Tadeo Morán</i>	
La conservación de las tradiciones, los valores y la cultura por medio de un festival	103
<i>Ivette Marisela Barboza Ramírez</i>	
<i>José Liborio Peña Verde</i>	
Transformar oportunidades inclusivas	112
<i>Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos</i>	
<i>Gloria Noemí Estrada Figueroa</i>	
Experiencias de estudiantes neurodiversos y desafíos en la inclusión educativa media superior	117
<i>María Antonieta Hermosillo Salcedo</i>	
SECCIÓN IV. GESTIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES	121
Plagio académico en la universidad: conocimiento y percepción estudiantil ante las políticas institucionales	122
<i>Alfredo Leonardo Romero Sánchez</i>	

Factores detonantes y elementos asociados a la elección de carrera en estudiantes del CUCEA: hallazgos para el fortalecimiento de la orientación vocacional	128
<i>Ángel Ernesto Jiménez Bernardino</i> <i>Jorge Alberto Álvarez Ascencio</i>	
Modelo de gestión de proyectos para la vinculación sectorial mediante el turismo y la gastronomía	134
<i>Guillermo Isaac González Rodríguez</i>	
La tutoría universitaria: desafíos y propuestas de mejora	139
<i>José Alfredo Flores Grimaldo</i> <i>Blanca Zamora Mata</i>	
Gestión de proyectos para la expansión de la educación media superior en contextos rurales: el caso de la Extensión Tecomate de la EPRCC	147
<i>María Teresa Michel Ángel</i>	
Ruta metodológica para la congruencia y efectividad en la investigación	158
<i>Rubí Estela Morales Salas</i> <i>Pedro René Rodríguez Pavón</i>	
Desafíos y oportunidades de la acción tutorial para la formación integral de los estudiantes de ingeniería	164
<i>Víctor Manuel Zamora Ramos</i>	
Tipología docente y gestión del talento académico en el PALE del CUCEA: diversidad y fortaleza de la internacionalización universitaria	171
<i>Yessenia María Ayala Villarreal</i>	

Alfabetización editorial para estudiantes de posgrado: propuestas para publicar en revistas científicas	177
<i>Alicia Zúñiga Llamas</i>	
<i>Jonathan Alejandro González García</i>	
<i>Pedro Octavio Arce Casas</i>	
SECCIÓN V. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DESARROLLO CURRICULAR	183
Diagnóstico de los aprendizajes escolares en educación básica respecto a las habilidades blandas y la inteligencia emocional	184
<i>Alma Angélica Arteaga García</i>	
<i>José Guadalupe Martín del Campo Becerra</i>	
Aprendizaje significativo en ambientes virtuales de precálculo en educación media superior	195
<i>Blanca Esmeralda Zuno Ibarra</i>	
<i>María Esther Rodríguez Ramírez</i>	
Revisión del discurso sobre los valores morales y sociales en los alumnos de primer ingreso y los alumnos del último semestre del BGC, de la Escuela Preparatoria no. 12, de la UdeG	199
<i>Carlos Gabriel Gutiérrez Ramírez</i>	
<i>Heriberto Vizcarra Alanís</i>	
<i>José Guadalupe Martín del Campo Becerra</i>	
<i>Sandra Cecilia Reyes Aguilera</i>	
La música como herramienta pedagógica, una experiencia educativa en el aula	208
<i>Tomasa Valdivia Briones</i>	
<i>Claudia Berenice Olivares Robles</i>	
Proyectos formativos	214
<i>Gustavo Adolfo Morales Ochoa</i>	
<i>Gabriela Orozco Guerra</i>	

Modelo metodológico Gran Experto	220
<i>Juan Carlos Sustay Delgado</i> <i>Cynthia Cortázar Rodríguez</i>	
Fortalecimiento de comprensión lectora científica en el aula	226
<i>Liliana Jaquelinne Ureña Cortés</i>	
La motivación autodeterminada en bachillerato: un estudio con el MSLQ en Biología II	231
<i>Óscar Zaragoza Vega</i> <i>Martha Patricia Gutiérrez Pérez</i>	
La agroecología como modelo educativo: un camino hacia la sostenibilidad y la identidad cultural	236
<i>Ernesto Justo Cobián</i>	
REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE POLÍTICA DE MEJORA EDUCATIVA	241
<i>Gilberto Ramón Guevara Niebla</i> <i>María Isabel Enciso Ávila</i>	

Introducción

El presente documento es producto de la reflexión colectiva que se realiza a partir de las contribuciones de la comunidad investigativa de la Red Universitaria de Jalisco, presentadas en el II Encuentro de Investigadoras e Investigadores Educativos de la Universidad de Guadalajara, que organizó el Instituto de Investigación Educativa del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, en el mes de octubre de 2025. Este encuentro permitió ir más allá del intercambio de experiencias y la divulgación de hallazgos en materia de mejora educativa; fue un llamado a la acción institucional con propuestas concretas de mejora basadas en resultados de investigación.

Como producto del ejercicio de organización temática, las contribuciones se estructuraron en cinco ejes temáticos que describen los contextos específicos, sus desafíos y las propuestas específicas para enriquecer la práctica educativa en la Red Universitaria:

La **Sección I. Tecnología e innovación educativa** agrupa investigaciones centradas en la integración de tecnologías emergentes en los procesos educativos, reuniendo contribuciones sobre diseño instruccional y AICLE, realidad virtual inmersiva, gestión del cambio digital, evaluación de páginas web en el aula y uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este eje responde a la necesidad de transformación digital en la educación superior.

La **Sección II. Salud mental y bienestar estudiantil** integra trabajos que abordan los desafíos psicoemocionales de la población estudiantil, con investigaciones sobre la ansiedad en estudiantes del nivel medio superior, las habilidades socioemocionales como estrategia contra la deserción escolar, las manifestaciones psicósomáticas post-

pandemia, la literacidad en salud mental y prevención del suicidio, el impacto de las prácticas educativas en la autoeficacia, la gestión académica e identidad profesional, y la detección de autoestima desde la perspectiva de género.

La **Sección III. Inclusión y diversidad en educación** concentra las investigaciones sobre atención a la diversidad en entornos educativos, presentando estudios sobre la inclusión educativa de alumnos con TDAH, la conservación de tradiciones y valores culturales mediante festivales, la transformación de oportunidades inclusivas con IA y las experiencias de estudiantes neurodiversos.

La **Sección IV. Gestión educativa y políticas institucionales** reúne estudios focalizados en la administración y organización de las instituciones educativas, con especial atención en el plagio académico, la orientación vocacional, la gestión de proyectos de vinculación sectorial, la acción tutorial universitaria, la expansión de educación media superior en contextos rurales, las metodologías de investigación, la formación integral en ingeniería, la gestión del talento académico y la alfabetización editorial para el posgrado.

La **Sección V. Procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo curricular** se compone por estudios e investigaciones sobre metodologías de enseñanza, aprendizajes significativos, literacidad, comprensión lectora, evaluación y proyectos formativos.

El análisis transversal de las 34 investigaciones presentadas permite identificar algunas propuestas para la acción institucional, que el lector encontrará al cierre del libro:

- Se requiere una política institucional de digitalización que trascienda la adquisición de equipos y se enfoque en la capacitación docente, desarrollo de materiales educativos innovadores y gestión del cambio organizacional.

- Los hallazgos revelan una prevalencia alarmante de ansiedad, riesgo de suicidio y afectaciones psicoemocionales en la población estudiantil, demandando la creación de programas sistemáticos de literacidad en salud mental y protocolos de atención temprana.
- La evidencia demuestra la necesidad de transitar de modelos de integración a modelos de inclusión genuina, mediante tutorías especializadas, sensibilización docente y desarrollo de materiales accesibles con apoyo de tecnologías emergentes.
- Se identifica la oportunidad de implementar modelos de gestión basados en evidencias que articulen la investigación educativa con la toma de decisiones institucionales, optimizando recursos y potenciando impactos.

A continuación, se desarrolla cada uno de los ejes temáticos con sus investigaciones correspondientes, sintetizando las propuestas de mejora derivadas de este ejercicio colectivo que busca transformar el conocimiento en acción educativa transformadora, que permita posicionar a la Universidad de Guadalajara a la vanguardia de la investigación educativa con impacto social.

Dr. Gilberto Ramón Guevara Niebla

Dra. María Isabel Enciso Ávila

Instituto de Investigación Educativa
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
Universidad de Guadalajara

Guadalajara, Jalisco, México
Noviembre de 2025

SECCIÓN I

TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Diseño instruccional y AICLE: hacia la generación de nuevos programas educativos en la virtualidad

Diego Javier Ramos Rico

Sistema de Educación Media Superior
diego.ramos@academicos.udg.mx

Luke Alexander Butler

Centro Universitario de Guadalajara
luke.butler@udg.mx

Introducción

Dentro de la Universidad de Guadalajara, existe la necesidad de la internacionalización y el aprendizaje de una segunda lengua. Aunque existen estrategias a nivel global dentro de toda la red, se realizan esfuerzos en pequeño que han demostrado tener un alto impacto. Uno de ellos, es la creación de materias en el Sistema de Universidad Virtual a través de la metodología AICLE y el diseño instruccional. Al ser un proceso que se ha logrado replicar varias veces, se pensó en la posibilidad de formalizarle a través de conocimiento y procesos institucionales como lo es un marco teórico enfocado a la pedagogía y la validación dentro de investigación académica con el propósito de la divulgación científica. El resultado de este proceso, es la cuarta materia AICLE en Introducción a los Estudios de Género.

Justificación

En México, la ciudadanía carece del dominio intermedio o competencia de “usuario independiente” en inglés; pues, solamente el 3% de la población tiene esta competencia en comparación del 78% que se queda en un nivel básico (A1-A2) y el 19% que ningún tipo de competencia del idioma (Ramírez *et al.*, 2012). Como posibles desencadenantes se consideran las condiciones sociales, la

infraestructura de las escuelas y el diseño curricular, así como los materiales pedagógicos que se implementan en las clases (Ramírez, 2013).

Estas adversidades se afrontan a través del diseño de programas enfocados en aptitudes basadas en las necesidades de los contextos específicos de comunidades en los que la academia se encuentra presente (López, 2019). Dentro de la Universidad de Guadalajara, en 2012, se estableció el decreto de que los alumnos tienen la posibilidad de cursar programas especializados para lograr oportunidades de movilidad social a través de una internacionalización basada en competencias específicas en los planes de estudio y uso de una segunda lengua (Cortés-Guardado & Peña-Ramos, 2012). Así, se han hecho varios esfuerzos por parte de la universidad, especialmente a través del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras ("FLIP", por sus siglas en inglés). Por ejemplo, la capacitación de docentes en el Aprendizaje Integrado Por Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Carrillo, 2017).

De manera paralela, el Sistema de Universidad Virtual (SUV) desarrolló un diseño instruccional de aprendizaje asincrónico de una lengua extranjera apoyado en la gamificación para lograr un contenido interactivo en la educación en línea a nivel superior (UDGVirtual, 2019). Al año, se consigue dentro del SUV el desarrollo de seis programas de contenido que permiten al estudiante alcanzar un nivel intermedio de dominio de la lengua acorde al MCER. En 2019, el Programa de Idiomas del Sistema de Universidad Virtual busca cumplir con el Plan de Desarrollo Institucional donde se enfoca incentivar competencias lingüísticas, profesionales, académicas y sociales a través del desarrollo de la primera materia basada en la metodología por Aprendizajes Integrados de Contenidos en Lenguas Extranjeras (AICLE; "CLIL" por sus siglas en inglés) de toda la Red Universitaria, el cual lleva por nombre "Innovation & Entrepreneurship" (2020-2021) (Ramos-Rico, 2023).

Así se desarrollan más con la metodología AICLE: "Fake News & Media Framing" (2021- 2022) y "User Experience Design Design" (2023-2024); esto da como resultado la posibilidad de que los alumnos tengan una interdisciplinariedad y experiencia de internacionalización desde lo digital para tener un

mayor desarrollo más allá de aquél del número total de estudiantes que tienen la posibilidad de ir de intercambio (Ramos-Rico, 2024b).

Al momento de la cuarta materia desarrollada con la metodología AICLE, cuyo nombre es "Introduction to Gender Studies" (2024), se ha desarrollado un proceso específico en lo que respecta a la creación del diseño instruccional, planificación docente, bases pedagógicas, aplicaciones metodológicas, así como el desarrollo de materiales. Entonces, con el desarrollo de cuatro materias, se puede hablar de un proceso de creación que se ha estandarizado.

Enfoque conceptual

Se habla de la definición de conceptos o situaciones que tomarán lugar en los escenarios dentro del programa académico para desarrollar competencias académicas, profesionales y sociales. Por ejemplo, los conceptos tienen que ser propios de las situaciones que viven las comunidades estudiantiles; por lo tanto, son verificables de manera objetiva a la vez que comparten las características del valor y significado simbólico en función de sociedad-tiempo-lugar (Torres- Salas *et al.*, 2020). Entonces, los métodos de evaluación se vuelven cualitativos y con importancia etnográfica, interaccionismo simbólico, hermenéutica para desarrollar conocimiento y una fenomenología con la que se puedan apreciar los eventos (Barreto *et al.*, 2011).

Así, para poder determinar la importancia de "qué conceptos enseñar", se realiza un cuestionario basado en definiciones que se toman como primordiales en guías, medidores, cuestionarios y pruebas, además de análisis de currículas de otras instituciones de educación superior que han abordado la problemática desde investigaciones previas en contextos similares al del estudiante en comunidades latinoamericanas. Se busca medir a través de herramientas como escalas de Likert sentencias afirmativas que tendrán sesgos y/o prejuicios para entender desde dónde atender la desinformación que pueden estar viviendo los estudiantes (Ramos-Rico, 2024b). Una vez hecho esto, se interpreta el total de las respuestas y la importancia de atención en un orden jerárquico.

En lo que respecta a la planificación, se toma la metodología AICLE para, a través de la comunicación, desarrollar competencias más allá de lo lingüístico permitiendo la reflexión a través de la cultura para atender de necesidades específicas (Coyle *et al.*, 2010). Así, al momento de construir el razonamiento pedagógico se utiliza una propuesta curricular que tome en cuenta conocimientos previos, objetivo curricular, procesos de construcción de los saberes, las opciones de uso de la lengua, la planificación, los niveles de la lengua desde lo lingüístico y el desarrollo de competencias con base a las consignas (McMahon & Cuadrado, 2011).

Para desarrollar las unidades que tratarán los temas, se toman en cuenta conocimientos (saberes), destrezas y habilidades (saber hacer) y capacidad de aprendizaje (saber aprender) (Valls Campà, 2011). En el aspecto específico del lenguaje y el desarrollo de las competencias previamente mencionadas se da desde lo lingüístico acorde al MCER, contextos, consignas basadas en actividades y textos a través de criterios que toman en cuenta funciones del lenguaje desde lo pragmático y lo objetivo (North *et al.*, 2010). Así, para dar paso al desarrollo de las consignas en sí que buscarán empezar desde lo cognitivo y comunicativo hasta la realización de pequeñas actividades que permitan un producto final del cual sus diferentes pasos mitigarán las brechas cognitivas, de razonamiento y de comunicación (Tardieu & Dolitsky, n.d.). Como producto integrador se busca un portafolio de lenguaje que cumpla con los parámetros del proyecto ALTE de los niveles europeos del Lenguaje (North *et al.*, 2010). Así como la contextualización de las situaciones y el uso de las macrohabilidades del idioma.

Estrategia metodológica

El objetivo del trabajo de investigación es evidenciar las necesidades de las comunidades estudiantiles acorde a las problemáticas sociales: En este caso, el entendimiento de la comunidad con respecto a la violencia para su visibilización y entendimiento desde la academia. Además, se buscó atender el grado de comprensión de la visibilización de minorías en tópicos selectos (como mujeres y comunidad LGBTQ+ en STEM y la desigualdad). Para, finalmente, desarrollar programas educativos o de prevención que sirvan como reguladores del contexto como propuesta de acción que afronte la problemática.

Se realizó un diseño exploratorio descriptivo transversal que desemboca en un plan de acción. Se contó con la participación de 25 estudiantes activos (15 masculinos y 10 femeninos) del programa de "Lengua Extranjera V" e "*Innovation & Entrepreneurship*" en el calendario 2024-A. Para la recolección de información se utilizaron cuestionarios de Likert para fenómenos, percepciones y experiencias basados en diagnósticos y modelos para la implementación de género en IES, además de una revisión sistemática de instrumentos de medida basada en la conceptualización de categorías. Las variables independientes que se consideraron fueron el género, edad, carrera y semestre. Por otra parte, las dependientes fueron acciones directas (roles de género) y machismo generalizado. Asimismo, las intervinientes fueron el nivel socioeconómico, religión, ideología política y acercamiento a la comunidad LGBTQ+. El análisis de la información fue a través de una correlación cualitativa fenomenológica de datos-variables.

Resultados

Se puede ver que los instrumentos y el análisis fenomenológico de las categorías conceptualizadas denota las necesidades que se plantean en la hipótesis: por parte de supuestos establecidos en los alumnos en cuanto a la realidad, así como a la falta de esquemas de ruptura desde las IES.

Así, se desarrolló un proyecto de un programa académico desde el marco pedagógico que tiene el diseño curricular dentro del Sistema de Universidad Virtual, a su vez que se implementó una adaptación de la metodología AICLE para la enseñanza asincrónica en la virtualidad con el propósito de cumplir con los objetivos de internacionalización a través de problemáticas sociales de comunidades estudiantiles, digitalización de la información de minorías para divulgación científica y el desarrollo de competencias sociales como el pensamiento crítico dentro de la investigación académica.

Propuesta de mejora

Es necesario institucionalizar la propuesta a través de manuales de diseño o de observatorios pedagógicos que permitan un sistema de identificación de problemas y de propuestas de solución que

den paso a una pedagogía más crítica e innovadora que no se vea mermada por el avance del tiempo debido a una constante observación e investigación.

Referencias

- Carrillo, E. (2017, January 19). *Capacitan a docentes de la UdeG en técnicas para enseñar sus materias en inglés*. Coordinación de Extensión y Acción Social. <http://ceas.udg.mx/noticia/capacitan-docentes-de-la-udeg-en-tecnicas-para-ensenar-sus-materias-en-ingles>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- López, C. S. (22 de abril de 2019). *El modelo de competencias en educación superior, análisis, funcionalidad e importancia*. Acta Educativa. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/04/22/el-modelo-de-competencias-en-educacion-superior-analisis-funcionalidad-e-importancia/>
- McMahon, J. P., & Cuadrado, G. (2011). Desarrollo de las competencias lingüísticas a través del «Portafolio de inglés académico y profesional». *Enseñanza & Teaching*, (2), 125–145.
- North, Brian., Ortega, Ángeles., Sheehan, Susan., British Council., & European Association for Quality Language Services. (2010). *A Core inventory for general English*. British Council/EQUALS.
- Ramírez, G. L., Pérez, M. C., & Lara, V. R. (febrero de 2012). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de educación, cooperación y bienestar social* | IEPG: <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Ramírez, R. J. (2013). La enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: Las problemáticas de los sujetos. *MEXTESOL Journal*. <http://mextesol.net/journal/public/files/f2d4c7ed22ec48b556bb409ccc4a3600.pdf>
- Ramos-Rico, D. J. (2023). *Innovación en unidad de aprendizaje de lengua extranjera sustentada en la metodología AICLE; del Sistema de Universidad Virtual* [memoria de evidencia profesional]. Universidad de Guadalajara.
- Ramos-Rico, D. J. (2024b). *Percepción con respecto a la importancia de la creación de una materia sobre estudios y equidad de género en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara* [estudio cualitativo]. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Tardieu, C., & Dolitsky, M. (n.d.). *Integrating the task-based approach to CLIL teaching*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00748683>
- Torres-Salas, V., Hernández-Montes, A., Pablo-Cano, M., Jáuregui-García, C. Z., Peralta-Aparicio, C., & Espejel-García, A. (2020). Comunalidades de significados para quesos tradicionales mexicanos: queso de Zacazonapan, Quesillo y queso de Poro. *Acta Universitaria Multidisciplinary Scientific Journal*, 30.
- Valls Campà, L. (2011). *Valls campà, lluis universidad ritsumeikan, kyoto enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes*.

Gestión institucional y docencia innovadora: un modelo con realidad virtual inmersiva

Joel Scott Sánchez Blanco

Escuela Preparatoria 19, Sistema de Educación Media Superior
scott.sanchez@academicos.udg.mx

Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos

Escuela Preparatoria Regional de Toluquilla
Sistema de Educación Media Superior
lizbeth.hcastellanos@academicos.udg.mx

Introducción

La gestión institucional y la planeación educativa resultan fundamentales para incorporar tecnologías emergentes en instituciones públicas de nivel medio superior. En la Escuela Preparatoria No. 19 de la Universidad de Guadalajara, la falta de recursos y capacitación tecnológica representaba un reto para implementar la realidad virtual inmersiva (RVI) en la enseñanza de la Química Orgánica. Este estudio analiza cómo, mediante una planeación educativa alineada al Plan de Desarrollo Institucional (2019–2025), fue posible diseñar y consolidar tres programas de RVI. Se realizó un diagnóstico en cinco categorías: conocimiento, recursos humanos, técnicos, fuentes de financiamiento y financieros. Los resultados muestran que la gestión institucional facilitó la obtención de recursos clave, la capacitación del 100 % de los docentes y una mejora en el aprendizaje, evidenciada en mayor comprensión y motivación estudiantil. Se concluye que una gestión adecuada permite implementar con éxito tecnologías emergentes y ofrece un modelo replicable en contextos similares.

Justificación

En la Escuela Preparatoria No. 19 de la Universidad de Guadalajara se detectó un bajo aprovechamiento de recursos tecnológicos disponibles, como el aula de RVI, debido a la falta de capacitación docente y a

las dificultades del alumnado para comprender estructuras moleculares tridimensionales en Química Orgánica. Este problema motivó la pregunta central: ¿de qué manera la gestión institucional y la planeación educativa facilitan la implementación de un programa de RVI en el bachillerato? La hipótesis planteada sostiene que una gestión adecuada y una planeación estratégica permitirían superar las limitaciones existentes, garantizando la innovación pedagógica y la mejora del aprendizaje.

Enfoque conceptual

El estudio se sustenta en referentes de la gestión institucional, entendida como el proceso que articula recursos humanos, materiales y financieros con fines educativos (Murillo y Krichesky, 2021). Asimismo, se apoya en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019–2025 de la UDG, que concibe la innovación como un proceso social y colaborativo. En cuanto a la RVI, se retoman aportaciones de Bermúdez *et al.* (2016) y González (2020), quienes destacan su potencial inmersivo y didáctico para facilitar la comprensión de contenidos complejos.

Estrategia metodológica

Se adoptó un enfoque mixto. Desde lo cualitativo, se analizó la alineación estratégica del proyecto con el PDI de la UDG; y desde lo cuantitativo, se evaluaron la capacitación docente y el aprendizaje estudiantil mediante encuestas, entrevistas y análisis estadístico descriptivo. La muestra incluyó cuatro docentes y 45 estudiantes. El diseño del programa de RVI se guió por un diagnóstico institucional en cinco categorías: conocimiento, recursos humanos, técnicos, fuentes de financiamiento y financieros.

Para garantizar la alineación del programa de RVI con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UDG, se realizó un análisis de necesidades mediante la técnica de análisis de contenido de Krippendorff (2004). Este proceso permitió establecer correspondencias entre los requerimientos del programa y los propósitos institucionales, identificar coincidencias con los ejes estratégicos del PDI y reconocer oportunidades para integrar la RVI en la educación media superior. Asimismo, se definieron elementos clave para la toma de decisiones en su implementación. Con base en ello, se diseñó una ruta estratégica orientada a la innovación educativa, que guio el desarrollo y materialización del programa.

Tabla 1. Requerimientos para desarrollar el programa de RVI

Categoría	Requerimiento	Descripción	Se tiene
Conocimiento	Metodología para RVI	Fases para elaborar un programa de RVI; análisis, diseño, desarrollo y evaluación	x
Recursos humanos	Capacitación docente	Formación en el uso de RVI y estrategias didácticas inmersivas	x
	Desarrolladores	Programadores en RVI	x
	Soporte técnico	Mantenimiento y actualización de <i>hardware</i> y <i>software</i>	✓
Técnicos	Gafas de RVI	Gafas inalámbricas <i>Oculus Quest 2</i>	✓
	Computadoras	Con tarjetas gráficas compatibles con realidad virtual	✓
	Internet	Conectividad y almacenamiento	✓
	Aulas adaptadas	Espacios con suficiente área de movimiento	✓
	Motor de desarrollo	Uso de Unity con C# para la programación	x
Fuentes de financiamiento	Fondos institucionales	Apoyo de la UDG y/o Escuela Preparatoria No. 19	x
Financieros	Capacitación	Cursos y talleres para docentes	x

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Acciones por realizar en los propósitos sustantivos involucrados

Categoría	Requerimiento	Propósito sustantivo / temática	Acciones estratégicas por realizar
Conocimiento	Metodología para RVI	Docencia e innovación pedagógica / Formación integral y global	Revisar la metodología de Maldonado & Zamora (2017)
Recursos humanos	Capacitación docente	Docencia e innovación pedagógica / Innovación y gestión de la docencia	Solicitar capacitación en RVI al coordinador de la Licenciatura en Informática del CUCEI
	Programadores	Extensión y responsabilidad social / Extensión de los servicios universitarios	Solicitar a la Unidad de Servicio Social del CUCEI estudiantes de Ingeniería en Computación
Técnicos	Motor de desarrollo	Extensión y responsabilidad social / Extensión de los servicios universitarios	Solicitar a la Unidad de Servicio Social del CUCEI estudiantes de Ingeniería en Computación
Fuentes de financiamiento	Fondos institucionales	Investigación y transferencia tecnológica del conocimiento / Investigación de frontera con impacto social	Solicitar al director de la Escuela Preparatoria No. 19, fondo institucional para implementar la RVI en docentes y estudiantes
Financieros	Capacitación	Investigación y transferencia tecnológica del conocimiento / Transferencia tecnológica y del conocimiento	Participar en la convocatoria Fomento a la Investigación Educativa del SEMS para adquirir fondos y diseñar un taller de capacitación

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la percepción e impacto de la RVI en docentes y estudiantes, se aplicaron encuestas y entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos. Para el análisis cualitativo, se empleó la técnica de análisis del discurso en los testimonios docentes, lo cual permitió interpretar el significado de sus experiencias e identificar su interacción con la RVI (Calsamiglia y Tusón, 1999). Paralelamente, se utilizó estadística descriptiva para analizar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes, proporcionando así una visión cuantitativa de los efectos de esta tecnología sobre la comprensión de estructuras moleculares (Montero, 2004).

Resultados

Los resultados muestran que la gestión institucional permitió asegurar recursos clave, capacitar al 100% de los docentes participantes y desarrollar un programa propio de RVI alineado al currículo de Química Orgánica. Los estudiantes manifestaron mayor motivación, comprensión y habilidad en la representación de compuestos tridimensionales. Por su parte, los docentes fortalecieron sus competencias digitales y metodológicas. Asimismo, la colaboración interinstitucional y el financiamiento obtenido consolidaron el proyecto como un modelo viable para la educación media superior.

Propuesta de mejora

A partir de los hallazgos, se propone fortalecer la capacitación docente en competencias digitales avanzadas y ampliar la producción de materiales educativos específicos en RVI. La Academia de Química debe coordinar el diseño didáctico de contenidos, mientras que la Dirección de la Preparatoria No. 19 y el SEMS de la UDG deben garantizar la continuidad de recursos financieros y técnicos. Finalmente, se sugiere institucionalizar la formación en RVI como parte de los programas de actualización docente, asegurando la sostenibilidad y replicabilidad del modelo.

Referencias

- Bermúdez i Badia, S., Fluet, GG, Llorens, R. & Deutsch, JE. (2016). Realidad virtual para la rehabilitación sensoriomotora después de un accidente cerebrovascular: principios de diseño y evidencia. En *Tecnología de neurorrehabilitación*, segunda edición, 573–603. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28603-7_28
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.

- González, S. (2020). *Plataformas de realidad aumentada y realidad virtual para la formación y la práctica médica* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/2164>
- Krippendorff, K. (2004). *Análisis de contenido: Una introducción a su metodología*. Sage Publications.
- Montero Lorenzo, J. M. (2004). *Estadística descriptiva*. Ediciones Paraninfo.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2021). *Mejora de la escuela y liderazgo educativo: Un estudio sobre la eficacia de la gestión institucional en centros escolares*. Editorial Octaedro.
- PDI. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019 — 2025 Visión 2030*. Universidad de Guadalajara. https://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025.pdf

Planeación y gestión del cambio digital en la Universidad de Guadalajara. Fundamentación de una agenda de trabajo intercentros

José Antonio Ramírez Díaz

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
jose.ramirez0036@academicos.udg.mx

Ailet Hernández Salina

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
ailet.hernandez6634@alumnos.udg.mx

Introducción

Se presentan avances de una investigación cuyo propósito es hacer un análisis comparativo de la transformación digital (TD) de las universidades públicas en México y España. La metodología es un estudio comparado de tres dimensiones analíticas, centrado en la revisión de políticas, programas y capacidades institucionales de cuatro universidades. Los resultados obtenidos para el nivel macro, centrado en el marco de referencia de políticas regionales y nacionales, demuestra que las universidades españolas cuentan con políticas, programas y financiamiento sólidos e integrados que son monitoreados en forma constante mientras que las universidades mexicanas carecen de orientaciones que les permita unificar esfuerzos y recursos hacia metas comunes.

En el nivel meso, las estrategias de cambio de la Universidad de Guadalajara priorizan la adquisición de equipo, renovación de licencias y la capacitación genérica, sin atender el problema estructural de la desvinculación de la planeación, gestión y monitoreo entre la Red Universitaria, los centros universitarios y las unidades departamentales.

Justificación

Los procesos de TD de las universidades públicas mexicanas afrontan demoras en su operación integral en las instituciones. La planeación institucional muestra que las medidas incorporadas se limitan a impartir cursos sin una base diagnóstica de los docentes del uso de las tecnologías o hacer compras de computadoras y licencias de software para ser empleadas por alumnos y maestros (Ramírez, 2024a; 2024b; 2024c).

La búsqueda por una universidad pública capaz de adecuarse a las demandas del entorno y a los cambios que la tecnología digital ha generado en los sectores económico, social, político y de gobierno invitan a realizar investigaciones para contribuir a la construcción de un modelo de universidad acorde al contexto actual donde integre a sus procesos organizacionales el uso de las tecnologías digitales.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los elementos impulsores y los obstáculos que afronta la implementación de las políticas para la transformación digital de las funciones sustantivas en las universidades públicas de México y España?

El objetivo general es analizar cómo las políticas y la planeación institucional habilitan a las universidades públicas a ajustar sus funciones sustantivas al contexto actual para posicionarse activamente en las redes de conocimiento.

Enfoque conceptual

Se plantea que la universidad actual opera dentro de una red de conocimiento y de organizar sus actividades para desarrollar procesos de producción, enseñanza y aprendizaje del conocimiento científico y saber cultural en un ecosistema de instituciones.

Drucker (1993) reconoció la importancia del conocimiento como recurso económico, social y político para crear riqueza según la capacidad de una nación para generarlo, aplicarlo y gestionarlo. Concebía a

la universidad como una organización de producción, preservación y difusión de conocimiento, con un papel estratégico para la formación de trabajadores del conocimiento y la innovación social.

Para Castells (2000), el conocimiento y el aprendizaje se convirtieron en motores del desarrollo económico, la integración social y la innovación institucional. Producir, difundir y usar información permite reconfigurar estructuras productivas, establecer relaciones de poder y mecanismos de incorporación social. La sociedad en red es portadora de una lógica organizativa que está basada en flujos de información y tecnologías digitales. El conocimiento adquiere valor mediante integración en redes que facilitan su circulación y aplicación.

La universidad se vincula a empresas, organizaciones civiles y comunidades como parte de los múltiples escenarios de aprendizaje permanente que combinan lo social, técnico y económico para formar redes de circulación del conocimiento. Estas redes son entidades jerarquizantes que ejercen un poder y reconfiguran la desigualdad en sus procesos. Los controladores de los flujos de información tienen ventaja competitiva y política sobre los otros participantes (Castells, 2000).

El conocimiento es un bien esencial que los mercados no distribuyen eficientemente dado que genera asimetrías de información y externalidades negativas en diferentes grupos sociales. Por ello, el papel del Estado es garantizar que las redes y ecosistemas donde se incluyen las universidades públicas sean capaces de atender la población excluida. La intervención pública se tendría que dar por políticas y normas que circulen a través de sus instituciones. En el caso específico de la universidad es importante ejercer su capacidad agentiva en el mercado del conocimiento para producir y divulgar en forma equitativa el conocimiento (Stiglitz y Greenwald, 2014).

Estrategia metodológica

La investigación está en curso y utiliza un método comparado multicaso con diseño mixto (cuantitativo + cualitativo), orientado a políticas y capacidades institucionales. Las unidades de análisis comparativas se ubican en tres niveles:

- Nivel macro: políticas nacionales / marcos legales y financiamiento.
- Nivel meso: políticas institucionales (plan de desarrollo institucional, ejercicio de gobernanza, planes de digitalización) y procesos organizacionales para cambio digital.
- Nivel micro: prácticas que se desarrollan en programas académicos, en la investigación y la vinculación para atender la población mediante uso de tecnología digital y en específico a la población vulnerable.

Resultados

A nivel macro se encontró que las universidades mexicanas carecen de un marco de políticas, leyes y financiamiento que oriente sus actividades. Mientras que las universidades operan bajo un robusto apoyo de gobierno que les permiten desarrollar actividades a diversos sectores sociales y económicos mediante programas definidos (cuadro 1). Para una explicación amplia ver Ramírez Díaz (2024b; 2024c).

En el nivel meso del análisis se ha podido documentar la existencia de tres grandes núcleos problemáticos para la TD en la Universidad:

- 1) La organización interna de la Universidad de Guadalajara para la Transformación Digital carece de directrices nacionales y afronta un proceso de planeación centralizado con información insuficiente y descontextualizada que restringe su capacidad para renovar sus modelos educativos y funciones sustantivas integrada a la visión y necesidades específicas de los grupos de interés de cada centro universitario.
- 2) La estructura centralizada de la administración universitaria reduce la autonomía operativa de los equipos de planeación académica y de investigación en los centros universitarios, lo que restringe su capacidad para desarrollar contenidos y estrategias pertinentes a sus contextos regionales con tecnología digital.
- 3) La falta de información contextualizada y sistemática sobre las condiciones locales de cada centro universitario limita la toma de decisiones estratégicas para adecuar la docencia e investigación, e impide generar innovaciones pedagógicas orientadas a atender a grupos vulnerables de sus regiones usando la tecnología digital.

Cuadro 1. Comparativo de los marcos de políticas para fundamentar los planes institucionales de las universidades

	Gobierno y tratados	Políticas Regionales /Nacionales	Leyes	Financiamiento
Internacional	Órgano de gobierno regional para los países: Comisión Europea	Múltiples instrumentos para diversos ámbitos de la vida social y productiva	Las leyes se modifican a partir de los acuerdos políticos tomados. Se inicia con cambios en el nivel regional que se trasladan a los países nacionales por medio de directivas. La adopción de las directivas promueve cambios a nivel nacional y regional	ocho planes digitales específicos, con presupuesto inicial de 20 millones de euros + Línea de acción para la mejora de infraestructuras digitales, el equipamiento, las tecnologías, la docencia y la evaluación digitales universitarias con un presupuesto inicial de 146.880.000 €;recualificación e internacionalización del personal docente e investigador (subsidiado)
	Tienen tratado internacional de Transformación digital	Tratado regional de Transformación digital ;The Digital Decade policy program 2030; Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 ; Una Europa Adaptada a la Era Digital; Espacio Europeo Digital; Next Generation EU; Agenda de Capacidades Europea		
Nacional	Tiene política de Gobierno Nacional de España y Gobierno de Murcia participan activamente	España Digital; Programa de Mejora de la Competencia Digital Educativa;Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia; Plan de Centro		
Universidades españolas (Plan Institucional). Incorpora TD, muestra fundamento intertextual y orientado desde gobierno regional.				
Procesos de Transformación Institucional, cultura organizacional y mundo de vida de actores. Plan de Centro				
Universidades mexicanas (Plan Institucional). No incorpora la TD. Sin referente nacional.				
Nacional	El Gobierno Federal no incluyó el tema de digital en sus políticas. Misma situación del gobierno estatal.	Estrategia Digital Nacional 2021 – 2024 reducida al Proyecto "Internet para todos" (2021) cuestionado por intrascendente e inoportuno; Agenda Digital Educativa (inactiva desde 2019 y suspendida en 2022); Reforma en Telecomunicaciones 2013 (suspendida en 2019).	Las reformas en telecomunicaciones	2024. 31 millones de euros para nivel básico. La educación superior no tiene presupuesto
Internacional	En materia digital el tratado cuenta con capítulo centrado en comercio. No incluye ningún otra actividad social, productiva o educativa.	No existe		
	Existe un tratado comercial con Canadá y Estados Unidos de Norteamérica. No existe órgano de gobierno regional común entre países.	No existe		

Fuente: elaboración propia.

Propuesta de mejora

Se continuará con el proceso de investigación para profundizar en los paquetes de información necesarios en una planeación flexible, que parta de los departamentos y retro-informe los planes de desarrollo de los centros universitarios y el Plan de Desarrollo Institucional de la Red Universitaria para georreferenciar un sistema de información centrado en las trayectorias de formación y la diversidad social

y cultural de los estudiantes. Se comparará con la organización de las universidades españolas y será sometido a un estudio piloto.

Referencias

- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen I: La sociedad red. Alianza Editorial.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Apóstrofe, 1993.
- Ramírez-Díaz, J. A. (2024a). Transformación digital en las Universidades Públicas de México y España. Proyecto de investigación institucional. Universidad de Guadalajara. CUCSH.
- Ramírez-Díaz, J. A. (2024b). Marcos de políticas para la digitalización de las universidades públicas de México y España. *Educación y Ciudad*, (47), e3124. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.31246>
- Ramírez - Díaz, J.A. (202 c) La política para la digitalización en México. Ausencia y abandono gubernamental para la Transformación Digital. En Ramírez Díaz, José Antonio y Ramírez Mera, Urith, (2024) (coords.) *La digitalización de la educación en México. Políticas, gestión y prácticas en las instituciones de educación*. Universidad de Guadalajara. CUCSH, pp. 31-54.
- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. C. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Taurus.

Transformar la educación con proyectos digitales, la evaluación de páginas web en el aula

María Soledad Aguirre Coronado

Preparatoria 12, Sistema de Educación Media Superior
soledad.aguirre@academicos.udg.mx

Graciela Isabet Jáuregui Gómez

Preparatoria 12, Sistema de Educación Media Superior
graciela.jauregui@academicos.udg.mx

Introducción

Durante el ciclo escolar 2025A, la Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara llevó a cabo un proyecto en el que los estudiantes crearon y evaluaron páginas web de producción de marketing ficticia, como una alternativa a los métodos de enseñanza tradicionales. El objetivo fue fomentar el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades prácticas en diseño y evaluación digital. Los estudiantes asumieron los roles de creadores como jueces, aprendiendo a diseñar contenido digital para dar y recibir retroalimentación constructiva.

La evaluación se realizó entre pares utilizando un formulario de Google con preguntas cerradas, lo que permitió a los estudiantes analizar de manera crítica el trabajo de sus compañeros, aprendiendo a valorar aspectos como la navegabilidad, la calidad del contenido, el logo y la comunicación estratégica. El proyecto demostró que el aprendizaje basado en proyectos es una herramienta eficaz para desarrollar múltiples habilidades, preparando a los estudiantes para el mundo digital.

Justificación

La inquietud de los docentes sobre cómo hacer que la enseñanza sea útil en la vida profesional o laboral dio origen a la investigación donde se busca fomentar el aprendizaje significativo mediante la creación

de productos digitales funcionales, preparando a los estudiantes para el futuro. El proyecto se justifica en la necesidad de que los estudiantes adquieran habilidades prácticas en diseño digital, al mismo tiempo que se convierten en creadores y evaluadores de contenido web por medio de un análisis crítico y retroalimentación constructiva. La creación de páginas web como recurso educativo facilita la alfabetización informática y permite a los estudiantes ser productores activos de contenido en entornos digitales. Preguntas de investigación:

- ¿De qué manera el ABP facilita la adquisición de habilidades técnicas en el diseño de la página web y colaborativas en el aula?
- ¿Cómo puede el diseño y evaluación de páginas web mejorar las competencias digitales y el pensamiento crítico de los estudiantes?
- ¿Qué impacto tiene la evaluación entre pares en la calidad del aprendizaje y la autoconfianza de los estudiantes?
- Por consiguiente, se plantean la siguiente Hipótesis: La creación y evaluación de páginas web, mediante el ABP, desarrolla en los estudiantes habilidades digitales, pensamiento crítico y capacidad de trabajo colaborativo, preparándolos para entornos profesionales reales. Los objetivos planteados en este proyecto fueron los siguientes:
- Promover el aprendizaje significativo a través de la adquisición de habilidades técnicas en el diseño de la página web.
- Analizar la influencia de la retroalimentación entre compañeros en el fortalecimiento progresivo de los proyectos académicos.
-

Enfoque conceptual

Este proyecto se construye sobre una base teórica sólida que guía tanto su enfoque pedagógico como su propuesta tecnológica. En primer lugar, se adopta el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), según lo plantea la SEP (2022), como una metodología que permite a los estudiantes enfrentarse a problemas reales. A través de esta estrategia, se integran saberes disciplinares con competencias transversales como la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico, generando experiencias de aprendizaje más significativas.

Otro pilar fundamental es la alfabetización digital, abordada por Jurado y Martos (2022), quienes destacan que la creación de páginas web no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que transforma a los estudiantes en productores activos de contenido digital. Este cambio de rol de consumidores pasivos a creadores conscientes fortalece su autonomía y capacidad de expresión en entornos digitales, creando así sus páginas web de marketing con mayor éxito.

En el ámbito del diseño del proyecto que fue realizado por los estudiantes se consideraron aportes de los siguientes autores, en cuanto Barcelonés (2022) habla sobre la identidad visual, la importancia del logotipo y el diseño gráfico como elementos esenciales para comunicar eficazmente la personalidad de una marca y mejorar la experiencia del usuario. Esta dimensión estética y funcional se complementa con las tendencias actuales en diseño gráfico, recogidas por Mediactiu (2025), que proponen una fusión entre lo retro y lo moderno. Esta mezcla busca generar una conexión emocional con el usuario, sin perder de vista la accesibilidad como criterio clave para la relevancia del contenido.

Según lo planteado por la UPM (2024–2025) la evaluación entre pares también ocupa un lugar central en el proyecto, se reconoce que la retroalimentación entre estudiantes no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que promueve la reflexión, la mejora continua y el desarrollo de la autonomía.

Por último, se incorpora en este proyecto, la perspectiva de Rivadeneira y Galarza (2023) sobre personalización y accesibilidad en entornos educativos digitales. Ellos señalan que los sitios web deben adaptarse a las necesidades de cada usuario y garantizar su accesibilidad, para que el aprendizaje sea inclusivo, efectivo y con verdadero alcance.

Estrategia metodológica

Este proyecto se desarrolló bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en la que los estudiantes asumieron un rol activo y protagónico durante todo el proceso. A lo largo de varias fases, se les brindó la oportunidad de aplicar sus conocimientos de manera práctica y creativa.

Todo comenzó con el diseño del proyecto, donde se explicó detalladamente el proceso a seguir. Los estudiantes recibieron una guía específica para evaluar páginas web, la cual contemplaba aspectos clave

como el diseño visual, la calidad del contenido, la funcionalidad del sitio y la coherencia con la identidad de marca.

Posteriormente, en la fase de creación, los estudiantes diseñaron páginas web dirigidas a productos ficticios. Utilizando herramientas digitales accesibles, cada uno desarrolló su propuesta incluyendo elementos como logotipos, reels promocionales y análisis de mercado, lo que les permitió integrar habilidades técnicas con pensamiento estratégico.

Una vez finalizadas las páginas, se llevó a cabo la evaluación entre pares. Para ello, se utilizó un formulario digital con 13 ítems que permitía valorar el trabajo de los compañeros de manera específica y constructiva. Esta etapa fomentó la reflexión crítica y el intercambio de ideas entre compañeros.

Con las evaluaciones en mano, se procedió al análisis de resultados, identificando tanto los puntos fuertes como las áreas que requerían mejora en cada proyecto, esta información fue clave para la fase de retroalimentación. Los estudiantes recibieron comentarios detallados que les ayudaron a revisar sus diseños y cerrar el ciclo de aprendizaje con una autoevaluación crítica, fortaleciendo así su capacidad de mejora continua.

Para llevar a cabo todas estas actividades, se utilizaron herramientas como Google Forms, plataformas de diseño web de fácil acceso y diversos recursos multimedia, que facilitaron la experiencia de aprendizaje y permitieron a los estudiantes explorar su creatividad en entornos digitales reales.

Resultados

- El 93.9% de los estudiantes diseñó páginas web fáciles de navegar, con un promedio de 4.48/5 como se muestra en la figura 1.
- En la figura 2 se muestra que el contenido fue claro y relevante, obteniendo un promedio de 4.33/5.
- El 90.2% logró diseñar logotipos que representaban efectivamente la identidad de la marca, con un puntaje de 4.09/5 en creatividad y atractivo visual como se observa en la figura 3.
- La evaluación entre pares reveló oportunidades de mejora en la combinación de colores, el tamaño de los logotipos y la distribución del texto.

- Los estudiantes desarrollaron capacidad crítica, autonomía y trabajo colaborativo, destacando la conexión entre el diseño web y la comunicación estratégica.

El proyecto demostró que el ABP es viable para integrar competencias digitales en el currículo, preparando a los estudiantes para los desafíos del mundo laboral y fomentando un aprendizaje activo y situado.

Propuesta de mejora

Se sugiere que el departamento de Tecnologías de la Preparatoria 12 implemente acciones, donde incorpore el diseño y evaluación de páginas web como actividad permanente en asignaturas relacionadas con tecnología, comunicación y emprendimiento, establezca alianzas con empresas locales para que los estudiantes diseñen páginas web reales, vinculando el aula con el sector productivo. En cuanto a los docentes, ofrecer talleres sobre el uso del ABP y herramientas digitales para el diseño web, con énfasis en la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva. Contar con una plataforma de recursos para tener repositorio digital con guías, plantillas y ejemplos de páginas web exitosas, accesible para estudiantes y docentes. Implementar encuestas semestrales para medir el impacto del proyecto en el desarrollo de competencias digitales y ajustar la metodología según los resultados, así como organizar ferias de proyectos donde los estudiantes presenten sus páginas web y reciban retroalimentación de expertos en diseño y marketing digital.

Figuras

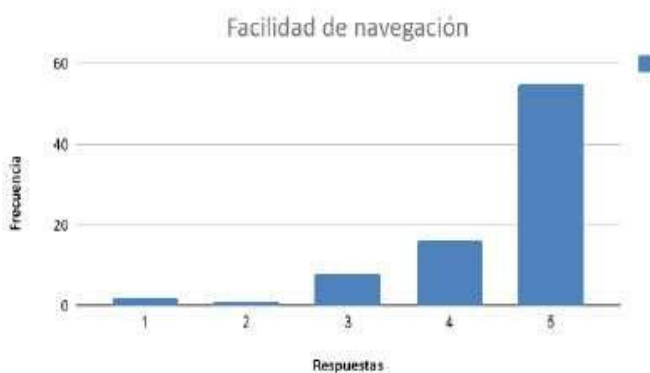


Figura 1. Facilidad de navegación de las páginas web.

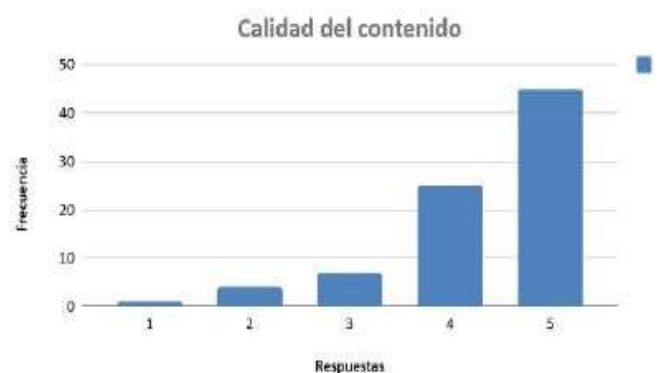


Figura 2. Contenido claro y relevante.

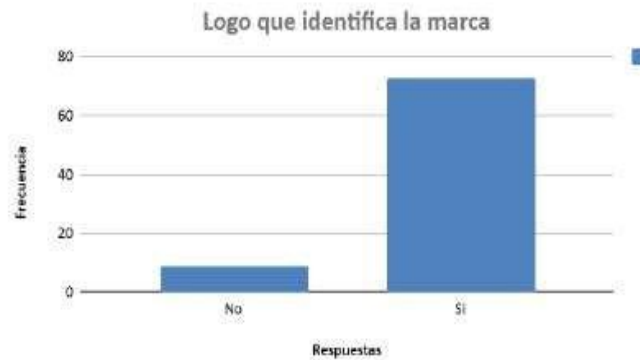


Figura 3. Diseño de logotipos que representativos de la marca.

Referencias bibliográficas

- Barcelonés, A. (2022). Diseño de identidad visual: Claves para una marca memorable. Editorial Diseño. <https://wolfdisenoweb.com/2025/04/07/disenode-identidad-visual/>
- Jurado Soto, M., & Martos Eliche, M. (2022). Diseño de un sitio web para bachillerato: estudio exploratorio-secuencial. SciELO México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802024000200132
- Mediactiu. (2025, 13 de marzo). Las principales tendencias en diseño gráfico para 2025: Una mirada hacia el futuro creativo. <https://mediactiu.com/tendencias-en-disenografico-2025/>
- Rivadeneira Ramos, M., & Galarza-Schoenfeld, M. (2023). La capacidad de personalización en sitios web educativos. *Educación y Tecnología*, 12(1), 45–60. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2012000300003
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>
- Universidad Politécnica de Madrid. (2024-2025). Proyecto de innovación educativa: inteligencia artificial aplicada a la educación. <https://innovacioneducativa.upm.es/proyectos-ie/informacion?anyo=2024-2025&id=1627>

Hacia una educación con IA, ¿un riesgo o una oportunidad?

Mayra Guadalupe Barraza Núñez

Escuela Preparatoria Regional de Etzatlán

Sistema de Educación Media Superior

guadalupe.barraza@academicos.udg.mx

Alejandro Moreno Silva

Escuela Preparatoria Regional de Etzatlán

Sistema de Educación Media Superior

alejandro.msilva@academicos.udg.mx

Introducción

Los docentes de bachillerato se enfrentan a nuevos retos para realizar su quehacer educativo de forma efectiva. La incursión y apropiación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje han tomado relevancia y son hoy en día parte esencial, sin embargo, compaginar las herramientas de inteligencia artificial con la generación de pensamiento crítico suele ser el meollo del asunto. El objetivo de esta investigación fue analizar el efecto del uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes de nivel medio superior de dos escuelas regionales pertenecientes a la Universidad de Guadalajara. La propuesta metodológica fue de enfoque mixto, se aplicó una encuesta a estudiantes y otra a docentes y se llevaron a cabo dos grupos focales con docentes. Los resultados revelan que la IA es una herramienta efectiva para mejorar el aprendizaje y rendimiento académico, es crucial abordar los desafíos éticos y de privacidad asociados con su implementación.

Justificación

Pregunta de investigación

- ¿Cuál es el efecto del uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de nivel medio superior?

Objetivo general

- Analizar el efecto del uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes de nivel medio superior.

Objetivos específicos

- Describir el tipo de inteligencia artificial que utilizan los estudiantes para la realización de sus actividades académicas.
- Identificar qué herramientas de inteligencia artificial utilizan los docentes en su quehacer educativo.

Enfoque conceptual: una aproximación a la inteligencia artificial

De acuerdo con García Peña *et al.* (2020) "la inteligencia artificial IA como nueva tecnología tiene un fuerte potencial en materia de educación, ya que los sistemas basados en estas son capaces de favorecer un aprendizaje personalizado, dadas las necesidades e intereses de los estudiantes" (p. 651). ¿Será un riesgo que la educación se personalice? Los estudiantes se agrupan por intereses, en ocasiones les cuesta trabajo hacer equipo con aquellos compañeros con los que no conviven a menudo, el hecho de identificar qué es lo que necesita el alumno permitirá reducir el tiempo que el docente dedica a dar las instrucciones, por ejemplo, ¿eso es lo que realmente se necesita?

El estudio de la inteligencia artificial como herramienta en el proceso de enseñanza, es sin duda alguna, un elemento indispensable en las nuevas generaciones, denominados por la sociedad como nativos digitales, o como la define Tenti (2010) "la cultura electrónica-visual marca una forma especial de relación con el conocimiento. La inmediatez, la simultaneidad, la superficialidad son condiciones que acompañan a la información que llega por muchos canales asociados a las nuevas tecnologías" (p.177) considerando la gran cantidad de canales de información que en esta época los estudiantes tienen a su alcance y que estos a su vez les permiten apropiarse de conocimientos.

Gros (1992) señala que la expresión inteligencia artificial (IA) fue sugerida por J. McCarthy profesor de la Universidad de Stanford, en 1956 para referirse a “una parte de la informática dedicada al diseño de máquinas que fueran capaces de simular algunas de las conductas realizadas por el ser humano y que habitualmente catalogamos como inteligentes” (p.73). Una palabra clave en esa definición es la simulación, ¿realmente la IA logra simular las actividades de un docente? ¿bajo qué circunstancias y condiciones?

A manera de resumen, las diversas concepciones de inteligencia artificial se refieren a la capacidad de las máquinas y sistemas informáticos para realizar tareas que normalmente requerirían inteligencia humana. Estas tareas pueden incluir el aprendizaje, la toma de decisiones, el razonamiento, la resolución de problemas, la comprensión del lenguaje natural, entre otras.

Retos del uso de inteligencia artificial en la educación

Sin duda alguna, los docentes deberán informarse y apropiarse del uso que pueda tener la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La llegada de la IA al contexto educativo no solo es algo novedoso a incluir porque está de moda, al contrario, de acuerdo con García *et al.*, (2024) postulan que “parece más que evidente que a ChatGPT se le está haciendo responsable de unas debilidades en las prácticas educativas actuales que ya existían, pero que se resistían a ser admitidas” (p.6). La IA pondrá en jaque a los docentes, directivos y administrativos, el rol se actualizará, lo importante será mediar entre la estabilidad que otorgaba un modelo convencional y las innovaciones que incorporan el uso de la tecnología y la IA de forma exponencial.

Así que, uno de los desafíos que mencionan Troncoso *et al.*, (2023) para el análisis de aprendizaje es “salir de la zona de confort hacia un alcance más amplio que incluya habilidades interpersonales, artes, literatura, entre otros, que eleven un nuevo nivel de complejidad en términos de medición y evaluación de competencias o resultados de aprendizaje”. (p.9).

Por otra parte, Rodríguez Torres *et al.*, (2023) destacan un consenso generalizado sobre el valor significativo que la IA aporta al ámbito educativo, con el potencial de transformar sus paradigmas tradicionales. La capacidad de la IA para optimizar procesos educativos y personalizar el aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes se considera una evolución crucial.

Estrategia metodológica

La investigación se llevó a cabo mediante la metodología mixta, que de acuerdo con Pereira (2011) ese tipo de diseños se han utilizado desde 1960 y los cuales dan prioridad de la triangulación de datos, al combinar las ventajas de la metodología cualitativa y cuantitativa. Como lo señalan Hernández y colaboradores (2003) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques" (p. 21) El estudio tuvo un alcance descriptivo, Bernal (2010) indica que en los estudios descriptivos se muestra, narra, reseña o identifica hechos, situaciones, rasgos y características de un objeto de estudio, en este caso, se describirá la experiencia de los estudiantes y docentes en la implementación de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Resultados

A partir de la revisión de la literatura, podemos concluir que el uso de la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas preparatorias de Ameca y Etzatlán es evidente, se percibió desde el momento de la aplicación de la encuesta cómo los estudiantes se sienten señalados si utilizan la IA, porque lo perciben como algo prohibido, lo cual requiere una sanción, entonces el uso se vuelve innegable pero susceptible a críticas por parte de algunos docentes que se resisten a la integración de la IA. De acuerdo con los resultados, las ventajas más significativas para integrar la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las siguientes:

Ventajas para los estudiantes

- Mejora de la comprensión: La IA puede proporcionar explicaciones claras y concisas, ayudando a los estudiantes a entender conceptos complejos.
- Estimula la creatividad y ahorra tiempo: La IA puede hacer que el aprendizaje sea más interactivo y divertido, aumentando la motivación de los estudiantes.
- Acceso a recursos adicionales: La IA puede proporcionar acceso a recursos adicionales, como videos, artículos y simulaciones, para reforzar el aprendizaje.

Ventajas para los docentes

- Ahorro de tiempo: La IA puede automatizar tareas administrativas, liberando tiempo para que los docentes se centren en la enseñanza.
- Apoyo al aprendizaje y desarrollo de habilidades: La IA puede facilitar información de cualquier tema, la clave es el uso responsable de la misma.
- Personalización del aprendizaje: La IA puede adaptar el contenido y ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante.

El estudio de Aguilar *et al.*, (2023) puntualiza que “la tecnología de inteligencia artificial aporta grandes beneficios en muchos ámbitos, pero sin unas barreras éticas corre el riesgo de reproducir los prejuicios y la discriminación del mundo real, alimentar las divisiones y amenazar los derechos humanos y las libertades fundamentales” (p.4).

Desventajas para los estudiantes

- Dependencia excesiva en la tecnología: reducción de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.
- Pérdida de habilidades: disminuye la creatividad cuando se usa de forma excesiva.
- Amenaza a la seguridad laboral y personal: uso inapropiado o incorrecto de datos personales.
- Reduce la capacidad de pensar y aumenta el plagio.

De acuerdo con Maldonado (2023) indica que: “desde el punto de vista computacional, el gran reto consiste en lograr que la IA conciba problemas; incluso no que solamente formule preguntas lo cual, social y culturalmente es ya altamente sugestivo, pues la inmensa mayoría de las personas no cuestionan, sólo obedecen y se someten a los poderes, a las circunstancias, a los momentos” (p.11). La repetición de la escasez del pensamiento crítico fue el hilo que mantuvo la conversación de todos los resultados, y se registra de nuevo en tres grandes desventajas que los docentes identificaron:

Desventajas para los docentes

- Fomenta el plagio
- Dependencia y falta de razonamiento
- Uso inapropiado y falta de ética

De acuerdo con Intriago (2024) “la implementación exitosa de la IA en la educación depende de una combinación de factores tecnológicos, humanos y éticos. La infraestructura adecuada, la capacitación del personal, la aceptación cultural, la protección de datos, la integración curricular, la evaluación continua, la colaboración intersectorial y las consideraciones éticas son todos elementos cruciales para maximizar el potencial de la IA en mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (p.184).

Propuesta de mejora

Ante este contexto, se sugiere lo siguiente:

- Integrar la IA de manera reflexiva y crítica, con acuerdos establecidos en los órganos colegiados y a partir de las necesidades de las diversas unidades de aprendizaje.
- Capacitar a los docentes desde los principios básicos hasta el uso responsable de la IA.
- Considerar que el contexto de ambas escuelas carece de una infraestructura tecnológica óptima para la implementación de la IA.
- Evaluar y ajustar constantemente la implementación de la IA, los avances serán inminentes y la IA lleva ventaja.

Referencias

- Aguilar Espinosa, M. G., A., López Moreno, J., Cisneros López, H. L., Rubio Rivera, R., Vaca González, F. J., Mondelo Villaseñor, M. (2023). La ética en el uso de la inteligencia artificial en bachillerato. *Las ciencias de la educación como puente hacia la innovación-Celaya 2023*.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales. *Universidad de la Sábana-Colombia*: <https://www.academia.edu/25497606>.
- García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- García-Peña, V. R., Mora Marcillo, A. B., y Ávila Ramírez, J. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 2
- Gómez Mont, C., Del Pozo, C. M., Martínez Pinto, C., y Martín del Campo Alcocer, A. V. (2020). La inteligencia artificial al servicio del bien social en América Latina y el Caribe: Panorámica regional e instantáneas de doce países. BID.
- Gros Salvat, B. (1992). La inteligencia artificial y su aplicación en la enseñanza. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Dialnet, 13, 73-80.
- Intriago, J. A. (2024). La Inteligencia Artificial y el Desempeño Académico de los Estudiantes de Bachillerato en el Ecuador. *Revista Científica Hallazgos* 21, 9 (2), 179- 186. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Maldonado, C. E. (2023). *¿Qué significa el pensamiento crítico en la era de la inteligencia artificial?* Informe especial Guerra por el nuevo orden tecnológico. Edición 232
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta *Revista Electrónica Educare*. 15(1). pp. 15-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Rodríguez Torres, A. F.; Orozco Alarcón, K. E.; García Gaibor, J. A y Rodríguez Bermeo, S. D.; Barros Castro H.C. (2023). La Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación: Análisis Sistemático. *Domino de las Ciencias*, 9(3), 2162-2178.
- Tenti Fanfani, E. (Ed.). (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Troncoso Heredia, M. O., Dueñas Correo, Y. K., y Verdecia Carballo, E. (2023). Inteligencia artificial y educación: nuevas relaciones en un mundo interconectado. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2).

SECCIÓN II

SALUD MENTAL Y BIENESTAR ESTUDIANTIL

Ansiedad en estudiantes del nivel medio superior de Jalisco y su relación con el rendimiento académico

Gloria Martha Palomar Rodríguez

Escuela Preparatoria Núm. 1
Sistema de Educación Media Superior
gloriam.palomar@academicos.udg.mx

Ma. de los Ángeles Cristina Villalobos

Escuela Preparatoria Regional de Puerto Vallarta
Sistema de Educación Media Superior
ma.villalobos@academicos.udg.mx

Introducción

Debido a la observación del aumento de problemas de ansiedad en los últimos años en estudiantes adolescentes del NMS y por los efectos que produce en el rendimiento académico, se realizó un diagnóstico sobre ansiedad y se buscó identificar la relación con el desempeño académico, mediante la realización de un diseño de investigación transversal cuantitativa y por sus alcances exploratoria en 878 estudiantes, 49.7% hombres y 50.3% mujeres de preparatorias de Jalisco. se aplicó una encuesta autoadministrada, se incluyó una ficha de datos sociodemográficos y la Escala de Trastorno de Ansiedad Generalizada de 7 ítems (GAD- 7). Los datos se analizaron con el programa estadístico SPSS, Los hallazgos precisaron en muestra general la presencia de ansiedad severa en el 55% de los participantes lo cual demuestra que esta problemática debe ser atendida y precisa acciones emergentes en esta población, identificamos diferencias por sexo, destacan las mujeres 65% con ansiedad severa.

Justificación

El tema se considera de relevancia por los efectos que presenta en la población de adolescentes y sus efectos en el rendimiento académico, por otra parte, autores como Luciani (2010) en Márquez, (2014), señalan que tanto la ansiedad como la depresión disminuye la calidad de vida de las personas. De aquí su relevancia. Además, es importante considerar que los jóvenes, al encontrarse en un estado crítico de su desarrollo, son un grupo vulnerable, ya que el 52% de los casos de suicidios en Jalisco durante la pandemia (en el 2021) fueron entre la población de 15 a 24 años, mientras que hace 10 años los casos se concentraban en el grupo de 30 a 60 años (López, 2021).

Enfoque conceptual

Los trastornos de ansiedad generalizada son descritos en el DSM V como: ansiedad y preocupación excesivas persistentes y que las personas tienen dificultades para controlar sobre diversos acontecimientos o actividades y que se asocian a 3 o más síntomas de sobre activación fisiológica. (Márquez, 2014).

Por otra parte, el rendimiento académico es reconocido por su capacidad clasificatoria y su vinculación a la promoción y evaluación de estudiantes, su expresión en notas y promedios académicos lo identifican con objetividad. (Santander, 2011), para este estudio se consideró el promedio de calificaciones oficial de los estudiantes independientemente del grado en el que se encontraban.

Los trastornos emocionales en adolescentes son punto de análisis de diversos autores, debido a su relevancia y al aumento de situaciones de riesgo como el intento de suicidio, (Borges *et al.*,2008). diversos autores señalan el aumento de estos problemas como efectos de la pandemia por COVID-19. (Ortiz, 2022, López, 2021), destacan en ellos la presencia de ansiedad, depresión e ideación suicida.

Estrategia metodológica

Se trabajó con un diseño transversal, exploratorio- descriptivo de metodología cuantitativa. De acuerdo con sus alcances, el presente trabajo de investigación parte de un diseño exploratorio. Se realizó un muestro no probabilístico incidental, cuyos criterios de inclusión fueron ser alumno activo en el

momento de la aplicación se siguieron todas las normas éticas, en el caso de los estudiantes menores de edad se solicitó el consentimiento mediante un formato escrito.

Objetivo

Se planteó como objetivo la realización de un diagnóstico sobre la presencia de ansiedad y su relación con el rendimiento académico, en estudiantes del Nivel Medio Superior (NMS) para identificar y propiciar la posterior intervención en la problemática, en las preparatorias Número 12 de la Zona Metropolitana de Guadalajara, la Preparatoria regional de Tamazula, Preparatoria Regional de San Miguel el Alto, Preparatoria Regional de la Barca y la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta.

Resultados

Se contó con la participación voluntaria de 878 estudiantes del nivel medio superior del estado de Jalisco. 436 hombres 49.7% y 442 son mujeres 50.3%. La edad promedio fue de 16 años.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta la presencia de trastornos de ansiedad en muestra general de acuerdo con el grado de severidad. El coeficiente del Alpha de Cronbach del instrumento es de 0.907.

Tabla 1. Resultados de GAD 7 en muestra general. Grado de severidad de ansiedad.

Ansiedad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Leve	126	14.4	14.4	14.4
Moderado	269	30.6	30.6	45.0
Severo	483	55.0	55.0	100.0
Total	878	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 1, existe una cantidad de importante de estudiantes con un cuadro de ansiedad severo 55%, cabe señalar que un estudio precedente (Villalobos *et al.*,2018) en preparatorias de Jalisco, indicó la presencia de ansiedad severa en sólo el 5% de los participantes por

lo que resulta un aumento, autores precisan el aumento de estos problemas como efectos de la pandemia por COVID-19. (Ortiz, 2022, López, 2021). El INEGI, en 2024 identificó presencia de ansiedad en el 73.4% de la población, lo cual es alarmante. (SS/DGIS, SINAIS, 2024).

En la tabla 2 se muestran los resultados por sexo. Como se puede observar, la ansiedad leve es mayor en hombres de la misma manera que la moderada mientras que el sexo femenino sobresale en ansiedad severa con un 65%, contrario a lo encontrado por González, *et al.* (2020) quien señaló presencia de ansiedad en (40.3%) con mayores niveles en los hombres.

Tabla 2. Severidad del cuadro de ansiedad por sexo.

Ansiedad	Hombre	Mujer
Leve	20%	7%
Moderada	35%	27%
Severa	45%	65%
Total	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

El INEGI en 2024 destacó de igual manera mayor porcentaje de presencia de ansiedad en mujer. ((SS/DGIS, SINAIS, 2024). Finalmente, para buscar la relación entre los resultados del test de ansiedad y el promedio académico se utilizó la correlación de *Spearman's*, y los resultados indicaron una relación moderada con una significancia de 0.312 por lo que queda pendiente mayor profundización para estudios posteriores ya que se trata de un estudio exploratorio.

Propuesta de mejora

La Universidad de Guadalajara en sus dos niveles educativos es responsable desde sus áreas de desarrollo integral y tutorías, así como desde las diversas áreas de apoyo psicológico de promover acciones para atender esta problemática, en especial con la población adolescente ya que es esta la más vulnerable.

Referencias

- Borges, G., Benjet, C., Medina-Mora, M.E., Orozco, R., Nock, M. (2008) Suicide ideation, plan, and attempt in the Mexican adolescent mental health survey. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 2008; 47:41-52. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709620839>
- González, N., Tejeda, A., Espinosa, C., & Ontiveros, Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. Preprint, 644(1), 17. <https://doi.org/10.1590/SCIELOPREPRINTS.756>
- López, B. (2021). ¿Cuál fue la incidencia de los suicidios en Jalisco durante la pandemia? Zona Docs. <https://www.zonadocs.mx/2021/12/17/cual-fue-la-incidencia-de-los-suicidios-en-jalisco-durante-la-pandemia/>
- Márquez, M. (2014). Trastornos de ansiedad en el DSM-5. *Vertex Rev. Arg. De Psiquiat*, 25, 58-62. <http://www.editorialpolemos.com.ar/docs/vertex/vertex113.pdf#page=59>
- Ortiz, E. (2022). El segundo año de pandemia aumenta los suicidios en Jalisco. <https://udgtv.com/noticias/segundo-anio-pandemia-aumenta-suicidios-jalisco>
- Santander, O. A. E. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 144-173.
- Secretaría de Salud, Observatorio Mexicano de Salud Mental y Adicciones. (2024). Una mirada a la atención en salud mental en México: principales condiciones atendidas en el sistema de salud. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/949747/04_DATOS_SM_2024.pdf
- Villalobos, M., Villalobos, S., Gómez, C., Torres, S. López, N., Padilla, S. Chávez, L., Guerrero, L y Dávila, A. (2018). Sintomatología depresiva y enojo (ira) en adolescentes en Jalisco, en Rosario, V y Zaragoza, O. (coords.). *Conocimiento emergente en educación media superior. Relevancia, equidad, calidad y bienestar*. Universidad de Guadalajara.

Habilidades socioemocionales: una estrategia contra el riesgo a la deserción escolar

Guillermo Gómez Delgado

Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán, Sistema de Educación Media Superior
gomez.delgado@sems.udg.mx

Jaime Eduardo Ramírez Mireles

Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán (SEMS)
jaime.ramirez@sems.udg.mx

Claudia Cecilia Flores Salcedo

Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán (SEMS)
claudia.flores1709@academicos.udg.mx

Introducción

Objetivo: evaluar la eficacia del desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) y su impacto sobre el riesgo a deserción escolar (DE) en estudiantes adscritos al Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UDG).

Los datos se recolectaron en 2024 con estudiantes adscritos a la Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán (EPRT), Módulo Acatic; los resultados refieren que el 32.5% (31.6 ± 6.8) de los estudiantes presentaron riesgo a DE asociado a la salud mental, las relaciones familiares, la situación educativa y las conductas agresivo delictivas. El taller permitió modificar cambios conductuales, cognitivos y emocionales sobre el índice de riesgo global a DE (30 a 20.8, $p < .001$, $r = -.70$), la salud mental (9.09 a 5.50 ($p < .001$, $r = -.67$), las relaciones familiares (3,72 a 2,31 ($p = .01$, $r = -.49$) y la situación educativa (7,13 a 5,09 ($p = .003$, $r = -.60$). Se registro una disminución sobre los indicadores de ausentismo e inquietud por la DE.

Justificación

Tradicionalmente, la DE se correlacionaba a limitaciones socioeconómicas y por tanto sólo había lugar para una política pública: el otorgamiento de becas; sin embargo, la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior realizada en el 2011 por la Secretaría de Educación Pública, evidenció que había factores más allá de los económicos que incurrían en exacerbar la problemática y que fueron categorizados en lo referente al ámbito individual, social y educativo.

Bajo esta premisa y atendiendo el carácter multifactorial de la DE, resultó oportuno diseñar e implementar una estrategia de intervención que impactará positivamente sobre los indicadores de eficiencia terminal, incorporando el desarrollo de HSE como una alternativa para fortalecer las decisiones responsables.

En la EPRT, Módulo Acatic, se registró una tasa de deserción escolar de 23% durante el calendario escolar 2023-2024, al no existir evidencia científica que corrobore el impacto de intervenciones educativas sobre los índices de DE, resultó pertinente implementar la presente investigación con el objetivo de evaluar la eficacia del desarrollo de HSE sobre el riesgo a DE en estudiantes adscritos al SEMS y con ello responder a la pregunta de investigación: ¿en qué medida disminuye el riesgo a DE, a través de la gestión y desarrollo de HSE?

Enfoque conceptual

Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004) identificaron los beneficios en el desempeño académico, actitudes y disminución de la DE tras la intervención con programas de desarrollo de HSE; Durlak y Weissberg (2007) realizaron un metaanálisis incluyendo 665 intervenciones educativas en las que se aplicaron programas de desarrollo de HSE, documentando beneficios en el alcance de habilidades personales, sociales y en la reducción de problemas de conducta; además, se relacionaron con mejoras sobre el rendimiento académico y eficiencia terminal.

Mena, Romagnoli y Valdés (2009) señalan que el desarrollo de HSE demostró tener un impacto estadísticamente significativo sobre las conductas de riesgo más relevantes detectadas en los centros educativos. Cruz (2021), refiere que las instituciones educativas que han implementado programas de

apoyo socioemocional han logrado reducir las tasas de abandono escolar y mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes.

En la EPRT, Modulo Acatic, se registró una tasa de deserción escolar de 23% durante el calendario escolar 2023-2024, por lo que resultó pertinente gestar e impulsar programas que contribuyeran a mejorar los índices de eficiencia terminal en la comunidad escolar; en relación con lo anterior, se planteó la pregunta de investigación: ¿en qué medida disminuye el riesgo a DE, a través de la gestión y desarrollo de HSE, en estudiantes del SEMS de la UDG?

Con relación a lo anterior, la presente investigación se centró en promover en las y los estudiantes el desarrollo de HSE y la construcción de un proyecto de vida para afrontar de manera efectiva los estresores psicosociales, gestionar su tiempo y recursos, mejorar su autoestima y autoconcepto, fomentar la empatía y habilidades comunicativas, así como la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la motivación.

Estrategia metodológica

Durante enero a junio de 2024, con la aprobación de los directivos de la EPRT y el Comité de Padres de Familia del Módulo Acatic, se llevó a cabo la presente investigación con enfoque cuantitativo y diseño pretest-posttest (muestreo por conveniencia), con estudiantes matriculados en la institución educativa.

Se aplicó el Cuestionario de Tamizaje de Problemas en los Adolescentes (POSIT) (Araujo, Golpe, Braña, Varela, Rial Boubeta 2018) una psicometría que evalúa estados de vulnerabilidad por lo que puede ser un instrumento para identificar riesgo a DE (de Ridder *et al.*, 2013; Dupéré *et al.*, 2018; Gubbels *et al.*, 2019; Osuna, 2021).

De acuerdo con el modelo de la inteligencia socioemocional de Bar-On (2006) y Bisquerra y Pérez (2007), se diseñó, estandarizó y aplicó el taller "Fortaleciendo mis competencias socioemocionales" (12 sesiones de 2 horas) con el objetivo de coadyuvar al desarrollo de HSE en estudiantes con riesgo de DE.

Resultados

Evaluación del riesgo a deserción escolar

Se aplicó el tamiz POSIT a 123 estudiantes; respecto al género participaron 72 mujeres (58.5%) y 51 hombres (41.5%). Estratificados por grado escolar, se evaluaron a 17.8% estudiantes de primer semestre, 33.3% de segundo, 3.4% de tercero y 45.5% de cuarto semestre. La hipótesis que sustenta al Tamiz POSIT refiere la elección de respuestas positivas como factor de riesgo con un punto de corte ≥ 23 ; los resultados evidencian que 32.5% ($n = 40$) (31.6 ± 6.8) de los estudiantes presentaron estados de vulnerabilidad en diferentes áreas de su vida y se observó, que la problemática se acentuaba ligeramente en el sexo femenino 30% ($n = 12$) (33.5 ± 6.4) en comparación con sus pares masculinos 70 % ($n = 28$) (30.7 ± 7.0).

En la tabla 1 se presenta la descripción de los valores obtenidos del Tamiz POSIT; al correr la evaluación fiabilidad de la psicometría se observaron coeficientes de alfa de Cronbach mayores de 0.7, excepto en la escala Uso/abuso de sustancias (alfa de Cronbach = .66) y relaciones con amigos (alfa de Cronbach = .66).

Se identificó con mayor riesgo a las subescalas: salud mental, nivel educativo, relaciones familiares y relaciones con amigos (8.9 ± 2.6 , 8.1 ± 2.1 y 5.5 ± 1.4 respectivamente).

Intervención: taller fortaleciendo mis habilidades socioemocionales

Se integraron al taller los estudiantes con mayor índice de riesgo global a DE identificados con el Tamiz POSIT ($n = 22$, 30.0 ± 5.0); se observó un promedio de edad de 15.6 ± 1 y respecto al género participaron 72.7% ($n = 16$) mujeres y 27.3% ($n = 6$) varones.

Para una evaluación más objetiva, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (tabla 2) como prueba inferencial de normalidad, los resultados mostraron que la hipótesis nula fue rechazada con un nivel de significancia del 5% ($\alpha = .05$), lo que indica que los datos varían significativamente del patrón esperado si los datos se extrajeran de una población con una distribución normal, excepto en la variable salud mental, pretest de relaciones familiares y la conducta agresiva delictiva.

Con el objetivo de identificar cambios conductuales relacionados a la DE se compararon las puntuaciones del tamiz POSIT (antes y después de la intervención) observándose cambios estadísticamente significativos (tabla 3).

Se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon para comparar y determinar la diferencia en ambas variables, los resultados exhiben una disminución significativa para el índice de riesgo global a DE y las subescalas, excepto en la subescala uso/abuso de sustancias e interés laboral. Se calculó la *r* de Rosenthal para identificar el tamaño del efecto generado por el desarrollo de habilidades socioemocionales, observándose que el taller de intervención modificó significativamente ($r = .67$) las competencias de los que recibieron la formación, específicamente en el índice de riesgo global, salud mental y nivel educativo ($r = -.70, -.67$ y $-.60$, respectivamente) (tabla 4).

Propuestas de mejora

Los estudiantes que participaron en el taller mejoraron su conducta interpersonal a la aceptación social entre sus compañeros y compañeras, asertividad, incrementaron su repertorio de habilidades sociales, así como el autoconcepto y la autoestima; el desarrollo de las HSE favorece la toma de decisiones para regular el comportamiento dentro del aula y mejorar el rendimiento académico.

Tablas y figuras

Tabla 1. Características generales del Tamiz POSIT administrado a estudiantes adscritos a la EPRT, Módulo Acatic y estratificado en relación con el sexo.

Variable	Total Media \pm DE (min-max) (α de Cronbach)	Hombres media \pm DE (min-max)	Mujeres media \pm DE (min- max)
<i>n</i>	123	51	72
Edad (años)	15.7 \pm 0.7 (15-18)	15.6 \pm 0.6 (15-17)	15.8 \pm 0.7 (15-18)
Tamiz POSIT	19.2 \pm 10.6 (0-54)	17.5 \pm 10.7 (0-43)	20.3 \pm 10.4 (1-54)
Subescalas del Tamiz POSIT			
Uso/abuso sustancias	0.3 \pm 0.8 (0-4) (.66)	0.3 \pm 0.8 (0-4)	0.2 \pm 0.7 (0-4)
Salud mental	5.3 \pm 3.8 (0-14) (.83)	3.9 \pm 3.4 (0-14)	6.2 \pm 3.8 (0-14)
Relaciones familiares	2.0 \pm 2.2 (0-8) (.80)	1.7 \pm 2.0 (0-7)	2.2 \pm 2.3 (0-8)
Relaciones con amigos	1.1 \pm 1.3 (0-6) (.66)	1.2 \pm 1.4 (0-5)	0.9 \pm 1.2 (0-6)
Nivel educativo	4.7 \pm 3.0 (0-13) (.71)	4.2 \pm 3.3 (0-13)	5.0 \pm 2.7 (0-13)
Interés laboral	2.4 \pm 1.4 (0-5) (.70)	2.7 \pm 1.3 (0-5)	2.3 \pm 1.5 (0-5)
Conducta agresiva delictiva	3.2 \pm 2.0 (0-10) (.70)	3.2 \pm 2.2 (0-10)	3.2 \pm 2.0 (0-9)

DE: Desviación estándar

Tabla 2. Estadística de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tamiz POSIT	Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk			
	Pre-test		Post-test	
	Estadístico W	Valor de p	Estadístico W	Valor de p
Índice de riesgo global	.875	.001	.973	.766*
Subescalas del Tamiz POSIT				
Uso/abuso sustancias	.585	0.001	.456	0.001
Salud mental	.954	.372*	.948	.288*
Relaciones familiares	.955	.396*	.898	.027
Relaciones con amigos	.837	.002	.758	0.001
Nivel educativo	.902	.033	.913	.054*
Interés laboral	.884	.014	.864	.006
Conducta agresiva delictiva	.956	.412*	.913	.055*

* Distribución normal.

Tabla 3. Características generales de la aplicación del tamiz POSIT antes y después de la intervención.

Variable	Pre-intervención Media (DE) (min-max)	Post-intervención Media (DE) (min-max)	t-Student (t) (P)
n	22	22	22
Edad (años)	15.6 (1) (14-17)	15.6 (1) (14-17)	No aplica
Tamiz POSIT	30.0 (5.0) (24-44)	20.8 (10.1) (5-43)	(3.805) (**0.00)
Subescalas del Tamiz POSIT			
Uso/abuso sustancias	0.63 (1.2) (0-4)	0.4 (1.2) (0-4)	(0.662) (0.51)
Salud mental	9.0 (2.6) (4-14)	5.5 (3.7) (0-12)	(3.63) (**0.00)
Relaciones familiares	3.7 (2.2) (0-8)	2.3 (1.9) (0-6)	(2.19) (*0.03)
Relaciones con amigos	1.5 (1.5) (0-6)	0.9 (1.1) (0-3)	(1.45) (0.15)
Nivel educativo	7.1 (1.7) (5-11)	5.0 (3.1) (0-10)	(2.68) (**0.01)
Interés laboral	3.0 (1.3) (0-5)	2.8 (1.2) (0-5)	(0.46) (0.64)
Conducta agresiva delictiva	4.8 (1.6) (1-8)	3.7 (2.1) (1-8)	(1.88) (*0.05)

Tabla 4. Prueba de rangos de Wilcoxon para el tamiz POSIT, estratificado por subescalas.

Tamiz POSIT	Prueba de rangos de Wilcoxon				
	Media pre-test- Posttest	W	p	Z	r
Índice de riesgo global	30 – 20.8	-208.00	0.001	-3.37	-.70
Subescalas del Tamiz POSIT					
Uso/abuso sustancias	0.63 – 0.40	-8.000	.313	-1.08	-.23
Salud mental	9.09 – 5.50	-173.00	0 .001	-3.23	-.67
Relaciones familiares	3.72 – 2.31	-116.00	.018	-2.34	-.49
Relaciones con amigos	1.54 – 0.95	-61.000	.033	-2-21	-.46
Nivel educativo	7.13 – 5.09	-154.00	.003	-2.88	-.60
Interés laboral	3.04 – 2.86	-17.000	.588	-0.61	-.13
Conducta agresiva delictiva	4.81 - 3.72	-120.00	.050	-19.7	-.41

Referencias

- Araujo, M., Golpe, S., Braña, T., Varela, J., & Rial Boubeta, A. (2018). Validación psicométrica del POSIT para el cribado del consumo de riesgo de alcohol y otras drogas entre adolescentes. *Adicciones*, 30(2), 130-139. <https://doi.org/10.20882/ADICCIONES.958>
- Bar-On, R., (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13- 25.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, E. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Cruz, M. (2021). Estrategia motivacional para disminuir la deserción escolar en los estudiantes de la unidad educativa [Tesis de Maestría, Universidad de Guayaquil]. <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5df64760-063d-41f0-a487-4c28f5bc3cfc/content>
- De Ridder, K. A. A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). Adolescent health and high school dropout: a prospective cohort study of 9000 Norwegian adolescents (the Young-HUNT). *PloS One*, 8(9). <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0074954>
- Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T., & Lesage, A. (2018). Revisiting the Link Between Depression Symptoms and High School Dropout: Timing of Exposure Matters. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 62(2), 205–211. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2017.09.024>
- Durlak, Joseph; Weissberg, Roger; Casel. (2007). *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills*. Chicago, IL, EEUU. <http://www.casel.org/downloads/ASP-exec.pdf>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence* 2019 48:9, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/S10964-019-01072-5>
- Mena, M. I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(23), pp 1-21.
- Osuna, F. M. P. (2021). Deserción escolar y participación en actividades de tráfico de drogas en Sonora, México. *Acta Universitaria*, 31. <https://doi.org/10.15174/AU.2021.3193>
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press, Columbia University, New York, USA.

Manifestaciones psicosomáticas en estudiantes post-pandemia: entre la tecnología, la escuela y el entorno emocional

J. Guadalupe Zaragoza Jiménez

Preparatoria 3, Sistema de Educación Media Superior

j.zaragoza@academicos.udg.mx

Laura Patricia Lozano Martínez

Preparatoria 3, Sistema de Educación Media Superior

patricia.lozano@academicos.udg.mx

Introducción

El presente estudio se desarrolla en la Preparatoria No. 3 de la Universidad de Guadalajara, ubicada en la zona oriente del área metropolitana de Guadalajara en el período 2023 y 2024. Esta institución se encuentra en un entorno urbano caracterizado por condiciones parasociales, con una población predominantemente popular. El plantel está rodeado por escuelas de distintos niveles educativos, pequeños negocios, fábricas, tiendas, iglesias, un parque, una unidad deportiva, dos estaciones del tren subterráneo y diversas rutas de transporte colectivo. La denominación de "zona parasocial" obedece a la constante presencia de actos delictivos que afectan tanto a los vecinos como a los estudiantes, generando un entorno de riesgo psicosocial lo que contribuye a un clima de vulnerabilidad emocional.

Desde las áreas de tutorías, protección civil y orientación educativa, se ha documentado un incremento notable en estudiantes que presentan signos y síntomas relacionados con trastornos de ansiedad y depresión. Estos hallazgos evidencian la necesidad urgente de comprender y atender los factores psicosociales que inciden en la salud integral del alumnado, especialmente en contextos marcados por la inseguridad y el estrés crónico.

Enunciación del problema

¿Cómo afectan los signos y síntomas psicosomáticos a los estudiantes de nivel medio superior en el contexto escolar presencial, considerando los cambios provocados por la pandemia en lo psicosocial, tecnológico y educativo?

Los trastornos psicosomáticos se han convertido en fenómenos altamente disruptivos dentro del ámbito escolar, incidiendo directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta problemática se ha intensificado en el contexto de las nuevas realidades postpandémicas, donde las afectaciones a la salud mental y emocional de los estudiantes se han vuelto más visibles y frecuentes. Desde el inicio de la pandemia por COVID-19, los sistemas educativos a nivel mundial enfrentaron una interrupción sin precedentes. El cierre masivo de escuelas, señalado por la UNESCO (2022) como la crisis educativa simultánea más significativa de nuestra época, afectó de manera particular a los estudiantes más vulnerables, profundizando desigualdades preexistentes y exacerbando una crisis educativa latente.

Lineamientos metodológicos e hipótesis

Existe una relación significativa entre los signos y síntomas psicosomáticos en estudiantes de nivel medio superior con la pandemia COVID-19 y los cambios psicosociales tecnológicos y educativos.

Objetivo general

Identificar y categorizar los signos y síntomas psicosomáticos que afectan a los estudiantes de nivel medio superior en la actividad escolar presencial, considerando los cambios psicosociales, tecnológicos y educativos derivados de la pandemia por COVID-19.

Objetivos particulares

- Identificar los signos y síntomas psicosomáticos más frecuentes en estudiantes de nivel medio superior durante la actividad escolar presencial.
- Analizar los cambios psicosociales que han influido en el bienestar emocional de los estudiantes tras la pandemia.

- Examinar el impacto del uso intensivo de tecnologías educativas en la salud mental y física de los estudiantes en su transición del entorno virtual al presencial.

Enfoque conceptual

La presente investigación se fundamenta en un enfoque interdisciplinario que articula la psicología, la pedagogía y la sociología educativa para comprender el fenómeno psicosomático en estudiantes de nivel medio superior en el contexto post-pandemia. Desde la perspectiva psicológica, el DSM-5 establece que los factores emocionales como el estrés, la ansiedad y la depresión pueden influir directamente en la aparición y evolución de síntomas físicos, incluso en ausencia de una condición médica clara. Estos síntomas, agrupados bajo los Trastornos de Síntomas Somáticos y Trastornos Relacionados, se caracterizan por generar malestar significativo y afectar el funcionamiento diario del individuo (American Psychiatric Association, 2013).

En el ámbito educativo, la UNESCO (2021) advierte que la pandemia por COVID-19 ha provocado la mayor disrupción simultánea en los sistemas escolares de nuestra época. La escuela sigue siendo el principal escenario formativo y de socialización, en donde se construyen los imaginarios, habilidades y realidades que permiten a los niños y adolescentes la configuración de su ser, en algunas ocasiones, de manera integral (Lauritzen, 2016; Rodríguez, López & Echeverría, 2017).

Más que la preocupación por el avance o recuperación de los aprendizajes esperados, es imperante garantizar las condiciones generales saludables para combatir los impactos en la salud y la seguridad escolar, como el agravamiento de la salud nutricional de los estudiantes, el deterioro de la salud mental de los estudiantes, y el aumento en la vulnerabilidad de los estudiantes. (The World Bank 2020).

Por otro lado, el uso intensivo de tecnologías educativas durante el confinamiento ha tenido efectos ambivalentes. Si bien permitió la continuidad académica, también generó sobreexposición a pantallas, aislamiento digital y presión social. El informe del Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2023)

revela que el 33% de adolescentes entre 12 y 16 años presenta riesgo elevado de uso compulsivo de servicios digitales, lo que se asocia con síntomas de ansiedad, depresión y bajo rendimiento académico.

Pregunta de investigación

¿Cómo afecta emocionalmente la nueva realidad sanitaria a los adolescentes frente a los desafíos escolares y de convivencia, y qué habilidades socioemocionales requieren para afrontarlos adecuadamente?

Para responder a la pregunta de investigación, se diseñó una estrategia metodológica exploratoria que incluyó la aplicación de una prueba piloto. Esta consistió en una tabla de signos y síntomas de estrés, elaborada con base en indicadores reconocidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) y adaptada al contexto escolar. El instrumento se aplicó a una muestra intencionada de 40 estudiantes de nivel medio superior, distribuidos equitativamente por género (20 varones y 20 mujeres), semestre (primero a sexto) y calendario escolar (A y B). La selección se realizó mediante una pregunta diagnóstica inicial: ¿Actualmente padeces de alguna situación estresante?, con el fin de identificar estudiantes que presentaran indicios de afectación emocional.

La fundamentación teórica se apoya en el Plan de Acción sobre Salud Mental 2013–2020 de la OMS, que reconoce la influencia del contexto cultural y social en el desarrollo de trastornos mentales y en la capacidad de gestión emocional. Asimismo, se retoman los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU (2015), particularmente el objetivo 3, que promueve el bienestar emocional como parte integral de la salud. En el caso de los adolescentes, se considera que su etapa evolutiva requiere estrategias de afrontamiento más complejas, como lo señala Arteaga (2004), quien clasifica el enfrentamiento en tres tipos: a) estrategias activas para manejar el entorno, b) reacciones automáticas adquiridas, y c) respuestas activas ante situaciones de tensión. Estas categorías orientan la interpretación de los resultados obtenidos en la prueba piloto.

Resultados

En el grupo de estudiantes analizado, se observaron emociones de miedo a contagiarse o contagiar a familiares cercanos (como padres o abuelos), culpa por salir de casa, tristeza por la falta de contacto con amigos, y frustración ante el exceso de tareas escolares. También se identificaron sentimientos de seguridad al permanecer en casa, junto con hábitos saludables de sueño. Sin embargo, se evidenció un uso excesivo de dispositivos electrónicos y tecnologías digitales, lo que podría estar relacionado con estados de ansiedad o evasión emocional.

Propuesta de mejora

Como propuesta de mejora, se plantea la concreción de un programa de intervención orientado al bienestar psico-socio-emocional de los estudiantes. Este programa buscará identificar, acompañar y fortalecer las habilidades socioemocionales necesarias para afrontar los desafíos escolares y personales en el contexto post-pandemia. Para ello, se propone el diseño de un esquema etnográfico, que permita registrar de manera sistemática las experiencias emocionales de los estudiantes. Este registro se organizará en torno a dimensiones categorizadas en un inventario de síntomas de estrés, evaluadas mediante una escala tipo Likert, lo que facilitará la interpretación cuantitativa y cualitativa de los datos.

Esta estrategia permitirá comprender no solo la presencia de síntomas psicósomáticos, sino también las formas en que los estudiantes enfrentan el malestar emocional, abriendo la puerta a intervenciones más empáticas y contextualizadas. Para comprender el impacto del estrés en los estudiantes adolescentes, se propone un inventario que categoriza los síntomas en cinco dimensiones clave.

Esta clasificación permite observar no solo las manifestaciones físicas, sino también las cognitivas, emocionales, conductuales y relacionales del malestar. A continuación, se presenta una tabla con la descripción de cada dimensión y ejemplos de ítems que podrían incluirse en el instrumento de evaluación:

Tabla 1: Dimensiones del inventario de síntomas de estrés

Descripción breve	Ejemplo de ítem (escala Likert)
Reacciones físicas ante el estrés	Siento tensión muscular frecuentemente
Pensamientos negativos o distorsionados	Me cuesta concentrarme en clase
Estados afectivos relacionados con el malestar	Me siento irritable sin razón aparente
Cambios en hábitos o comportamientos	Evito participar en actividades escolares
Impacto en vínculos con pares, docentes o familia	Me siento desconectado de mis compañero

Tabla 2: Propuesta de intervenciones por dimensión

Estrategia sugerida	Recursos necesarios	Responsable
Ejercicios de respiración y relajación	Espacio tranquilo, guía audio	Docente / Orientador
Talleres de reestructuración de pensamiento	Material visual, dinámicas grupales	Psicólogo escolar
Diario emocional y círculos de diálogo	Cuadernos, facilitador	Tutor / Docente
Rutinas saludables y autocuidado	Infografías, seguimiento semanal	Estudiante / Docente
Actividades cooperativas y mentorías	Juegos grupales, tiempo dedicado	Docente / Pares

Tabla 3: Escala de evaluación tipo Likert

Interpretación
Nunca / Nada
Rara vez / Poco
A veces / Moderado
Frecuentemente / Mucho
Siempre / Extremadamente

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA. American Psychiatric Publishing. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- Arteaga, A. y otros. (2003). *Psicología para bachillerato*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. España. Síntesis. Equipo Editorial Etecé
- Concepto. (2022). Las técnicas de investigación [Publicación de blog] <https://tinyurl.com/v3csafkr>
- Hernández R., Ángeles y otros. (2020). Consecuencias socioeducativas y emocionales de la pandemia, el confinamiento y la educación a distancia en el alumnado y la comunidad educativa. [Revista colegio oficial de la psicología de Madrid] *Participación Educativa*, 1(1) 77-88 <https://tinyurl.com/3e7zemf8>
- López, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Morata.

- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2023). Informe sobre el uso digital en adolescentes y sus efectos psicoemocionales. ONTSI. <https://www.ontsi.es/es/actualidad/informe-uso-digital-adolescentes-2023>
- The World Bank. (2020). Covid-19 impacto en la educación y respuestas de política pública [Resumen ejecutivo]. <https://tinyurl.com/nhkkn6j2>
- UNESCO. (2021). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO.
- UNICEF. (2021). Educación a distancia en tiempos de CoVid-19 [Artículo publicado en el sitio oficial UNICEF Mx.] <https://tinyurl.com/5n9xnpua>

Literacidad en salud mental: una estrategia de atención de la salud mental, autocuidado y prevención del riesgo al suicidio en adolescentes

Jaime Eduardo Ramírez Mireles

Escuela Preparatoria Regional de Tepatlán
Sistema de Educación Media Superior
jaime.ramirez@sems.udg.mx

Guillermo Gómez Delgado

Escuela Preparatoria Regional de Tepatlán
Sistema de Educación Media Superior
gomez.delgado@sems.udg.mx

Claudia Cecilia Flores Salcedo

Escuela Preparatoria Regional de Tepatlán
Sistema de Educación Media Superior
claudia.flores1709@academicos.udg.mx

Introducción

Con una investigación cuantitativa, descriptiva y de corte transversal se identificó el riesgo a suicidio y la eficacia de un taller que promovió competencias en LSM en estudiantes adscritos a la Escuela Preparatoria 14, Escuela Preparatoria Regional de Tepatlán (EPRT), Escuela Preparatoria Regional de Tuxpan (EPRTux) y la Escuela de Educación Media Superior Wixárika (EEMSW).

Justificación

Objetivo: evaluar el impacto del desarrollo de competencias en literacidad en salud mental (LSM) sobre las variables conductuales relacionadas con el riesgo a suicidio en escolares del Sistema de Educación Media Superior (SEMS).

Se identificaron 805 (51.2%/42.3±9.8) estudiantes con riesgo a suicidio, siendo la EEMSW la institución con mayor prevalencia, el taller evidenció una disminución significativa sobre el índice de riesgo global a suicidio (pre-intervención 53.9±7.8 / post-intervención 33.9±3.3) ($t=3.80$ / $P=**0.00$) y la estigmatización del suicidio (pre-intervención 37.3±11.1 / post-intervención 27.0±7.1) ($t=3.33$ / $P=**0.00$); además, se documentó un incremento en las competencias de literacidad en suicidio (pre-intervención 5.3±2.2 / post-intervención 3.2±1.2) ($t=2.77$ / $P=**0.00$).

En el año 2022 se exploraron los indicadores de salud mental en estudiantes adscritos a la EPRT y sus Módulos, para la fecha se identificó una prevalencia de riesgo elevado a suicidio de 24.4% ($\bar{x}=54.2$) equivalente a 207 escolares con tendencia suicida y 31.6% ($\bar{x}=36.6$, $n=268$) presentaron riesgo moderado (Gómez, Almaraz, Ramírez, Gutiérrez & Padilla, 2022). Para el año 2023, se caracterizaron variables correlacionadas al riesgo a suicidio en estudiantes adscritos al Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, identificándose de una muestra de 3584 escolares 688 estudiantes con riesgo elevado a suicidio (19.2%, 54.8±8.1) (Gómez & Ramírez, 2023).

Dada la prevalencia significativa de los problemas de salud mental y la nula evidencia de programas apoyo, resultó pertinente implementar un programa de capacitación que incorporará el desarrollo de competencias en LSM en los estudiantes, como una estrategia que promoviera en los adolescentes habilidades para el reconocimiento de los síntomas del riesgo y reducción del estigma al suicidio, búsqueda de ayuda y adherencia al tratamiento y con ello coadyuvar en la disminución de las tasas de desenlaces fatales en la región y el estado.

Enfoque conceptual

Se ha documentado la eficiencia de los programas e intervenciones para promover la LSM en los adolescentes (Corrigan *et al.*, 2012); Morgado Tânia & Botelho Maria (2014), realizaron una revisión sistemática de estudios publicados entre 2008 a 2012, los autores concluyeron que las intervenciones cognitivo-conductual, psicoeducativa y educativa son promotoras de la LSM.

Kutcher *et al.* (2016) refieren que los individuos que experimentan pensamientos o conductas suicidas tienen un limitado conocimiento del tema, en tal contexto, se ha expuesto que las personas que tienen ideas erróneas sobre los factores de riesgo, los tratamientos y los signos de conductas suicidas pueden estar en mayor riesgo de pensamientos o conductas suicidas (Callahan, 1996; Sharaf *et al.*, 2012) y que el incremento de los conocimientos sobre la LSM está correlacionado con actitudes positivas hacia la búsqueda de ayuda psicológica (Griffiths *et al.*, 2008; Jones *et al.*, 2011; Peel *et al.*, 2017; Wang & Lai, 2008).

Oliffe *et al.* (2016) describen que el conocimiento de la salud mental puede aumentar con la educación, lo que a su vez reduce el estigma del suicidio y mejora los comportamientos de búsqueda de ayuda y la adherencia al tratamiento en pacientes con depresión y riesgo a suicidio, y que concuerda con lo reportado por (Perry *et al.*, 2014), quienes a través de un ensayo controlado aleatorizado demostraron una mejora en los conocimientos sobre la salud mental y una reducción del estigma del suicidio.

Estrategia metodológica

Se realizó una investigación cuantitativa, descriptiva y de corte transversal a través de un diseño experimental pre-test-intervención-post-test y con un muestreo no probabilístico de sujetos disponibles (estratificado por grado escolar), que incluyó a estudiantes adscritos a la Escuela Preparatoria 14, EPRT, EPRTux y la EEMSW durante el calendario escolar 2023-B del SEMS de la UDG.

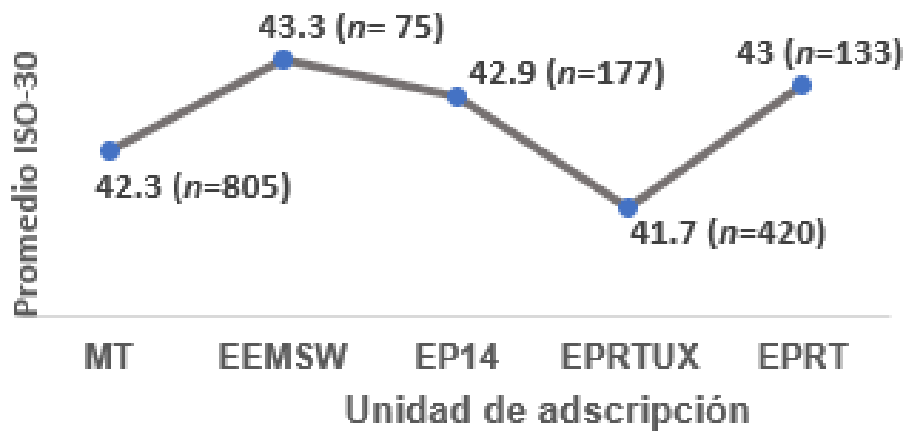
En la primera fase se caracterizó el riesgo a suicidio a través del Inventario de Orientaciones Suicidas (ISO 30), los estudiantes con mayores índices globales de riesgo a suicidio pasaron a la segunda fase incursionando al taller "Literacidad en Salud Mental" diseñado con base en el marco temático propuesto por (Bale *et al.*, 2018; Griffiths *et al.*, 2008; Jorm, 2012b; O'Connor *et al.*, 2014); además. Se aplicaron las psicometrías Escala de estigmatización del suicidio, Escala de Literacidad den Suicidio.

Resultados

Caracterización de riesgo a suicidio

Se identificaron 805 (51.2%/42.3±9.8) estudiantes caracterizados con riesgo a suicidio (moderado y elevado); al estratificar con relación a la unidad de adscripción se identificó a la EEMSW con el mayor porcentaje (82.4%) de estudiantes en riesgo a suicidio (43.3±7.6) y la Escuela Preparatoria 14 con los indicadores más bajos (47.2%/42.9±10.9) (figura 1).

Figura 1. Riesgo a suicidio (promedio ISO-30) de escolares del SEMS, estratificado en relación con la Unidad de Adscripción.



ISO-30= Inventario de Orientaciones Suicidas-30; n: Población; MT= Muestra Total; EEMSW= Escuela de Educación Media Superior Wixárika; EP14= Escuela Preparatoria 14; EPRTUX= Escuela Preparatoria Regional de Tuxpan; EPRT= Escuela Preparatoria Regional de Tepatlán.

Fuente: elaboración propia.

Se identificó a la dimensión "incapacidad para afrontar emociones" (n 1064/68%) como la variable principal correlacionada a conductas suicidas, seguido de la soledad (n 611/39%), baja autoestima (n 544/35%), desesperanza (n 421/27 %) e intento suicida (n 295/19%). Al estratificar por dependencia académica, la dimensión "incapacidad para afrontar emociones" se ubicó como la principal variable correlacionada al riesgo a suicidio en escolares del SEMS (tabla 1).

Tabla 1. Características específicas de estudiantes del SEMS con riesgo elevado a suicidio, estratificado por dimensión y dependencia escolar.

Variables	Muestra total Promedio ± DE (%)	EEMSW Mean ± DE (%)	EP14 Mean ± DE (%)	EPRTUX Mean ± DE (%)	EPRT Mean ± DE (%)
Dimensión ISO-30					
BA	9.9±1.9 (35%)	10.1±1.9 (58%)	10.2±2.3 (31%)	9.6±1.7 (33%)	10.1±1.8 (36%)
DES	9.8±1.9 (27%)	10.4±2 (48%)	10±1.9 (25%)	9.6±1.7 (25%)	9.9±2.1 (25%)
IAE	10.1±1.9 (68%)	9.7±1.4 (85%)	10.4±2.1 (66%)	9.9±1.8 (68%)	10.2±2.1 (63%)
SOL	10.7±2.4 (39%)	9.9±2.5 (59%)	11±2.6 (36%)	10.8±2.4 (37%)	10.6±2.2 (42%)
IS	10.9±2.5 (19%)	11.3±3 (46%)	11±2.2 (15%)	10.9±2.5 (18%)	10.2±1.9(17%)

ISO-30: Inventario de Orientación Suicida-30; BA: Baja Autoestima; DES: Desesperanza; IAE: Incapacidad para Afrontar Emociones; SOL: Soledad; IS: Ideación Suicida; SD: DE: Desviación Estándar; EEMSW: Escuela de Educación Media Superior Wixárika; EP14: Escuela Preparatoria 14; EPRTUX: Escuela Preparatoria Regional de Tuxpan; EPRT: Escuela Preparatoria Regional de Tepatitlán.

Fuente: elaboración propia.

Intervención: taller literacidad en salud mental

Participaron en el taller "Literacidad en Salud Mental" 47 mujeres (78.3%) y 13 varones (21.7%), con el objetivo de identificar cambios conductuales relacionados al riesgo a suicidio, se compararon las puntuaciones de las psicométrías ISO-30, Escala de Estigmatización del Suicidio y la Escala de Literacidad en Suicidio antes y después de la intervención.

Los resultados evidencian una disminución significativa en el índice de riesgo global a suicidio (pre-intervención 53.9±7.8/post-intervención 33.9±3.3) ($t=3.80$ / $P=**0.00$), la estigmatización del suicidio (pre- intervención 37.3±11.1/post-intervención 27.0±7.1) ($t=3.33$ / $P= **0.00$) e incrementó en las competencias de Literacidad en Suicidio (pre-intervención 5.3±2.2/post-intervención 3.2±1.2) ($t=2.77$ / $P=**0.00$) (tabla 2).

Tabla 2. Características generales de estudiantes del SEMS con riesgo a suicidio antes y después de la fase de intervención.

Variables	Pre-intervención Promedio ± DE (min–max)	Post-intervención Mean ± DE (min–max)	t-Student (t) (P)
ISO-30	53.9±7.8 (45-84)	33.9±3.3 (25-64)	(3.80) (**0.00)
EES	37.3±11.1 (16-80)	27.0±7.1 (16-57)	(3.33) (**0.00)
EPMS	14.7±6.5 (8-40)	9.3±3.5 (8-29)	(3.37) (*0.03)
A/D	11.7±5.0 (4-20)	9.6±2.0 (4-11)	(2.19) (*0.01)
Nor	10.8±4.3 (4-20)	7.3±2.3 (4-10)	(3.21) (*0.03)
ELS	5.3±2.2 (0-12)	3.2±1.2 (0-8)	(2.77) (**0.00)
CyN	1.9±1 (0-4)	0.7±1 (0-3)	(2.68) (**0.01)
TyP	1.3±0.6 (0-2)	1.1±0.6 (0-2)	(3.93) (**0.00)
FR	0.7±0.9 (0-3)	0.5±0.3 (0-2)	(2.11) (**0.01)
SeI	1.2±0.8 (0-3)	0.8±0.8 (0-2)	(1.88) (*0.04)

ISO-30: Inventario de Orientación Suicida-30; EES: Escala de Estigmatización del Suicidio; EPMS: Estigma de las personas que mueren por suicidio; A/D: Aislamiento/Depresión; Nor: Normalización; ELS: Escala de Literacidad en Suicidio; CyN: Causas y Síntomas; TyP: Tratamiento y Prevención; FR: Factores de Riesgo; SeI: Signos e Indicadores.

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Bale, J., Grové, C. & Costello, S. (2018). A narrative literature review of child-focused mental health literacy attributes and scales. *Mental Health & Prevention*, 12, 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2018.09.003>
- Callahan, J. (1996). Negative Effects of a School Suicide Postvention Program — A Case Example. *Crisis*, 17(3), 108–115. <https://doi.org/10.1027/0227-5910.17.3.108>
- Corrigan, P. W., Morris, S. B., Michaels, P. J., Rafacz, J. D. & Rüsck, N. (2012). Challenging the Public Stigma of Mental Illness: A Meta-Analysis of Outcome Studies. *Psychiatric Services*, 63(10), 963–973. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201100529>

- Gómez Delgado, G. & Ramírez Mireles, J. (2023a). Caracterización de estudiantes del Sistema de Educación Media Superior con riesgo de suicidio. In *Perspectivas y paradigmas en psicología aplicada*. Universidad Continental. <https://doi.org/10.18259/pppa.2023-001>
- Gómez-Delgado, G., Almaraz-Vega, E., Ramírez-Mireles, J. E., Gutiérrez-Paredes, M. E. & Padilla-Galindo, M. D. R. (2022). Health-Related Quality of Life and Depressive Symptomatology in High School Students during the Lockdown Period Due to SARS-CoV-2. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph19148780>
- Griffiths, K. M., Christensen, H. & Jorm, A. F. (2008). Predictors of depression stigma. *BMC Psychiatry*, *8*(1), 25. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-25>
- Jones, A. R., Cook, T. M. & Wang, J. (2011). Rural–urban differences in stigma against depression and agreement with health professionals about treatment. *Journal of Affective Disorders*, *134*(1–3), 145–150. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.05.013>
- Jorm, A. F. (2012). Mental health literacy: Empowering the community to take action for better mental health. *American Psychologist*, *67*(3), 231–243. <https://doi.org/10.1037/a0025957>
- Kutcher, S., Wei, Y., Costa, S., Gusmão, R., Skokauskas, N. & Sourander, A. (2016). Enhancing mental health literacy in young people. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *25*(6), 567–569. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0867-9>
- Morgado Tânia & Botelho Maria. (2014). Promoting interventions of mental health literacy of teenagers: A systematic review. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, *1*(1), 90–96.
- O'Connor, M., Casey, L. & Clough, B. (2014). Measuring mental health literacy — a review of scale-based measures. *Journal of Mental Health*, *23*(4), 197–204. <https://doi.org/10.3109/09638237.2014.910646>
- Oliffe, J. L., Hannan-Leith, M. N., Ogrodniczuk, J. S., Black, N., Mackenzie, C. S., Lohan, M. & Creighton, G. (2016). Men's depression and suicide literacy: a nationally representative Canadian survey. *Journal of Mental Health*, *25*(6), 520–526. <https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1177770>
- Peel, R., Buckley, B. & McBain, K. A. (2017). Comparing the Effect of Stigma on the Recognition of Suicide Risk in Others between Australia and Brazil. *GSTF Journal of Psychology*, *3*(2), 1–10. https://doi.org/10.5176/2345-7872_3.2_43
- Perry, Y., Petrie, K., Buckley, H., Cavanagh, L., Clarke, D., Winslade, M., Hadzi-Pavlovic, D., Manicavasagar, V. & Christensen, H. (2014). Effects of a classroom-based educational resource on adolescent mental health literacy: A cluster randomised controlled trial. *Journal of Adolescence*, *37*(7), 1143–1151. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.08.001>
- Wang, J. & Lai, D. (2008). The relationship between mental health literacy, personal contacts and personal stigma against depression. *Journal of Affective Disorders*, *110*(1–2), 191–196. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2008.01.005>

El impacto de las prácticas educativas en la autoeficacia del alumnado: evidencia para mejorar la gestión educativa

Mario Alberto Morales Martínez

Centro Universitario del Norte
mario.mmartinez@academicos.udg.mx

María Gabriela Reynoso Luna

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
maria.rluna@academicos.udg.mx

Jorge Ignacio Rosas

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
jorge.rosas@academicos.udg.mx

Introducción

El presente trabajo expone los resultados de una investigación realizada en la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Sevilla, que analizó el efecto de las prácticas educativas en las creencias de autoeficacia, motivación, rendimiento y bienestar del alumnado. El análisis se basó en un diseño natural, tipo transversal y en la aplicación de un instrumento con varias escalas validadas a una muestra de estudiantes universitarios.

Los hallazgos revelan que las prácticas educativas que fomentan el desarrollo de creencias de autoeficacia del alumnado tienen un mayor impacto en el resto de las variables. A partir de estos hallazgos, se aporta una propuesta de mejora en la gestión educativa a partir de dos estrategias centrales: capacitación docente sobre prácticas que mejoren las creencias de autoeficacia del alumnado; y diseño de políticas institucionales que fortalezcan esta capacitación del profesorado como parte de los criterios de calidad educativa.

Justificación

De acuerdo con un modelo de Bandura (1982), las creencias de autoeficacia afectan la perseverancia para enfrentar dificultades y el logro de metas, las expectativas de resultado y las atribuciones causales, tanto de éxito como de fracaso, todo lo cual impacta la motivación y la regulación emocional de los individuos. Bajo estos antecedentes, las creencias de autoeficacia constituyen un buen predictor de la motivación académica, inclusive de grupos de estudiantes con menor rendimiento escolar (Schunk & Mullen, 2012). La creencia de autoeficacia personal incrementa la probabilidad de que los estudiantes persistan en sus intentos de aprender determinados contenidos, lo que aumenta su motivación y, posteriormente, su bienestar psicológico y rendimiento académico (Schunk & Pajares, 2002).

De igual modo, un estudio de metaanálisis evidencia que la relación entre las creencias de autoeficacia de los estudiantes y su rendimiento académico es estadísticamente significativa ($r \sim .5$). De acuerdo con este estudio, la autoeficacia explica aproximadamente el 25% de la varianza en el rendimiento académico (Klassen & Tze, 2014). Por otra parte, desde las investigaciones sobre prácticas educativas, se considera como efectiva aquella práctica del profesor que facilita la motivación hacia una meta de aprendizaje y que estimula las expectativas de éxito de los estudiantes.

Esta propuesta procede especialmente de los trabajos realizados desde la teoría del logro (*achievement motivation*) y el análisis de las estructuras de las metas de aula (classroom goal structure) (Ames & Archer, 1988). Además, existen otros factores, como la gestión del aula y el apoyo emocional a los estudiantes, que también se asocian con medidas más positivas del rendimiento escolar, tanto en educación primaria (Hughes *et al.*, 2008) como en secundaria (Reyes *et al.*, 2012).

De acuerdo con los anteriores antecedentes y debido a que ha sido poco estudiada, se planteó el estudio de la relación entre la práctica educativa del profesorado y las creencias de autoeficacia, la motivación y el bienestar subjetivo del alumnado universitario. Se propuso la siguiente hipótesis: la práctica educativa

efectiva del profesorado se relaciona positivamente con creencias optimistas de autoeficacia y se asocia negativamente con la amotivación de los estudiantes universitarios.

Enfoque conceptual

Para guiar la observación empírica se partió de las siguientes definiciones:

Tabla 1. Definiciones

Variable	Definición	Referencia
Prácticas educativas	Conjunto de actividades reflexivas que los profesores implementan para sostener relaciones positivas con los estudiantes, gestionar el aula, fomentar el aprendizaje ajustado, fortalecer la autonomía del estudiante, en función de determinados objetivos	García, Loredo y Carranza (2008); Lera, M., Jensen, K., Josang, F., Buccoliero, E., Szymanska, J., & Timmermans, J. (2007)
Creencias de autoeficacia	Juicios del propio estudiante sobre sus habilidades y capacidades para lograr sus metas académicas	Bandura (1997)
Motivación intrínseca	Impulso interno para aprender por la pura satisfacción que el desafío del conocimiento produce en los estudiantes	Deci & Ryan (1985)
Amotivación	Desinterés para aprender y ausencia de propósito interno en las conductas escolares de los estudiantes	Deci & Ryan (1985)
Bienestar subjetivo	Valoración total que los individuos hacen de su vida, lo que incluye un balance emocional (positivo- negativo) y un juicio cognitivo (satisfacción)	Diener (1984)

Fuente: elaboración propia.

Estrategia metodológica

Se invitó a participar a 138 estudiantes (61,6% eran mujeres y 38,4%, hombres) de la Licenciatura en Psicología en tres universidades: Universidad de Guadalajara (n = 62), Universidad de Sevilla (n = 38) y Universidad Cooperativa de Colombia (n = 38). Se eligió al azar un grupo del Programa de Psicología de cada universidad, y se les invitó a contestar un instrumento de medición con varias escalas psicométricas

a todos los asistentes del grupo en el día seleccionado al azar. La muestra de estudiantes tiene una media de 22 años (DT = 4,56).

Diseño e instrumentos

Se planteó un diseño natural de tipo transversal por medio de encuesta y se aplicó un cuestionario con varias escalas para recopilar información sobre prácticas educativas del profesorado, creencias de autoeficacia, motivación intrínseca, amotivación y bienestar subjetivo. Los cuestionarios fueron administrados en las tres universidades durante el periodo lectivo, con verificación del equipo de investigadores. Tras aceptar y dar su consentimiento informado para que sus respuestas fueran utilizadas, los estudiantes contestaron un cuestionario en papel. Ningún estudiante se negó a participar. El estudio cumplió con los lineamientos y principios éticos de la investigación social sustentados por el CONAHCYT (2023).

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que la práctica educativa del profesorado se relaciona con mayores niveles de las creencias de autoeficacia, de motivación intrínseca y bienestar subjetivo. Asimismo, indican que las prácticas educativas efectivas del profesorado se asocian negativamente con la amotivación (ver tabla 1).

Tabla 1.- Media, desviación típica, mínimo y máximo de la práctica educativa, la autoeficacia académica, la motivación intrínseca por el conocimiento, amotivación y bienestar subjetivo. Coeficientes de correlación Rho de Spearman entre las variables

	Variable	M	DT	Min.	Max.	1	2	3	4	5
1	PE_Profesorado	4,15	0,94	2,25	6,50					
2	CAE_Académica	4,76	1,09	1,20	7,00	,439**				
3	MI_Conocimiento	5,20	1,40	1,00	7,00	,354**	,327**			
4	Amotivación	3,08	1,71	1,00	6,75	-,202*	-,289**	-,683**		
5	B_Subjetivo	4,63	1,30	1,00	7,00	,256**	,331**	,536**	-,468**	,537**

Fuente: elaboración propia.

Un análisis de regresión lineal (método enter), que tomó como variable dependiente las creencias de autoeficacia y como variables predictoras las prácticas educativas del profesorado, la motivación intrínseca, la amotivación y el bienestar subjetivo, muestra que únicamente la motivación intrínseca y la amotivación no fueron significativas. Las otras variables predictoras si lo fueron ($\beta = 0.20$, $t = 2.4$, $p = .01$) y explicaron el 44% de la varianza en las creencias de autoeficacia ($R^2 = .44$).

Propuesta de mejora

Con base en los anteriores resultados, es que se propone una mejora de la gestión educativa a partir de dos estrategias fundamentales: a) la capacitación del profesorado, enfocada al desarrollo de prácticas que mejoran la gestión del ambiente académico y autoeficacia de los alumnos, y b) una política educativa que consolida este tipo de prácticas educativas. La primera estrategia consiste en poner en marcha un programa de capacitación continua de los profesores para que desarrollen prácticas educativas que mejoren los ambientes de aprendizaje y promuevan la autoeficacia en los estudiantes.

Estas prácticas son las siguientes: la retroalimentación oportuna de los estudiantes, la promoción de la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, el fomento de la pertenencia de los estudiantes, la enseñanza de metas alcanzables, la apropiada gestión emocional en la relación entre profesor y estudiantes y, finalmente, la creación de un ambiente de aprendizaje que apruebe el esfuerzo y el avance de los estudiantes. La segunda estrategia propone una política institucional que incluya dichas prácticas como criterios de la educación de calidad.

No se trata únicamente de reconocerlas como buenas prácticas, sino también de generar las condiciones para que se sostengan con éxito, es decir, de dar acompañamiento pedagógico y didáctico al profesorado, otorgar el tiempo suficiente para la planificación y retroalimentar oportunamente al profesorado. Igualmente, requiere incorporar una serie de indicadores relacionados con la autoeficacia y el bienestar del alumnado en el sistema de monitoreo institucional. En síntesis, dichas estrategias intentan

generar ambientes educativos efectivos, en los cuales la gestión de las autoridades y la práctica educativa del profesorado se alinean para impulsar la educación de calidad del alumnado.

Referencias

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/self-efficacy-exercise-control/docview/218661518/se-2>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). (2023, 18 de agosto). Lineamientos del Programa de Investigadoras e Investigadores por México. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5699181&fecha=18%2F08%2F2023
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- Klassen, R., & Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Lera, M., Jensen, K., Josang, F., Buccoliero, E., Szymanska, J., & Timmermans, J. (2007). Pasos claves. Golden5. <https://www.golden5.org/programa>
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

Schunk, D., & Mullen, C. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219–235). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10

Schunk, D., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15–31). San Diego, CA: Academic Press.
<https://doi.org/1.1016/B978-012750053-9/50003-6>

Gestión académica e identidad profesional: el caso de la Licenciatura en Estudios Liberales

Ramsés Alejandro Reyes Benítez

Preparatoria Tonalá Sur
Sistema de Educación Media Superior
ramses.reyes@academicos.udg.mx

Introducción

La investigación analiza la constitución de la identidad profesional en la Licenciatura en Estudios Liberales de la UdeG y su relación con trayectorias académicas e inserción laboral, con un enfoque cualitativo y entrevistas a estudiantes, egresados, profesorado y coordinación. Se identifica una identidad en construcción, debilitada por la discontinuidad de ejes terminales, prácticas profesionales y fortalecimiento del inglés. Aunque el programa forma pensamiento crítico, escritura, oralidad e integración disciplinar, estos activos rara vez se traducen en productos verificables para empleadores, por ende, se propone un paquete operativo: restitución de líneas estratégicas, retos con socios externos, portafolios evaluados con rúbricas compartidas, comunidad profesional de egreso y comunicación clara del mapa de competencias. El objetivo es alinear formación y trabajo mediante evidencias públicas de desempeño y gobernanza académica por resultados.

Justificación

La Licenciatura en Estudios Liberales de la UdeG nació con una vocación clara: formar profesionales capaces de leer y transformar problemas complejos desde miradas integradas; sin embargo, como se aprecia en la evidencia empírica disponible, los indicadores de trayectoria y la inserción laboral muestran que la identidad profesional del programa sigue en construcción, lo anterior no implica un defecto de origen, sino la necesidad de traducir la promesa formativa en experiencias situadas y en

señales públicas del desempeño de sus egresados, algo subrayado por los marcos de empleabilidad de educación liberal que recomiendan evidencias claras y comprensibles para empleadores (AAC&U, 2014; Álvarez & Romero, 2015). En un entorno laboral volátil, marcado por la flexibilidad y la incertidumbre, la consolidación de identidades profesionales estables exige anclas verificables de desempeño y reconocimiento (Bauman, 2013; Castel, 2010).

En ese sentido, el problema de investigación se centra en comprender cómo se constituye esa identidad profesional en la intersección entre la vida universitaria y la praxis laboral y de qué modo incide en trayectorias académicas e inserción. Los objetivos son tres: caracterizar los referentes identitarios que operan durante la formación, contrastar narrativas de estudiantes, egresados, profesorado y coordinación, y situar los hallazgos en la UdeG para derivar propuestas de mejora operativa.

Enfoque conceptual

La identidad profesional no es una etiqueta fija, sino un proceso relacional y situado que se teje entre pertenencias, prácticas y sentidos, es decir, cuando el habitus formativo no dialoga con las reglas del campo laboral, se producen desajustes en el reconocimiento del perfil, lo que ayuda a explicar ciertas trayectorias fragmentadas de los egresados (Bourdieu, 1998). Desde la psicología y la educación, la identidad se alimenta de experiencias con significado y de evaluaciones que confirman la pertenencia a una comunidad profesional, lo que exige entornos de aprendizaje con tareas auténticas y criterios claros de desempeño (Coll & Falsafi, 2010). En el plano sociológico, la plasticidad de las trayectorias y la centralidad del trabajo en la definición del yo profesional demandan anclas simbólicas y comunitarias que establezcan expectativas y roles (Agulló, 1998; Bauman, 2005; Castells, 1997).

En términos curriculares, la transdisciplina se entiende como la integración de lenguajes y métodos para enfrentar problemas reales, para ello, el tránsito de lo multidisciplinar a lo interdisciplinar y de ahí a lo transdisciplinar requiere condiciones institucionales, vinculación y evaluación por desempeño.

Cuando esa arquitectura se debilita, la identidad profesional pierde legibilidad pública y se dificulta su reconocimiento por parte de empleadores y pares (Mieg, 2008; Fagermoen, 1997).

Estrategia metodológica

Se optó por un diseño cualitativo con pretensión narrativa biográfica, donde las historias de vida originalmente previstas se sustituyeron por entrevistas semiestructuradas con estudiantes, egresados, profesorado y coordinación, utilizando formulario y modalidad virtual. Esta decisión mantiene la coherencia con la tradición de reconstrucción de trayectorias y sentidos desde la perspectiva biográfica, y favorece la triangulación con registros institucionales (Aceves, 1999; Bertaux, 1997). El análisis se organizó en categorías de ingreso, abandono y rezago, egreso y titulación, servicio social y dominio de lengua extranjera, junto con experiencias de prácticas, trabajo durante los estudios y transición al egreso, por último, se atendieron criterios éticos de confidencialidad y cuidado de las personas participantes.

Resultados

Identidad en construcción y reconocimiento limitado. Los egresados valoran su formación en pensamiento crítico, escritura y oralidad, así como su capacidad de integrar saberes, aun así, reportan dificultades para traducir estas competencias en un relato profesional legible para empleadores. La brecha entre aspiración y desempeño esperado se amplía cuando predominan experiencias teóricas y faltan productos verificables que funcionen como pruebas públicas de competencia, una condición que los marcos de empleabilidad consideran decisiva para la colocación temprana (AAC&U, 2014; Álvarez & Romero, 2015).

Trayectorias frágiles y discontinuidad institucional. Se observan intermitencias en líneas estratégicas que pudieron estabilizar la transición estudio trabajo, como ejes terminales, prácticas profesionales y fortalecimiento del inglés. En mercados de trabajo flexibles, la ausencia de estas experiencias disminuye la disponibilidad de evidencias transferibles y complica la proyección de una identidad profesional sólida (Carballo, 2005; Castel, 2010).

Contexto líquido e identidades ajustables. En escenarios laborales cambiantes, las trayectorias tienden a ser discontinuas y exigen ajustes identitarios permanentes. Esto refuerza la necesidad de experiencias situadas y de referentes comunitarios que den continuidad a la socialización profesional (Bauman, 2013; Castells, 1997).

Oportunidades latentes. La cultura intelectual del programa, la capacidad de análisis y la comunicación escrita y oral son activos reconocidos por estudiantes y egresados, Si estos últimos se convierten en productos concretos y evaluaciones compartidas con actores externos, pueden operar como anclas identitarias y mejorar la inserción temprana. La literatura sobre comunidades definidoras, valores del oficio y profesionalización sustenta este camino (Fagermoen, 1997; Mieg, 2008).

Propuestas de mejora

- a) Restituir e institucionalizar líneas estratégicas. Responsable: Coordinación de la LIEL y Academia del programa. Encaminar de forma estable ejes terminales, prácticas profesionales y fortalecimiento del inglés como requisitos formativos y de titulación, con indicadores de cohorte para participación, productos y empleabilidad a seis y doce meses. Esta medida ancla el aprendizaje en situaciones reales y genera evidencias transferibles acorde con recomendaciones de empleabilidad (AAC&U, 2014; Álvarez & Romero, 2015).
- b) Portafolios y evaluación por desempeño. Responsable: Academia LIEL y unidad de vinculación del centro universitario. Es necesario diseñar retos con socios externos donde equipos estudiantiles entreguen diagnósticos, prototipos, campañas y *policy briefs* evaluados con rúbricas compartidas. Consolidar un portafolio individual con informes breves, infografías, análisis cualitativos y piezas curatoriales. El portafolio opera como señal de valor y como evidencia de pertenencia a una comunidad profesional, lo cual favorece el reconocimiento entre pares y empleadores (Mieg, 2008; Fagermoen, 1997).
- c) Comunidad profesional y mentoría de egreso. Responsable: Coordinación y Red de Egresados. Se debe consolidar un colegio de egresados y liceos temáticos, promover encuentros periódicos con estudiantes y empleadores y organizar ferias de prototipos. Estas

- prácticas fortalecen el reconocimiento comunitario y las comparaciones sociales que sostienen la autoestima profesional y las expectativas compartidas sobre el oficio, aspectos clave para la identidad (Castells, 1997; Coll & Falsafi, 2010).
- d) Currículo con doble carril. Responsable: Academia LIEL. Equilibrar teoría y práctica con módulos orientados a problemas de política pública, intervención comunitaria, mediación cultural, gestión de proyectos y comunicación pública del conocimiento. Esta estrategia convierte competencias generales en logros aplicados y facilita su reconocimiento en organizaciones que privilegian resultados demostrables (Agulló, 1998; Coll & Falsafi, 2010).
 - e) Comunicación estratégica del perfil. Responsable: Coordinación y área de Comunicación Social del centro. Por último, es imperativo definir y difundir un mapa de competencias con viñetas de caso y ejemplos de portafolios, alineado con estándares internacionales de educación liberal y con el lenguaje de los sectores empleadores. El objetivo es que el valor del egresado sea comprensible desde el primer vistazo (AAC&U, 2014).

Para concluir, la LIEL cuenta con un sustrato formativo valioso. El reto no es cambiar su vocación, sino conectar sus promesas con experiencias situadas, evaluación por desempeño y comunidades de reconocimiento, en ese sentido, con la restitución de líneas estratégicas, portafolios robustos, una comunidad profesional activa, un currículo de doble carril y una comunicación clara del perfil, la identidad profesional puede hacerse legible para empleadores y sostenible para sus egresados.

Referencias

- Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones* (29), 1–7. <https://docplayer.es/22439240-Un-enfoque-metodologico-de-las-historias-de-vida.html>
- Agulló, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10(1), 153–165. <http://www.psicothema.com/pdf/151.pdf>
- Álvarez, J., & Romero, A. (2015). La empleabilidad de graduados universitarios en el contexto latinoamericano. *Atenas*, 4(32), 1–15. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208001.pdf>

- Association of American Colleges and Universities. (2014). *Liberal Arts Graduates and Employment*.
Author. <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/nchems.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- Bauman, Z. (2013). *Miedos líquidos*. Paidós.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan Université.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Carballo, P. (2005). Mercado de trabajo y flexibilidad laboral en las ciencias sociales. *Reflexiones*, 84(1), 33–40. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72920801003.pdf>
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (1997). *El poder de la identidad* (La era de la información, Vol. II). Alianza.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación* (353), 17–38. https://www.researchgate.net/publication/46569758_Presentacion_Identidad_y_educacion_tendencias_y_desafios/link/0deec51a375e464a95000000/download
- Fagermoen, M. (1997). Professional identity: Values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 25(3), 434–441. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025434.x>
- Mieg, H. (2008). Professionalisation and professional identities of environmental experts: The case of Switzerland. *Environmental Sciences*, 5, 41–51. <https://doi.org/10.1080/15693430701859653>

Detección de autoestima desde una perspectiva de género en estudiantes del nivel medio superior en la UdeG

Rocío Liliana Zepeda Vidrio

Escuela Politécnica Ing. Jorge Matute Remus

liliana.zepeda@academicos.udg.mx

Introducción

Se detecta la autoestima en estudiantes de educación media superior, por identidad de género, utilizando la escala de Rosenberg validada para la población mexicana. Se aborda metodológicamente bajo un diseño cuantitativo con muestreo por conglomerados, participan 1,786 estudiantes. El análisis estadístico incluyó pruebas de ANOVA, de Bartlett, Kruskal-Wallis y chi cuadrado. Se evidencia diferencias entre los distintos grupos. Los hombres y mujeres cisgénero tienen un mayor porcentaje de autoestima, mientras que quienes se perciben como no binarias, hombres trans y aquellos quienes prefirieron no especificar su identidad, reportaron un mayor porcentaje de autoestima baja. Las diferencias entre los grupos fueron estadísticamente significativas ($p \geq 0.001$). Se concluye que la identidad de género influye en la autoestima, con mayor vulnerabilidad con las identidades distintas a la cisgénero posiblemente por la discriminación y falta de aceptación social. Se observa la necesidad de intervenciones educativas inclusivas y la detección temprana en entornos escolares.

Justificación

El ser humano aprende a amarse y valorarse a sí mismo a partir del amor y los cuidados que recibe en sus primeros años de vida. La autoestima es el resultado de eventos significativos y experiencias a través de las cuales también se construye nuestra identidad. La adolescencia es una etapa crítica para el desarrollo de la autoestima y la identidad de género. En la escuela hemos detectado que la

autoestima se ve influenciada por la diversidad de género, así mismo hemos presenciado intentos suicidas.

La relación entre la autoestima y las conductas suicidas han sido objeto de estudio de múltiples investigaciones en los últimos años. Simkin, H., Azzollini, S. y Voloschin, C. (2015) establecen que la autoestima es un componente esencial en la construcción del auto concepto. Además, factores como la familia, los amigos y la orientación sexual influyen en el desarrollo de una autoestima óptima y pueden incidir de manera directa en las conductas o pensamientos suicidas, como lo reportan Serrano-Ruiz y Olave-Chaves (2017).

Se formuló la siguiente pregunta de investigación para saber ¿en qué medida los niveles de autoestima difieren según la identidad de género al ser evaluados mediante la escala de autoestima de Rosenberg? La Hipótesis nula (H_0) plantea que no existen diferencias y la hipótesis alternativa (H_1) plantea que si existen diferencias significativas en los niveles de autoestima entre las diferentes identidades de género al ser evaluadas con la escala de autoestima de Rosenberg (1965). Esto sugiere que los grupos de identidad de género presentan variaciones en sus niveles de autoestima que no son atribuibles al azar. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación se centró en determinar si la diversidad de género condiciona los niveles de autoestima de los estudiantes.

Enfoque conceptual

El término de la autoestima se define a partir de distintos marcos teóricos psicosociales. La teoría del desarrollo psicosocial por Erickson (2000) refiere que la autoestima es un componente esencial de la identidad, lo que implica sentirse valorado y aceptado por uno mismo y por los demás. La teoría cognitivo-social de Bandura (1999) observa que los procesos cognitivos y sociales en el aprendizaje, así como la motivación son determinantes en el desarrollo de la autoestima, la cual se ve influenciada por la retroalimentación social, los logros personales y la autoeficacia. En ese mismo sentido, Harter (1998), la teoría de la autovaloración, sostiene que la autoestima se compone de diferentes dominios,

como las competencias académicas, la aceptación social y la competencia física, lo que la convierte en un proceso constante de autoevaluación.

La teoría de la autoaceptación de Rogers (1967), partiendo de una visión humanista, menciona que la autoestima emerge cuando una persona se acepta a sí misma y experimenta congruencia entre sus expectativas y su autoconcepto. Rogers (1967) define la autoestima como “un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto” y señala que el autoconcepto “es lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad”.

La Identidad de género se refiere a la percepción y experiencia subjetiva que una persona tiene de sí misma como hombre, mujer, ambos, ninguno o una combinación de estos. Butler (2006) describe la identidad de género como una “performatividad” que se construye y se reproduce a través de la repetición de actos y prácticas sociales. Esto significa que la identidad de género no es una categoría fija, sino que se negocia y se redefine constantemente en la interacción social.

Esta construcción social y cultural se desarrolla a través de la interacción con la familia, la educación, los medios de comunicación y la cultura en general. La orientación sexual y el sexo biológico de nacimiento no son sinónimos. El sexo biológico hace referencia a las diferencias anatómicas y funcionales de los organismos tipificados como hembras o machos (Fausto-Sterling, 2000), mientras que la orientación sexual indica la atracción sexual y emocional hacia personas del mismo o diferente sexo (Klein, 2014). La identidad de género puede generar confusión terminológica derivada de estos conceptos.

Es importante mencionar que la identidad de género no necesariamente está alineada con la orientación sexual ni con el sexo de nacimiento (Diamond, 2008). Se debe destacar que la identidad de género no determina la orientación sexual, y viceversa. Con relación a las diferentes identidades de género, se pueden describir las siguientes:

- Cisgénero, identidad de género que coincide con el sexo asignado al nacer (Butler, 2006).
- Transgénero, identidad de género que no coincide con el sexo asignado al nacer (Stryker, 2008).
- No binario, identidad de género que no se limita a categorías binarias de hombre/mujer (Bodenhofer, 2019).
- Género fluido: identidad de género que cambia a lo largo del tiempo (Diamond, 2008).

Existe en la literatura evidencia de la relación entre el género y el desarrollo de la autoestima. Simikin *et al.* (2015) establecen que la autoestima es un componente esencial en la construcción del autoconcepto, mientras que Lagarde (2001) concluye que los distintos escenarios de crianzas que influyen de manera directa en el desarrollo de la autoestima de las mujeres.

La relación entre la autoestima y las conductas suicidas han sido objeto de estudio de múltiples investigaciones. Además, factores como la familia, los amigos y la orientación sexual influyen en el desarrollo de una autoestima óptima y pueden incidir de manera directa en las conductas o pensamientos suicidas, como lo reportan Serrano-Ruiz y Olave-Chaves (2017). Estos hallazgos refuerzan la idea de que la autoestima no solo es un indicador de salud mental, sino también un aspecto determinante en la prevención del suicidio.

Estrategia metodológica

Se trabajó con grupos focales y la técnica de muestreo por conglomerados. Se detectan los niveles de autoestima con la escala de autoestima de Rosenberg (1965), validada para la población adolescente mayor de 13 años, (Alaniz *et al.*, 2023), ésta consta de diez ítems tipo Likert con cuatro opciones de respuestas: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. La interpretación del puntaje para diagnosticar el nivel de autoestima es la siguiente: de 30 a 40 puntos se considera una autoestima normal (esperada); de 26 a 29 puntos, una autoestima media (se recomienda intervenir, ya que puede indicar problemas significativos); menos de 25 puntos, autoestima baja (es necesario actuar para mejorarla).

Descripción del procedimiento y análisis estadístico: La aplicación del inventario se realizó mediante los formularios de Google Forms. Los datos estadísticos fueron analizados en la plataforma Epi Info. Se examinaron los resultados del puntaje y los niveles de autoestima, considerando medidas de tendencia central y de dispersión, con un análisis comparativo por identidad de género. Se aplicaron la prueba Anova para datos paramétricos, la prueba de Bartlett utilizada para evaluar la igualdad de varianzas poblacionales y la prueba de Kruskal-Wallis, una prueba no paramétrica para comparar distribuciones.

Las variables de género para este estudio fueron las siguientes: mujer y hombre cisgénero, mujer y hombre transgénero, género no binario, género fluido y quienes prefirieron no especificarlo. Se hizo un muestreo por conglomerados del universo de alumnos 2,965, la muestra representativa de 341 alumnos, se calculó con la siguiente fórmula estadística: tamaño de la muestra = $z^2 \cdot p \cdot (1-p) / C^2$, Z = nivel de confianza del 95%, P = .5, y C = margen de error 05 = +-5.

Resultados

Participaron 1,786 estudiantes, (nivel de confianza del 99%, margen de error del 2%). La edad promedio de 16.4 (mínima de 14 y máxima de 27), 927 estudiantes (52%) del sexo femenino y 859 estudiantes (48%) del sexo masculino. Respecto a la identidad de género (tabla 1), 50% son mujeres cisgénero (888 estudiantes), 45% son hombres cisgénero (814), 2% son mujeres transgénero (36), 1% son personas de género no binario (15), 1% prefirieron no especificarlo (15), 0.6% son hombres transgénero (11) y 0.4% son personas de género fluido (7). En total, el 4% de la población que participó en la investigación tiene una identidad de género diferente a la cisgénero.

La población total presentó un puntaje promedio de 28.97, con una varianza de 32.62 y una desviación estándar de 5.71; un puntaje mínimo de 10 y un máximo de 40, y un percentil de 25% (25 puntos), 50% (29 puntos) y 75% (33 puntos).

Tabla 1. Puntaje de autoestima promedio por identidad de género y sexo

Identidad de género	Casos	Puntaje promedio	Varianza	Desviación estándar
Sexo femenino al nacer	927	28.1855	32.1794	5.6727
Sexo masculino al nacer	859	29.8068	31.7668	5.6362
Mujer cisgénero	888	28.3716	31.7828	5.6376
Hombre cisgénero	814	29.9017	30.9128	5.5599
Mujer transgénero	36	28.3056	42.6754	6.5326
No binaria	15	24.6000	41.9714	6.4785
Prefiero no decirlo	15	23.7333	25.4952	5.0493
Hombre transgénero	11	25.0909	17.8909	4.2298
Género fluido	7	25.4286	48.9524	6.9966

Fuente: elaboración propia.

Observamos que el hombre cisgénero presenta un puntaje promedio de 29.90, el más alto del estudio. La mujer cisgénero registró un puntaje promedio de 28.37, lo que refuerza la tendencia observada en relación con el sexo asignado al nacer.

La mujer transgénero presenta un promedio similar al de la mujer cisgénero, pero con una mayor dispersión en los puntajes (desviación estándar de 6.53), lo que sugiere que una variabilidad significativa en sus niveles de autoestima. Las personas no binarias y de género fluido reportan algunos puntajes más bajos de autoestima (24.60 y 25.43, respectivamente) y también alta variabilidad en los datos (desviación estándar alta), lo que refleja una mayor incertidumbre o diversidad en las experiencias de autoestima de estos grupos.

Las personas que prefirieron no revelar su identidad de género registran un puntaje de autoestima significativamente bajo (23.73), lo que podría sugerir una relación entre el ocultamiento de la identidad y los desafíos en la autoestima. La prueba de chi-cuadrado arrojó un valor de 28.6876 (df=2, P=0), lo que comprueba que las diferencias en los niveles de autoestima entre los estudiantes asignados como femeninos y masculinos al nacer son estadísticamente significativas.

La prueba Anova mostró desigualdad de las medias poblacionales, lo que indica que al menos un grupo presenta diferencias importantes en cuanto a identidad de género. El valor de $F = 10.50$ permite rechazar la hipótesis nula y demostrar que los promedios de las variables evaluadas difieren significativamente en al menos un grupo. Por otro lado, la prueba de Bartlett utilizada para evaluar la igualdad de varianzas poblacionales obtuvo un valor de chi-cuadrado de 4.78, con 6 grados de libertad y un valor de $P = 0.57174$, lo que sugiere que las varianzas entre los grupos son homogéneas.

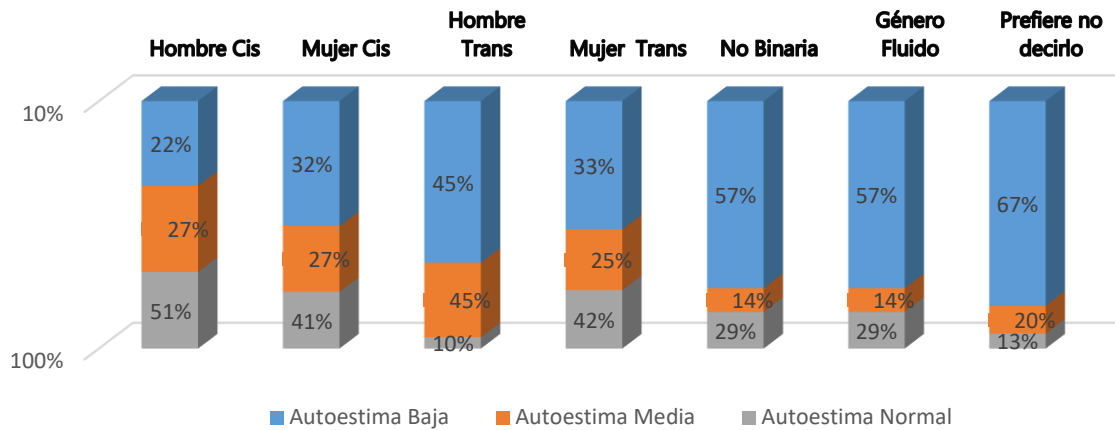
Debido a que algunos grupos pueden no seguir una distribución normal, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis, una prueba no paramétrica para comparar distribuciones. Los resultados confirmaron diferencias significativas, con un valor de $P = 0.00000$, en congruencia con los resultados de la Anova.

Asimismo, tanto la prueba de Mann-Whitney / Wilcoxon (para comparar dos muestras) como la de Kruskal-Wallis (para más de dos grupos) mostraron diferencias importantes, con un valor de $P = 0.00000$, 6 grados de libertad y el equivalente a una chi-cuadrada de 58.4565. Las pruebas de Anova y Kruskal-Wallis demuestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre la diversidad de géneros con respecto a su autoestima, y que estas no son atribuibles al azar.

En la gráfica 1 se muestra que del sexo femenino, el 40% presenta un nivel de autoestima normal; el 33% tiene una baja autoestima; y el 27%, una autoestima media. Estudiantes del sexo masculino, el 50% tiene una autoestima normal; el 23%, una autoestima baja; y el 27%, una media.

En la población total de participantes, el 28% reporta una autoestima baja; el 27%, una autoestima media; y el 45%, una normal. Se concluye que la identidad de género sí condiciona la autoestima de los estudiantes que participaron en este estudio.

Gráfica 1. Porcentaje de niveles de autoestima por identidad de género



Fuente: elaboración propia.

Discusión de los resultados

Los hombres y mujeres cisgénero presentan una mejor distribución de autoestima normal, con 51.47% y 41.22%, respectivamente. En contraste, las personas no binarias y quienes respondieron "prefiero no decirlo" muestran elevados porcentajes de autoestima baja, con un 66.67% en ambos casos. Estos resultados sugieren una preocupante tendencia hacia niveles bajos de autoestima en estos grupos, posiblemente relacionada con la discriminación o marginación social que experimentan.

Los puntajes más bajos entre las personas no binarias, transgénero y aquellas que optaron por no revelar su identidad de género pueden estar relacionados con factores como la discriminación, el estigma y la falta de aceptación social. Los hombres trans también muestran una proporción elevada de autoestima baja (45.45%), aunque con una distribución más equilibrada entre autoestima baja y media. Los hallazgos para las mujeres transgénero son similares a los de las mujeres cisgénero, con una distribución relativamente cercana entre autoestima baja y normal (33.33% frente a 41.67%).

Los hombres y las mujeres cisgénero tienden a mostrar niveles más altos de autoestima, según reportan Kling, Hyde, Showers & Buswell, 2022, García *et al.*, 2017 y Lagarde, 2001, podría explicarse en parte por las ventajas sociales y culturales que suelen acompañar a las identidades masculinas

tradicionales, como un mayor poder y reconocimiento social, lo que contribuye positivamente a su autopercepción.

La vulnerabilidad de la autoestima en personas transgénero y no binarias debido a la discriminación social, el acoso y la falta de apoyo familiar y comunitario. De igual modo, Lagarde (2001) documenta que la pertenencia a un grupo de género marginado (como el no binario o fluido) conlleva desafíos adicionales que impactan la autoestima, dada la falta de modelos visibles y de aceptación social. Higa *et al.* (2014) reporta que las personas no binarias suelen tener una autoestima más baja en comparación con las personas cisgénero, debido a la invisibilidad y falta de comprensión que enfrentan en la sociedad.

Testa *et al.* (2017) refieren que las personas trans y no binarias experimentan mayores niveles de estrés por su condición minoritaria, lo que a menudo se traduce en niveles más bajos de autoestima; concluye que las personas trans y no binarias presentan niveles más altos de ansiedad y depresión, factores que suelen estar correlacionados con una autoestima menor. Además, la invisibilidad social de las personas no binarias y el rechazo hacia sus identidades podrían estar contribuyendo a los bajos niveles de autoestima en este grupo.

La autoestima es un factor protector contra problemas psicológicos como la ideación suicida y la depresión (Ceballos-Ospino *et al.*, 2015). En México, la tasa de suicidios ha aumentado de 5.3 por cada 100,000 habitantes en 2017 (equivalente a 6,494 defunciones) a 6.3 en 2022 (8,123 defunciones), lo que representa un incremento de 1,629 suicidios. En adolescentes de 15 a 19 años, la tasa de suicidios en 2022 fue de 2.1 por cada 100,000 mujeres (dos de cada diez fallecimientos por suicidio corresponden a mujeres) y de 7.7 en hombres (casi ocho de cada diez fallecimientos por esta causa se presentan en hombres). El suicidio es la tercera causa de muerte en hombres y la cuarta en mujeres dentro de este grupo de edad (INEGI, 2024).

Propuesta de mejora

Las escuelas pueden tener un papel importante en la detección temprana de problemas en el desarrollo de la autoestima, manejo oportuno y en la derivación de casos que sea necesario la intervención de otros profesionales de la salud. Las áreas de Orientación Educativa podrían hacer detecciones oportunas. Para hacer una intervención educativa será necesario investigar cualitativamente los constructos que los estudiantes hacen sobre su autoestima y generar líneas de intervención a partir de la construcción de significados sociales. Así mismo, los enfoques metodológicos cuasi experimentales con grupo control puede evidenciar el éxito o fracaso de la intervención.

Referencias

- Alaniz, G., García-Meda, M., Moreno, C., Ortega, J., Morales, M. y Romo, L. (6 de diciembre de 2023). Estudio de validación de la escala de autoestima de Rosenberg *Redilat. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*: [file:///C:/Users/draro/Downloads/Estudio de validacion de la escala de autoestima d.pdf](file:///C:/Users/draro/Downloads/Estudio%20de%20validacion%20de%20la%20escala%20de%20autoestima%20d.pdf)
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 21-41.
- Bodenhofer, C. (12 de diciembre de 2019). Binary and cisnormed sex-gender structures pressed by identities and non-binary bodies: Educacional communities in reflection and transformation. *revistapuntogenero.uchile*: <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/56250/59495>
- Butler, J. (2006). *Problemas de Género. El feminismo y la subversión de la identidad*. Nueva York: Routledge Classics.
- Ceballos-Ospino, G. A., Suárez-Colorado, Y., Suescún-Arregocés, J., Gamarra-Vega, L. M., González, K.E. y Sotelo-Manjarrez, A. P. (9 de diciembre de 2015). *Ideación suicida, depresión y autoestima en adolescentes de Santa Marta. Duazary. revistas.unimagdalena.edu.com*: <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/1394/895>
- Diamond, L. M. (2008). *Sexual fluidity: Understanding women's love and desire*. Harvard University Press.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. España: Paidós.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality [Sexificando el cuerpo: políticas de género y la construcción de la sexualidad]*. Nueva York: Basic Books.

- García, E., *et al.* (2017). Autoestima en estudiantes de preparatoria. *Revista Mexicana de Psicología*, 1-12.
- Harter, S. (1998). *The development of self*. New York: Guilford Publications.
- Higa, D., *et al.* (2014). The effects of minority stress on mental health in lesbian, gay, and bisexual youth. *Journal of LGBT Youth*, 124-143.
- INEGI. (23 de septiembre de 2024). *Encuesta Nacional sobre diversidad sexual 2021*. Obtenido de inegi.org.mx: <https://www.inegi.org.mx/programas/endiseg/2021/>
- Klein, F. (2014). *La opción bisexual*. Nueva York: Routledge.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (2022). Gender differences in self-esteem: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 125-129. <https://doi.org/10.1037/00332909.125.4.470>
- Lagarde, M. (16 de octubre de 2001). *Autoestima y Género*. Obtenido de xenero.webs.uvigo.es: https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/autoestima.pdf
- Rogers, C. (1967). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidòs.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princenton: Princenton University Press.
- Serrano-Ruiz, P. y Olave-Chaves, J. (2017). Factores de riesgo asociados con la aparición de conducta suicidas en adolescentes. *MedUNAB*, 139-147.
- Simkin, H., Azzollini, S. y Voloschin, C. (2015). *Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud*. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/595/538>
- Stryker, S. (2008). *Historia transgénero*. Berkeley, California: Seal Press.
- Testa, R. J., Michaels, M. S., Bliss, W., Rogers, M. L., Balsam, K. F., & Joiner, T. (2017). Suicidal ideation in transgender people: Gender minority stress and interpersonal theory factors. *Journal of Abnormal Psychology*, 126-127.

SECCIÓN III

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

**La inclusión educativa (alumnos con TDAH)
como un proceso de sensibilización, sistematización
y aplicación de estrategias tutoriales individuales**

Ana Margarita Rivera Rodríguez

Preparatoria Regional de Tlajomulco de Zúñiga

ana.rrodriguez@academicos.udg.mx

Inés Hernández Rodríguez

Preparatoria Regional de Tlajomulco de Zúñiga

ines.hernandez@academicos.udg.mx

Karina Ivette Tadeo Morán

Preparatoria Regional de Tlajomulco de Zúñiga

karina.tadeo@academicos.udg.mx

Introducción

Los estudiantes con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) enfrentan barreras en el aprendizaje por el desconocimiento por parte de los profesores para aplicar estrategias de enseñanza adecuadas que generen ambientes de aprendizajes para el desarrollo de habilidades socioemocional y conocimientos. Así como por la ausencia de sensibilización hacia la condición de dichos alumnos. El objetivo de este proyecto es sensibilizar a docentes y alumnos, para que sean elementos que propicien la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad y puedan superar las barreras en el aprendizaje. Al mismo tiempo que desarrollan habilidades socioemocionales y se mejoran las relaciones interpersonales en el aula impactando en una mejor al rendimiento escolar, reducir los índices de reprobación y deserción en esta población vulnerable.

La atención a la diversidad es una tarea urgente que está en proceso. Dar respuesta a todos los alumnos respetando las necesidades y características de cada uno de ellos. Lo que se pretende lograr es llegar a una práctica docente inclusiva, mediante la sensibilización y la aplicación de estrategias

que propicien la inclusión, el trabajo en equipo y la autorregulación. El seguimiento a la atención de los estudiantes que enfrentan barreras en el aprendizaje, es fundamental para lograr la inclusión de los alumnos con (TDAH).

La estrategia de sensibilización y seguimiento que se realiza de manera colaborativa y en las cuales están implicados los docentes, alumnos, padres de familia y las áreas de orientación educativa y tutorías; pretende aportar al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos que se atienden desde las tutorías individuales de inclusión y que presentan TDAH, mejorando las condiciones grupales y proporcionando a los profesores que atienden a éstos grupos una sensibilización que les facilite apoyar a los alumnos a librar sus barreras en el aprendizaje y a desarrollar nuevas y mejores estrategias inclusivas en el aula. Generando una propuesta basada en una red de apoyo transdisciplinar.

Enfoque conceptual

El enfoque es de una educación integral que va más allá de la transmisión de conocimientos, buscando formar ciudadanos críticos, solidarios y comprometidos con la transformación social. Se centra en el desarrollo humano en todas sus dimensiones (emocional, social, cultural y comunitario).

Antecedentes de la atención a la diversidad

Uno de los retos más significativos para el sistema educativo del nivel medio superior, consiste en atender al alumnado de forma incluyente. Esto implica tomar en cuenta, las necesidades, barreras y los apoyos que cada estudiante requiere. La atención de calidad es independiente de su condición, características, capacidades y necesidades.

Es responsabilidad de los directivos y docentes propiciar la atención oportuna a la diversidad “entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado” (Martínez Domínguez, 2011, p. 165).

Cabe señalar que la inclusión y la integración no deben confundirse pues suponen perspectivas distintas del análisis de la realidad, y en consecuencia plantea distintos modelos de intervención en la siguiente tabla se presentan algunas de las principales características de ambos enfoques. Los cuales fueron aplicados en nuestro sistema educativo de manera progresiva, siendo la integración el primero y la inclusión el segundo (ver tabla 1).

Tabla 1

Integración	Inclusión
<p>Ubica a los estudiantes en las escuelas, en las cuales tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizajes existentes, así como a la organización de los mismos.</p> <p>Acoge a alumnos diversos, que bajo la lógica de la homogeneidad, estaban fuera del sistema y deben ser integrados.</p> <p>Contempla que el problema está en el alumno, lo que requiere de adecuaciones especiales al sistema.</p> <p>El alumnado "diferente" se inscribe dentro del grupo "normalizado" y para atender sus diferencias se diseñan programas o actividades específicas para estos, es decir, una especie de propuesta curricular adaptada</p>	<p>Se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.</p> <p>Busca asegurar la equidad y la calidad en la educación, considerando a todos los alumnos sin importar sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje.</p> <p>También busca eliminar todas las prácticas de discriminación, exclusión y segregación dentro de la escuela al promover el aprendizaje de todo el alumnado.</p> <p>Se relaciona con acceso-participación-permanencia aprendizaje</p>

Fuente: elaboración propia.

En resumen, la integración es el proceso en el que cada alumno con discapacidad es apoyado individualmente para que se adapte al currículo de la escuela, mientras que la inclusión implica la transformación de las escuelas, las cuales se fortalecen con la diversidad y promueven el aprendizaje de todos los alumnos (SEP agosto 2018 Aprendizajes clave para la educación integral pág. 21).

Estrategia metodológica

El enfoque metodológico que se ha utilizado para llevar a cabo la investigación. Es el método descriptivo, ya que detalla la condición de los alumnos con TDHA en su grupo y se describe el proceso de inclusión por el cual están transitando en conjunto con el colectivo escolar, aplicando la investigación de intervención cualitativa, así como técnicas aplicadas al diagnóstico.

Obteniendo datos por medio de formularios de Google Forms y empleando técnica para obtener resultados en Grupo focal Tutores especiales de inclusión y alumnos detectados con TDAH.

Resultados

Las barreras en el aprendizaje que enfrentan los alumnos con TDAH son de tipo pedagógicas que tiene que ver con las acciones de enseñanza y las prácticas de aprendizaje no corresponde al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumno, así como las barreras actitudinales que implica los comportamientos adversos o de indiferencia hacia los alumnos con discapacidad.

La manera en la que se están abordando los retos en el proceso de inclusión, en alumnos detectados con TDAH en la Preparatoria Regional de Tlajomulco de Zúñiga, parte en la detección de los alumnos, su canalización al área de Orientación Educativa y la sistematización del proceso de designación en la tutoría individual especial. La designación tiene la finalidad de que el docente designado sea un mentor que apoye a los alumnos para librar las barreras antes mencionadas y puedan ser incluidos. De esta forma se está involucrando a la planta docente para que se trabaje de manera interdisciplinaria acompañados por las áreas de orientación educativa y tutorías.

En el primer momento se cubren todos los procesos para arrancar con la tutoría, las áreas de Tutorías y Orientación educativa proporcionan al docente la información necesaria para trazar una ruta de trabajo y lograr el o los objetivos con cada alumno, promoviendo la participación y presencia de los alumnos con discapacidad, en la escuela.

El seguimiento al proceso nos arroja que se libra la barrera organizacional ya que; por protocolo se detecta al alumno, se realiza un expediente, se designa a un docente tutor individual especial, se realiza un acercamiento con los tutores legales o padres de familia de los alumnos con discapacidad, se llena los primeros momentos de la intervención. Pero, sin embargo, el seguimiento a las estrategias rara vez se aplican y se registran. Al finalizar el semestre cuando se requiere el reporte de resultados del seguimiento y avance de dichos alumnos tanto docentes del grupo como tutores individuales especiales reportan pocos avances en sus relaciones interpersonales, así como en la parte académica.

En consecuencia, los alumnos reprueban y para acreditarlos se les solicita un trabajo remedial, el cual abona poco o en algunas ocasiones nada a su proceso de integración, solo soluciona el que aprueben con una calificación mínima que puede obstaculizar su ingreso al nivel superior y cubriendo solo las formas de la inclusión.

Por lo anterior se identifica que la barrera actitudinal sigue presente en los profesores de grupo, así como en los tutores individuales especiales y en el grupo en donde se encuentra el alumno. Lo anterior no propicia ambientes educativos que faciliten la inclusión ni el desarrollo integral de los alumnos con discapacidad.

Es importante comenzar a trabajar con la sensibilización a la planta docente en general, como principal punto a mejorar. La sensibilización iniciaría con los tutores individuales especiales para que a su vez faciliten la sensibilización a los profesores de grupo y éstos a su vez a sus grupos.

Propuesta de mejora

Las áreas de Tutorías y Orientación educativa asignarán el horario, la frecuencia y el lugar de las sesiones de seguimiento para la tutoría individual especial. Además, realizarán procesos de formación para los tutores individuales especiales con la finalidad de que se puedan elaborar planes de trabajo más específicos y, a su vez, se revisen y anoten observaciones, así como sugerencias a los mismos. Es importante realizando registros de avances en cada asesoría.

Referencias

Desarrollo de competencias socioemocionales (s/f). https://www.septlaxcala.gob.mx/convivencia_escolar/materiales_educativos_pnce_2019/ficheropnce_socioemocionales/02_competencias_socioemocionales.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Sección III. Inclusión y diversidad en educación

- Secretaría de Educación Pública (2018). Aprendizajes clave para la educación integral “Estrategias de equidad e inclusión para la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación”, p. 13.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Curso nacional de integración educativa: Guía de estudio*. Programa Nacional de Actualización Permanente.
- Secretaría de Educación Pública. (n.d.). *Estrategias para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_S2_E_INSUMO_SEGUNDA_SESION_17_OCTUBRE_2023_17_25.pdf
- Secretaría de Educación Pública. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2022). *El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple*. fasciculo1-docentes-servicio-eb.pdf. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/fasciculo1- docentes- servicio-eb.pdf>

La conservación de las tradiciones, los valores y la cultura por medio de un festival

Ivette Marisela Barboza Ramírez

Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán
Sistema de Educación Media Superior
Ivette.barboza4552@academicos.udg.mx

José Liborio Peña Verde

Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán
Sistema de Educación Media Superior
jose.pena0286@academicos.udg.mx

Introducción

La celebración del Día de Muertos es una costumbre característicamente mexicana, resultado de una mezcla de raíces prehispánicas y de influencias coloniales; así se conservan con verdadero esplendor tradicional, sobre todo en las regiones de nuestro país donde hay considerables grupos de población indígena; se realiza por ello el primer, segundo y tercer "Festival de Altares de Muertos, Catrinas y Catrines" que permitió vivir directamente dichas tradiciones y experimentó el respeto a la cultura y la historia de México. A partir del método biográfico-narrativo (Aceves, 2019), se recopilaron los datos que permitieron conocer experiencias de los eventos y enriquecer toda la información necesaria con fines de mejorar el desarrollo del festival para cada año.

La intención del festival surge en el momento que las estrategias de aprendizaje empezaron a ser indiferentes para los alumnos y que nuestro papel ya no estaba dando los resultados que se esperaban. Enriquecer los valores, los derechos y obligaciones de una manera real y factible,

conociendo de forma directa las repercusiones y acciones (a favor y en contra) que se dan en una sociedad.

Dentro de las intenciones, el hacer conciencia del valor de las tradiciones y la cultura por medio de eventos sociales, charlas con personajes especializados en la historia, la cultura y las tradiciones, son parte de nuestros objetivos, de esta manera podrán hacer un análisis de la sociedad real en la que están viviendo y el aprendizaje se enriquecerá en conocimiento y experiencia. De manera introductoria podría decir que, en el camino de indagación y búsqueda de la tradición e historia de nuestro México, este, ha pasado por muchos procesos, empezaré diciendo que el 01 de noviembre de 2003, fue declarado la fiesta de muertos, "Patrimonio de la Humanidad".

Contexto

En nuestro país existen varios estados que continúan con esta gran tradición, los pueblos de Michoacán, donde cada uno tiene forma de celebrarlo, continuamos con los coras, tarahumaras, los yaquis, nahuas, mexicas; todos estos grupos culturales y pueblos nos hacen entender la dualidad de vida y muerte, así como la imposibilidad de permitir las arraigadas costumbres de festejar a nuestros difuntos.

El constructivismo.-El estudio se apoyó en el modelo educativo del constructivismo, Rizo, Benavidez, Cedillo, Raygoza (2010); en donde por principio el centro de este es el alumno, ya que él construye de forma activa su saber, relaciona la nueva información con la que ya se posee, en donde el profesor apoya en ese aprendizaje, y en donde favorece situaciones que permiten desarrollar andamiajes para su conocimiento.

Sin duda, el constructivismo está basado en el proceso de habilidades, destrezas y abona de esta manera el aprendizaje continuo, significativo, satisfactorio y receptivo. Lo anterior justifica lo que como docentes se debe enfrentar, siendo creativos y promoviendo actividades relacionadas con los temas a tratar y su contexto de manera recíproca. Hay que recordar que, para el constructivismo, el

explorar su entorno es trascendental y el que por sí mismos encuentren respuestas a sus interrogantes es sustancial, es de ahí que tomamos este modelo para el presente proyecto (Sesento, 2017).

Paradigma de enseñanza-aprendizaje (mejoramiento continuo). Al cambiar la enseñanza por el aprendizaje como producto institucional, el Paradigma de Aprendizaje hace posible un mejoramiento continuo de la productividad. Mientras que bajo el Paradigma de Enseñanza el propósito institucional primario era aumentar el éxito y bienestar de los profesores-incluyendo el reconocimiento a la investigación y las becas-, bajo el Paradigma de Aprendizaje, el propósito primario es producir resultados de aprendizaje más eficientemente. La filosofía de un colegio que sigue el Paradigma de Enseñanza refleja la creencia de que no se pueden incrementar los productos de aprendizaje sin más recursos; pero un colegio que funciona según el Paradigma de Aprendizaje espera hacerlo continuamente, se preocupa por la productividad en el aprendizaje, no por la productividad en la enseñanza.

En el paradigma de enseñanza (Barr & Tagg, 1995) la planta académica se concibe básicamente como el conjunto de los expertos que imparten conocimiento mediante lecciones. Constituyen el elemento esencial del sistema de impartir enseñanza. El Paradigma de Aprendizaje, por el contrario, concibe básicamente a los profesores como los diseñadores de ámbitos de aprendizaje que estudian y aplican los mejores métodos para producir el aprendizaje y el éxito de los estudiantes.

El enfoque por competencias. Una competencia según Perrenoud (2009) es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, informaciones, entre otros) para enfrentar con pertinencia y eficacia una familia de situaciones.

La educación basada en competencias es una nueva ordenación educativa que tiene como finalidad dar respuesta a la sociedad actual del conocimiento o de la información. Estas se originan con base a las necesidades laborales, y, por tanto, demanda que nuestras escuelas (EMS) se acerquen más al

mundo del trabajo; es decir, que las instituciones educativas y el sector laboral tengan un vínculo más estrecho e importante.

El BGC y el BG de la Universidad de Guadalajara, son programas educativos de nivel medio superior, formativo y propedéutico con un alto sentido humanista; centrado en el aprendizaje, con un enfoque en competencias y orientado hacia el constructivismo. Está dirigido a la población que ha concluido el nivel básico, con el propósito de dotarla de una cultura general que le permita desempeñarse en los ámbitos científico, tecnológico, social, cultural y laboral. (Pérez & Bernal, 2018).

Resultados

Finalmente, este proyecto de investigación logró aportar elementos de reflexión educativa, pero sobre todo convertir los aprendizajes en experiencias para toda la vida, adoptando el festival como parte del entorno año con año, primero como alumnos participantes, y posteriormente, como espectadores y apoyo en la divulgación e involucración de dicho evento (exalumnos). Lo que permite cumplir con lo proyectado, logrando que el alumno valore y se fortalezca en el saber de sus tradiciones, analizando el uso de los valores en la sociedad en general, poniéndose como ejemplo al mostrar respeto hacia la cultura y participar en el festival, no solo siendo espectador sino parte del proyecto.

Se aprobó por unanimidad ante cabildo, en sesión pública núm. 13, el 3 de octubre de 2022, con carácter de dictamen, el **Primer festival de altares de muertos, catrinas y catrines**, a celebrarse todos los días 1 de noviembre de cada año, en la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, en coordinación con el H. Ayuntamiento de Zapotlán el Grande.

Figura 1. Oficio de iniciativa de dictamen.



Nota: el oficio certifica la iniciativa que se propuso por la institución al H. Ayuntamiento de Zapotlán el Grande, Jalisco (oficio del H. Ayuntamiento NOT/291-B/2022).

Figura 2. Sesión de cabildo realizada el 3 de octubre de 2022.



Nota: en esta sesión se aprobó que cada 1 de noviembre la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán será la responsable de organizar el Festival de Altares de Muertos, Catrinas y Catrines del municipio de Zapotlán el Grande.

Figuras 3 y 4. Los medios de comunicación de la región dan a conocer la aprobación del festival de altares de muertos. Periódico *La voz del sur de Jalisco* (14 de octubre de 2022), Gobierno de Zapotlán el Grande (2 de noviembre de 2022).

Gestión de beneficios para la Ciudad de Todos

CIUDAD GUZMAN, JALISCO, (BI).- En la Sesión Ordinaria No. 20 de Ayuntamiento, el Cabildo Municipal, encabezado por el alcalde Alejandro Barragán Sánchez, y los regidores, aprobaron los siguientes puntos de acuerdo:

El cambio de nombre del espacio público denominado Plaza Las Fuentes a Plaza Rubén Fuentes Gasson.

Se aprobó turnar a la comisión pertinente, la realización del Padrón Municipal de Madres Jefas de Familia, para el acceso a beneficios y descuentos municipales.

Se autorizan los términos para la contratación de servicios especializados para realizar estudio de movilidad y transporte del Plan Integral de Movilidad Urbanos Sustentable para el municipio de Zapotlán.

Se aprobó turnar a la Comisión de Cultura, Educación y Festividades Cívicas, la propuesta de denominación de Hijo Ilustre a favor del Dr. Eduardo Camacho Contreras, por su trayectoria.

Se autoriza realizar convenio de colaboración con el Colegio de Notarios del Estado de Jalisco, con el objetivo de coordinar acciones para mejorar el nivel de seguridad jurídica de los habitantes del municipio.

Asimismo, iniciativa de acuerdo con carácter de dictamen que propone la formalización del "Festival de altares de muertos, catrinas y catrines", en el jardín principal, a favor de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, motivada por la regidora Marisol Mendoza Pinto.



Se da a conocer por algunos medios de comunicación el dictamen que da la formalización del Festival de Altares de Muertos, Catrinas y Catrines, a favor de la institución.

Figuras 5 y 6. Se realizaron entrevistas tanto en radio como en TV. Radio UdeG Ciudad Guzmán, señal informativa (25 de octubre de 2022), Cuatro Zapotlán Televisión (25 de octubre de 2022). La entrevista, vida y éxito.



La difusión al primer festival de altares de muertos estuvo en los diversos medios de comunicación masiva, con la intención de que el evento se diera a conocer no solo en el municipio, también en la región sur y el estado de Jalisco.

Figura 7. Informe del Primer, segundo y tercer festival de altares de muertos, catrinas y catrines de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán (informe anual 2022, 2023 y 2024).



Se dieron a conocer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del primer, segundo y tercer festival, con la intención que en el futuro sea mejor en todos los sentidos, ámbitos y conocimientos, sin perder la intención con la que fue creado, prevalecer los valores, la cultura y las tradiciones de nuestro municipio.

A manera de conclusión

Con los resultados obtenidos, se identificó que estos festivales son eventos culturales de tradición. Algunos lo consideraron un evento espectacular para los transeúntes y participantes, ya que estuvo plagado de espectáculos de calidad donde la atención se concentró en los altares, el concurso de catrinas y catrines y eventos artísticos que los alumnos fueron partícipes y se involucran en cada detalle. Para muchos, mezclar la cultura de nuestros antepasados (aztecas, mexicas) con la prehispánica (conquista de los españoles) fue importante.

Se puede decir con satisfacción que los objetivos proyectados se cumplieron, los festivales han logrado proyectar a los alumnos la importancia del conocer, aprender, pero, sobre todo, practicar los valores, la cultura y tradiciones de su país, estado, región y municipio, se cumple con la sociedad en general pues perciben año con año la finalidad y función del festival, logrando involucrarlos y contribuyendo como sociedad.

Referencias

- Barr, R. M., & Tagg, J. R. (1995). From Teaching to Learning —A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bruner, J. S. (1998). *Desarrollo cognoscitivo y educación*. Madrid. Morata.
- Gaspar Mosqueda, S. (2020). *La muerte me pela los dientes*. (2a ed.). México: Kindle.
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (Quinta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.
- Leticia Sesento García (2017): El constructivismo y su aplicación en el aula. Algunas consideraciones teórico-pedagógicas. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (junio 2017). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/constructivismo-aula.html>
<http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1706constructivismo-aula>
- Lozano, J. E. A. (2019). *Uso de la historia oral y de vida en la investigación educativa: Aspectos metodológicos y fuentes orales*. El Colegio de San Luis.

- Pérez, R., & Bernal, F. C. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales. *Revista RedCA*, 1(1), 150-165. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/106158>
- Perrenoud, P. (2009) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje 8° reimpresión. España. GRAÓ.
- Puga, C. Peschard, J. y Castro, T. (2015). *Hacia la Sociología* (quinta edición). México: Pearson.
- López Durán R y Gallardo Cano A. (2011). *Introducción a las Ciencias Sociales*. México, IURE Editores.
- Rizo Penilla A., Benavidez Carbajal G., Cedillo Aguiñaga M., Raygoza García R., (2010). *Estrategias cognitivas para un bachillerato por competencias*. Editorial Astra. Guadalajara, Jalisco.
- Secretaría de Educación Pública, (2009). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato. Diario oficial. Primera sección, Cap. II, art. 7.
- Solórzano, A., & De los Monteros Cárdenas, A. E. (2020). *Los estamos esperando: Día de Muertos en Zapotlán*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Valera, G. (2008). Rol del docente en la enseñanza de valores. Caracas: Psicología y pedagogía. Cuatro Zapotlán televisión (2022, 25 de octubre) La entrevista, vida y éxito https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02j2AocARv7aTJrhwM5k4dbvKraP2AGsKB4aZooDymxFzpBT5VN9tNkzmVTjAsmrkcl&id=443023869098284

Transformar oportunidades inclusivas

Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos

Preparatoria Regional de Toluquilla

Sistema de Educación Media Superior

Lizbeth.hcastellanos@academicos.udg.mx

Gloria Noemí Estrada Figueroa

Preparatoria Regional de Toluquilla

Sistema de Educación Media Superior

preparatoriatoluquilla@academicos.udg.mx

Introducción

La problemática consiste en que las actividades que dejan los docentes no siempre son inclusivas, por lo que es necesario hacer una intervención mediante el uso de aplicaciones con IA, sobre todo en alumnos que presentan alguna discapacidad, por lo que la intervención consiste en generar videos de apoyo alusivos a los contenidos y al uso de tales aplicaciones con IA que pueden emplear para realizar sus actividades de forma segura, eficiente y con calidad, promoviendo una aprendizaje significativo.

Justificación

Nuestra propuesta está basada en el eje 4 de la ODS, educación de calidad, la cual promueve y propone que toda educación debe ser inclusiva, equitativa y de calidad, donde las oportunidades de aprendizaje sea para todos, por lo cual nuestra problemática va encaminada a fortalecer el aprendizaje significativo e inclusivo para la comunidad estudiantil que lo requiera sobre todo a los que presentan alguna discapacidad, de tal manera que no se sientan excluidos de las realizaciones de actividades, en el que se promueva la igualdad de acceso a la información, dinámicas, colaboración y presentación de los productos, fomentando una transformación digital innovadora mediante el uso de la inteligencia artificial que contribuya al desarrollo progresivo, formativo e integral del estudiante, por lo que el esfuerzo que se requiere implica compromiso y persistencia mutua por alcanzar

notablemente un cambio significativo en las metodologías de aprendizaje, que permita solventar y absorber las carencias digitales y la deserción escolar.

Enfoque conceptual

IA como herramienta para fomentar la inclusión educativa

La historia de la inclusión educativa se remonta a mediados del siglo XX, cuando comenzó a cuestionarse el enfoque tradicional de la educación especial, que consistía en segregar a los estudiantes con discapacidades en instituciones separadas. El cambio hacia un enfoque más inclusivo comenzó con el reconocimiento de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de sus habilidades o discapacidades.

Actualmente, la equidad educativa está atravesando una etapa histórica determinada por la integración de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y las plataformas de aprendizaje digital, que pueden personalizar la educación para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Además, hay un enfoque creciente en la educación socioemocional y en crear entornos de aprendizaje que no solo sean accesibles, sino también acogedores y respetuosos con toda la diversidad.

Las tecnologías asistenciales para personas con discapacidad existen desde hace décadas, pero su integración educativa con inteligencia artificial es un campo novedoso que tiene un potencial muy significativo para acelerar el proceso de inclusión en educación superior. Algunas de las herramientas tradicionales cuya efectividad y alcance puede potenciarse mediante la IA son las siguientes:

- *Software* de reconocimiento de voz
- Lectores de pantalla
- Dispositivos de asistencia auditiva
- Tecnología de realidad aumentada y realidad virtual Inteligencia artificial para facilitar la inclusividad del alumnado

La inteligencia artificial (IA) afronta el desafío en la educación de romper barreras no inclusivas. La aplicación de la inteligencia artificial (IA) en educación puede ser una de las principales herramientas para transformar la visión actual, desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras, y garantizar que los estudiantes se conviertan en individuos que asuman una mayor responsabilidad en cada una de sus acciones.

Algunas de las formas en que la IA puede contribuir a la inclusión educativa son: Accesibilidad, personalización, identificación de necesidades, aprendizaje autónomo y mejora del Coeficiente emocional.

Como bien expresa Elio Zondo, C. (2018): “La inclusión es un derecho. [...], no se trata de entrar, sino de pertenecer”. La IA posibilita su uso como una herramienta poderosa para elaborar materiales inclusivos que permitan atender a todas y cada una de las personas del aula, sea cual sea su contexto particular. Los nuevos retos para el profesorado en una sociedad cada vez más digitalizada nos exige estar preparados y preparadas para afrontar los desafíos que esto conlleva.

La IA está transformando la forma en que vivimos y trabajamos, incluida la educación y, en muchos casos, esto se percibe como una amenaza potencial. Todo lo contrario: creo firmemente que la IA tiene la capacidad de ser una aliada poderosa en el proceso educativo, complementando y mejorando el trabajo de maestros y maestras en lugar de reemplazarlo. Puede ayudarnos a convertir nuestras aulas en clases inclusivas, respetando la idiosincrasia del alumnado, permitiendo la accesibilidad a personas con diferentes habilidades y necesidades y ayudando a superar barreras culturales y lingüísticas.

Con todo, también plantea desafíos éticos, pedagógicos y técnicos. Es por eso por lo que es necesario que, como docentes, estemos preparados y preparadas para adaptarnos a estos cambios y aprovechar las oportunidades que la IA ofrece para mejorar la calidad y accesibilidad de la educación.

Estrategia metodológica

- Impartir curso taller a docentes en el uso de aplicaciones con inteligencia artificial.
- Armar equipo de trabajo de 4 alumnos con el interés de generar material didáctico en la realización de un proyecto que abone al desempeño significativo en la incorporación de habilidades blandas en el ámbito académico en un ambiente inclusivo y equitativo.
- Revisión de aplicaciones *online* y programa curricular de la unidad de aprendizaje de Tecnologías de la información I y II, orientados a los alumnos de primero y segundo de bachillerato, con la finalidad de que a partir de esta asignatura pueda incorporar sus conocimientos y habilidades en otras unidades de aprendizaje.
- Creación de material didáctico audiovisual por actividad con aplicaciones de inteligencia artificial conforme al programa curricular de Tecnologías de la información I y II.
- Diseño del material didáctico realizado para el calendario 2024-B: <https://docs.google.com/document/d/1ctNOzpJTtpBRoP84LA1SjtfPhQ9jUsuG/edit?usp=sharing&oid=117455365769167199809&rtpof=true&sd=true>
- Diseño del material didáctico realizado para el calendario 2025-A: https://docs.google.com/document/d/1g0_whAq2Nu5euCBpWEmaFYUGj532j7ZS/edit?usp=sharing&oid=117455365769167199809&rtpof=true&sd=true

Resultados

Conforme a la metodología ha resultado viable con respecto a los contenidos de la asignatura. De igual modo los videos generados se han hecho con precisión e iniciativa por despertar y desarrollar habilidades blandas en los alumnos implicados y para los estudiantes que lo utilicen. En cuanto a la funcionalidad, se empleó en el alumno de primer semestre en el calendario 2024-B y en segundo semestre 2025-A, donde utilizó una computadora con reconocimiento de voz y con apoyo del docente su experiencia fue notable en la realización de las actividades de modo satisfactorio.

El proyecto de realizar esta guía es una pauta para generar más material didáctico, en este caso para el siguiente semestre en cursos que se considere pertinente emplearlo.

En cuanto a la plantilla docente, los implicados en este nuevo ciclo en la impartición de clases de este alumno con discapacidad de la vista, es proporcionarle estas estrategias didácticas para la utilización en la creación de actividades y productos del área académica que corresponda. Los productos generados por el alumno se encuentren en los siguientes enlaces el de primer semestre y segundo semestre:

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/actividades-tecnologicas-de-pri/inicio>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/mi-pag-web/inicio>

Propuesta de mejora

Se destaca la necesidad de continuar actualizando a la plantilla docente y a los estudiantes que deseen colaborar en el diseño de cuadernillos de trabajo que permitan retomar por parte de los docentes para implementarlo en su aula y generar la inclusión, pertinencia y relevancia en los contenidos a través de una interacción activa, dinámica y practica por parte del estudiante.

Referencias

Inteligencia artificial, educación e inclusión del alumnado. (2023).

ISEP. <https://www.isep.es/actualidad/inteligencia-artificial-para-facilitar-la-inclusividad-del-alumnado/>

Uva.es. (s/f). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/68491/TFG-B%202205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pearson, I. (2024). IA como herramienta para fomentar la inclusión educativa. Pearsonlatam.com; Pearson. <https://blog.pearsonlatam.com/educacion-del-futuro/ia-como-herramienta-para-fomentar-la-inclusion-educativa>

Experiencias de estudiantes neurodiversos y desafíos en la inclusión educativa media superior

María Antonieta Hermosillo Salcedo

Preparatoria 4, Sistema de Educación Media Superior
maria.hermosillo4884@academicos.udg.mx

Introducción

La *inclusión* educativa en el nivel medio superior enfrenta retos significativos, particularmente para estudiantes neurodiversos, quienes suelen experimentar barreras que limitan su aprendizaje y participación plena. La tutoría se configura como un espacio estratégico para brindar acompañamiento académico, social y emocional; sin embargo, su implementación aún muestra limitaciones al atender de forma diferenciada a estudiantes con condiciones como TDAH, TEA leve, dislexia o discalculia.

Este estudio analiza las percepciones de estudiantes neurodiversos en la Preparatoria 4 de la Universidad de Guadalajara sobre la tutoría como espacio de inclusión, utilizando el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow como marco analítico. A través de un enfoque cualitativo narrativo con entrevistas, encuestas y análisis documental, se busca comprender experiencias, identificar barreras y proponer mejoras que fortalezcan prácticas tutoriales sensibles a la diversidad neurocognitiva.

Justificación

La tutoría en la Universidad de Guadalajara es reconocida como parte esencial del acompañamiento integral, pero en la práctica persisten brechas para atender a estudiantes neurodiversos. La falta de formación docente específica, la escasa institucionalización de prácticas inclusivas y la transición

curricular del Bachillerato General por Competencias al nuevo Bachillerato General limitan la efectividad de la tutoría como espacio de inclusión.

Este estudio se justifica porque visibiliza la voz de estudiantes neurodivergentes, un sector poco considerado en la toma de decisiones educativas. A partir de sus narrativas, se busca comprender cómo viven la tutoría, qué barreras enfrentan y qué apoyos favorecen su permanencia, en consonancia con marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Índice de Inclusión.

Enfoque conceptual

El análisis se sustenta en los siguientes ejes:

- Inclusión educativa: entendida como transformación de culturas, políticas y prácticas que eliminen barreras al aprendizaje y la participación.
- Tutoría inclusiva: proceso de acompañamiento integral que debe contemplar ajustes razonables, formación docente y estrategias diferenciadas.
- Neurodiversidad: perspectiva que reconoce el TDAH, TEA, dislexia y discalculia como expresiones válidas de la variabilidad humana.
- Narrativas estudiantiles: recurso metodológico para recuperar experiencias y significados desde la voz de los propios estudiantes.
- Diseño universal para el aprendizaje (DUA): modelo pedagógico que favorece flexibilidad en representación, expresión y compromiso.

Estrategia metodológica

Se desarrolló una metodología cualitativa con enfoque narrativo:

- ✓ Participantes: estudiantes neurodiversos de la Preparatoria 4, identificados por muestreo intencional.
- ✓ Técnicas: entrevistas semiestructuradas, encuestas exploratorias y análisis documental.
- ✓ Instrumentos: guías de entrevista, cuestionarios y registros de observación.

- ✓ Análisis: categorización temática y triangulación con el Índice de Inclusión.

El criterio de saturación definió el número final de entrevistas, garantizando profundidad en las experiencias recuperadas.

Resultados

Los hallazgos preliminares muestran coincidencias en torno a cuatro categorías:

- 1) Aspectos académicos: falta de ajustes razonables en clases y actividades; resistencia docente por desconocimiento o inseguridad.
- 2) Aspectos administrativos: ausencia de áreas institucionales claras que concentren información y seguimiento.
- 3) Infraestructura: avances limitados en accesibilidad física y digital, con rezagos en la Preparatoria 4.
- 4) Clima escolar: experiencias de exclusión y necesidad de fomentar empatía e integración grupal.

Tabla 1. Principales hallazgos en la tutoría de estudiantes neurodiversos

Categoría	Hallazgos preliminares
Académicos	Falta de ajustes razonables en clases; resistencia docente por desconocimiento
Administrativos	Ausencia de áreas institucionales claras para seguimiento y apoyo diferenciado
Infraestructura	Avances limitados en accesibilidad; rezagos en aulas y materiales adaptados
Clima escolar	Experiencias de exclusión y burlas; necesidad de fomentar empatía e integración grupal

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados confirman la importancia de la tutoría como dispositivo clave de inclusión, aunque con grandes desafíos en su implementación.

Propuesta de mejora

Con base en los hallazgos, se plantean las siguientes líneas de acción:

- Formación docente en inclusión y neurodiversidad.
- Creación de un área especializada en inclusión dentro del SEMS.
- Aplicación del DUA en tutorías, favoreciendo materiales accesibles y metodologías flexibles.
- Difusión clara de programas y apoyos institucionales.
- Fortalecimiento de la integración grupal en actividades tutoriales.

Referencias

- Aguilar, F. (2018). *La neurodiversidad en contextos educativos mexicanos: Una nueva mirada*. Editorial Educación y Diversidad.
- Armstrong, T. (2017). *Neurodiversity in the classroom*. ASCD.
- Arredondo, B. (2016). *Tutoría en el bachillerato mexicano: Estado y retos*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion* (3rd ed.). CSIE.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Publishing.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. Jossey-Bass.
- González, R., & Pérez, M. (2023). Narrativas estudiantiles y experiencias de inclusión en estudiantes neurodiversos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 15(1), 112–130.
- López, A., Ramírez, V., & Martínez, S. (2023). Modelos de tutoría inclusiva y neurodiversidad. *Revista UdeG de Educación Inclusiva*, 9(1), 73–92.
- Madaus, J., Myers, J., & Ruban, L. M. (2018). Impact of disability accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 123–140.
- Ramírez, V. (2020). Tutoría inclusiva en educación media superior. *Revista Mexicana de Educación*, 45(2), 201–222.
- Sagredo, M., & Salamanca, P. (2023). Ajustes razonables y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 52–71.
- Sandoval-Bravo, J. (2021). Tutoría y neurodiversidad en preparatorias de Jalisco. *Revista Jalisco de Educación*, 8(2), 98–115.
- SEMS-UdeG. (2023). *Lineamientos para la tutoría inclusiva en el nivel medio superior*. Universidad de Guadalajara.
- UNESCO. (2020). *Marco de acción para la educación inclusiva*. UNESCO Publishing.

SECCIÓN IV

GESTIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Plagio académico en la universidad: conocimiento y percepción estudiantil ante las políticas institucionales

Alfredo Leonardo Romero Sánchez

Centro Universitario del Norte

alfredo.romero@academicos.udg.mx

Introducción

Este trabajo muestra los resultados de un estudio en el que se evalúa el conocimiento y percepción de estudiantes próximos a iniciar asignaturas de investigación acerca del plagio académico. La Universidad de Guadalajara (UdeG) cuenta con una serie de documentos que estipulan lo que son consideradas actividades poco éticas y formas de proceder, sin embargo, existe una brecha con las prácticas del alumnado.

Por medio de un análisis mixto se evalúan las opiniones de 38 estudiantes de dos generaciones distintas de la Licenciatura en Educación del Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la UdeG. Se detectan una variedad de definiciones sobre el plagio, así como el desconocimiento del tema por los alumnos, quienes no reciben información sobre las políticas institucionales o si existen medios para la atención a los casos. Los estudiantes consideran fundamental el apoyo docente al respecto.

Justificación

La formación universitaria busca preparar profesionales, pero también que estos demuestren valores y honestidad académica. Una de las dificultades es el manejo de referencias que, al emplearlas de manera inapropiada, pueden llevar al plagio académico. Es motivo de atención la

brecha entre los marcos normativos y la preparación de los alumnos para el manejo honesto de las fuentes de información en sus trabajos, más aún en el contexto del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la inteligencia artificial (IA). Por lo tanto, se consideran como aspectos fundamentales el papel institucional para informar a la comunidad, el conocimiento del estudiantado sobre qué es el plagio y las medidas para evitarlo.

Este trabajo muestra datos desde la perspectiva estudiantil acerca de qué saben sobre el tema y cómo se sienten preparados para el manejo de fuentes de información. De esta manera, se podrá avanzar en el rol que cada actor debe asumir en este fenómeno: el papel institucional, el contexto actual de los estudiantes y lo que cada docente puede hacer en el salón de clases para la atención de cada futuro profesional.

La pregunta del estudio es: ¿Cuál es el conocimiento y percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación del CUNorte de la UdeG sobre el plagio académico y las políticas institucionales? El objetivo general es evaluar el nivel de conocimiento y percepción que tienen los estudiantes sobre el plagio académico y las políticas institucionales para su atención.

Enfoque conceptual

En el contexto de un mundo digitalizado, en el que los actuales estudiantes son nativos digitales, las instituciones deben trabajar para crear políticas sobre el buen uso de las herramientas que conduzca a buenas prácticas en el manejo de la información.

La *Guía para la prevención del plagio* (2022) de la UdeG describe el aumento del plagio en los últimos años a causa de 4 factores: el acceso a la información facilitado por las TIC, el ritmo de producción de trabajos, la creencia de que si se descubren situaciones de ilegalidad no habrá castigo y la carencia de compromisos de las instituciones para la atención de este problema.

Cebrián Robles *et al.* (2021) recalcan la necesidad de que los centros educativos informen sobre las medidas vigentes y formen sobre valores éticos. También demostraron en su estudio que, cuanto más alto el grado de estudios de los alumnos, tienen una percepción de mayor competencia sobre su manejo de la información, lo que no siempre se refleja en los trabajos que presentan.

El *Reglamento de responsabilidades vinculadas con faltas a la normatividad universitaria de la Universidad de Guadalajara* (2022, Sección Tercera, Artículo 21, Fracción II), refiere al plagio académico como “reproducir sustancialmente el contenido de una obra sin realizar la cita correspondiente, haciéndolo pasar como propio”. Las sanciones van desde amonestaciones, expulsión, separación de cargos, entre otras. Además, el *Código de ética* (2018) establece el concepto de honestidad, centrado en la “rectitud, congruencia e integridad” (Capítulo 2, Artículo 4, Fracción VI).

La *Guía para la prevención del plagio en la producción académica en el posgrado* (2022) clasifica los tipos de plagio (desde tomar un trabajo completo, copiar y pegar, simulación por medio de la reescritura, entre otros) y sugiere que el tema esté en planes de estudio, en especial, en las asignaturas de metodología de la investigación.

Estrategia metodológica

Esta investigación se llevó a cabo en el Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la Universidad de Guadalajara. Se tomaron en consideración dos grupos de alumnos de la Licenciatura en Educación, de quinto semestre, previo al inicio de su curso de metodología de la investigación, con la finalidad de evaluar sus conocimientos, ya que en la asignatura se considera como factor relevante la originalidad de sus proyectos de investigación.

En total, participaron 38 alumnos de un total de 42 de ambos cursos, durante los ciclos 2024 B y 2025 A. El instrumento utilizado fue elaborado por Cebrián Robles *et al.* (2021), validado para su versión en español. Consta de preguntas sobre datos demográficos, conocimiento del plagio, así

como herramientas de detección y políticas institucionales. La información fue analizada desde un enfoque mixto, considerando estadística referente a las respuestas catalogables desde dicha perspectiva y una reflexión cualitativa en las que se dejó a los estudiantes la alternativa de responder abiertamente. El análisis tuvo un alcance descriptivo.

Resultados

86.8 % de los participantes pertenecen al sexo femenino y 13.2% son hombres. Su promedio de edad es de 22 años. Respecto al rendimiento, el 34% presenta una calificación entre 85 y 89, seguidos por 26.3% entre 90 y 95, y 13.2% entre 80 y 84.

En lo que refiere al conocimiento y percepción sobre el plagio académico, entre las categorías más mencionadas está la copia o robo de información (11 alumnos) y la falta de atribución de ideas a los autores originales (10 universitarios). Otros señalaron la acción de tomar ideas ajenas y usarlas como propias, lo que demuestra mayor noción sobre el concepto (8 alumnos) y opiniones menos certeras sostuvieron que es la copia entre compañeros o una técnica para detectar trabajos.

Adicionalmente, se indagó acerca de su conocimiento sobre recursos institucionales para la prevención del plagio. 57.9% respondió que no sabe, 21.1% dijo que sí y en el mismo porcentaje afirmaron que no. Aquellos que dieron respuesta afirmativa mencionaron que hay un *software* específico, una plataforma de la institución o que se usan páginas de internet para estos fines. El 47.4% no sabe si en la universidad hay orientaciones sobre el plagio y 44.7% dijo que sí (quienes lo afirmaron describen que son los profesores los que informan, que hay materiales en Moodle o cursos).

Con respecto a las medidas de atención a la falta de ética en el ámbito académico, lo referido con más frecuencia (podían dar más de una respuesta) es que cada profesor actúa de manera distinta (63.2%), seguida por acciones como poner 0 de calificación (23.7%), volver a hacer el trabajo

(26.3%), reprobación al alumno, e incluso la falta de atención de los docentes a la originalidad de los trabajos y la ausencia de reglamentos. Posteriormente, se les consultó sobre las soluciones más efectivas para evitar el plagio.

La más recurrente fue pedir capacitación sobre prevención y derechos de autor (68.4% de menciones), mayor seguimiento y apoyo del profesorado (42.1%), contar con fuentes de información que expliquen el plagio (34.2%), asesoramiento continuo de docentes (28.9%), el uso de *softwares* de detección (26.3%) y tener más clases sobre el tema (23.7%). Entre las respuestas minoritarias, llama la atención la mención a crear un código de ética (lo que habla del desconocimiento de la normatividad existente).

Finalmente, se pidió a los estudiantes que evaluaran su conocimiento para evitar el plagio en una escala de 0 a 10. El promedio fue de 6.45, con una mediana de 7 y una moda de 8, lo que habla de cierto nivel de confianza en sí mismos. No obstante, 31.6% se otorgaron una calificación menor a 5 (entre ellos, 13.2% se evaluaron con 0 o 1).

Se pudo apreciar la variedad en las definiciones del plagio por los estudiantes y, en algunos de ellos, el desacierto en su concepción sobre el tema. Por otro lado, una carencia de conocimiento sobre los recursos que tiene la universidad, lo que indica falta de socialización de la información para la toma de conciencia de todos los actores.

Tampoco existe claridad acerca de las medidas que se pueden tomar para castigar el plagio, lo que puede conducir a una desconfianza en el sistema académico. Los alumnos consideran importante que se les brinde capacitación y seguimiento de parte de los docentes, por lo que existe la idea de que se requieren mejoras y no solamente acciones punitivas. Finalmente, hay una gran variedad de autoevaluaciones sobre sus competencias para evitar el plagio, desde alumnos que se consideran hábiles en la actividad hasta aquellos que creen tener nulas competencias.

Propuesta de mejora

Es necesario incluir el tema de la integridad académica y la práctica de la citación y paráfrasis, el manejo honesto de la IA y cómo funcionan los detectores de similitud. Es necesaria la difusión de las políticas existentes en la universidad, y creación de un documento sobre plagio en licenciaturas, para evaluar tareas y trabajos de titulación.

Se requiere de una labor mucho más cercana del docente con los estudiantes para asesorarlos en el uso ético de las fuentes, una cercanía que los motive a la mejora en sus prácticas. Se requiere revisión por medio de programas detectores de similitud, compartir los informes generados y colaborar con el alumno en la mejora de sus documentos; no utilizar los informes como herramienta de castigo, sino para señalar las áreas de mejora y ofrecer espacios para la reescritura. El estudio continuará para tener una muestra más amplia de alumnos.

Referencias

- Cebrián Robles, V., Raposo Rivas, M., Ruiz Rey, F. J. y Cebrián de la Serna, M. (2021). Propuestas de los estudiantes para evitar el plagio académico. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 16, 223-235. <https://doi.org/10.46661/ijeri.6154>
- Universidad de Guadalajara (2018). *Código de ética de la Universidad de Guadalajara*. <https://igualdad.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/2018-03-02-codigo-de-etica-feb2018.pdf>
- Universidad de Guadalajara (2022). *Guía para la prevención del plagio*. https://vicerrectoriaacademica.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/1_guia_para_la_prevenicion_del_plagio_-udeg_0.pdf
- Universidad de Guadalajara (2022). *Reglamento de responsabilidades vinculadas con faltas a la normatividad universitaria de la Universidad de Guadalajara*. https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/RRVFNU%20%28Junio%202022%29.pdf

Factores detonantes y elementos asociados a la elección de carrera en estudiantes del CUCEA: hallazgos para el fortalecimiento de la orientación vocacional

Ángel Ernesto Jiménez Bernardino

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
mxangeljimb@gmail.com

Jorge Alberto Álvarez Ascencio

Sistema de Educación Media Superior
jorgea@sems.udg.mx

Introducción

El presente estudio tuvo como propósito identificar los factores detonantes y los elementos asociados a la elección de carrera en estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, con el fin de aportar insumos para fortalecer los procesos de orientación vocacional y el apoyo institucional. Se desarrolló una investigación descriptivo–exploratoria mediante un cuestionario estructurado aplicado a 327 estudiantes de distintas licenciaturas.

Los resultados muestran que un tercio no recibió orientación vocacional y que, entre quienes sí la obtuvieron, más de la mitad la consideró poco útil. Asimismo, solo la mitad cursa su primera opción de carrera, mientras que el resto ingresó a su programa actual tras ajustar sus aspiraciones iniciales. Estos hallazgos evidencian la necesidad de rediseñar las estrategias de orientación vocacional en los bachilleratos que proveen estudiantes al CUCEA.

Justificación

La elección de carrera universitaria es un proceso complejo, influido por factores personales, sociales y contextuales. En México, una orientación vocacional adecuada se asocia con mayor permanencia, mejor desempeño académico y satisfacción profesional; no obstante, su ausencia —cada vez más frecuente en los centros educativos— se vincula con el abandono escolar. En el caso del CUCEA, donde converge un alto número de estudiantes de áreas económico-administrativas, comprender los factores que influyen en esta decisión resulta esencial para fortalecer las estrategias de apoyo institucional.

La orientación vocacional constituye un elemento clave para disminuir la deserción universitaria, ya que una elección alineada con los intereses, habilidades y valores del estudiante incrementa su motivación y compromiso académico, lo que a su vez eleva la probabilidad de concluir los estudios y evita que la falta de acompañamiento se convierta en un factor determinante del abandono escolar (Cisneros-Bravo, Rodríguez-Aguilar, Niño-Membrillo y Cuevas-Rasgado, 2023).

Enfoque conceptual

La orientación vocacional es un proceso clave en la trayectoria educativa y profesional de los estudiantes, ya que influye directamente en la permanencia, el rendimiento académico y la satisfacción profesional (Erazo Guerra y Rosero Morales, 2021). Su análisis requiere considerar tanto los fundamentos teóricos como las condiciones contextuales que inciden en su aplicación y eficacia.

En el plano teórico, este estudio se sustenta en la evolución de la orientación profesional desde un modelo prescriptivo y directivo —centrado en recomendaciones externas— hacia un enfoque que reconoce al estudiante como sujeto activo en un proceso de autorreflexión y toma de decisiones, en el que intervienen la autoeficacia, las expectativas y la congruencia entre intereses y habilidades (Castellanos Rodríguez, Baute Rosales y Chang Ramírez, 2020).

Asimismo, se reconoce que la madurez vocacional se consolida principalmente en el nivel medio superior, entre los 16 y 18 años, etapa de formación de la identidad personal que trasciende la elección de una profesión. Una madurez vocacional insuficiente o decisiones poco fundamentadas pueden tener consecuencias de largo plazo en la calidad de vida (Acametitla Águila, 2023).

En el plano contextual, la orientación vocacional en México presenta brechas significativas asociadas a desigualdades socioeconómicas. Instituciones privadas y de estratos altos suelen ofrecer procesos más completos y pertinentes, mientras que en muchas instituciones públicas — especialmente en zonas rurales— la cobertura y calidad son limitadas o inexistentes, ampliando así la desigualdad en oportunidades educativas y laborales (Yalandá Tombe y Trujillo Rodríguez, 2021).

Bajo este marco, la orientación vocacional se entiende como un proceso continuo, formativo e inclusivo, que debe articularse entre niveles educativos, fortalecerse con estrategias activas como mentorías y experiencias inmersivas, y adaptarse a las condiciones y necesidades de los estudiantes para favorecer elecciones profesionales más informadas y sostenibles.

Estrategia metodológica

La investigación, de diseño descriptivo–exploratorio y enfoque mixto, incluyó a 327 estudiantes de diversas licenciaturas del CUCEA, con edades de 18 a 24 años y matriculados del primero al quinto semestre. Se aplicó en línea, durante 2023, un cuestionario estructurado con preguntas cerradas (escala de influencia) y abiertas (opiniones y propuestas). Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva y las respuestas abiertas con análisis de contenido. La participación fue voluntaria y anónima, con consentimiento informado y respeto a la confidencialidad.

Resultados

La elección de carrera en el CUCEA ocurre principalmente durante el bachillerato (91.7%), confirmando esta etapa como decisiva para la orientación vocacional. El detonante más frecuente es la observación directa de la profesión en el ámbito laboral, seguido de la influencia familiar y, en menor medida, de los medios de comunicación. Los intereses personales destacan como el principal factor de decisión (74%), junto con la empleabilidad y las expectativas de ingreso (más del 70%), mientras que el prestigio y la aprobación familiar tienen un peso moderado.

Un tercio de los estudiantes no recibió orientación vocacional en el bachillerato y, entre quienes sí la obtuvieron, más de la mitad la consideró poco útil. Este déficit, sumado a que solo el 49% cursa su primera opción de carrera, refleja una oportunidad estratégica para rediseñar los programas de apoyo, incorporando evaluaciones de aptitudes, mentorías y experiencias inmersivas.

Las principales motivaciones para concluir los estudios son la familia, el logro personal y el deseo de ejercer la profesión elegida; los riesgos más señalados incluyen limitaciones económicas, necesidad de compatibilizar trabajo y estudio, y falta de motivación. En conjunto, los hallazgos evidencian que la orientación vocacional en cobertura y calidad sigue siendo una brecha crítica, con implicaciones directas en la satisfacción y permanencia estudiantil.

Discusión y conclusiones

La evidencia sugiere que la orientación vocacional en el bachillerato presenta áreas significativas de mejora, tanto en cobertura como en efectividad. El hecho de que un tercio de los estudiantes no haya recibido este acompañamiento, y que más de la mitad de quienes sí lo recibieron lo consideren poco útil, indica la necesidad de revisar y fortalecer los programas existentes.

La baja proporción de estudiantes que cursan su primera opción de carrera podría reflejar decisiones menos alineadas con sus intereses y habilidades, lo que, en algunos casos, puede repercutir en la motivación, el rendimiento académico y la satisfacción profesional. Asimismo,

estas condiciones podrían impactar de forma más marcada a quienes provienen de contextos con menores recursos, acentuando las desigualdades en el acceso a oportunidades educativas y laborales.

En este sentido, rediseñar las estrategias de orientación —incorporando evaluaciones de aptitudes, mentorías y experiencias inmersivas— representa una oportunidad estratégica para favorecer elecciones más informadas y sostenibles. Los resultados evidencian que la orientación vocacional en el bachillerato requiere mejoras sustantivas para asegurar decisiones de carrera más informadas y coherentes con las capacidades e intereses del estudiante. Fortalecer su cobertura y calidad, así como reducir brechas en oportunidades educativas y laborales.

Recomendaciones

Las recomendaciones derivadas del estudio enfatizan la necesidad de fortalecer la orientación vocacional desde etapas tempranas, particularmente en secundaria y bachillerato, mediante asesorías más efectivas, ferias profesionales, talleres vivenciales y evaluaciones de aptitudes que permitan alinear intereses y habilidades. Asimismo, se sugiere fomentar desde la niñez el conocimiento de diversas profesiones.

Para los bachilleratos, se plantea implementar programas de mentoría con egresados y profesionales del área, así como organizar experiencias inmersivas y ferias especializadas, especialmente en escuelas regionales y con participación directa de expertos, más allá de la mera exposición de la oferta educativa.

En el ámbito institucional, CUCEA podría enfocar esfuerzos en evaluar la efectividad de la orientación vocacional en los planteles de procedencia, diseñar intervenciones basadas en mentorías y prácticas inmersivas, fortalecer la vinculación temprana con el entorno laboral, atender barreras económicas y motivacionales, y dar seguimiento personalizado a quienes cambian de carrera o no ingresaron a su primera opción.

Referencias

- Acametitla Aguila, C. (2023). *Relación entre la orientación vocacional recibida en el nivel medio superior y la madurez vocacional de estudiantes universitarios de primer semestre*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/19955>
- Castellanos Rodríguez; Baute Rosales y Chang Ramírez (2020). Orígenes, desarrollo histórico y tendencias de la orientación profesional. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 269-278. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500269&lng=es&tlng=es
- Cisneros-Bravo; Rodríguez-Aguilar; Niño-Membrillo y Cuevas-Rasgado. (2023). Falta de orientación vocacional como factor en la deserción universitaria. Caso de estudio: zona Oriente del Estado de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), e573. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1715>
- Erazo Guerra y Rosero Morales. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591-606. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198>
- Yalandá Tombe y Trujillo Rodríguez (2021). La importancia de la orientación vocacional en la formación escolar. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 8(1), 98-114. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar8-1.art10>

Modelo de gestión de proyectos para la vinculación sectorial mediante el turismo y la gastronomía

Guillermo Isaac González Rodríguez

Preparatoria 11, Sistema de Educación Media Superior

guillermo.gonzalez4498@academicos.udg.mx

Introducción

La presente propuesta se enfoca en la difusión, aprovechamiento y gestión de proyectos mediante el turismo y la gastronomía desde la iniciativa de docentes, investigadores, estudiantes y *stakeholders* (involucrados) del ámbito social, público y privado. Se parte de la propuesta teórica para la generación de estrategias de acción que favorezcan el impulso a la investigación en los espacios públicos, universitarios, sociales y empresariales que tengan incidencia en zonas que cuenten con problemáticas o tengan un potencial propio para el desarrollo de proyectos turísticos y gastronómicos.

Se parte del objetivo de diseñar un modelo de gestión para el desarrollo de proyectos turísticos y gastronómicos basado en la colaboración interinstitucional, interdisciplinaria y multisectorial, que permita articular iniciativas académicas con las necesidades y potencialidades de los territorios. El resultado de este proyecto establece las bases de una metodología que genere un laboratorio de estudios regionales.

Justificación

Como entidad socialmente responsable, la Universidad de Guadalajara (U de G) establece puntos específicos dentro de su Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, visión 2030 (PDI) que

pretende responder a estas exigencias de calidad en los procesos de docencia, investigación, vinculación, extensión y difusión, internacionalización y gestión y gobierno (U de G, 2019).

Por su parte, las estrategias del PDI (2019) para el logro efectivo de sus objetivos buscan “Impulsar la participación de los diferentes sectores sociales y productivos en la creación y actualización de programas educativos” (p. 58). A su vez, se alude al eje de la vinculación como algo básico y esencial para el desarrollo del ámbito de la investigación, docencia y formación de las y los estudiantes. Para ello se propone generar mayores opciones para el impulso de la universidad con los sectores público, privado y social mediante un modelo específico que permita “intercambios y colaboración estratégica entre sus componentes: universidad, empresa y gobierno, generando elementos innovadores que reestructuran funciones en pro del desarrollo” (p. 65).

Es por ello la imperiosa necesidad de formar a las y los futuros profesionistas con una visión social, ética y que respalde los valores de la U de G respecto al ámbito profesional y humano. Mediante el desarrollo de competencias para la investigación, las y los estudiantes, podrán fomentar su capacidad para la resolución de problemáticas en diversos aspectos del ámbito social, económico y medio ambiental, El uso de las competencias de investigación en la elaboración de proyectos de aplicación, servirá de base para entretener una red de conocimiento que involucre a los diferentes actores de los sectores.

Enfoque conceptual

Como pieza esencial de la presente propuesta, Etzkowitz (2017) establece el modelo que lo ha caracterizado desde hace tiempo y que conjuga el conocimiento de las universidades con los sectores público y empresarial. El modelo aprovecha los recursos y la capacidad que tiene la universidad para volverse emprendedora, pero sin perder su visión social. Según ello, las universidades necesitan asumir una acepción emprendedora que les facilite y posibilite el uso del conocimiento en ellas generado, logrando con esto que la investigación y la docencia puedan tengan un mayor sobre su aplicabilidad en los diversos espacios sociales (Etzkowitz, 2017).

En este sentido de universidad que hace uso de sus recursos de una manera emprendedora facilita la generación de proyectos que alienten a su comunidad para el logro de sus objetivos (Clark, 1998). En seguimiento a la idea, el modelo de gestión formulado debe procurar la interacción entre los diversos actores para favorecer la innovación de los proyectos con los que se establezcan líneas de acción benéficas a las problemáticas contextuales (Mêgnigbêto, 2018; (Moravec, 2008).

Para complementar lo anterior, Gibbons *et al.* (1998) plantean un modo para la creación de conocimiento que contempla la realidad y, con base en ella, establece una participación transdisciplinar y gestora de la generación y comunicación del conocimiento (Gibbons *et al.*, 1998). Además, involucra directamente a actores de diversas extracciones disciplinares y, sobre todo, distintos escenarios donde se construye ese conocimiento.

Para lograrlo, se diagnostican los problemas y se presentan los proyectos que atienden los actores de una manera física y contextual en el lugar específico, lo cual aumenta la posibilidad de difusión posterior del conocimiento y la generación de nuevo y mayor, tanto de los fenómenos atendidos, como de las estrategias para atenderlo (Resende y Oviedo, 2020).

Resultados esperados

El presente proyecto tiene la intención de comenzar dentro del espacio de la Licenciatura en Gestión de Negocios Gastronómicos en conjunto con la Licenciatura en Turismo para poder establecer los primeros lazos. La intención principal es la creación de los lazos con los cuales se establezcan las redes de investigación que sirvan de ejes para que las y los estudiantes se integren y puedan llevar a cabo sus proyectos en el Banco de proyectos.

Posteriormente, se irán integrando diferentes disciplinas de los distintos centros temáticos y regionales para el apoyo de la red transdisciplinar de para la generación de: a) proyectos aplicados con impacto en comunidades y sectores turísticos y gastronómicos; b) la consolidación de redes de colaboración entre universidad, sociedad civil, sector privado y gobierno; y c) el impulso a la innovación social y productiva basada en el conocimiento generado en la universidad. Este

modelo busca que la Universidad de Guadalajara trascienda la producción de proyectos meramente académicos para convertirse en agente activo de desarrollo regional, integrando investigación, docencia y extensión bajo un esquema de innovación social.

Propuesta de mejora

La iniciativa inicial del modelo propone la creación de un Laboratorio de Estudios Regionales en Turismo y Gastronomía (LER-TG) como plataforma académica y social para la gestión de proyectos con incidencia territorial, bajo el paradigma de la ciencia en Modo 2 de Gibbons. De lo anterior, se desprenden los principios rectores que apuntan hacia diferentes ejes:

- 1) **Pertinencia social:** los proyectos deben responder a necesidades reales de las comunidades.
- 2) **Transdiscipliniedad:** integración de saberes académicos, técnicos y tradicionales.
- 3) **Vinculación multi-actor:** participación activa de estudiantes, docentes, investigadores, sectores público y privado, comunidades locales y sociedad civil.
- 4) **Innovación aplicada:** transformar trabajos académicos (tesis, protocolos, proyectos de aula) en prototipos, modelos de negocio y estrategias aplicadas.
- 5) **Sostenibilidad y ODS:** alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.

Con base en lo anterior, la propuesta se organiza en cuatro fases dinámicas que configuran el LER-TG:

- 1) Identificación y diagnóstico territorial (mapeo de recursos gastronómicos, turísticos y bioculturales, detección de problemáticas locales y oportunidades de desarrollo, uso de metodologías participativas; talleres, entrevistas, observación etnográfica).
- 2) Diseño de proyectos colaborativos (conformación de equipos interdisciplinarios; docentes, estudiantes, actores locales, aplicación de metodologías ágiles: canvas de turismo, *design thinking*, análisis de cadenas de valor, e integración de saberes locales y académicos).

- 3) Implementación y experimentación (desarrollo de prototipos de productos y servicios turísticos y gastronómicos, organización de ferias, exposiciones y eventos piloto, vinculación con incubadoras universitarias y redes empresariales).
- 4) Evaluación y transferencia (evaluación de impacto social, económico, cultural y ambiental, publicación de resultados en repositorios, revistas y medios digitales, transferencia de modelos exitosos a comunidades y políticas públicas).

Como etapa generadora de resultados, se plantea la generación de herramientas de gestión como lo son: a) Banco de proyectos académicos (repositorio institucional que concentre protocolos, anteproyectos y tesis con potencial de aplicación); b) Observatorio regional de turismo y gastronomía (análisis continuo de tendencias, problemáticas y oportunidades); c) Plataforma digital LER-TG (espacio virtual para difundir resultados, vinculación y redes cooperativas); y d) Ferias y jornadas académico-profesionales (como mecanismo de visibilidad y validación social).

Referencias

- Cabrero, E., Cárdenas, S., Arrellano, D., y Ramírez, E. (2011). La vinculación entre la universidad y la industria en México. Una revisión a los hallazgos en la Encuesta Nacional de Vinculación. *Perfiles Educativos*, 33, 186-199.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*.
- Etzkowitz, H. (2017). Innovation Lodestar: The entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament. *Technological Forecasting and Social Change*, 123(4) 122-129.
- Gibbons, M. *et al.*, (1998). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.
- Mégnigbêto, E. (2018). Modelling the Triple Helix of university-industry-government relationships with game theory: Core, Shapley value and nucleolus as indicators of synergy within an innovation system. *Journal of Informetrics*, 12(4), 1118-1132.
- Moravec, J. W. (2008). A new paradigm of knowledge production in higher education. *On the Horizon*, 16(3), 123-136.
- Resende, A., y Oviedo, L. (2020). La "universidad participativa": ¿una alternativa al "Modo 2"? *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 105-117.
- Universidad de Guadalajara. (2019). Plan Institucional de Desarrollo 2019-2025 Visión 2030. Editorial U de G.

La tutoría universitaria: desafíos y propuestas de mejora

José Alfredo Flores Grimaldo

Departamento de Administración
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
Jose.flores@ucea.udg.mx

Blanca Zamora Mata

Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
Blanca.zamora@ucea.udg.mx

Introducción

La acción tutorial en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) se consolidó entre 2019 y 2024 como una estrategia esencial para fortalecer la permanencia y prevenir el abandono escolar. En un contexto de matrícula creciente y reducción de la planta académica de tiempo completo, la tutoría se implementó de manera transversal, articulándose con programas de equidad, salud, cultura de paz y acompañamiento socioemocional.

El análisis identifica fortalezas como la cobertura en estudiantes de nuevo ingreso, la diversificación de modalidades tutoriales y la incorporación de acciones psicoeducativas. Sin embargo, persisten desafíos significativos: ausencia de normatividad específica, carencia de un sistema integral de información, déficit de recursos e infraestructura y la necesidad de atender con mayor énfasis a estudiantes en proceso de egreso. Se plantean propuestas orientadas a consolidar un modelo tutorial propio, robustecer la capacitación docente y establecer un observatorio institucional, con miras a garantizar inclusión, equidad y éxito académico-profesional.

Justificación

La tutoría en la educación superior constituye una estrategia clave para fortalecer la permanencia, prevenir el abandono y favorecer la formación integral de los estudiantes. En el CUCEA, su

importancia se acentúa debido al crecimiento sostenido de la matrícula -que supera los 23,000 estudiantes-, la sobrerrepresentación femenina en programas tradicionales, la presencia de brechas de género en áreas STEM (por sus siglas en inglés Science, Technology, Engineering y Mathematics) y la disminución de la planta académica de tiempo completo.

Estas particularidades complejizan la atención personalizada y demandan un modelo tutorial sólido, capaz de responder a trayectorias diversas, a la conciliación de responsabilidades laborales y familiares y a la transición hacia la vida profesional. Abordar la acción tutorial en este contexto no solo implica reconocer su valor en la inclusión y el éxito académico-profesional, sino también enfrentar los retos estructurales y normativos para consolidarla como un eje estratégico del proyecto educativo institucional.

Acción tutorial

La acción tutorial en el CUCEA se consolidó en los últimos años como un componente estratégico de la formación integral. Su propósito fue fortalecer la permanencia, prevenir el abandono y favorecer el éxito académico y profesional del estudiantado en un contexto de matrícula creciente, reducción de la planta académica de tiempo completo y diversidad del perfil estudiantil (CUCEA, 2023; 2024). Durante este periodo, la tutoría no estuvo ausente, sino que se implementó como una estrategia transversal articulada con programas de salud, equidad, cultura de paz y acompañamiento socioemocional, consolidándose como un espacio de apoyo integral.

El presente documento analiza de manera crítica el desarrollo de la acción tutorial en el CUCEA entre 2019 y 2024, identificando los principales desafíos que limitaron su consolidación y planteando propuestas de mejora que buscan otorgarle sostenibilidad y pertinencia en la formación universitaria. Este análisis se elaboró a partir de la consulta del Plan de Desarrollo CUCEA 2019–2025, Visión 2030, de los informes de actividades correspondientes al periodo 2019–2024, así como de la experiencia directa de sus autores en la acción tutorial.

En este sentido, la maestra Blanca Zamora Mata, responsable de la Unidad de Tutoría del CUCEA en el periodo 2022–2025 y estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior, aporta la perspectiva institucional y vivencial derivada de su gestión y de su investigación doctoral. Por su parte, el doctor José Alfredo Flores Grimaldo, profesor titular adscrito al Departamento de Administración del CUCEA, contribuye desde su trayectoria académica e investigadora en torno al estudio de la tutoría universitaria y sus implicaciones en la gestión educativa.

Marco estratégico y diagnóstico inicial

El Plan de Desarrollo CUCEA 2019-2025, Visión 2030, definió la tutoría como una estrategia prioritaria para garantizar la calidad, la equidad y la inclusión educativa, con el objetivo de promover trayectorias escolares exitosas y prevenir la deserción (CUCEA, 2021a). En este marco, la acción tutorial se integró como parte del modelo educativo multimodal, híbrido y flexible, orientado al aprendizaje activo y a la formación integral.

El diagnóstico inicial reveló que, aunque la acción tutorial estaba presente en la vida académica del CUCEA, enfrentaba debilidades estructurales: la ausencia de un reglamento propio, la falta de un sistema de información centralizado y la escasa articulación con los procesos curriculares (CUCEA, 2021a). No obstante, desde su concepción, la tutoría se planteó como un eje estratégico que debía articularse con programas de formación integral y cultura de paz, mostrando que no era una práctica aislada sino una función esencial de la docencia universitaria.

Matrícula, planta académica y acción tutorial en el CUCEA

Entre 2018 y 2024, la matrícula de pregrado en el CUCEA creció de poco más de 18,633 a más de 23,535 estudiantes, lo que representó un incremento cercano al 26% (CUCEA, 2025; 2025a). Este aumento poblacional generó una presión significativa sobre la acción tutorial, que debió adaptarse para atender a un estudiantado más amplio y diverso.

Los programas de mayor concentración -Negocios Internacionales, Contaduría Pública, Administración y Mercadotecnia- reunieron el 55% de la matrícula, exigiendo modalidades de

Sección IV. Gestión educativa y políticas institucionales

tutoría masivas y colectivas. En contraste, programas educativos emergentes como Administración Gubernamental, y Políticas Públicas y Gestión y Economía Ambiental, no sobrepasa el 2% de representación, requirieron estrategias específicas para garantizar acompañamiento y consolidación institucional.

El perfil estudiantil mostró en 2024 una sobrerrepresentación femenina (56% frente a 44% de hombres), con predominio en programas tradicionales, mientras que áreas STEM como Ingeniería en Negocios, y Tecnologías de la Información mantuvieron mayoría masculina (CUCEA, 2025; 2025a). Este patrón reafirmó la importancia de una tutoría sensible a la diversidad de género. Asimismo, la composición etaria dominada por jóvenes de 20 a 24 años (62%) facilitó actividades de integración, aunque la presencia de estudiantes mayores con trayectorias prolongadas planteó retos adicionales para la tutoría, vinculados a la conciliación laboral y familiar.

La planta académica, en contraste, mostró una tendencia a la disminución: los profesores de tiempo completo pasaron de 478 en 2017 a 411 en 2024. Este déficit impactó directamente en la cobertura de la acción tutorial, al elevar la relación a 57 estudiantes por profesor de tiempo completo –en 2018 la relación fue de 39 a uno-, muy por encima de estándares deseables (CUCEA, 2025; 2025a). Aunque aumentó la participación de profesores de asignatura, su inestabilidad laboral no permitió consolidar un acompañamiento continuo. De este modo, la acción tutorial enfrentó un doble desafío: atender a una matrícula creciente y diversa con una planta docente de carrera reducida.

El proceso de la acción tutorial

La acción tutorial en el CUCEA se implementó bajo tres modalidades: individual, grupal y entre pares; y en tres momentos de la trayectoria: tutoría de ingreso, trayectoria continua -o permanencia- y trayectoria discontinua (en específico los alumnos en artículo). En los últimos tres años, la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso fueron asignados a un tutor, consolidándose experiencias innovadoras como la tutoría grupal y entre pares (CUCEA, 2023; 2024; 2025). No obstante, persistió un vacío en la atención a estudiantes de egreso y titulación, quienes carecieron de acompañamiento sistemático en la transición hacia la vida profesional.

La tutoría se articuló con programas institucionales que ampliaron su alcance: la Plataforma de Inclusión y Equidad, que en 2023 atendió a 425 estudiantes en situación de vulnerabilidad, y el Programa Integral de Cultura de Paz, que en 2021 ofreció 48 talleres de salud mental, sexual y emocional, beneficiando a 1,879 estudiantes (CUCEA, 2022; 2024). Asimismo, los servicios de atención psicológica brindaron en 2023 un total de 1,199 asesorías, mientras que en 2024 se realizó el Encuentro de Tutores con la participación de 165 académicos, consolidando la formación y actualización en prácticas tutoriales (CUCEA, 2024; 2025). Estos datos muestran que la acción tutorial no estuvo ausente, sino que se desplegó de manera transversal y con creciente vinculación institucional.

Desafíos y propuestas de mejora

A partir de la misión del CUCEA (2020; 2021; 2021a; 2022; 2023; 2024; 2025), que asume el compromiso de formar integralmente a su comunidad estudiantil bajo principios de solidaridad, cultura de paz, sustentabilidad y responsabilidad social, la acción tutorial se reconoce como un componente sustantivo del modelo educativo-pedagógico de la institución. La formación integral exige no solo espacios físicos y virtuales que favorezcan el pensamiento crítico, la creatividad y el debate, sino también estrategias educativas que fortalezcan valores y preparen a los estudiantes para un desempeño profesional ético y una ciudadanía activa.

En este marco, la tutoría se concibe como todo acto de acompañamiento académico, formativo y administrativo que permite identificar, de manera conjunta y oportuna, los factores que dificultan o enriquecen el proceso de aprendizaje y la trayectoria profesional del estudiantado. Reconociendo su papel estratégico en la permanencia y el éxito académico, se presentan a continuación los principales desafíos y propuestas de mejora para su consolidación como política institucional en el CUCEA.

Diseño de un modelo tutorial propio

Desafío: La ausencia de un modelo integral y normado ha generado prácticas heterogéneas y desarticuladas entre programas y áreas funcionales. Propuesta: Elaborar un modelo teórico-

metodológico que unifique criterios, incorpore enfoques socioemocionales, de inclusión y de género, y abarque ingreso, permanencia y egreso, garantizando coherencia institucional.

Normatividad clara y específica

Desafío: La falta de reglamentos y lineamientos propios limita el reconocimiento formal de la tutoría como parte sustantiva de la docencia. Propuesta: Diseñar y aprobar instrumentos normativos que regulen la acción tutorial, delimiten responsabilidades, establezcan mecanismos de evaluación y otorguen valor curricular al acompañamiento.

Atención a la diversidad estudiantil

Desafío: La heterogeneidad del perfil estudiantil, con diferencias de edad, género, situación laboral y condición socioeconómica, complejiza la acción tutorial. Propuesta: Implementar estrategias flexibles de apoyo diferenciadas que atiendan a estudiantes trabajadores, padres y madres de familia, estudiantes con discapacidad o con talentos sobresalientes, etcétera.

Sistema integral de información

Desafío: La fragmentación de datos académicos, socioemocionales y administrativos limita la detección temprana de riesgos. Propuesta: Crear un sistema integral de información que unifique indicadores de trayectoria escolar y demografía estudiantil, que permita la evaluación de la acción tutorial y genere alertas oportunas.

Plataforma digital de tutorías

Desafío: El uso disperso de herramientas digitales dificulta el seguimiento sistemático de tutorías. Propuesta: Implementar una plataforma institucional robusta que permita registrar sesiones, canalizaciones, comunicación tutor-tutorado y seguimiento del desempeño.

Protocolos de atención diferenciada

Desafío: No existen lineamientos homogéneos para la atención de estudiantes en riesgo académico, socioemocional o de salud. Propuesta: Establecer protocolos estandarizados de canalización y atención, en coordinación con servicios psicológicos, médicos y de equidad.

Fortalecimiento institucional

Desafío: La tutoría no siempre cuenta con respaldo institucional suficiente en recursos y legitimidad. Propuesta: Garantizar apoyo tangible mediante financiamiento, reconocimiento en carga académica y respaldo explícito de autoridades universitarias.

Capacitación continua de tutores

Desafío: La falta de formación en competencias psico-pedagógicas y digitales limita la eficacia de la tutoría. Propuesta: Establecer un programa permanente de capacitación que incluya aspectos pedagógicos, socioemocionales, normativos y tecnológicos.

Recursos e infraestructura

Desafío: La insuficiencia de recursos materiales, humanos y financieros restringe el impacto de la tutoría. Propuesta: Asignar presupuesto específico para infraestructura, equipamiento y operación del sistema tutorial.

Seguimiento de trayectorias escolares, demografía estudiantil y egresados

Desafío: No se cuenta con un mecanismo formal de seguimiento a trayectorias escolares, demografía estudiantil, egresados y vinculación con el mercado laboral. Propuesta: Instaurar un observatorio que evalúe trayectorias escolares y profesionales, demografía estudiantil, que retroalimente el modelo tutorial y fortalezca la inserción laboral.

Conclusiones

La acción tutorial en el CUCEA no estuvo ausente durante el período 2019-2024; por el contrario, se consolidó como un espacio de acompañamiento integral, vinculado con programas

institucionales de equidad, salud y cultura de paz. Se lograron avances en cobertura, diversificación de modalidades y atención socioemocional, aunque persistieron limitaciones relacionadas con la planta académica, la falta de normatividad y la carencia de un sistema de información integral. El reto inmediato es fortalecer la acción tutorial mediante un modelo institucional sólido, normado e inclusivo, respaldado por recursos, capacitación y sistemas de información, para garantizar la permanencia, la equidad y el éxito académico-profesional de los estudiantes (CUCEA, 2023; 2024; 2025).

Bibliografía

- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2020). *Primer informe de actividades 2019–2020*. Universidad de Guadalajara.
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2021). *Segundo informe de actividades 2020–2021*. Universidad de Guadalajara.
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2021a). Plan de Desarrollo CUCEA 2019–2025, Visión 2030. Universidad de Guadalajara.
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2022). Agenda estratégica participativa 2022–2025. Universidad de Guadalajara.
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2022a). *Tercer informe de actividades 2021–2022*. Rumbo, resiliencia y pasión. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2023). *Cuarto informe de actividades 2022–2023*. Universidad de Guadalajara.
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2024). *Quinto informe de actividades 2023–2024*. Soñamos, vivimos y transformamos. Hacia una ciudadanía global. Universidad de Guadalajara.
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2025a). *Anuario estadístico 2025*. Universidad de Guadalajara.
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2025). *Sexto informe de actividades 2019–2025*: Formar para transformar, innovar para trascender. Universidad de Guadalajara.

Gestión de proyectos para la expansión de la educación media superior en contextos rurales: el caso de la Extensión Tecomate de la EPRCC

María Teresa Michel Ángel

Escuela Preparatoria Regional de Casimiro Castillo

Sistema de Educación Media Superior

maría.michel1526@academicos.udg.mx

Introducción

Este artículo presenta el proceso de gestión institucional llevado a cabo por la Universidad de Guadalajara para la construcción de la Extensión Tecomate de la Escuela Preparatoria Regional de Casimiro Castillo, en el estado de Jalisco, México. A partir de un diagnóstico participativo y un estudio de opinión aplicado a estudiantes, docentes y padres de familia, se identificaron las principales carencias en infraestructura y su impacto en la calidad educativa. La propuesta fue financiada mediante recursos federales del FCIEMS y PAAGES, lo que permitió edificar un plantel con instalaciones adecuadas. El estudio de caso documenta la planeación, ejecución y resultados del proyecto, destacando un aumento del 496% en la matrícula y mejoras sustanciales en las condiciones de enseñanza-aprendizaje. La experiencia se propone como modelo replicable para contextos rurales con rezago educativo.

La educación media superior constituye un componente estratégico para el desarrollo social, económico y democrático del país. En este contexto, la Universidad de Guadalajara ha impulsado un esquema de descentralización educativa mediante la creación de módulos y extensiones, con el objetivo de ampliar su cobertura en zonas rurales y de difícil acceso.

El presente artículo documenta y analiza el proceso de gestión del proyecto que permitió la edificación de dicha extensión, a través de la obtención de recursos federales y la articulación de

actores comunitarios, institucionales y gubernamentales. Asimismo, se presenta un estudio de opinión que fundamentó la pertinencia de la propuesta, y se examinan los resultados obtenidos, con el propósito de ofrecer un modelo replicable de intervención educativa en contextos rurales.

Planteamiento del problema

En México, el acceso equitativo a la educación media superior sigue siendo un reto persistente, especialmente en regiones rurales y con altos índices de marginación. A pesar de los esfuerzos institucionales por descentralizar la oferta educativa, múltiples extensiones de preparatorias públicas operan sin instalaciones propias, lo que limita seriamente la calidad de los servicios que ofrecen.

Es el caso de la Extensión Tecomate, perteneciente a la Escuela Preparatoria Regional de Casimiro Castillo (EPRCC), la cual funcionó durante años en espacios prestados, careciendo de aulas especializadas, laboratorios, biblioteca, oficinas administrativas y zonas de recreación. Esta situación generó condiciones de enseñanza inadecuadas para el personal docente, afectó el sentido de pertenencia del estudiantado y dificultó el acceso a experiencias educativas integrales.

La falta de infraestructura no solo repercutía en el desempeño académico, sino que incrementaba los costos económicos y emocionales de las familias, obligando en ocasiones a los estudiantes a trasladarse a otras localidades para realizar actividades escolares esenciales. La ausencia de un plantel propio también limitaba las oportunidades de crecimiento institucional y debilitaba la identidad universitaria de la comunidad educativa.

Este problema estructural requería una intervención integral orientada a gestionar recursos públicos, visibilizar la demanda social y consolidar un proyecto de infraestructura educativa que respondiera a las condiciones reales de la población. El presente estudio surge como respuesta a esta necesidad, y busca documentar un modelo exitoso de gestión en contextos vulnerables.

Marco contextual

Desde la reforma constitucional de 2012, la educación media superior se estableció como obligatoria, lo que implicó un compromiso del Estado mexicano para garantizar su cobertura, calidad y equidad. En este marco, diversos programas federales han sido diseñados para atender las desigualdades territoriales en el acceso educativo, entre ellos el Programa Sectorial de Educación 2013–2018 y el Fondo Concursable de Inversión en Infraestructura para la Educación Media Superior (FCIIEMS), cuyo propósito ha sido ampliar y mejorar la infraestructura física de los planteles en comunidades con rezago educativo.

Cobertura y políticas públicas en Jalisco

En el ámbito estatal, el Plan Estatal de Desarrollo de Jalisco 2013–2033 identifica como una de sus líneas prioritarias la expansión y modernización de la infraestructura educativa, reconociendo la concentración del gasto en otros rubros como un obstáculo histórico.

En este contexto, se han impulsado diagnósticos participativos y esquemas de inversión orientados a generar condiciones mínimas para la prestación de servicios educativos de calidad, particularmente en zonas rurales.

La Universidad de Guadalajara, a través de su Plan de Desarrollo Institucional 2014–2030, ha consolidado un modelo de expansión descentralizado mediante la Red Universitaria de Jalisco, con presencia en más de 100 municipios del estado. En el nivel medio superior, el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) opera bajo principios de equidad territorial, articulando 66 preparatorias, 88 módulos y 13 extensiones.

Caracterización de la Extensión Tecomate

La Extensión Tecomate, perteneciente a la Escuela Preparatoria Regional de Casimiro Castillo (EPRCC), inició actividades en febrero de 2001 con apenas 23 estudiantes, operando inicialmente en un inmueble prestado por el Comité Ejidal de la comunidad de Los Tecomates. Posteriormente, y debido al incremento de la matrícula, la extensión fue reubicada a la Escuela Secundaria

Francisco González Bocanegra, donde continuó funcionando durante más de 14 años sin contar con instalaciones propias.

A pesar de la creciente demanda y del incremento sostenido de la matrícula —que alcanzó los 114 estudiantes en una década—, la extensión enfrentaba múltiples limitaciones estructurales. Las condiciones de precariedad afectaban tanto el desarrollo académico como el bienestar del estudiantado y del personal docente. En 2001, mediante un acuerdo formalizado con la Comunidad Agraria del Ejido Los Tecomates, se logró la cesión de un terreno de aproximadamente dos hectáreas, destinado a la construcción de un plantel propio. No obstante, los esfuerzos iniciales de gestión ante autoridades educativas y gubernamentales no obtuvieron los resultados esperados.

Diagnóstico institucional y necesidades detectadas

Durante los años de operación sin infraestructura propia, se identificaron carencias sustanciales en cuanto a espacios físicos y equipamiento: no se contaba con aulas suficientes ni especializadas, salas de docentes, biblioteca, laboratorios, oficinas administrativas ni espacios recreativos adecuados. Esta situación condicionaba negativamente el desempeño docente, la apropiación del espacio escolar por parte del estudiantado y la posibilidad de ofrecer una educación media superior con estándares básicos de calidad.

Para respaldar con evidencia empírica la necesidad de infraestructura, se diseñó un estudio de opinión aplicado a estudiantes, docentes y padres de familia. Este diagnóstico permitió sistematizar las percepciones de los actores involucrados y documentar las afectaciones provocadas por la ausencia de un plantel propio, además de orientar la estrategia de gestión que se presentaría ante las instancias correspondientes para la obtención de financiamiento.

Modelo de gestión del proyecto

El primer paso fundamental para el desarrollo del proyecto consistió en asegurar la disponibilidad de un espacio físico apto para la construcción del plantel. En 2001, mediante un Contrato

preparatorio para cesión de terreno, la Comunidad Agraria del Ejido Los Tecomates formalizó la donación de un predio de aproximadamente dos hectáreas a favor de la Universidad de Guadalajara. Esta acción fue impulsada por el Comité Pro-construcción de la Extensión Tecomate, que asumió un papel activo en las gestiones ante autoridades locales, estatales y federales.

La gestión exitosa del proyecto se consolidó a partir del año 2013, cuando se elaboró y documentó un estudio de opinión que evidenciaba la necesidad de contar con una infraestructura propia. Este estudio fortaleció la argumentación presentada por la Extensión Tecomate para participar en convocatorias federales de financiamiento.

Entre los años 2014 y 2016, la Universidad de Guadalajara, a través del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), gestionó recursos provenientes del Fondo Concursable de Inversión en Infraestructura para la Educación Media Superior (FCIEMS) y del Programa para Fortalecer la Autonomía de Gestión en Planteles de Educación Media Superior (PAAGES). Como resultado, se obtuvieron cuatro adjudicaciones que sumaron un monto total de \$14,868,440.00 MXN, de los cuales \$100,000.00 provinieron directamente del PAAGES en 2016.

Estudio de opinión como herramienta de apoyo

Con el propósito de sustentar la necesidad de construir un edificio propio para la Extensión Tecomate, en noviembre de 2013 se llevó a cabo un estudio de opinión dirigido a los principales actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y padres de familia. La autorización institucional para el levantamiento de la información fue gestionada por la coordinación del módulo Hermenegildo Galeana, del cual dependía administrativamente la extensión.

Resultados por grupo

- **Estudiantes:** El 95 % expresó que la falta de instalaciones propias afectaba su sentido de pertenencia, su comodidad y su identidad como alumnos de nivel medio superior. Se reportaron deficiencias en aulas, equipamiento, conectividad y acceso a espacios

recreativos y académicos. El 68 % manifestó haber requerido recursos no disponibles en la extensión, como computadoras, libros o laboratorios.

- **Docentes:** El 94 % declaró que los espacios de enseñanza eran inadecuados y que los materiales disponibles no eran suficientes para un desempeño pedagógico óptimo. También señalaron dificultades relacionadas con la higiene, la organización y el acceso a recursos básicos de consulta.
- **Padres de familia:** El 85 % consideró que la construcción de un plantel propio reduciría los costos de traslado, aumentaría la seguridad de los estudiantes y mejoraría su motivación. Muchos manifestaron insatisfacción con las condiciones físicas de las instalaciones prestadas, especialmente aquellas utilizadas de manera compartida con la secundaria local.

Análisis e interpretación de los datos

Los resultados del estudio evidenciaron una coincidencia transversal entre los tres grupos encuestados respecto a la urgente necesidad de contar con infraestructura propia. Esta percepción compartida permitió establecer un diagnóstico participativo sólido, que no solo validó la demanda social, sino que también fortaleció la argumentación técnica del proyecto ante las instancias financiadoras.

Impacto en matrícula y cobertura

La implementación del proyecto de construcción del plantel propio de la Extensión Tecomate tuvo un efecto directo en la expansión de la cobertura educativa en la región. En el periodo comprendido entre 2001 y 2016, la matrícula pasó de 23 a 114 estudiantes, lo que representa un incremento del 496 %. Este crecimiento se tradujo en un mayor acceso a la educación media superior para jóvenes de comunidades como Tecomates, Piedra Pesada, El Ranchito y otras localidades circunvecinas, beneficiando a más de 80 familias de manera directa.

Mejoras en condiciones de enseñanza y aprendizaje

El nuevo plantel permitió superar múltiples limitaciones que afectaban el desarrollo académico y administrativo de la extensión. Las instalaciones construidas incluyeron aulas equipadas, áreas administrativas, espacios de convivencia, una cancha de usos múltiples y mejores condiciones de conectividad.

Recomendaciones

Con base en los resultados del diagnóstico participativo y el impacto positivo generado por la construcción del plantel de la Extensión Tecomate, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer proyectos similares en otros contextos:

a) Infraestructura y equipamiento

- Priorizar la construcción de espacios educativos propios en extensiones con matrícula creciente y carencia de instalaciones, para garantizar condiciones dignas de enseñanza-aprendizaje.
- Incorporar laboratorios de ciencias y de cómputo desde las fases iniciales del diseño arquitectónico, dada su importancia para la formación técnica y científica del alumnado.
- Dotar a las aulas de mobiliario ergonómico, iluminación adecuada y recursos audiovisuales básicos para facilitar la labor docente.
- Incluir espacios de consulta como bibliotecas con acervo pertinente, áreas de lectura y cubículos de estudio, a fin de promover el desarrollo autónomo de los estudiantes.

b) Recursos pedagógicos y servicios complementarios

- Asegurar la provisión de materiales didácticos y recursos tecnológicos suficientes para cubrir las necesidades de las asignaturas impartidas.
- Implementar redes de conectividad de acceso libre dentro del plantel, con infraestructura de red segura y estable.
- Establecer cafeterías con condiciones de higiene adecuadas y supervisión sanitaria periódica, como parte del entorno saludable escolar.

c) Participación comunitaria y gestión institucional

- Involucrar activamente a estudiantes, docentes y padres de familia en procesos de planeación y evaluación de necesidades, a través de encuestas, talleres y comités consultivos.
- Fortalecer las capacidades de gestión de las coordinaciones académicas y administrativas en extensiones, mediante formación continua en formulación de proyectos, gestión de fondos y rendición de cuentas.
- Documentar buenas prácticas de gestión y sistematizar los procesos exitosos para que sirvan como modelo replicable en otras regiones con características similares.

Propuestas de trabajo futuro

A partir de la experiencia documentada en la gestión y construcción del plantel de la Extensión Tecomate, se identifican diversas líneas de acción que pueden fortalecer y dar continuidad a este tipo de iniciativas en el corto y mediano plazo:

a) Evaluación del impacto académico y social

- Diseñar e implementar un sistema de seguimiento longitudinal que permita evaluar el impacto del nuevo plantel en indicadores clave como el rendimiento académico, la permanencia escolar, la titulación y la inserción laboral de los egresados.
- Incorporar instrumentos de medición cualitativa que analicen el sentido de pertenencia, la motivación estudiantil y la percepción de mejora en la calidad educativa.

b) Replicabilidad del modelo

- Sistematizar el modelo de gestión desarrollado para la Extensión Tecomate, con énfasis en las fases de diagnóstico, planeación, vinculación institucional y obtención de recursos, para generar una guía operativa aplicable a otras extensiones del SEMS.
- Promover la transferencia de conocimientos y experiencias exitosas entre planteles mediante redes de colaboración académica y administrativa.

c) Incorporación de tecnologías de gestión

- Integrar plataformas digitales para la gestión de proyectos, seguimiento de obras y transparencia en la ejecución presupuestaria.
- Fomentar el uso de herramientas colaborativas para la planeación participativa y la consulta comunitaria, asegurando que las futuras decisiones respondan a las necesidades reales de los usuarios del servicio educativo.

d) Consolidación institucional

- Establecer mecanismos de planeación estratégica que garanticen la sostenibilidad financiera, el mantenimiento preventivo de las instalaciones y la mejora continua del equipamiento.
- Fortalecer la identidad institucional de las extensiones a través de actividades culturales, deportivas y académicas que promuevan la integración de la comunidad educativa.

Conclusiones

La experiencia de la Extensión Tecomate representa un ejemplo concreto de cómo la gestión estratégica, basada en evidencia diagnóstica y articulación institucional, puede transformar las condiciones educativas en contextos rurales marginados. La ausencia de infraestructura propia constituía una barrera estructural que limitaba la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando directamente la identidad estudiantil, el desempeño docente y la permanencia escolar.

La obtención de recursos mediante fondos federales —como el FCIEMS y PAAGES— fue posible gracias a una planeación rigurosa, a la elaboración de un estudio de opinión participativo y a la coordinación entre los distintos niveles de la Universidad de Guadalajara, las autoridades locales y la comunidad. Este enfoque permitió no solo la construcción de un edificio funcional, sino también la consolidación de un entorno educativo más digno, accesible y sostenible.

El incremento del 496% en la matrícula, la mejora en las condiciones de enseñanza y la apropiación institucional por parte de los actores involucrados evidencian el impacto positivo de este modelo. La sistematización del caso de Tecomate ofrece insumos valiosos para la replicación de estrategias similares en otras extensiones del sistema, y refuerza la necesidad de continuar impulsando políticas educativas con enfoque territorial, participativo e inclusivo.

Referencias bibliográficas

- Bautista, D. R. P. (2006). *Propuesta de una metodología de ayuda a la decisión para los procesos de dirección y gestión de proyectos* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. ProQuest. <http://search.proquest.com.wdg.biblio.udg.mx>
- Espinoza, J. (2014). *Primer informe de actividades SEMS 2014*. Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara. http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/PaginaBasica/sems_1inf_tec_2014.pdf
- Espinoza, J. (2016a). *Informe de gestión 2014–2015*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Ecuador. <http://www.justicia.gob.ec/wp-content/uploads/2015/03/MJDHC-Informe-de-Gestion-2014.pdf>
- Espinoza, J. (2016b). *Tercer informe de actividades 2015–2016*. Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara. <http://www.sems.udg.mx>
- Gobierno de Jalisco. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2013–2033*. Gobierno del Estado de Jalisco. <http://www.sems.udg.mx>
- Gonzalo Angulo, J. A., & Garvey, A. M. (2015). El informe de gestión: Validez y perspectivas. *Revista de Contabilidad y Dirección*, 20, 21–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5250379>
- Orozco, E. (2016). *Presidenta del Patronato Pro-construcción Extensión Tecomate* [Comunicación personal].
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013–2018*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>
- Secretaría de Gobernación. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013–2018*. Comisión Nacional de Mejora Regulatoria (CONAMER). <https://conamer.gob.mx/documentos/marcojuridico/rev2016/PND%202013-2018.pdf>
- Sistema de Análisis de Datos de la UDG (SAD). (s. f.). *Portal de consulta de datos institucionales*. Universidad de Guadalajara. <http://www.sad.udg.mx>

Sección IV. Gestión educativa y políticas institucionales

Sistema de Educación Media Superior [SEMS]. (2015). *Plan de Desarrollo 2014–2030*. Universidad e Guadalajara. <http://sems.udg.mx>

Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014–2030*. <http://www.udg.mx>

Urdaneta, K. (2011). *Gestión de proyectos en consejos comunales del municipio Maracaibo*. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 13, 1-370.

Ruta metodológica para la congruencia y efectividad en la investigación

Rubí Estela Morales Salas

Centro Universitario de Guadalajara
rubi.morales@academicos.udg.mx

Pedro René Rodríguez Pavón

Centro Universitario de Guadalajara
rene.pavon@udgvirtual.udg.mx

Introducción

El éxito de una investigación depende en gran medida de la solidez de su proceso metodológico, el cual debe otorgar coherencia y estructura a los proyectos, evitando inconsistencias que debiliten la validez de los resultados. Contar con una ruta metodológica clara orienta al investigador y fortalece la calidad, pertinencia y credibilidad de los hallazgos. El propósito de esta investigación es destacar los pasos de una ruta metodológica que contribuya a la congruencia, validez y efectividad de los proyectos de investigación en distintos niveles académicos.

Se empleó una metodología documental con enfoque descriptivo–analítico, con el fin de identificar los pasos de un procedimiento metodológico estructurado. Los resultados evidencian una ruta del proceso metodológico con 9 pasos conceptualizados, secuenciales e interdependientes en su estructura, en los que cada uno cumple una función específica para garantizar la calidad y coherencia de la investigación.

Justificación

En el ámbito de la investigación científica, uno de los principales problemas identificados es la falta de un procedimiento metodológico claro y bien estructurado.

Esta deficiencia frecuentemente genera incongruencias entre el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas y la elección de técnicas e instrumentos, lo que repercute negativamente en la validez y utilidad de los resultados. En este sentido, investigadores en formación, e incluso profesionales, enfrentan dificultades para mantener la coherencia metodológica a lo largo de sus proyectos, lo que ocasiona duplicidad de esfuerzos, pérdida de recursos y resultados poco confiables. Ante esta problemática surge la necesidad de reflexionar y destacar la relevancia de un proceso metodológico sólido que funcione como guía estratégica y asegure la coherencia entre los distintos elementos de la investigación.

En este contexto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los pasos que integran un procedimiento metodológico capaz de otorgar coherencia, validez y efectividad a los proyectos de investigación en distintos niveles académicos? Y con base en ello, se plantea el siguiente objetivo: destacar los pasos de una ruta metodológica que contribuya a la congruencia, validez y efectividad de los proyectos de investigación en distintos niveles académicos.

Enfoque conceptual

En la investigación científica, la metodología representa el eje central que sostiene todo el estudio. Más allá de la creatividad del investigador o de la pertinencia del tema elegido, es el proceso metodológico el que asegura que las conclusiones resulten válidas, confiables y aplicables. Un diseño deficiente puede poner en riesgo la calidad y el sentido del proyecto, mientras que una planificación rigurosa y bien estructurada ofrece una ruta clara para alcanzar los objetivos planteados. Por ello, resulta indispensable que tanto los investigadores en formación como los expertos consoliden sus competencias en la gestión metodológica, garantizando la coherencia y la articulación entre cada una de las fases del proceso investigativo.

Los autores Creswell & Creswell (2017) fundamentan la importancia de contar con un diseño metodológico claro y coherente, resaltando la elección de métodos, técnicas y análisis adecuados para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados. Asimismo, Hernández- Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014) destacan al proceso metodológico como una ruta lógica y

sistemática que guía cada etapa de la investigación, desde el planteamiento del problema hasta la interpretación de resultados. Por su parte, Yin (2009) aunque se enfoca principalmente en los estudios de caso, pondera la necesidad de un proceso metodológico estructurado y riguroso, subrayando que la coherencia en el diseño garantiza resultados válidos y aplicables.

Por lo anterior, es pertinente utilizar una serie de pasos que sirvan como guía práctica y estratégica para la gestión de proyectos de investigación, en la que se enfatice el diseño metodológico como pilar fundamental que asegure la alineación coherente y efectiva de cada paso del proceso investigativo (Morales, 2024). Que además presente de manera adecuada y precisa los elementos básicos del proyecto de investigación desde el inicio del proceso; integrando directamente al objetivo y al problema, y de esta manera facilitar el análisis e interpretación de la operatividad teórica del proyecto de Investigación (Gorina y Alonso, 2012; Vera y Lugo, 2016).

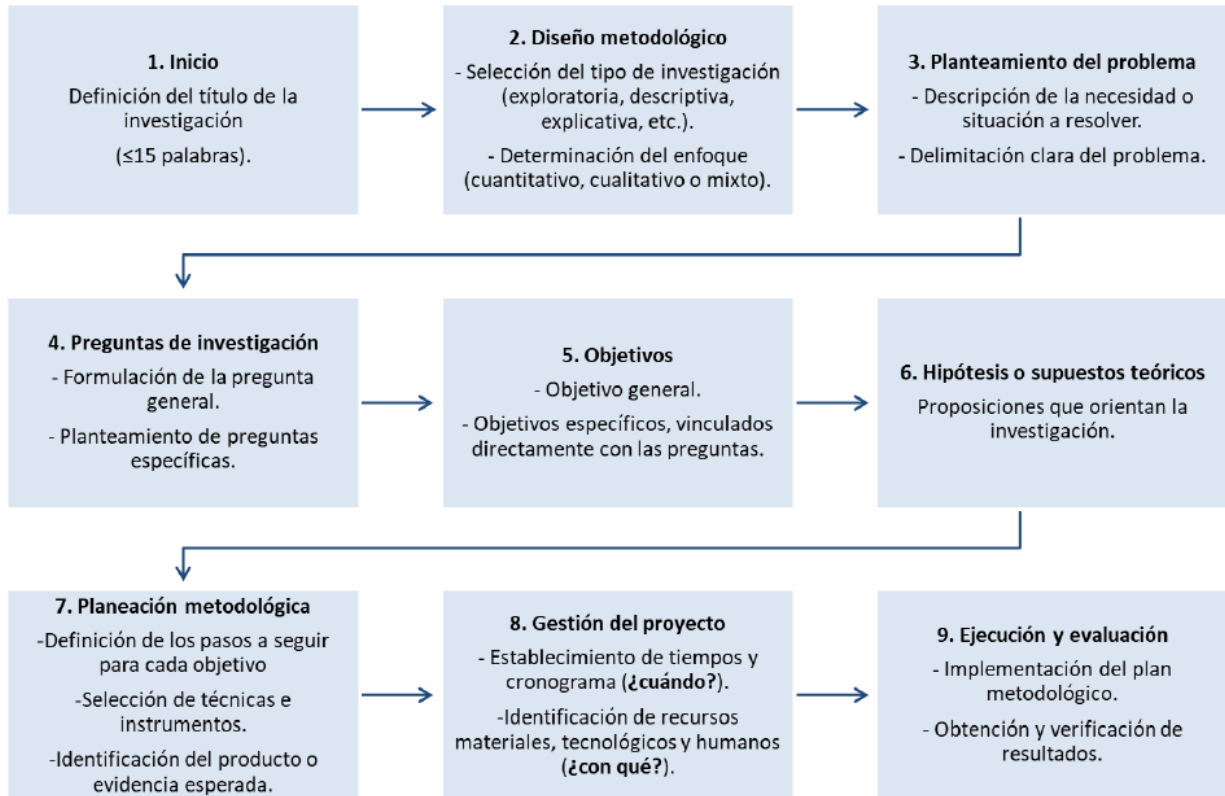
Estrategia metodológica

La investigación se desarrolló mediante una metodología documental con enfoque descriptivo-analítico, lo que permitió revisar y sistematizar literatura especializada para identificar los pasos de un procedimiento metodológico estructurado. Como señalan Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), la investigación documental facilita la construcción teórica a partir del análisis de fuentes, mientras que Creswell & Creswell (2017) destacan la importancia de un diseño metodológico claro para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. Esta aproximación se complementó con experiencias prácticas derivadas de la aplicación de la Matriz de Congruencia Metodológica en distintos niveles académicos (Morales, 2024).

Resultados

A partir de este análisis, se diseñó un mapa que muestra el proceso metodológico estructurado con 9 pasos secuenciales e interdependientes (figura 1). Cada uno cumple una función específica que contribuye a la calidad y congruencia de la investigación, los que a continuación se describen.

Figura 1. Ruta del proceso metodológico para una investigación Fuente: elaboración propia basada en Morales (2024).



Fuente: elaboración propia.

- 1) Inicio. Es el punto de partida de toda investigación. Un título preciso y breve (≤ 15 palabras) otorga identidad y rumbo al proyecto.
- 2) Diseño metodológico. Aquí se define qué tipo de investigación se realizará (exploratoria, descriptiva, explicativa, etc.) y con qué enfoque (cuantitativo, cualitativo o mixto), estableciendo la base científica del estudio.
- 3) Planteamiento del problema. Consiste en describir la necesidad o situación que justifica el estudio y delimitar con claridad los alcances, para evitar ambigüedades.
- 4) Preguntas de investigación. Son las guías centrales que orientan la indagación. Inician con una pregunta general que se desglosa en preguntas específicas.

- 5) **Objetivos.** Declaran la meta principal (objetivo general) y los pasos concretos (objetivos específicos) que direccionan el proceso.
- 6) **Hipótesis o Supuestos teórico.** Propositiones que buscan responder a las preguntas planteadas. Funcionan como puntos de referencia que orientan el análisis y la comprobación.
- 7) **Planeación metodológica.** Traduce los objetivos en acciones concretas: pasos por seguir, técnicas a emplear, instrumentos a usar y evidencias esperadas.
- 8) **Gestión del proyecto.** Define la organización del tiempo y los recursos (materiales, humanos, tecnológicos), respondiendo a ¿cuándo? y ¿con qué?
- 9) **Ejecución y evaluación.** Es la puesta en marcha del plan metodológico y la validación de resultados, asegurando que estos sean verificables y útiles.

Conclusiones

Un proceso metodológico sólido se compone de pasos o etapas secuenciales e interdependientes (Vizcaíno, Cedeño y Maldonado, 2023). Cada una cumple una función específica que contribuye a la calidad y coherencia de la investigación. Seguir este camino garantiza que el proyecto avance de forma ordenada, reduciendo riesgos de sesgos, errores de interpretación o pérdida de información. Además, facilita la evaluación por parte de asesores, comités y revisores externos.

La ruta del proceso metodológico propuesta en la figura 1, asegura: Que cada objetivo esté respaldado por un método claro, técnica (s) e instrumento (s) adecuados y un producto verificable; una mayor coherencia entre las distintas etapas del proyecto; reducción de errores y sesgos; uso más eficiente de recursos; mayor facilidad para comunicar resultados; incremento en la validez y confiabilidad de las conclusiones; mejor capacidad para responder a imprevistos y adaptar el diseño según necesidades emergentes. Estos beneficios se traducen en investigaciones más sólidas y con mayor impacto, lo que es esencial tanto en el ámbito académico como en la aplicación práctica de los hallazgos.

Referencias

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). Sage Publications.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
- Gorina Sánchez, A., & Alonso Berenguer, I. (2012). Un sistema de procedimientos metodológicos para perfeccionar el procesamiento de la información en las investigaciones sociales. *Didáctica y educación* 3(6), 91–108. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/144>
- Morales Salas, R. E. (2024). Matriz de Congruencia Metodológica como herramienta para gestionar el proceso investigativo. *Transdigital*, 5(9), e337. <https://doi.org/10.56162/transdigital337>
- Vera Pérez, B. L., & Lugo Ortiz, S. (2016). Matriz de consistencia metodológica. Ciencia Huasteca. *Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 4(8). <https://doi.org/10.29057/esh.v4i8.318>
- Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

Desafíos y oportunidades de la acción tutorial para la formación integral de los estudiantes de ingeniería

Víctor Manuel Zamora Ramos

Departamento de Ciencias Computacionales
Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías
victor.zamora@academicos.udg.mx

Introducción

En la implementación de la acción tutorial en la División de Tecnologías para la Integración Ciber-Humana (DIVTIC) del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara participan coordinadores de los programas educativos, profesores, tutores, personal administrativo y estudiantes. La tutoría que se lleva a cabo se clasifica en incorporada al currículo, proporcionada por los coordinadores de programas educativos, académica de pares y la no reconocida.

En la ejecución de la acción tutorial se identifican algunos desafíos significativos que limitan su eficiencia, como, poca claridad conceptual, duplicidad de acciones, falta de comunicación entre quienes participan, desconocimiento de la existencia por parte de los estudiantes, entre otros. A partir de los desafíos encontrados se propone una serie de estrategias que potencialice el efecto de la acción tutorial y que el acompañamiento que se brinda a los estudiantes sea una herramienta que les permita alcanzar el éxito.

Justificación

La acción tutorial es un componente fundamental en las instituciones de educación superior y que tiene como objetivo el acompañamiento del estudiante en su trayectoria académica; atiende aspectos relacionados con el desarrollo personal, académico y profesional. La acción tutorial es de

Sección IV. Gestión educativa y políticas institucionales

relevancia para la atención de los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), particularmente en la División de Tecnologías para la Integración Ciber-Humana, derivado del contexto de los programas educativos que se ofertan, caracterizados principalmente por el uso de la tecnología.

El estudio de la gestión de la acción tutorial en la DIVTIC permitirá identificar las buenas prácticas y cuáles son los problemas que se han presentado en su implementación, lo que incidirá en la calidad de los servicios de acompañamiento que se ofrecen a la comunidad estudiantil con necesidades específicas, derivadas de los programas educativos.

Enfoque conceptual

La tutoría tiene como objetivo el fortalecimiento académico de los estudiantes, no solo en lo que refiere a lo técnico y/o cognitivo, sino que trasciende a lo personal, social, cultural y de valores. Martínez *et al.* (2019) definen la tutoría como la atención que se brinda a los estudiantes para orientar su formación personal, social y profesional. La dimensión personal de la tutoría permite que el estudiante transite y se adapte a la vida universitaria y al contexto institucional (López *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2020; Clerici & Da, 2019).

La dimensión académica acompaña a los estudiantes para que personalicen su aprendizaje y desarrolle competencias académicas propias del programa educativo al que están adscritos y construyan su itinerario académico (Martínez *et al.*, 2016; Klug & Peralta, 2019; Pantoja *et al.*, 2022; Delgado *et al.*, 2020; Clerici & Da, 2019; Martínez *et al.*, 2020; García *et al.*, 2016). La dimensión profesional de la tutoría orienta el proyecto profesional de los estudiantes para que permita una transición armoniosa a la vida laboral (Martínez *et al.*, 2016; López *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2020; Álvarez & López, 2022).

Resultados

En la acción tutorial que se brinda a los estudiantes de la oferta educativa de la DIVTIC intervienen profesores, coordinadores de los programas educativos, tutores, personal administrativo de

Sección IV. Gestión educativa y políticas institucionales

distintas áreas, como la unidad de servicio social, centro de información, laboratoristas, psicólogos, por mencionar algunos. La acción tutorial que se lleva a cabo se clasifica en:

Tutoría incorporada al currículo

En los programas educativos que conforman la oferta de la DIVTIC se ha incorporado la asignatura "Inducción Universitaria", en la que los estudiantes de primer semestre son orientados para su transición e integración al centro universitario y la educación superior. Se analiza la normatividad universitaria, los trámites académicos y administrativos que deben llevar a cabo en las distintas instancias, las características del programa de estudio, los desafíos de la profesión, además de fomentar el desarrollo de *soft skills* que son demandadas por los empleadores, tales como el trabajo colaborativo, la comunicación, la gestión del tiempo, entre otras. Las actividades que se llevan a cabo contribuyen a la formación académica, personal y profesional de los estudiantes.

Tutoría desde la coordinación de los programas educativos

Las coordinaciones de los programas educativos de la DIVTIC acompañan a los estudiantes para que se lleven a cabo los trámites administrativos y académicos desde el ingreso hasta el egreso. Son las coordinaciones quienes reciben a los alumnos que fueron aceptados para su incorporación al programa educativo en la sesión de inducción; brindan información que es relevante para que se cumpla con los trámites necesarios en su estancia en el centro. Para la atención de las necesidades de los estudiantes, las coordinaciones se auxilian del Comité de Tutoría y del Comité de Titulación.

Tutoría académica de pares

Los estudiantes de la DIVTIC promueven, a través de los comités estudiantiles, las asesorías de pares, tanto para la resolución de dudas respecto a trámites y acceso a servicios universitarios, además de asesorías académicas para quienes tienen alguna dificultad con el desarrollo de las competencias definidas en su perfil profesional.

Tutoría no reconocida

En la DIVTIC no todas las acciones tutoriales que se llevan a cabo por los distintos actores se reconocen como tales, ni por quien las ejecuta, así como tampoco por las coordinaciones de los programas educativos y ninguna otra instancia dentro del centro universitario. A continuación se describe brevemente cada una de estas acciones tutoriales no reconocidas.

- a) **Tutoría por los profesores de las asignaturas.** Los profesores dentro de las aulas o en los espacios del CUCEI orientan a los estudiantes en diferentes tópicos, tales como la resolución de dudas de los contenidos temáticos, la canalización a las distintas áreas de servicio del centro, brindan información acerca de los distintos trámites, entre ellos la titulación, acceso a becas, programas de prácticas profesionales, estudios de posgrado, etc.
- b) **Tutoría en el servicio social.** Los estudiantes que realizan el servicio social son asesorados por profesores, investigadores, técnicos académicos, personal administrativo, etcétera, según sea el caso. Las actividades que los estudiantes llevan a cabo en el servicio social contribuyen a su formación integral.
- c) **Tutoría para la titulación.** A los estudiantes que eligen las modalidades de titulación: producción de materiales educativos; investigación y estudios de posgrado; tesis, tesinas e informes, les son asignados un director y dos asesores para que lleven a cabo el proyecto, materiales y documentos. La orientación que reciben los estudiantes por el director y los asesores es parte de la acción tutorial para el egreso.
- d) **Tutoría por la unidad de vinculación.** En esta unidad se promueven proyectos para la transferencia de tecnología, en los que participan profesores, investigadores y estudiantes para la solución de problemas a los que se enfrenta la industria. También se gestionan las plazas para la realización de prácticas profesionales en diferentes sectores, que incluyen al gobierno, organizaciones, empresas y la sociedad en general que requiera cierto perfil profesional. Sin lugar a dudas, las actividades que se llevan a cabo en la unidad de vinculación contribuyen de forma significativa a la formación integral de los estudiantes.

Desafíos de la acción tutorial en la DIVTIC

Está claro que en la DIVTIC se lleva a cabo la acción tutorial en distintas áreas, por diferentes actores y en diferentes momentos. A los estudiantes se les brinda un acompañamiento que contribuye a su formación integral, desde el ingreso y hasta que egresan; sin embargo, existen algunos desafíos en el diseño, planeación, gestión, ejecución y evaluación de la tutoría; a continuación se detallan algunos de ellos:

- 1) No existe un plan de acción tutorial que guíe y oriente las actividades, así como también que delimite la participación de los distintos actores.
- 2) Existe duplicidad de la acción tutorial, ya que tanto profesores, coordinadores, personal de apoyo y de servicio, llevan a cabo de manera repetida dicha orientación.
- 3) No existe claridad en la conceptualización de la acción tutorial, sus dimensiones y ciclos por parte de quienes la ejecutan, planean y gestionan.
- 4) No existe un programa de formación de tutores.
- 5) No todos los estudiantes tienen conocimiento de que pueden recibir un acompañamiento a través de la acción tutorial.
- 6) No se lleva a cabo la evaluación de la acción tutorial por ninguna instancia o actor.
- 7) No existe un sistema en el que se registre la acción tutorial, por lo que no hay información que pueda ser accedida por los tutores para mejorar la atención que brindan a sus estudiantes.
- 8) Los mecanismos de colaboración y comunicación de todos los que participan en la acción tutorial no son suficientes, lo que impacta en su eficiencia.
- 9) La normatividad universitaria que legitima la acción tutorial es escasa.
- 10) No existe un área que coordine la acción tutorial a nivel centro universitario, lo que puede generar inconsistencias en su ejecución.

Propuesta de mejora

Derivado del análisis de los desafíos que se presentan en la implementación de la acción tutorial, se sugieren las siguientes acciones para garantizar que el acompañamiento que se brinda a los

Sección IV. Gestión educativa y políticas institucionales

estudiantes contribuya a la formación integral e incida positivamente en su éxito académico, personal y profesional.

- 1) Diseño del plan de acción tutorial que considere en su configuración la tutoría que se lleva a cabo en la asignatura Inducción Universitaria, evitando la duplicidad de las actividades.
- 2) Desarrollar estrategias creativas de difusión de la acción tutorial en las que exista conexión con la comunidad estudiantil, en las que se aprovechen las plataformas digitales y las redes sociales que son tendencia.
- 3) Planificar la formación del personal que son o serán tutores para que adquieran competencias que les permitan el desarrollo de las habilidades que se requieren, de tal manera que el acompañamiento que brindan a los estudiantes contribuya a su formación integral.
- 4) Desarrollar un ecosistema tecnológico integral para el registro, actualización y seguimiento de la acción tutorial, aprovechando el uso de tecnologías emergentes.
- 5) Vertebración de las áreas académicas y administrativas para que se implemente el plan de acción tutorial y se garantice un acompañamiento de calidad a los estudiantes.
- 6) Diseñar un sistema de indicadores y métricas para la evaluación de la eficiencia y eficacia de la acción tutorial y cómo esta incide en el desempeño académico de los estudiantes, el rezago y el abandono.
- 7) Modificación de la normatividad universitaria para que exista claridad respecto a los roles que desempeñan los participantes en la acción tutorial.
- 8) Creación de un área que coordine a nivel centro la acción tutorial.

Referencias

- Álvarez Pérez, P. R., & López Aguilar, D. (2022). Tutoría y proyecto formativo del alumnado universitario: La importancia de comenzar bien. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 23(2), 127-137. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2022v23n0202>.
- Clerici, R., & Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.322331>

Sección IV. Gestión educativa y políticas institucionales

- Delgado García, M., Conde Vélez, S., & Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
- García Cabrero, B., Ponce Ceballos, S., García Vigil, M. H., Caso Niebla, J., Morales Garduño, C., Martínez Soto, Y., Serna Rodríguez, A., Islas Cervantes, D., Martínez Sánchez, S., & Aceves Villanueva, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: Una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles educativos*, 38(151), 104-122.
- Klug, M. A., & Peralta, N. S. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), Article 1. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.16>
- López Gómez, E., Leví Orta, G., Medina-Rivilla, A., & Ramos-Méndez, E. (2020). Dimensions of university tutoring: A psychometric study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 609-627. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1571174>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XX1* 19(1), 287-310. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13942>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J., & González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XX1*, 22(1), 189-213. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21302>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C., Martínez Juárez, M., Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C., & Martínez Juárez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, 49(195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- Pantoja Vallejo, A., Colmenero Ruiz, M. J., & Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/rie.373741>

Tipología docente y gestión del talento académico en el PALE del CUCEA: diversidad y fortaleza de la internacionalización universitaria

Yessenia María Ayala Villarreal

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
yessenia.ayala7638@alumnos.udg.mx

Introducción

Este estudio presenta un análisis cualitativo-descriptivo con enfoque tipológico del profesorado de inglés del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), a partir de una base de datos integrada por 47 casos activos en el periodo 2023B. La información se recopiló y sistematizó desde registros administrativos, formularios internos y fuentes institucionales públicas, incorporando variables como tipo de nombramiento, formación académica, certificación profesional, horas de clase, adscripción institucional, género y número de cursos asignados.

Los resultados revelan una composición docente marcada por la predominancia de profesores de asignatura (90%), una formación académica no siempre vinculada a la enseñanza del inglés, y una distribución desigual de certificaciones y vínculos laborales. Mediante el modelo de tipos ideales se identificaron ocho perfiles que evidencian una heterogeneidad significativa en itinerarios profesionales, condiciones de contratación y especialización. A partir de este diagnóstico se propone una estrategia de gestión diferenciada del talento docente, orientada a segmentar la formación, establecer criterios claros de estabilidad, crear una comisión permanente de desarrollo, fortalecer la vinculación académica nacional e internacional, e integrar la tipología como herramienta de seguimiento institucional.

Justificación

El PALE del CUCEA forma parte de las estrategias institucionales de la Universidad de Guadalajara para fortalecer las competencias lingüísticas y avanzar en los procesos de internacionalización (De Wit *et al.*, 2015; Knight, 2004; Leask, 2015). Sin embargo, el cuerpo docente que lo sostiene presenta una alta heterogeneidad en sus perfiles profesionales, condiciones de contratación y niveles de formación (Musselin, 2005). Esta situación revela una asimetría entre los objetivos de internacionalización del currículo universitario y las condiciones reales del personal docente que los implementa (De Wit *et al.*, 2015; Knight, 2004).

Es así como se plantea una tensión en la gestión educativa: ¿cómo diseñar políticas y estrategias eficaces para el desarrollo profesional del profesorado cuando se desconoce o ignora la diversidad de itinerarios y capacidades que lo componen? Bajo un enfoque tradicional, las políticas docentes tienden a ser homogéneas. Entonces se propone como innovación conceptual y operativa la construcción de una tipología docente basada en datos empíricos, con el fin de ofrecer insumos concretos para una gestión diferenciada del talento académico.

Esta estrategia busca reconocer la pluralidad de perfiles, generar políticas formativas más pertinentes, y sentar las bases para rutas institucionales de desarrollo y profesionalización. La propuesta se alinea con los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional 2014–2030, particularmente con el compromiso de fortalecer el perfil académico del personal docente (Objetivo 13) y con los principios de calidad, pertinencia y equidad que orientan la mejora continua en la gestión educativa universitaria (Universidad de Guadalajara, 2014).

Enfoque conceptual

Como señala Bolívar (2014), los itinerarios son construcciones sociales que deben interpretarse en sus articulaciones estructurales y biográficas, pues revelan inflexiones, obstáculos y resignificaciones que configuran la identidad docente. En el caso del PALE, esta perspectiva permite entender las desigualdades, discontinuidades y potencialidades que marcan el ejercicio profesional en condiciones contractuales dispares.

Sección IV. Gestión educativa y políticas institucionales

Complementariamente, la construcción de una tipología docente responde a un enfoque weberiano (Schütz, 1993; Weber, 1982), donde los “tipos ideales” operan como herramientas analíticas para ordenar y comprender la diversidad empírica observada. Este marco se articula con la perspectiva neoinstitucionalista en educación superior que resalta cómo las universidades operan como entornos normativos que estructuran, legitiman y limitan las prácticas profesionales (Musselin, 2005; Teichler, 2012).

Desde esta óptica, los itinerarios docentes no pueden desvincularse de los marcos institucionales que los moldean, por lo que resulta fundamental repensar las políticas de desarrollo docente desde una lógica de gestión diferenciada del talento académico. Proponer acciones basadas en tipologías empíricas permite alinear los objetivos institucionales de calidad e internacionalización con las realidades vividas del profesorado, avanzando hacia una política educativa más justa, situada y eficaz.

Estrategia metodológica

La propuesta se sustenta en un análisis cuantitativo-descriptivo con enfoque tipológico, basado en una base de datos de 47 casos activos del Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) del CUCEA en el periodo 2023B. La información se integró a partir de registros administrativos, formularios internos y fuentes institucionales públicas, incluyendo el sistema de horarios del SIIAU y la página web Búholegal para verificar la formación académica.

Se consideraron variables como tipo de nombramiento, formación, certificación, carga horaria, adscripción, género y número de cursos. La construcción de los perfiles se realizó siguiendo el modelo de tipos ideales (Schütz, 1993), combinando criterios de manera exhaustiva hasta identificar todas las variaciones observadas, con revisión de casos para asegurar la coherencia interna. Esta tipología constituye la base empírica para una propuesta de gestión diferenciada del talento académico, orientada a fortalecer la equidad y la pertinencia de las políticas de desarrollo docente del PALE.

Resultados

La caracterización del profesorado de inglés del PALE en el CUCEA evidenció una notable heterogeneidad en las trayectorias profesionales, niveles de especialización y vínculos laborales. La muestra estuvo compuesta por 47 docentes, con una distribución de género relativamente equilibrada (51% mujeres y 49% hombres), aunque con ligera predominancia femenina. En el tipo de contratación, predominó el régimen de profesor de asignatura, especialmente en la modalidad "Asignatura A" (62%), seguido de "Asignatura B" (28%) y, en menor proporción, profesores de tiempo completo (10%).

En cuanto a la formación académica, aunque la totalidad del profesorado posee estudios de nivel superior, no siempre están vinculados directamente con la enseñanza del inglés. El 43% cuenta con grado de maestría, el 2% con especialidad y el 9% con doctorado. Sin embargo, la formación no es homogénea, ya que no todos poseen estudios específicamente orientados a la enseñanza del idioma.

Asimismo, el 93.6 % cuenta con certificación de dominio del inglés, mientras que solo el 76.6% posee certificación específica en enseñanza del idioma. Esto significa que un 6.4 % carece de acreditación de dominio y un 23.4 % no cuenta con certificación pedagógica para impartir inglés. A partir de la combinación de las variables clave (nombramiento, formación, certificación y situación laboral), se establecieron ocho tipologías docentes, que van desde perfiles sin formación afín ni certificación hasta aquellos con ambas acreditaciones y vínculos laborales en más de una institución o área.

Los perfiles más frecuentes corresponden a docentes de asignatura sin otro empleo universitario y sin formación ni certificación, así como a quienes laboran en más de una institución y cuentan con formación y certificación. Este análisis preliminar y la agrupación tipológica permiten proponer una estrategia de gestión diferenciada del talento docente que reconozca la pluralidad de perfiles y genere oportunidades reales de desarrollo para el profesorado y la institución. Como trabajo futuro, se plantea la realización de entrevistas en profundidad a representantes

de cada tipología, con el fin de caracterizar sus itinerarios profesionales, identificar barreras y oportunidades, y refinar las políticas de formación, certificación y estabilidad laboral del PALE.

Propuesta de mejora

A partir de la tipología docente identificada, la propuesta de mejora se concibe como una estrategia integral de gestión diferenciada del talento académico, orientada a optimizar los recursos disponibles y generar beneficios mutuos para la institución y el profesorado. Desde un enfoque basado en evidencia, se plantea articular acciones en dos ejes complementarios: desarrollo profesional e incentivos de calidad de vida y laborales.

En el plano formativo, se propone una oferta segmentada según nivel de profesionalización, certificaciones y experiencia, evitando programas genéricos que diluyen recursos. Esto incluye: programas modulares de certificación en dominio lingüístico y competencias pedagógicas con acreditación externa; diplomados especializados para docentes sin formación afín, orientados al dominio de metodologías activas y comprensión del marco institucional; itinerarios de actualización continua en innovación didáctica, investigación aplicada y uso crítico de tecnologías educativas para docentes con trayectoria consolidada.

Estas rutas se diseñarán bajo principios de flexibilidad, incorporando modalidades virtuales e híbridas, reconocimiento de aprendizajes previos y microcredenciales acumulables, de modo que la formación sea compatible con la carga laboral y las necesidades personales.

Desde la perspectiva docente, la propuesta incorpora medidas para mejorar la calidad de vida laboral, respaldadas por estudios que demuestran la relación directa entre bienestar del profesorado y calidad educativa (Day & Gu, 2010; Klassen *et al.*, 2013). Entre estas se contemplan incentivos económicos vinculados a logros formativos o producción académica; distribución equilibrada de horarios para evitar sobrecarga; mayor estabilidad contractual para reducir la incertidumbre laboral; y mecanismos de flexibilidad que permitan conciliar la vida profesional y personal.

Estas condiciones, además de su impacto motivacional, favorecen la retención de talento y la construcción de un sentido de pertenencia institucional. La propuesta se fortalecerá con la creación de una comisión permanente de desarrollo y bienestar docente, integrada por representantes de todas las tipologías, con capacidad de diseñar políticas, evaluar resultados y negociar mejoras bajo criterios de factibilidad financiera y sustentabilidad institucional.

Paralelamente, se fomentará la participación en programas de movilidad académica, observación pedagógica y redes profesionales, democratizando el acceso y priorizando a quienes no han tenido estas experiencias. Finalmente, se incorpora la tipología como herramienta de monitoreo institucional, con indicadores sobre formación, estabilidad y participación, acompañados de un informe anual que documente avances, brechas y ajustes necesarios, asegurando la continuidad y sostenibilidad de las políticas implementadas.

Referencias

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711–734.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. Brussels: European Parliament, 10, 444393.
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33–52.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. (1st ed.). Routledge.
- Musselin, C. (2005a). European academic labor markets in transition. *Higher Education*, 49(1), 135–154.
- Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social introducción a la sociología comprensiva.
- Teichler, U. (2012). International student mobility and the Bologna process. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 34–49.

Alfabetización editorial para estudiantes de posgrado: propuestas para publicar en revistas científicas

Alicia Zúñiga Llamas

Centro Universitario de Guadalajara
alicia.zuniga@udgvirtual.udg.mx

Jonathan Alejandro González García

Centro Universitario de Guadalajara
jonathan.glez@udgvirtual.udg.mx

Pedro Octavio Arce Casas

Universidad de Guadalajara
pedro.arce@udgvirtual.udg.mx

Introducción

Este capítulo identifica la dificultad de los estudiantes de posgrado para escribir documentos académicos que pudieran publicarse como artículos científicos en revistas o capítulos de libros. Se aplicó una encuesta de formato abierto que rescató las percepciones y experiencias de los estudiantes de dos grupos de maestría de una universidad pública mexicana. Los resultados revelan que los estudiantes carecen de experiencia en la publicación de libros o revistas científicas, además de que desconocen los lineamientos para autores y el proceso de edición. Se plantean tres propuestas de mejora que podrían implementarse para apoyar a los estudiantes de posgrado.

Justificación

Esta investigación se fundamenta en la dificultad que presentan los estudiantes de posgrado para redactar documentos académicos que puedan constituirse en artículos científicos o capítulos de libros para su publicación. Es una creencia errónea que los estudiantes dominan las habilidades de escritura al ingresar al posgrado, y la verdad se desvela en cada actividad de las materias o cuando se les solicita publicar en revistas académicas.

Enfoque conceptual

Este artículo define la alfabetización editorial como el conocimiento que se necesita para la publicación de artículos de revistas y capítulos de libros; este conocimiento integra la competencia integral de habilidades de escritura y lectura. Se conceptualiza la publicación en revistas científicas como un "género discursivo especializado" y una "práctica común" de la comunidad académica, donde los estudiantes deben dominar los códigos formales de la redacción científica y conocer los lineamientos éticos, políticos y las estrategias del ecosistema editorial.

Algunos teóricos afirman que la alfabetización editorial es un proceso individual cognitivo, individual y estratégico, que integra varios ámbitos de comprensión, adquisición de habilidades y producción de textos (Belandria & Monsalve, 2021).

Otros autores consideran que la deficiencia en la alfabetización editorial en los estudiantes se debe a la debilidad en el diseño de la estructura académica y teórica de su formación, lo que se evidencia en sus trabajos escritos; es decir, es notable su debilidad en el diseño de sus documentos (sobre todo, la tesis) y, por ende, su escritura es defectuosa para su publicación (Peña-Rodríguez (2021).

Es una realidad que a los estudiantes universitarios representa un gran desafío entender la redacción académica como un proceso de construcción del conocimiento, que integra los valores de claridad y precisión, integridad intelectual, originalidad, coherencia y estructura lógica (Álvarez y Bustos, 2023).

La alfabetización editorial está vinculada indiscutiblemente con las habilidades discursivas de la escritura; es decir, con tres grandes rubros:

- 1) Lectura crítica: realizar análisis profundos de textos complejos, a la par de desarrollar el pensamiento crítico necesario para producir contenidos editoriales especializados.
- 2) Redacción académica: escritura de documentos originales, claros, con estructura lógica, voz académica, rigor metodológico, dominio del aparato crítico y estilo profesional. Todos estos

elementos en su conjunto evidencian la honestidad intelectual y la transparencia de la investigación.

- 3) Gestión editorial: conocimientos de corrección y procesos editoriales que culminan en la publicación final.

Estrategia metodológica

Se empleó un estudio descriptivo y analítico de percepciones, el cual se enmarca en un enfoque mixto con predominio cualitativo. La herramienta de recolección de información fue la encuesta de formato abierto (cuestionario cualitativo), instrumento que busca profundizar en las percepciones y experiencias (cualitativo) de los estudiantes. Se utilizó la plataforma Zoom para su aplicación.

El universo de estudio estuvo conformado por dos grupos de maestría de una universidad pública mexicana, de los calendarios 2024-B y 2025-A. Participaron en la encuesta un total de 30 estudiantes de posgrado. Como criterio de inclusión fue que los alumnos fueran regulares y tuvieran estatus activo, que pertenecieran a los calendarios mencionados, además de manifestar su voluntad de participar de manera voluntaria.

El cuestionario integró preguntas que permitieron a los estudiantes expresar con libertad sus opiniones y experiencias sobre la publicación en revistas o libros.

El procedimiento de la recolección de información se llevó a cabo con una metodología de aplicación remota y sincrónica: Como parte del análisis de datos, los resultados se trabajaron en tres fases: 1) transcripción y categorización, 2) análisis y codificación, 3) interpretación.

Hipótesis

Los estudiantes de posgrado muestran dificultades de redacción y una baja tasa de publicación de artículos en revistas académicas universitarias, lo que se debe, entre otros factores, a la falta de habilidades de escritura, a la carencia de conocimientos editoriales y de apoyo institucional.

Identificación del problema

La baja tasa de publicación de trabajos de estudiantes (artículos, capítulos, proyectos de investigación, informes científicos) en revistas académicas se debe primariamente al desconocimiento de los mecanismos de redacción académica y a la ausencia de mecanismos formales e integrados que conecten el proceso de evaluación final de los trabajos (por ejemplo, la defensa de tesis) con la preparación, adaptación y sumisión del manuscrito a los lineamientos de la edición científica. Esta desconexión es agravada por la falta de capacitación específica en los criterios editoriales y el proceso de arbitraje (*peer review*) que reciben tanto los estudiantes como sus profesores asesores.

Resultados

Aunque la encuesta fue aplicada a un limitado número de estudiantes, arrojó que la mayoría de ellos no tienen experiencia en edición y carecen de algún material académico publicado, ya sea capítulo de libro, artículo en revistas científicas o libro.

La experiencia que reportan como participantes en alguna publicación académica es muy baja o casi nula. Solo muy pocos han tenido una participación como coautoría o autores de una publicación, y son por lo general los estudiantes que están finalizando el último semestre del posgrado.

Otro resultado es que los encuestados manifiestan una apreciación ambivalente sobre la publicación: la ven como una meta importante que puede abonar a su currículo profesional, pero también como un proceso ajeno a su formación.

Los participantes también expresan inseguridad respecto a la calidad de los textos que redactan, ya que desconocen si cumplen los estándares para publicar en una revista científica, particularmente aquellas indexadas. Esta inseguridad está asociada con el desconocimiento o la nula experiencia en el proceso de envío, arbitraje (revisión por pares académicos) y de edición de artículos en revistas científicas o capítulos de libros académicos.

Es importante comentar que este desconocimiento editorial se vincula con la falta de formación académica en el posgrado; es decir, faltan materias enfocadas en edición y publicación que ayuden a los estudiantes en el aprendizaje de estos procesos.

Propuestas de mejora

Como parte de algunas de las estrategias de mejora para incrementar la participación y atender la problemática identificada de los estudiantes en la publicación académica, se plantean las siguientes propuestas:

- 1) **Integrar la alfabetización editorial** (conocer el proceso de edición) como parte obligatoria de los seminarios de investigación o cursos de metodología. Se sugiere emplear metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que integren la teoría y la práctica. Se pueden incluir temas como practicar la redacción con la estructura TIMRDB (título, introducción, metodología, resultados, discusión y bibliografía) para artículos, la elección de la revista según el tema del artículo, cómo responder a los comentarios de los revisores (el *peer review*), y conocer el código de ética de la publicación.
- 2) **Establecer la materia optativa “Taller práctico para publicar artículos”**, como parte del plan curricular del posgrado. Se establece un procedimiento práctico, formal y enfocado a que los estudiantes redacten un artículo que será enviado a una revista para su publicación (después de la aprobación académica). Se sugiere practicar la búsqueda y selección de la revista, la revisión de los lineamientos para los autores y el proceso para publicar. Esta propuesta también incluye la integración de un comité evaluador de proyectos (del núcleo académico del posgrado), quien deberá identificar los trabajos con potencial de publicación.
- 3) **Gestión de recursos para publicación.** Esta estrategia consiste en que los coordinadores del programa educativo gestionen apoyo financiero de su institución educativa para la

Sección IV. Gestión educativa y políticas institucionales

publicación de un libro. El coordinador habrá de construir un proyecto integral de edición que especifique la estrategia de publicación, la estructura del capítulo, la selección y dictaminación de los textos, así como el tiempo de cada etapa. En esta propuesta podrían participar de forma conjunta los docentes y los estudiantes en la redacción y el proceso de publicación del capítulo, lo que abonará a que los alumnos adquieran experiencia y conocimientos editoriales para futuras participaciones en proyectos similares.

Referencias

- Álvarez, M. S., & Bustos, A. M. (Eds.). (2023). *La enseñanza de la escritura en el nivel superior: Desafíos y prácticas en la alfabetización académica*. Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).
- Belandria, A. J., & Monsalve, E. P. (2021). La alfabetización académica como proceso individual-colectivo del aprendizaje para una educación más eficiente. *Educere*, 25(81), 433-439. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225009>
- Peña-Rodríguez, P. A. (2021). Factores que influyen en el desarrollo de la investigación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Espacios*, 41(02). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/a20v41n02p27.pdf>

SECCIÓN V

PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DESARROLLO CURRICULAR

Diagnóstico de los aprendizajes escolares en educación básica respecto a las habilidades blandas y la inteligencia emocional

Alma Angélica Arteaga García

Preparatoria 12

Sistema de Educación Media Superior

alma.arteaga1487@academiicos.udg.mx

José Guadalupe Martín del Campo Becerra

Preparatoria 12

Sistema de Educación Media Superior

Introducción

La educación media superior comienza en promedio a los 14 años, los estudiantes ingresan a un nuevo sistema escolar a una comunidad compleja y diversa a la que previamente conocían y estaban acostumbrados, en promedio los Docentes entonces tienden a realizar evaluaciones diagnosticas del tipo cognitivas, pero ¿se evalúan las habilidades blandas y la inteligencia emocional de los de nuevo ingreso?

La presente investigación se realizó utilizando un enfoque metodológico híbrido cualitativo, explicativo, no experimental, y transversal, aplicada a estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de identificar las habilidades blandas, inteligencia emocional y el trabajo en equipo que hayan alcanzado. Al fin y aunque podría pensarse en lo relativo y subjetivo al hablar de las habilidades blandas y la inteligencia emocional por tratarse de cualidades es importante reconocer el impacto en el contexto particular pues de ello dependerá la capacidad para facilitar la adquisición,

comprensión, aplicación del conocimiento y la eficacia de las estrategias de aprendizaje que el docente utilice en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Justificación

La problemática social respecto a la educación pública en México entre otros factores tiene que ver con el fracaso de las reformas curriculares y las afectaciones en el desarrollo educativo de los educandos, lejos de aplicar evaluaciones efectivas de los programas escolares, el rezago, abandono y deserción además de los bajos niveles de aprendizaje y los componentes pedagógicos limitan la calidad de la enseñanza e impacta directamente con el logro de objetivos y planeaciones públicas.

El balance ideal entre cada uno de ellos, así como las estrategias de evaluación que se implementen para dar seguimiento a su efectividad, son un medio perfectible para alcanzar el objetivo fundamental de la acción educativa, que implica, desarrollar ciudadanos integrales, con pensamiento crítico, con valores y hábitos de responsabilidad y cooperación.

Los aprendizajes no solo se dan en las aulas y la comunidad académica, sino en los entornos exteriores como las familias, la comunidad y otros medios que integran la convivencia y entornos de aprendizaje que amplían y extienden la base de conocimientos adquiridos en las escuelas al fortalecer habilidades ya del tipo socioemocional.

En México la formación escolar obligatoria según los planes y programas de estudio comienzan a los 3 años de edad y termina a los 15 años, en el caso del bachillerato las edades son en promedio de los 15 a los 18 años. Al finalizar cada nivel escolar se pretende que los alumnos logren aprendizajes en lo curricular y comprendan todos los procesos de evaluación comprendidos en las propuestas educativas.

El Gobierno de México (2024) menciona que en la educación secundaria los estudiantes consolidan el perfil de egreso para contribuir con el desarrollo de las competencias para la vida que desde la educación preescolar han trabajado. En este perfil de egreso la Nueva Escuela Mexicana define el

ideal de ciudadanos integrantes de una sociedad democrática acorde con el siglo XXI mediante rasgos alcanzables en la formación académica.

Uno de los rasgos del perfil de egreso de la currícula de la Nueva Escuela Mexicana en 2022 es “Trabajo en equipo y colaboración” y representa la importancia de desarrollar habilidades de comunicación, empatía y respeto para trabajar de manera efectiva en conjunto y la intención es que con la suma del resto de los rasgos la formación del alumno sea integral.

Es pues que el alumno en su egreso del sistema de educación básica debió aprender y desarrollar habilidades no solo las disciplinares si pero también aquellas que le permitan cierta formación integral que no solamente tiene que ver con las habilidades cognitivas, sino también con las habilidades enfocadas en la inteligencia social y la emocional como parte de su formación integral.

Desarrollo

Los jóvenes al inicio del bachillerato experimentan cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales que, aunados a la diferencia de sistemas educativos, representan todo un reto al ingreso a la educación media superior y en cierto sentido les es difícil adaptarse desde el inicio a nivel escolar. Los profesores solicitan cierto tipo de actividades que implican productos y proyectos que implican habilidades que, de naturaleza, los alumnos debieron haber desarrollado en el nivel previo y que de primera mano resultan en el éxito o fracaso en el cumplimiento.

Al egresar de la educación básica, el estudiante es capaz de combinar una serie de rasgos y atributos, los rasgos son la dimensión perdurable de la personalidad y explican la diferente conducta de cada individuo ante una misma situación y los atributos son cualidades o características propias de una persona y se integran con conocimientos, capacidades y actitudes. “Trabajo en equipo y colaboración”, representa la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales de comunicación, empatía y respeto para trabajar de manera efectiva en equipos diversos.

Las tendencias en la educación, las reformas en los modelos educativos y las necesidades de los individuos en el futuro en sociedad demuestran que los requerimientos en el aula para los alumnos del hoy no solo implican los conocimientos disciplinares, científicos y tecnológicos si no también el uso y desarrollo de habilidades que les permitan el trato de forma interpersonal y la falta de diagnósticos adecuados, dificulta éxito en la utilización de metodologías y estrategias didácticas en donde el aprendizaje sea colaborativo.

Fundamento teórico

Para desarrollar el conocimiento se requiere que cada ser humano pueda alcanzar todo su potencial cognitivo, creativo, emocional y psicológico, lo que implica que cada persona logre desarrollar las competencias que le permitan el mejor de los desempeños en las distintas áreas y actividades que le sean encomendadas y que socialmente sean requeridas para poder garantizar un futuro más promisorio para todos (García, 2011), la función individual fundamentada en una sociedad solidaria, empática, fuerte y madura por medio de las habilidades para la vida.

Las habilidades son un conjunto de capacidades en los seres humanos que se van desarrollando según el crecimiento peculiar de cada uno, se trata de hacer cosas correctamente y con facilidad desde la comunicación, la cognición y las emociones y se adquieren desde la educación formal e informal. Estas habilidades estudiadas y diferenciadas como blandas y duras permiten que el hombre se desarrolle como profesional integral, para que forme parte de una sociedad productiva, lo cual abre oportunidades para desempeñar trabajos acordes con sus conocimientos científicos y capacidades personales (Ramírez y Manjarrez, 2022).

Al trabajar en equipo se requiere que los integrantes sean capaces de compartir ideas y dar soluciones, aportar opiniones, ofrecer información y hechos relevantes, coordinar y cooperar en las actividades de todos los miembros, ser empáticos con los otros integrantes. Y a su vez se fomenta un sentido de lealtad, seguridad y autoestima que satisface las necesidades individuales de los integrantes, valorando su pertenencia, esforzándose por mantener relaciones positivas dentro y fuera del equipo.

Engel (1996) establece en la teoría de los rasgos, que se refieren a las características particulares de cada individuo como el temperamento, la adaptación, la habilidad emocional y los valores que le permiten al individuo girar en torno a una característica en particular. Raymond Catell citado por Susan Cloninger (2003) define a la personalidad como aquello que nos dice lo que una persona hará cuando se encuentre en una situación determinada y un elemento básico en la estructura de esta son los rasgos como tendencias reactivas generales y relativamente permanentes.

Entonces la integración eficaz de un equipo de trabajo requiere que cada uno de sus integrantes cumpla con las expectativas y funciones que se esperan individualmente de su participación y aporte al proyecto y sean las habilidades cognitivas necesarias pero las sociales y emocionales fundamentales como la comunicación, coordinación, complementariedad, confianza y el compromiso en las aportaciones individuales para el cumplimiento del trabajo solicitado.

Por otra parte, la teoría actor red de Bruno Latour citado por Daniel López Gómez y Francisco J. Tirado supone a la sociedad como un binarismo en el que se suceden en producto o efectos, resultados que emergen en el interior de complejas redes en las que actúan diferentes actores y los significados se generan a partir de sus propias relaciones y términos y nombra a las entidades que aparecen en las redes "actantes" cualquier elemento que tiene una función o actividad en una estructura narrativa (s.f.) Pues la escuela en si misma es una sociedad en donde las interacciones entre los diferentes actores, generan redes que aportan y se construyen mutuamente.

Diseño metodológico

La presente investigación adoptó un enfoque mixto, debido a que se considera que las cuestiones que se dan en materia educativa obedecen a una multiplicidad de factores, por lo que no pueden ser abordados a partir de paradigmas unificados. En ese sentido, el problema que motivó el estudio se analizó a la luz de dos paradigmas, el positivista e interpretativo, dando origen a una indagación híbrida, con información cualitativa que proporcionó profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas.

Se buscó amalgamar los fundamentos teóricos y bondades metodológicas para obtener información que permita alcanzar una explicación más completa. Se trató de una investigación explicativa ya que su objetivo es comprender las causas de la situación analizada, será dejar en claro el estado que guarda el problema pues según Cazau (2006), va más allá tratando de encontrar una explicación del fenómeno en cuestión, para lo cual busca establecer, de manera confiable, la naturaleza de la relación entre uno o más efectos o variables dependientes y una o más causas o variables independientes. Igualmente, Fassio, Pascual y Suárez (2006) consideran que, los estudios explicativos tienen por finalidad establecer la existencia de relaciones entre variables y medir el grado de estas relaciones.

El diseño de la investigación es una mezcla transversal dado que según lo expone Fassio, Pascual y Suárez (2006), los estudios transversales no pretenden medir cambios en las variables o en sus relaciones, por el contrario, recogen información en un periodo determinado de tiempo; y no experimental pues según Hernández, Fernández y Batista (2004), este enfoque no utiliza grupos de control para evaluar los impactos de las acciones implementadas, por lo tanto, utiliza a la población como tal y se realizan comparaciones en el tiempo denominadas "diseños seriados" que cubren los momentos: antes-después o sólo después.

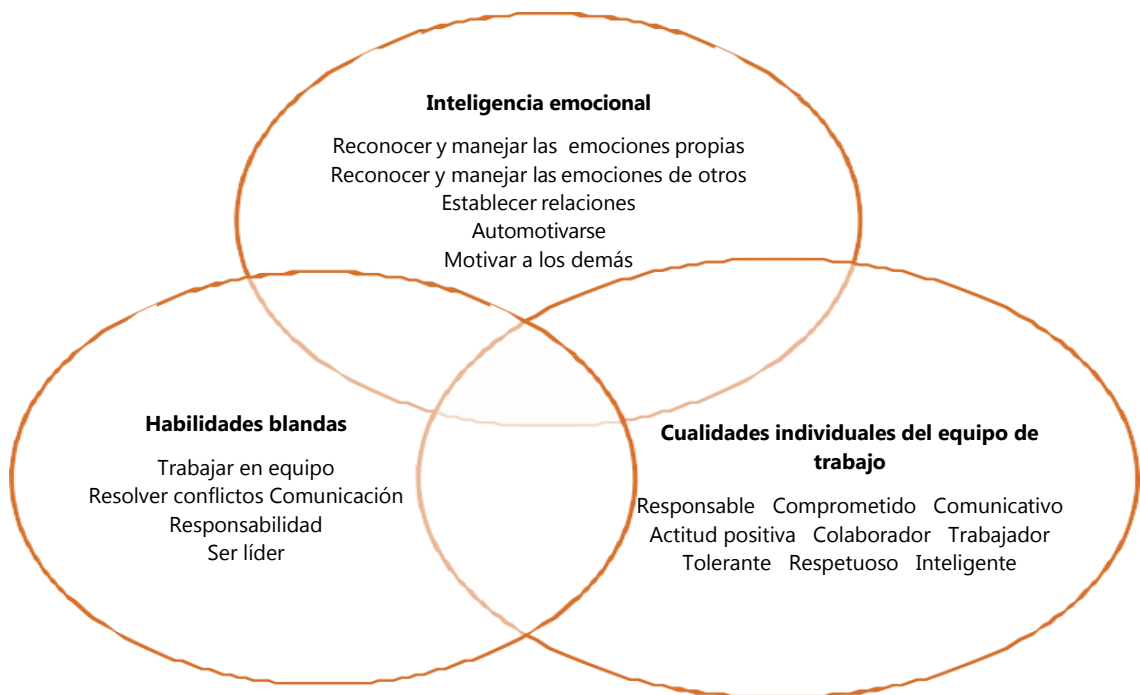
Al tomar como base lo anteriormente expuesto entonces, este estudio se realizó mediante una investigación híbrida cualitativa, explicativa, no experimental, y transversal. Se aplicó una entrevista de corte de corte semiestructurada a los concejales (figura que en la Preparatoria es un representante estudiantil votado por sus pares como líder del grupo) de primer grado del turno matutino y vespertino del ciclo escolar 2024-B.

Resultados y discusión

Las habilidades de aprendizaje son las capacidades que permiten a una persona adquirir conocimientos y resolver problemas: Se muestran las respuestas a las entrevistas realizadas a los estudiantes mediante un diagrama de afinidad que representa en resumen la información obtenida.

Los cuestionamientos relacionaron los aprendizajes escolares que los alumnos adquirieron desde el preescolar, la primaria y secundaria, las habilidades blandas e inteligencia emocional y las cualidades individuales del equipo de trabajo según la formación adquirida y las estrategias que los profesores utilizaron a manera de instrucción, observación, análisis, estrategia y/o formas de trabajo.

Figura 1. Diagrama de afinidad del aprendizaje escolar en educación básica.



Fuente: elaboración propia.

Respecto a las habilidades blandas, el trabajo en equipo es la respuesta más socorrida, los alumnos manifiestan haber trabajado en conjunto en diversos momentos, pero principalmente en secundaria. A su vez resolver conflictos como constante lo aprendieron en la materia Formación Cívica y Ética en secundaria, cuyo objetivo se centra en la recuperación de saberes, experiencias, habilidades, actitudes y valores de los alumnos en torno al mundo social en que viven y el lugar que ocupan en el mismo.

También como habilidad según respondieron, se les instruyó en la comunicación y como esta es efectiva si se siguen ciertas pautas entre pares o superiores. En el menor de los casos aprendieron a ser responsables como algo que el profesor enseñara, sino más bien, lo aprendieron de forma empírica con lo estricto que los profesores pudieron ser. La habilidad de ser líder por cierto difícilmente se instruyó o formó.

En el caso de las características de la inteligencia emocional, la respuesta más recurrente fue que a la mayoría de los entrevistados se les ilustró sobre reconocer y manejar sus propias emociones, aun cuando a otros tantos no fue así, si no que la indicación principal fue reconocer las emociones en los otros, que los menos mencionaron que no se les explicó o enseñó en lo uno, ni lo otro. Del mismo modo la parte de establecer relaciones como aprendizaje escolar que un Profesor haya utilizado como aprendizaje, si estuvo presente en los grados inferiores, que no necesariamente implicara el trabajo colaborativo sino la convivencia en el aula, no así el automotivarse ni motivar a los demás.

Al respecto de formar equipos de trabajo exitosos y que trabajar de forma colaborativa implica desarrollar proyectos en donde cada quien sigue un rol y cumple con funciones determinadas o las tareas en que se es más hábil, algunas personas se sienten bien siendo líderes, otras prefieren no serlo, pero todos quienes fueron entrevistados, están seguros de ser responsables en sus tareas, que si bien algunos lo dicen por la experiencia, no porque en una clase se los hubieran enseñado, si los hace sensibles a las necesidades y requerimientos del trabajo en equipo. Igualmente coincidieron con que los profesores en la secundaria fueron quienes diseñaban el número de integrantes por equipos, a saber, de las características personales de cada compañero,

La inteligencia entendida según los autores como el saber de los conocimientos científicos y medida y evaluada con valoración numérica ha evolucionado al estudiarse y conocer más sobre el concepto a razón de la diferenciación y singularidad entre las personas y como está cambia, varía y se adapta según los contextos, en ese sentido, los estudiantes de primer ingreso entrevistados reconocen la importancia del trabajo en equipo en diferentes ámbitos de sus vidas, en las escuelas, pero también

en el entorno familiar e incluso en su comunidad y saben cuándo la conclusión de proyectos o tareas han sido exitosas o no.

El redefinir la medición de la inteligencia y hablar del conocimiento intrínseco de las personas, motiva a reconocer cualidades como el respeto, la colaboración, resolver conflictos por medio del dialogo, comunicarse efectivamente, confiar en los integrantes de los equipos con los que trabajaron, a reconocer sus propias emociones, aun cuando se les dificulte un poco reconocer las de los demás, son aprendizajes inherentes a las personas que necesariamente o no, se trabajaron con anterioridad en las aulas, cualidades de las que se han valido o utilizado en aras de completar tareas y proyectos en los que estuvieron involucrados.

Conclusiones

El presente estudio proporciona a las comunidades académicas de las preparatorias objeto de estudio un diagnóstico claro del nivel de alcance de las enseñanzas previas que no son medibles con valoraciones numéricas, pues corresponde a peculiaridades de los estudiantes y a su vez entonces podrían utilizar lo investigado en la integración de dinámicas y estrategias didácticas que realicen el proceso enseñanza – aprendizaje efectivo.

Se concluye con la comprobación del supuesto donde las habilidades blandas referentes a la inteligencia emocional y social que permiten el trabajo en equipo que los alumnos egresados del Sistema de Educación Básica alcanzaron al egreso del grado escolar si son eficientes, eficaces, pertinentes y suficientes en la conformación, logro y éxito del trabajo colaborativo.

Y se cumplieron el objetivo general al identificar el nivel de alcance de la competencia trabaja en forma colaborativa y los objetivos específicos al desarrollar una metodología que permitió mostrar y contrastar los niveles aprendidos respecto al aprendizaje colaborativo alcanzado, las respuestas a los cuestionarios a la población muestran y la especificidad de las entrevistas semiestructuradas aplicadas de forma individual permitió ahondar en la búsqueda de respuestas.

Se recomienda que aunado a la naturaleza del sistema escolar medio superior, los docentes deberán estar al pendiente de cómo aprenden los adolescentes, sus estudiantes, pues además de lo anteriormente expuesto, en el periodo de la adolescencia se presentan cambios físicos, emocionales y cognitivos que los estudiantes experimentan que lejos de ser negativos, pueden ser trabajados para fomentar el autoconocimiento.

Además, que en las aulas se sigan potencializando estos aprendizajes previos, toda vez que en la Preparatoria sucede un caso un tanto diferente a los sistemas de trabajo en educación básica pues en principio es menor el periodo de tiempo que los docentes tienen con sus estudiantes ya que los grados escolares son semestrales y ciertas estrategias de enseñanza como el trabajo de equipo se suelen dejar a gusto y criterio de los estudiantes y no se procura la atención al detalle en la integración y desarrollo del trabajo colaborativo.

Por último, es interesante reconocer que las habilidades blandas son capacidades inherentes a las personas que aun cuando sean generadas a través de la experiencia y no aprendidas en el aula, estas son para la vida y la vida en comunidad. Igualmente, sería conveniente retomar este estudio en un futuro a lo largo del tiempo cuando esta generación avance y compararlo con los datos previos obtenidos en este proyecto.

Referencias

- Cazau, P (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Edición Buenos Aires.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. Pearson Educación. México.
- Engel, B. (1996). *Teorías de la personalidad*. Mc. Graw Hill.
- Fassio, A., Pascual, L., Suárez, F., (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Macchi.
- García, J. (2011). Modelo educativo en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades investigativas en Educación*. Vol. 11 núm. 3., pp 1 – 24. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. México

Sección V. Procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo curricular

- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor red*. Ediciones Manantial. Buenos Aires, Argentina.
- López, D., Tirado, F. (s.f.) Teoría del Actor – Red: Un pragmatismo contemporáneo. <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/093f77a6-8124-4b0a-ad7e-9f1736fcaef6/content>
- Ramírez, M., Manjarrez, N. (2022). Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral. *Revista Ciencias Sociales y Económicas UTEQ*.
- W. Detel. (2001). Constructivismo Social. 3. La teoría del actor red. En Smelser & Baltes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, pp. 14264 - 14267. Pergamon.

Aprendizaje significativo en ambientes virtuales de precálculo en educación media superior

Blanca Esmeralda Zuno Ibarra

Preparatoria 13

Sistema de Educación Media Superior

blanca.zuno@academicos.udg.mx

María Esther Rodríguez Ramírez

Preparatoria 15

Sistema de Educación Media Superior

maria.rodriguez5155@academicos.udg.mx

Introducción

La investigación analiza cómo las condiciones del ambiente virtual de aprendizaje potencian o limitan el aprendizaje significativo en estudiantes de nivel medio superior. El estudio se centra en la asignatura de Precálculo en la Preparatoria No. 13 de la Universidad de Guadalajara, bajo un marco teórico sustentado en la teoría general de sistemas de Niklas Luhmann, la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Mediante entrevistas y grupos focales, se identificaron dinámicas que revelan tanto fortalezas como limitaciones en el uso de plataformas digitales. Los resultados muestran que el aprendizaje significativo depende de factores como la interacción docente-alumno, el diseño didáctico y el acompañamiento socioemocional. Se concluye que la incorporación de tecnologías educativas requiere estrategias pedagógicas que equilibren lo comunicativo, lo social y lo cognitivo para favorecer aprendizajes duraderos.

Justificación

La transición hacia la educación en línea durante la pandemia visibilizó problemáticas asociadas a la enseñanza de las matemáticas, especialmente en cursos de Precálculo. Se detectaron dificultades en la comprensión conceptual y en la motivación de los estudiantes, lo que plantea la necesidad de repensar las condiciones que fortalecen o limitan el aprendizaje significativo. Esta investigación responde a dicha problemática, preguntándose: ¿cómo influyen los ambientes virtuales de aprendizaje en el logro de aprendizajes significativos en el nivel medio superior?

Enfoque conceptual

El análisis parte de la teoría general de sistemas Luhmann (1998), entendiendo la educación como un sistema social que opera mediante el código aprender/no aprender. Se articula con la perspectiva sociocultural de Vygotsky, que enfatiza la mediación y la interacción social, y con Ausubel, quien sostiene la centralidad de los conocimientos previos para la construcción de significados. Esta triangulación teórica permite comprender la complejidad de los entornos virtuales, donde confluyen comunicación, mediación social y activación cognitiva.

Estrategia metodológica

Se desarrolló una investigación cualitativa con un diseño de estudio de caso en la Preparatoria No. 13. La muestra estuvo conformada por 56 estudiantes de quinto semestre de Precálculo, además de docentes y directivos. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales, analizados con el software Atlas.ti (versión 23). El análisis se realizó de manera deductiva a partir de categorías construidas con base en Luhmann, Vygotsky y Ausubel.

Resultados

Los hallazgos evidencian que el aprendizaje significativo se potencia cuando el ambiente virtual favorece la interacción sincrónica, la retroalimentación oportuna y la integración de recursos visuales. Asimismo, la nube de palabras (Figura 1) elaborada a partir de los discursos estudiantiles refleja la centralidad de conceptos como *ejemplo*, *aplicación* y *plataforma*, lo que confirma la relevancia de estos elementos en la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, en el análisis (tabla 1)

Sección V. Procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo curricular

Tabla 1. Categorías y frecuencia de menciones en estudiantes, docentes y administrativos.

Categoría	Directivos	Docentes	Estudiantes
Disponibilidad de recursos educativos	0	0	200
Diseño funcional de plataformas educativas	0	0	198
Adaptabilidad a nuevas herramientas de aprendizaje	0	0	100
Conectividad como condición estructural crítica	52	0	0
Interacción efectiva con docentes	0	0	31
Carga de trabajo excesiva en línea	0	0	17
Estructura clara del curso	0	0	16
Integración efectiva de tecnología educativa	15	0	0
Enseñanza adaptada al entorno virtual	0	15	0
Empatía institucional con los estudiantes	14	0	0

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. Anthropos.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Revisión del discurso sobre los valores morales y sociales en los alumnos de primer ingreso y los alumnos del último semestre del BGC, de la Escuela Preparatoria no 12, de la Universidad de Guadalajara

Carlos Gabriel Gutiérrez Ramírez

Preparatoria 12
Sistema de Educación Media Superior

Heriberto Vizcarra Alanís

Preparatoria 12
Sistema de Educación Media Superior

José Guadalupe Martín del Campo Becerra

Preparatoria 12
Sistema de Educación Media Superior

Sandra Cecilia Reyes Aguilera

Preparatoria 12
Sistema de Educación Media Superior

Introducción

El bachillerato en nuestra universidad pretende construir en los alumnos una serie de conocimientos, habilidades y destrezas cognitivas, pero también desarrollar una serie de valores morales y sociales. Estos últimos están identificados con los derechos humanos y con el articulado constitucional en el tema. Pero ¿Con qué grado nuestra escuela está logrando acercar a los alumnos a estos ideales? Se intentará averiguar si estamos consiguiendo modificar las apreciaciones éticas de los jóvenes al tránsito por el bachillerato.

Se intenta investigar si existen o no variaciones en las apreciaciones morales de los alumnos de primer ingreso con respecto a los del último semestre de nuestra escuela. Para ello, se les aplicará el mismo cuestionario a ambos grupos, para describir y en su caso analizar, el grado con el que se identifican o no con las ideas expresada en cada una de las frases del instrumento. El cuestionario

agrega además ciertos ítems adicionales para indagar si existe relación estadística entre estos tópicos y el tipo de respuesta de los alumnos: edad, promedio de calificación, sexo y religiosidad, nivel de lectura.

Justificación

La Universidad de Guadalajara es parte del sistema educativo garantizado por el artículo tercero constitucional, este origen y tipo de sostenimiento la obliga a respetar la legislación constitucional y los acuerdos internacionales signados por nuestras autoridades. Cabe señalar que estos instrumentos y convenios no son neutrales en el campo ético y moral, pues establecen una axiología específica en este campo.

Así, el Artículo 3o constitucional no es indiferente al compromiso que tiene el proceso educativo de fortalecer ciertos valores éticos específicos, dicha normatividad señala a la letra lo siguiente:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Adicionalmente la misma norma máxima identifica: "el criterio que orientará a esa educación", cimentándolo en el progreso científico, la luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Señala además que el importante papel de la democracia, pero no solo "como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo".

Finalmente, destaca algunos otros valores para la educación, tales como: el ser nacional, buscando el aseguramiento de nuestra independencia y el acrecentamiento de nuestra cultura, a la vez que se le exige que contribuya a la mejor convivencia humana, el respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de

la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

En el campo de los acuerdos internacionales México ha reconocido el valor social, universalmente aceptado, de que la educación debe contribuir no solo a la formación de más eficientes trabajadores, sino a la formación de mejores seres humanos. La UNESCO (1992) reconoce este principio al señalar que: "frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social". En México con una sociedad tan herida por la pobreza, la corrupción, el descrédito de las instituciones políticas, la violencia, el deterioro ecológico y la desintegración social, la formación de una ciudadanía comprometida con ideales éticos es una exigencia indiscutible e impostergable.

En consonancia con esta filosofía la Universidad de Guadalajara en su Código de Ética ha establecido "los principios y valores que rigen a la institución, y que su comunidad universitaria está obligada a cumplir (art.1 CEUDG)". La misma normatividad, pero en su artículo 2, establece que el compromiso general de respetar los principios y valores establecidos en la Constitución y en los tratados internacionales, en especial en materia de derechos humanos. Finalmente, este código identifica trece principios y valores universitarios: Democracia, Desarrollo sustentable, Diversidad, Educación para la Paz, honestidad, Igualdad, Justicia, Legalidad, Libertad, Respeto, Responsabilidad y Solidaridad.

En el mismo sentido La RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) definió un MCC (Marco Curricular Común) del BGC, en él la función de las competencias no es el de cumplir una función puramente cognitiva, sino también una axiológica. El Acuerdo 444 de la SEP establece 11 competencias genéricas, tres de las cuales están íntimamente relacionada con este aspecto de la formación de los estudiantes: "9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, de su región, de México y del mundo; 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la

interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; y 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables”.

La RIEMS exige el desarrollo contenidos de distinta naturaleza para alcanzar el perfil de egreso deseado: contenidos disciplinarios, procedimentales y actitudinales. El Manual 4.0 para Evaluar Planteles del COPEEMS, define que “los contenidos actitudinales se relacionan con el ser y se refieren a los aspectos vinculados a la apropiación de valores y rasgos socioemocionales y de carácter que deberán mostrar los estudiantes en el desempeño de sus actividades” (pág. 129).

El mismo manual insiste en que las competencias deben ser observable: “Para los efectos de la evaluación en el PC-SINEMS, se entiende que una competencia es un conjunto articulado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se manifiestan en la capacidad observable de su aplicación en los ámbitos académico, personal y profesional” (pág. 80).

Marco teórico

El presente estudio parte de reconocer que la medición de la interiorización real de un principio ético en la vida y práctica de cualquier individuo y por ende en los alumnos, es una aspiración sumamente difícil de alcanzar. No podemos adquirir este grado de percepción objetiva en ese campo y afirmar con certeza la aceptación y práctica íntima de un valor moral o social. Esto implica reconocer lo incómodo y un tanto cuanto antipático que resulta el valorar los valores de otros, más cuando existe una limitación intrínseca y extrínseca para hacerlo. En ese sentido, Marchant y Pérez (1995) han señalado que además del escaso instrumental desarrollado para evaluar las prácticas axiológicas existe la complejidad propia

respecto del tema, (por el) el carácter mismo de los valores y actitudes, particularmente el alto grado de subjetividad que se encuentra en la connotación que se hace de ellos, lo que generalmente lleva a clasificar los valores y actitudes en positivos y negativos, muchas veces sin considerar los contextos donde ocurren, o en otros casos, relevando demasiado el contexto por sobre el valor o actitud mismo/a.

En ese mismo sentido, existe una ambigüedad en torno a los conceptos claves de la investigación: moral, ética y moralidad, por su carácter polisemánticos. Álvarez (1957) ha señalado un uso específico para la utilización de esos términos y que la presente investigación tratará de usar en el sentido por él definido, y a los que trataremos de ajustarnos, para por lo menos lograr una consistencia semántica en su uso y por considerar que la distinción que el investigador hace de ellos, está en congruencia con las consideraciones teóricas y metodológicas del presente trabajo. El célebre filósofo español los ha definido de la siguiente manera:

Concebimos la ética en este ensayo como la ciencia que estudia la moralidad, es decir, como la investigación de cierta forma de la realidad denominada realidad o experiencia moral. De aquí se deduce inmediatamente una primera consecuencia a saber: moralidad y realidad moral significan para nosotros lo mismo.

Entendemos por realidad moral o moralidad el conjunto de creencias, sentimientos, deseos, maneras de pensar, normas de conducta, costumbres, etc.; en general el conjunto de actos que juzgamos buenos o malos. Cualquiera actividad humana, física o psíquica, individual o colectiva que se califique de buena o mala pertenece según dicha definición a la realidad moral (p 17).

En esta explicación de la triada de términos el pensador señalado, destaca el carácter ideal de la moral es decir un constructo puramente racional despoblado de cosas existentes. Por lo contrario –siguiendo al mismo pensador–, “la moralidad es un mundo real, producto de la vida y pleno de cosas que son” (p. 28); por lo que la moral es objeto de una ciencia de carácter filosófico; mientras que la moralidad es objeto de una ciencia de carácter positivo, la que estrictamente recibiría el nombre de ética. Así pues, ésta ciencia –la ética- tiene la intención de descubrir y describir, pero la moral (ideal), sino fijar las causas y justificaciones de lo que en un momento histórico se identifica como bueno o como malo.

En otras palabras, el estudio de los valores en una comunidad puede darse en tres dimensiones: primera: estudiar *lo que se hace* (objeto de estudio de la sociología-ética; segundo, realizar estudios con un enfoque metafísico-filosófico, para, identificar no sólo lo que se hace, ni lo que se dice que se hace, sino -bajo la premisa de un carácter objetivo y cognoscible de la moral-, asumir un rol normativo y prescriptivo. Finalmente, nuestro estudio se coloca en una tercera categoría en la que

no se quiere valorar la práctica real concreta de los alumnos, ni tampoco prescribir un comportamiento ideal para los mismos, el estudio solo asume el análisis de cómo el alumno ha logrado o no, identificarse discursivamente con la propuesta axiológica institucional.

En ese sentido se parte de la propuesta de pensadores como J. Habermas y otros como Karl –Otto Apel quienes han hablado de la ética discursiva, como la basada en la argumentación racional. Este tipo de moral se contrapone con una moral tradicional- dogmática-autoritaria, pues reconoce que: “La designación del discurso argumentativo como medio imprescindible para la fundamentación de las normas morales y el derecho” (Correa, 2018, p. 12).

En este sentido es que nuestro trabajo no intenta describir el grado moral alcanzado por los alumnos, sino más bien se asume como un estudio de carácter positivo-descriptivo que trata de analizar cómo los alumnos han interiorizado un discurso axiológico. Reconociendo que éste, no encarna necesariamente la vivencia real del mismo por parte del sujeto que lo sostiene. Se destaca, sin embargo, como señala Correa (2008) siguiendo a Karl Otto Apel, que la construcción de un discurso es condición de posibilidad absoluta para su vivencia efectiva. En otras palabras, es un hecho que un alumno puede decir que asume un valor, pero actuar de forma distinta a este.

Pero también es verdad que es muy difícil que ese mismo alumno, sin capacidad argumentativa para armar una justificación moral, pueda asumir de una manera real una norma consiente y libremente. Nuestro estudio parte de la idea que si alguien puede justificar un valor -cuando lo está racionalizando-, ese mismo hecho lo acerca fuertemente a su aceptación íntima y por lo tanto a vivir en congruencia con él.

Otro de los términos del estudio que hemos intentado precisar es de “valores morales”, para ello utilizamos la definición de Álvarez (2007):

[...] aquellos que se ocupan del proceso de adquisición de una serie de habilidades para juzgar y actuar en relación con el bien de todos, es decir, de la bondad o malicia de las acciones humanas en cuanto a tales, atendiendo al fin o al deber. Afectan a la persona en su intimidad, siendo su

ámbito de actuación personal y social. Son valores morales: la bondad, la verdad, la virtud, la pureza, la generosidad, la justicia, la honradez, la igualdad, la solidaridad, la voluntad, la fidelidad, la dignidad. Los antivalores morales son: el robó, la mentira, la injusticia, la corrupción, la violencia.

Metodología

Nuestra pregunta de investigación principal es: ¿ha logrado la preparatoria modificar el discurso axiológico –especialmente, el moral y social- de nuestros estudiantes? Como preguntas secundarias se establecieron las siguientes: ¿en qué medida la escuela está logrando modificar el discurso moral de sus alumnos? Asimismo, ¿es la escuela y su sistema quien lo genera o son otros los factores los que explican el cambio? Derivado de ello: ¿en qué medida, estos otros factores determinan el tipo de respuesta de los alumnos al tema moral? Finalmente, ¿en cuáles áreas específicas de las distintas que implica el fenómeno ético que incluye el cuestionario, los alumnos han experimentado mayores o menores cambios? El estudio intentará asociar un tipo de respuesta con algunos de los ítems señalados: edad, religiosidad, sexo, promedio de calificación, nivel de lectura.

Cabe señalar también que se excluyeron claramente los cuestionarios estandarizados, debido a que el equipo consideró que, precisamente por su carácter general no podrían ser aplicados al contexto particular del estudio. De la misma forma se desecharon cuestionarios como el propuesto por José Álvarez Rodríguez (2007) por considerar que más que evaluar el discurso de los valores lo que evalúa es el ejercicio “real” de los mismos. Por el mismo sentido no fue considerado el reconocido llamado cuestionario de vida valorada (VLQ), que explícitamente señala que: “evalúa sistemáticamente, hasta qué punto un individuo considera sus valores y los incorpora a las acciones diarias” Los valores que influyen en nuestras actividades cotidianas.

En términos estadístico el estudio será de tipo cuantitativo se basará en un cuestionario de diferencial semántico con una escala tipo Likert: Total Acuerdo (TA); Parcial Acuerdo (PA); Indiferente (I) Desacuerdo (D); Total Desacuerdo (TD). También se puede utilizar una escala de diferencial semántico. Las variables independientes serían entonces los ítems ya señalados (edad, sexo, religiosidad, % de calificación, nivel de lectura) y las dependientes cada una de las respuestas al cuestionario. Reconocemos que no todas nuestras variables de investigación están controladas por

lo que si al realizar el estudio de confiabilidad de Cronbach alguna de esta extrimita su confiabilidad entonces sería eliminada del estudio.

Resultados

Producto de esta investigación es un cuestionario (se anexa) que quiere poder reflejar en un instrumento de medición, los valores institucionales y constitucionales. Para lo cual se identificaron 26 valores a partir de la explicitación hechas por el Código de ética de la UDG y por un proceso de interpretación por parte del equipo de los valores implícitos en los documentos de la RIEMS y en la normatividad constitucional. El cuestionario fue revisado por un grupo de expertos para evaluar que efectivamente, en ellos se reflejara los valores deseados. Adicionalmente, el cuestionario es también producto de un pilotaje que consistió en la aplicación del mismo a un grupo de 10 egresados de la universidad, ajenos a la investigación y profesores de la misma, con un perfil alto de experto en el área. Que permitió hacer ajustes importantes al cuestionario, eliminando ambigüedades, repeticiones, o inconsistencias.

Conclusiones

Por ahora las conclusiones a las que hemos llegado son sólo reflexiones de tipo metodológico y teórico. La investigación nos ha hecho ver algunas problemáticas:

- 1) Reconocer lo incómodo y un tanto cuanto antipático que resulta el “valorar los valores de otros”. Esta conclusión es derivada del pilotaje que se le realizó al cuestionario. Cabe señalar que el cuestionario las respuestas de los expertos fue en su mayoría lo esperado, en algunos casos mostraron respuestas inesperadas, lo que nos ha hecho detener su aplicación hasta no descubrir la razón de estas variaciones.
- 2) Por lo mismo concluimos que se exige también un estudio de corte cualitativo para comprender más a fondo la razón de las respuestas
- 3) El descubrirse de las variaciones inesperadas de algunos profesores, nos han hecho ver que posiblemente, o el instrumento no es todo lo consistentemente posible, o muchos profesores no comparten la ética institucional.

- 4) Creemos que falta aún una descripción de cómo el estudio intenta comprender cómo los estudiantes han superados los atavismos axiológicos. Esto pues hasta ahora no hemos justificado la razón del estilo en que están redactados cada una de las preguntas (son frases de tipo coloquial-tradicional, claramente identificadas con la forma como el discurso popular asume o niega un valor.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo 444; Diario Oficial de la Federación (DOF) del 21 de octubre de 2008, modificado y adicionado mediante el Acuerdo 656 del 20 de noviembre de 2012, en el que se establecen las competencias que constituyen el MCC1 del PC-SINEMS
- Álvarez Pastor, J. (1957). *Ética de nuestro tiempo: descripción de la realidad moral contemporánea*. Prólogo de José Gaos, México, Imprenta Universitaria.
- Álvarez Rodríguez, J. (2007) Test axiológico. Un instrumento para detectar valores. *Revista portuguesa de pedagogía*. Año 41-1, 2007, 157-177
- Apel, K. O. (1992) *Fundamentación de la ética y la filosofía de la liberación*, México, Siglo XXI editores.
- Código de ética de la UDG (2018). Dictamen No. IV/2018/117 por el Consejo General Universitario en sesión del 2 de marzo de 2018.
- Correa-Casanova, M. (2008.) Karl-Otto Apel y el punto de vista ético-discursivo sobre la tolerancia afirmativa. *Revista de Filosofía Volumen 64*, 99-122 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-43602008000100008
- Delors, J. (1991). *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Compendio. Santillana Ediciones UNESCO
- Marchant Mayol, J. y Pérez Lorca, A.. *La Evaluación de actitudes y valores*.

La música como herramienta pedagógica, una experiencia educativa en el aula

Tomasa Valdivia Briones

Preparatoria 12

Sistema de Educación Media Superior

tomasa.valdivia2787@academicos.udg.mx

Claudia Berenice Olivares Robles

Preparatoria 12

Sistema de Educación Media Superior

claudia.olivares9911@academicos.udg.mx

Introducción

Esta investigación analizó la incorporación de la música como recurso didáctico en el proceso formativo en estudiantes de la Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara. La investigación buscó promover un enfoque centrado en el estudiante, más creativo, inclusivo y efectivo. Con el objetivo de analizar cómo la música influye en la concentración, el rendimiento académico y el bienestar emocional, así como identificar preferencias musicales y su impacto en el aprendizaje.

El estudio utilizó una encuesta digital, incluyó preguntas cerradas y abiertas. Se encontró que el 85% de los estudiantes escucha música al estudiar, prefiriendo géneros como rap/reggaetón, pop/rock y música instrumental. El 72% reportó mejoras en la concentración, el 65% en el rendimiento académico, mientras que el 80% destacó beneficios emocionales. Los hallazgos sugieren que incorporar la música en el aula, de forma adaptable y ajustada a cada situación, contribuye a generar espacios educativos más estimulantes para los estudiantes.

Justificación

La investigación responde a la necesidad de innovar en las estrategias pedagógicas para adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de las nuevas generaciones. Por lo que se busca explorar cómo factores ambientales, como la música, influyen en la experiencia de aprendizaje con el objetivo de fomentar la autoconciencia en los estudiantes. La iniciativa se justifica en la búsqueda de un aprendizaje más significativo y contextualizado, reconociendo que la personalización del aprendizaje es clave para atender la diversidad de estilos y ritmos de los estudiantes. Para ello se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cómo perciben los estudiantes el impacto de la música en su concentración y rendimiento académico?
- ¿Qué preferencias tienen los estudiantes sobre el uso de la música en el entorno escolar?
Se enuncia la hipótesis: La música, utilizada de manera consciente, puede mejorar la concentración, el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, siempre que se adapte a sus preferencias individuales

Enfoque conceptual

El estudio se fundamenta en la premisa de que la música puede ser una herramienta pedagógica valiosa para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se apoya en investigaciones de neurociencia y psicología educativa que demuestran que la música influye en el estado emocional, mejora la concentración, la memoria y la creatividad.

El proyecto se alinea con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que considera la inteligencia musical como una capacidad distintiva que puede potenciar el aprendizaje en otras disciplinas. Adicionalmente, se basa en hallazgos de Schellenberg (2005) y Levitin (2006) que sugieren que la música funciona como un recurso cognitivo que optimiza funciones cerebrales, mejora la retención de información y fortalece la capacidad atencional. También se considera el impacto emocional de la música, ya que un estado emocional positivo favorece el aprendizaje.

Estrategia metodológica

La investigación adoptó un enfoque mixto, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas con un carácter descriptivo. La principal estrategia fue la aplicación de una encuesta digital a estudiantes de bachillerato de la Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara, utilizando un formulario de Google. La encuesta incluyó preguntas cerradas y abiertas para recabar información sobre:

- Inclinación de los estudiantes a estudiar con música.
- Sus géneros musicales preferidos y su relación con actividades académicas.
- El impacto subjetivo de la música en la atención, motivación y resultados académicos.

En cuanto a la flexibilización del entorno áulico, se permita el uso de música durante actividades como la lectura o la resolución de ejercicios, siempre que se mantenga un volumen moderado y se seleccionen géneros adecuados para el contexto académico. Asimismo, se habiliten espacios específicos en la biblioteca o en aulas designadas para el estudio acompañado de música, favoreciendo así ambientes más personalizados y estimulantes.

Promover la autoconciencia es otro eje fundamental del proyecto. Se desarrollen dinámicas que ayuden a los estudiantes a identificar qué tipo de música favorece su concentración y aprendizaje. También se distribuyan materiales informativos que expliquen los efectos de la música sobre el bienestar emocional y el rendimiento cognitivo.

Finalmente, se establezca un sistema de evaluación continua mediante encuestas semestrales que permitirán monitorear el impacto de estas estrategias en el aprendizaje. Los resultados obtenidos servirán para ajustar y mejorar las acciones implementadas, asegurando su pertinencia y efectividad en el contexto educativo.

- La opinión de los estudiantes sobre el entorno de estudio ideal y la posibilidad de usar música en el aula.

- Este enfoque metodológico permitió obtener una visión integral de las prácticas y percepciones de los estudiantes.

Resultados

El proyecto reveló que la música es una práctica común y valorada por los estudiantes de bachillerato de la Preparatoria 12. La mayoría de los encuestados afirmó escuchar música siempre o con frecuencia mientras estudian. En la figura 1 se puede observar los géneros más populares son el rap/reggaetón (42%) y el pop/rock (35%), mientras que la música instrumental fue seleccionada por el 15% de los estudiantes por su capacidad para mantener la concentración y reducir el estrés, como se muestra en la figura 2.

- El 72% de los estudiantes percibió que la música mejora su concentración.
- El 65% opinó que influye de manera favorable en su desempeño académico.
- El 80% reportó que la música les ayuda a reducir el estrés y aumentar la motivación.
- El 68% de los estudiantes expresó su deseo de que se permita el uso de música en el aula durante actividades individuales. Pero, el 22% preferiría un entorno silencioso para tareas que requieren alta concentración, como los exámenes, como se observa en la figura 3.

Los resultados varían según el género y semestre; los estudiantes de semestres avanzados tienden a elegir la música instrumental o ambiental, mientras que los de primeros semestres prefieren géneros más rítmicos.

Estos hallazgos desafían la idea de que la música es una distracción y confirman su potencial como herramienta pedagógica.

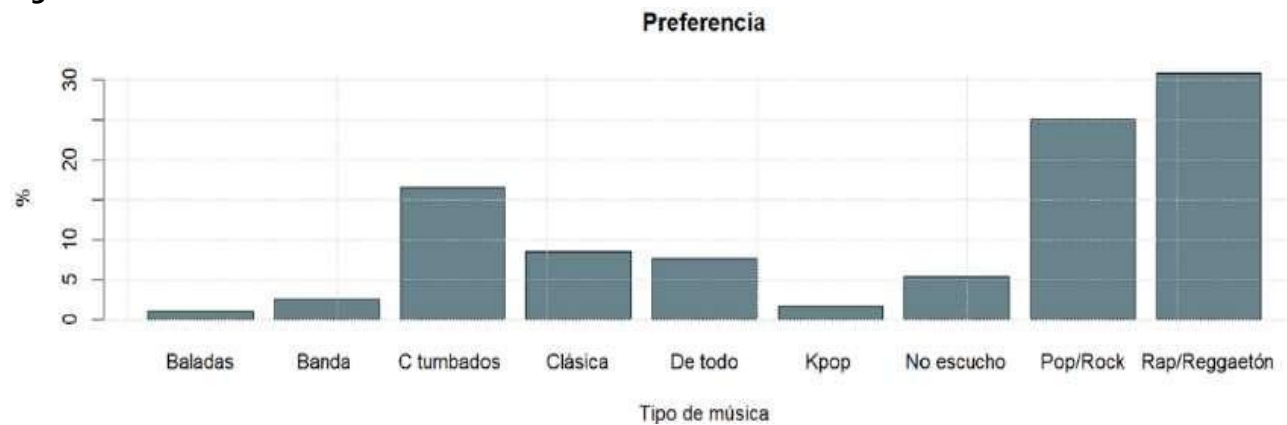
Propuesta de mejora

Que la Preparatoria 12 de la Universidad de Guadalajara implemente una serie de acciones orientadas a enriquecer el proceso educativo mediante el uso consciente y estratégico de la música como herramienta pedagógica.

Como parte de la capacitación docente, que se oferten talleres especializados basados en evidencia científica que aborden el uso de la música en el aula. Además, que se elaboren guías y normas para orientar la integración de la música en actividades individuales, procurando siempre respetar las preferencias musicales de los estudiantes.

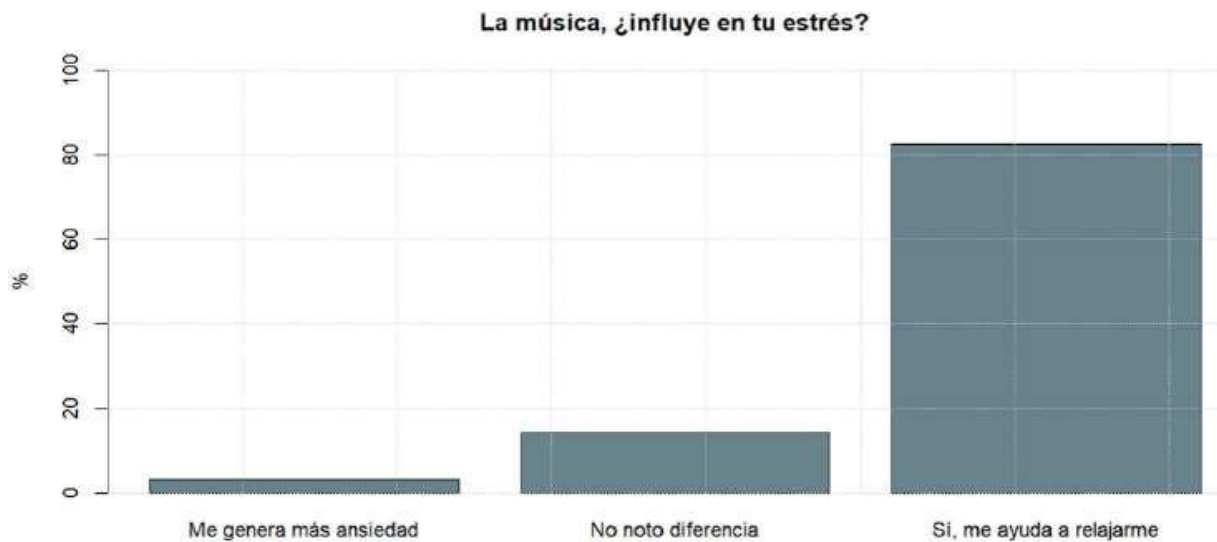
Tablas y figuras

Figura 1. Preferencia musical.



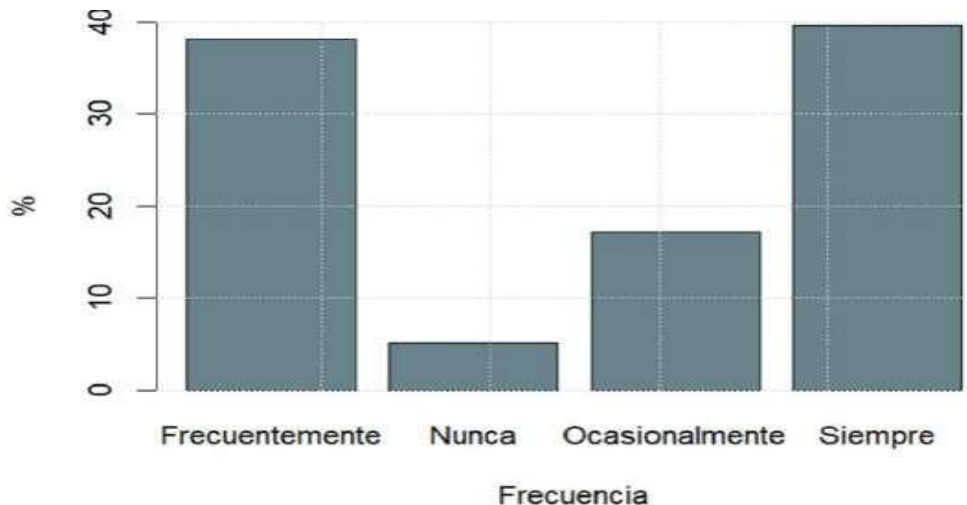
Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Influencia de la música en el estrés.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Frecuencia con la que escuchan música al estudiar.



Fuente: elaboración propia.

Referencias bibliográficas

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Jausoveck, P. M., & Habeck, C. (2018). Listening to music while studying: The influence of lyrics and familiarity on cognitive performance. *Applied Cognitive Psychology*, 32(2), 218-227.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559-575.
- Kämpfe, J., Sedlmeier, P., & Renkewitz, F. (2011). *The impact of background music on adult listeners: A meta-analysis*. *Psychology of Music*, 39(4), 424-448.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Dutton.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education: Broadening the scope of educational psychology. *Educational Psychologist*, 37(2), 93-106.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. Current Directions. *Psychological Science*, 14(6), 317-320.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.

Proyectos formativos

Gustavo Adolfo Morales Ochoa

Preparatoria 8

Sistema de Educación Media Superior

gustavo.gochoa@academicos.udg.mx

Gabriela Orozco Guerra

Preparatoria 8

Sistema de Educación Media Superior

gabriela.gguerra@academicos.udg.mx

Introducción

La inclusión educativa no debe limitarse a estudiantes con discapacidad, sino considerar también a quienes enfrentan bajo rendimiento académico, dificultades emocionales y al personal docente. Este proyecto busca articular más de cuatro unidades de aprendizaje curricular mediante una planificación global e interdisciplinar en las preparatorias 3, 5 y 8, fomentando el trabajo horizontal y el aprendizaje significativo. El eje central fue el desarrollo de un jardín sensorial como recurso didáctico inclusivo para estudiantes con debilidad visual o ansiedad, promoviendo el aprendizaje a través de los sentidos. Esta experiencia fortaleció el trabajo colaborativo, la inteligencia emocional y la integración de saberes. Los resultados muestran una mejora en habilidades socioemocionales y académicas, así como una recuperación de aprendizajes tras la pandemia.

Justificación

La intervención en la Preparatoria 8 tuvo como propósito que los estudiantes comprendieran que las UAC no son aisladas, sino que existe una relación entre disciplinas. Se trabajó desde una investigación experimental, transversal y con una planeación global centrada en la pérdida de aprendizajes. Participaron 15 docentes en un trabajo colegiado que buscó integrar contenidos de manera flexible.

Los estudiantes eligieron libremente los saberes a utilizar, desde secundaria hasta sexto semestre, fomentando su autonomía y rompiendo con el adultocentrismo. La toma de decisiones por parte del alumnado fue clave para el desarrollo del proyecto.

Se retomó el enfoque de Tobón *et al.* (2019), que propone articular saberes para resolver problemas del entorno. Esto permitió una integración transversal, horizontal y vertical de contenidos.

No hubo restricciones para seleccionar conocimientos útiles. La experiencia demostró que es posible generar aprendizajes significativos desde la interdisciplinariedad. Los resultados fueron positivos tanto en lo académico como en lo socioemocional. Se planea replicar el modelo en las preparatorias 3 y 5.

La pregunta de investigación fue: ¿De qué manera los proyectos socioformativos facilitan el trabajo horizontal, transversal e interdisciplinar para la recuperación de aprendizajes mediante una planificación global en las preparatorias 3, 5 y 8?

Objetivo general

Diseñar e implementar proyectos socioformativos que promuevan el trabajo horizontal, transversal e interdisciplinar mediante una planificación global en las preparatorias 3, 5 y 8.

Objetivos específicos

- 1) Adaptar un modelo de planificación global que facilite la colaboración entre departamentos.
- 2) Evaluar la efectividad de los proyectos implementados en términos de integración de saberes y trabajo colaborativo.

Enfoque conceptual

El retorno a clases presenciales reveló profundas afectaciones en los aprendizajes y en el estado emocional del estudiantado. A pesar de los esfuerzos institucionales por mantener el ritmo educativo durante la pandemia, como señaló el secretario de Educación Juan Carlos Flores

Miramontes (2021), la realidad mostró una pérdida significativa en el desarrollo académico y socioemocional.

Ante este contexto, se adoptó el enfoque de proyectos socioformativos propuesto por Sergio Tobón, quien retoma el método de proyectos de Kilpatrick con una perspectiva de pensamiento complejo. Estos proyectos buscan resolver problemas reales mediante actividades colaborativas, fomentando tanto el conocimiento disciplinar como el desarrollo de competencias para la vida.

La literatura respalda esta metodología. Estudios de Tobón (2013) señalan que los proyectos integradores mejoran el rendimiento, fortalecen la motivación y promueven la inclusión. Al trabajar desde múltiples asignaturas, los estudiantes conectan saberes, colaboran activamente y se sienten más involucrados en su proceso de aprendizaje.

Estrategia metodológica

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, enfocado en comprender las experiencias de estudiantes y docentes durante la implementación de los proyectos. Se utilizaron encuestas, entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis de productos como el informe científico y la construcción del jardín sensorial.

Se realizó un muestreo estratificado por conveniencia, considerando ciclos escolares y participación activa. La muestra incluyó grupos de la Preparatoria 3 (1° y 6° ciclos), la Preparatoria 5 (5° ciclo) y la Preparatoria 8 (dos grupos de 3° y uno de 5°).

El análisis de contenido temático permitió identificar patrones relevantes en torno a la interdisciplinariedad, la inclusión y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Resultados

En la Preparatoria 8 los resultados evidencian que los estudiantes pudieron recuperar aprendizajes de distintos ciclos al integrar varias disciplinas. Participaron de forma activa y autónoma: tomaron

decisiones, se organizaron y colaboraron. Mostraron avances en habilidades como la autorregulación, la comunicación y la empatía.

En la Preparatoria 5 se logró una articulación sólida de los contenidos con el proyecto, superando las dificultades iniciales en la coordinación de ideas. Se desarrollaron habilidades como liderazgo, comunicación efectiva y resolución de conflictos.

En la Preparatoria 3 el entusiasmo fue evidente, incluso en grupos grandes. Se dividieron por sentidos para diseñar módulos del jardín sensorial, utilizando un pasillo escolar como espacio. La asignatura de Comprensión de la ciencia se convirtió en el eje conductor del trabajo. Los estudiantes de la TAE en Servicios Turísticos dieron continuidad al proyecto, encargándose del mantenimiento del jardín, su promoción y su uso como espacio de descanso y recreación. Esto propició el sentido de pertenencia y la apropiación del espacio escolar.

Propuesta de mejora

Una de las principales limitantes fue la logística y administración del proyecto. Cada escuela tuvo formas distintas de trabajo, lo que dificultó la coordinación. También hubo problemas de espacio y poco tiempo para implementar y reportar resultados. Cada plantel tiene características propias según su zona, comunidad y plan institucional. Estas diferencias influyeron en cómo se desarrolló el jardín sensorial en cada plantel.

En los informes hubo diversidad de formatos por la falta de lineamientos unificados. Se permitió libertad en el estilo de redacción, lo que fomentó autonomía, pero dificultó el análisis. En futuros proyectos sería útil establecer un formato común para mayor claridad. Las conclusiones también variaron entre escuelas, posiblemente por el nivel académico o emocional. Las diferencias reflejan el contexto y desarrollo particular de cada grupo. Aun así, todos lograron abordar el problema desde su realidad.

Se recomienda dar seguimiento en semestres posteriores con los mismos grupos. Esto fortalecerá las competencias socioformativas a lo largo del tiempo. El proyecto tiene potencial como estrategia educativa continua. Mejorar la coordinación inicial puede facilitar mejores resultados colectivos.

Tablas y figuras

Gráficas 1 y 2. Encuesta aplicada a estudiantes de las diferentes preparatorias



Fuente: elaboración propia.

Al inicio con este proyecto, se indagó qué estudiantes conocían un jardín sensorial, con el propósito de despertar en ellos la curiosidad para realizarlo, así como las actividades que les gustaría realizar en el mismo.

Referencias

- Flores Miramontes, J. C. (2021, agosto 6). *Entrevista en rueda de prensa sobre estrategias para el fortalecimiento de la educación a distancia durante la pandemia*. Secretaría de Educación de Jalisco.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Coop. Editorial Magisterio.
- Tobón, S. (2013). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento.

Modelo metodológico Gran Experto

Juan Carlos Sustay Delgado

Departamento de Desarrollo Social
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
juan.sustay@academicos.udg.mx

Cynthia Cortázar Rodríguez

Departamento de Historia
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
cynthia.cortazar@academicos.udg.mx

Introducción

El presente trabajo expone el modelo metodológico Gran Experto, orientado a la regionalización de programas universitarios en la Región Valles, Jalisco. La propuesta surge como respuesta a la limitada diversificación de la oferta educativa, concentrada principalmente en ciencias sociales y administrativas, mientras que sectores estratégicos como la agroindustria, el turismo cultural y la innovación tecnológica permanecen desatendidos. El modelo se fundamenta en un enfoque mixto con predominio cualitativo y en un diseño descriptivo, explicativo y proyectivo que integra diagnósticos regionales y procesos de planeación académica sistemática.

Como caso emblemático se plantea el programa Gran Experto: el Maestro del Tequila, vinculado a la cadena productiva agave-tequila y orientado a la formación de profesionales con competencias técnicas y culturales acordes con la vocación territorial. Este modelo no solo busca diversificar y consolidar la oferta académica de la Universidad de Guadalajara, sino también fortalecer la inserción laboral, impulsar la innovación regional y proyectar a la Región Valles en escenarios nacionales e internacionales como un referente de desarrollo territorial sustentado en la educación superior. En

suma, este modelo constituye una estrategia para articular la educación superior con el desarrollo territorial de la Región Valles.

Justificación

La Región Valles, en Jalisco, se distingue por su dinamismo económico y cultural, particularmente en torno a la producción de tequila, actividad reconocida a nivel internacional y generadora de miles de empleos. Según datos del INEGI y del Consejo Regulador del Tequila, esta cadena productiva ha mostrado un crecimiento sostenido en exportaciones durante la última década, convirtiéndose en uno de los símbolos de identidad y competitividad regional. Sin embargo, a pesar de esta relevancia económica, la oferta educativa en la región no ha logrado consolidar una articulación suficiente con dicha vocación productiva.

La población joven de la región enfrenta limitaciones para acceder a programas universitarios especializados, lo que provoca que muchos estudiantes tengan que emigrar hacia Guadalajara u otras ciudades para continuar su formación profesional. Esta dinámica genera no solo desplazamientos costosos, sino también un desaprovechamiento del talento local. Aunque la Universidad de Guadalajara ha ampliado la cobertura mediante su Red Universitaria, los programas predominantes siguen concentrándose en áreas tradicionales, dejando vacíos en campos vinculados con la agroindustria, el turismo cultural y la innovación.

Ante esta situación, el modelo metodológico Gran Experto busca responder de manera integral a las demandas de pertinencia y calidad. Su justificación se sostiene en tres dimensiones: económica, al aportar capital humano especializado para un sector productivo clave; social, al ofrecer alternativas formativas alineadas con las necesidades de la población estudiantil y laboral; y académica, al proponer un modelo innovador que vincula la planeación educativa con el desarrollo territorial. El modelo no solo amplía las opciones educativas, sino que fortalece la competitividad y la proyección internacional de la Universidad de Guadalajara.

Pregunta de investigación

De qué manera la creación del programa “Gran Experto: ¿el Maestro del Tequila” contribuiría a la formación de capital humano pertinente a la vocación productiva regional?

Hipótesis

La diversificación de la oferta educativa en la Región Valles, mediante el Modelo Metodológico Gran Experto, permitirá articular la vocación productiva del territorio con programas académicos pertinentes que fortalezcan la competitividad regional.

Objetivo general

Diseñar un modelo metodológico que permita la creación de programas académicos regionales, pertinentes y estratégicos.

Objetivos específicos

- Identificar brechas entre la oferta educativa y la vocación productiva regional.
- Proponer un caso emblemático de pertinencia académica: Gran Experto: el Maestro del Tequila.
- Establecer lineamientos de evaluación que midan impacto en inserción laboral, innovación y proyección internacional.

Enfoque conceptual

El modelo se sustenta en tres marcos teóricos:

- Primero, la regionalización educativa (Altbach & Knight, 2007), que enfatiza la necesidad de adecuar la oferta académica a contextos territoriales específicos. Este enfoque considera que los sistemas de educación superior no pueden ser homogéneos, sino que deben responder a los atributos sociales, culturales y económicos de cada región.
- Segundo, el desarrollo territorial (Salinas, 2010), que entiende la educación como recurso estratégico para transformar capacidades locales en activos económicos y sociales, favoreciendo procesos de innovación y competitividad.

- Finalmente, la planeación educativa (González & López, 2015), que plantea la necesidad de diagnósticos rigurosos y procesos creativos para crear programas pertinentes y diversificados.

Estrategia metodológica

La metodología se basa en un enfoque mixto con predominio cualitativo, estructurado en cuatro etapas: diagnóstico de la oferta educativa y del sector productivo; análisis de la vocación territorial, con énfasis en el sector agave–tequila; diseño curricular del programa Gran Experto; y evaluación proyectiva del impacto en empleabilidad, innovación e internacionalización.

Las entrevistas permiten identificar percepciones de actores estratégicos; los grupos focales exploran expectativas estudiantiles; el análisis documental aporta marcos normativos e institucionales; y las encuestas ofrecen indicadores de demanda potencial. La validez se asegura mediante triangulación de fuentes, validación por expertos y participación de actores clave, con seguimiento periódico de indicadores.

Resultados

El análisis de la oferta educativa muestra que más del 60% de la matrícula en la Región Valles corresponde a programas de ciencias sociales y administrativas (UdeG, 2025). No existen programas formales en agroindustria o turismo cultural, pese a ser áreas clave para la vocación regional. Este hallazgo confirma la pertinencia de diversificar la oferta académica y generar nuevas alternativas.

Un hallazgo esperado es el interés de los estudiantes en programas interdisciplinarios que combinen formación técnica, científica y cultural. Esta tendencia se alinea con diagnósticos previos de la Universidad de Guadalajara y con la perspectiva de Altbach y Knight (2007) sobre la regionalización como mecanismo para proyectar a los estudiantes en escenarios globales.

Desde la perspectiva económica, la cadena agave–tequila representa un sector de alta rentabilidad y proyección internacional. Según datos de la SADER (2024), genera miles de empleos directos e

indirectos y se posiciona como uno de los principales productos de exportación de México. Sin embargo, enfrenta una escasez de capital humano especializado en innovación, certificación y turismo cultural asociado. Esta brecha constituye una oportunidad para la educación superior, al diseñar programas que respondan a estas demandas.

En el ámbito institucional, la UdeG presenta fortalezas en su capacidad de establecer alianzas con productores, cámaras empresariales y gobiernos locales. No obstante, se identifican áreas de mejora en la planeación estratégica, especialmente en la integración de diagnósticos regionales como base para la creación de nuevos programas académicos (Salinas, 2010). Estos hallazgos se sintetizan en dos grandes rubros: concentración de la oferta y carencias de planeación estratégica.

Propuesta de mejora

La propuesta de mejora del modelo metodológico Gran Experto se organiza en seis ejes: diversificación de la oferta educativa, fortalecimiento de la planeación estratégica, consolidación de alianzas interinstitucionales, vinculación académica y social, innovación y transferencia tecnológica, y proyección internacional. Cada uno de estos ejes se concibe como parte de una hoja de ruta integral que busca garantizar la pertinencia académica y la sostenibilidad del modelo a lo largo del tiempo.

Conclusiones

En definitiva, el modelo metodológico Gran Experto no solo constituye una guía para la creación de programas pertinentes en la Región Valles, sino también un instrumento de innovación institucional y desarrollo territorial. El caso emblemático Gran Experto: El Maestro del Tequila muestra cómo articular la vocación productiva con la educación superior, proyectando a la región hacia escenarios nacionales e internacionales. A futuro, será importante medir con precisión el impacto en la inserción laboral de los egresados, la generación de innovación tecnológica y la consolidación de alianzas estratégicas, con el fin de validar su efectividad y replicabilidad en otras regiones del estado y del país.

Referencias

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- González, L., & López, M. (2015). Planeación académica y desarrollo universitario. Editorial Universitaria.
- Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural de Jalisco (SADER). (2024). Informe sobre la cadena productiva del agave en la Región Valles. <https://www.jalisco.gob.mx/sader/informes/cadena-agave-valles>
- Salinas, J. (2010). *Desarrollo territorial y educación superior: Un enfoque estratégico*. Editorial Universitaria
- Universidad de Guadalajara (UdeG). (2025). *Diagnóstico de la oferta educativa en la Región Valles*. <https://www.udg.mx/diagnostico-oferta-valles>

Fortalecimiento de comprensión lectora científica en el aula

Liliana Jaquelinne Ureña Cortés

Preparatoria 5

Sistema de Educación Media Superior

liliana.urena2849@academicos.udg.mx

Introducción

La presente investigación expone una intervención didáctica desarrollada en la Preparatoria No. 5 de la Universidad de Guadalajara, orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora en textos científicos dentro de la asignatura de Física. El diagnóstico inicial reveló que la baja comprensión lectora incide directamente en el rendimiento académico y los índices de reprobación. La propuesta se fundamentó en teorías cognitivas, socioculturales y del aprendizaje significativo, incorporando estrategias como ejercicios de lectura guiada, dinámicas de atención y vocabulario técnico, bajo la estructura de la taxonomía de Barrett.

Los resultados indicaron una mejora en el desempeño lector y académico, aunque persistieron desafíos en los niveles críticos de comprensión. La intervención demuestra la importancia de abordar transversalmente las habilidades lectoras, especialmente en áreas científicas, para reducir la reprobación y fomentar el aprendizaje significativo.

Justificación

En la Preparatoria No. 5 de la Universidad de Guadalajara se detectó un alto índice de reprobación en la asignatura de Física, vinculado a dificultades en la comprensión lectora de textos científicos. Este problema afecta directamente el aprendizaje, ya que el lenguaje técnico propio de la Física exige habilidades lectoras avanzadas. La falta de estrategias institucionales para abordar esta situación limita la mejora del rendimiento académico.

Pregunta de investigación: ¿Cómo influye una intervención enfocada en la comprensión lectora en el rendimiento académico en Física?

Hipótesis: El fortalecimiento de la comprensión lectora mejora el desempeño académico y reduce la reprobación.

Objetivo general: Diseñar e implementar una intervención didáctica que desarrolle habilidades lectoras en textos científicos.

Enfoque conceptual

El objeto de estudio de esta intervención se aborda desde un enfoque integrador que articula tres perspectivas teóricas fundamentales. En primer lugar, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976) sostiene que el aprendizaje ocurre cuando los nuevos conceptos se vinculan con los conocimientos previos, lo que es esencial para lograr una comprensión profunda de los textos científicos en Física.

En segundo lugar, desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el lenguaje es entendido como una herramienta mediadora del pensamiento, por lo que la apropiación del vocabulario técnico y del discurso científico es clave para el desarrollo del pensamiento disciplinar. Finalmente, la teoría del procesamiento de la información de Gagné (1985) permite explicar cómo habilidades cognitivas como la atención, la memoria de trabajo y la organización influyen en la comprensión lectora. Estas teorías permiten establecer conexiones sólidas entre las estrategias aplicadas, los datos obtenidos y la mejora en el desempeño académico observada en la intervención.

Estrategia metodológica

Este trabajo adopto un enfoque metodológico cualitativo-cuantitativo con un diseño de intervención educativa, ya que se buscó comprender un fenómeno y al mismo tiempo, medir los efectos de una estrategia didáctica en los resultados académicos. Inicialmente, se realizó un diagnóstico para identificar las principales dificultades lectoras en un grupo de estudiantes de

primer semestre de nivel medio superior. Para ello se aplicaron instrumentos basados en la taxonomía de Barrett (figura 1), lo que permitió clasificar los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítica). Los resultados del diagnóstico se presentan en la figura 2, donde se muestra que de los 43 estudiantes, el 12% del grupo obtuvo una comprensión lectora nula, mientras el 55% fue mala, solo un 2% alcanzó una comprensión lectora buena.

La intervención se desarrolló en tres etapas: diagnóstico, aplicación y evaluación. Se implementaron actividades centradas en el desarrollo de habilidades cognitivas (atención, memoria de trabajo y vocabulario técnico), mediante estrategias como lecturas guiadas, dinámicas lúdicas y ejercicios de reflexión sobre el lenguaje científico. Finalmente, se compararon los resultados obtenidos antes y después de la intervención, utilizando evidencias cualitativas (observaciones y percepciones estudiantiles) y cuantitativas (exámenes y calificaciones), lo que permitió valorar el impacto de la propuesta.

Resultados

Los resultados obtenidos tras la implementación de la intervención revelan avances significativos en relación con los objetivos planteados. En primer lugar, se identificó que una proporción importante del grupo presentaba un bajo nivel de comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico, lo cual coincidía con las calificaciones bajas en la asignatura de Física. A partir de la intervención, que incluyó estrategias basadas en la taxonomía de Barrett y el fortalecimiento de habilidades cognitivas, se observaron mejoras en el rendimiento académico de la mayoría de los estudiantes, tanto en evaluaciones lectoras como en las calificaciones de Física I y II.

Además, se evidenció una mayor disposición hacia la lectura de textos científicos y un mejor manejo del vocabulario técnico. Estos hallazgos, situados en el contexto de la Preparatoria No. 5 de la Universidad de Guadalajara, subrayan la necesidad de incorporar de forma transversal estrategias lectoras en asignaturas científicas y fortalecen la importancia de intervenir desde el aula para reducir la reprobación.

Propuesta de mejora

- 1) Implementación de estrategias lecturas transversales, dentro de los planes de academia, los responsables deben ser coordinación académica y las academias, donde deberán diseñar e implementar actividades de comprensión lectora científica integradas a los planes de clase semanales.
Capacitación docente en el área de estrategias de lectura científica, el departamento de formación docente en coordinación con el departamento de ciencias experimentales, se propone que organicen talleres o cursos sobre el manejo de la taxonomía de Barret, y técnicas de lectura guiada.
- 2) Creación de un banco de recursos de lectura científica, coordinación académica con las académicas coordinar el desarrollo de glosarios y una colección de textos que se usen dentro de las actividades del semestre.
- 3) Seguimiento sistemático del nivel de comprensión lectora, el área de tutorías debe encargarse de hacerles un examen de diagnóstico, así como exámenes de seguimiento periódico para ver el avance.

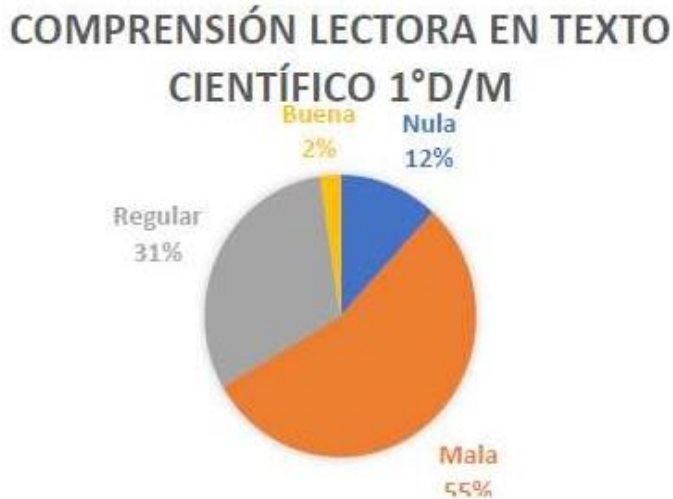
Tablas y figuras

Figura 1. Matriz de comprensión lectora basada en la taxonomía de Barret.

Criterio para evaluar	Nivel	Descripción	Implicaciones prácticas
Comprensión lectora	Literal	Abarca las ideas e informaciones que se encuentran explícitamente manifiestas en el texto (Catalá et al., 2007).	El alumno reconoce los detalles de ideas principales, de secuencia, reconocimiento comparativo, reconocimiento de causa y efecto de las relaciones, y reconocimiento de los rasgos de carácter.
	Inferencial	Toman ideas por un lado y por otro, se pone en funcionamiento la intuición y su experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis (Catalá et al., 2007).	El alumno hace deducción de los detalles, de las ideas principales, de secuencia, de comparaciones, de relaciones causa y efecto.
	Crítico	Requiere que el alumno dé respuestas que indiquen que ha hecho un juicio evaluativo en comparación de ideas presentadas en el texto (Catalá et al., 2007).	El alumno puede hacer los siguientes juicios: de hechos y opiniones, de validez, con relación a un criterio externo proporcionado por el profesor.

Fuente: Arias Tovar, Pumarejo Araujo, Pumarejo Araujo y Castilla Sierra (2023).

Figura 2: Diagnóstico de comprensión lectora en texto científico.



Fuente: elaborado propia.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Arias Tovar, L. E., Pumarejo Araujo, M. C., Pumarejo Araujo, L. T., & Castilla Sierra, Y. M. (2023). Cartilla didáctica desde el aprendizaje dialógico para la comprensión lectora. *Revista UNIMAR*, 41(2), 98–116.
- Gagné, R. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. 4ta. edición. México: McGraw-Hill.
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Grao.
- Solé de Castillo, M. (2005). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *Revista de Educación y Humanidades*, 2(3), 47-50. <https://educrea.cl>
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

La motivación autodeterminada en bachillerato: un estudio con el MSLQ en Biología II

Óscar Zaragoza Vega

Escuela Preparatoria 7
Sistema de Educación Media Superior
oscar.zaragoza@sems.udg.mx

Martha Patricia Gutiérrez Pérez

Escuela Preparatoria Regional de Arandas
Sistema de Educación Media Superior
patricia.gutierrez@academicos.udg.mx

Introducción

El presente estudio explora la relación entre la Teoría de la Autodeterminación y la motivación académica de estudiantes del Nivel Medio Superior, mediante la aplicación del Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ). La investigación se llevó a cabo con 277 estudiantes que cursaban Biología II en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. El diseño fue transeccional descriptivo, empleando análisis estadístico de fiabilidad, comparación de medias y análisis factorial exploratorio.

Los hallazgos muestran que los estudiantes presentan altas expectativas motivacionales al inicio del ciclo escolar, con diferencias significativas en ansiedad y valor de la tarea según el sexo: las mujeres reportaron mayores niveles de ansiedad y asignaron mayor importancia a las tareas. La consistencia interna del instrumento fue aceptable en la mayoría de sus dimensiones, confirmando su validez. Los resultados aportan evidencia útil para diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la motivación autodeterminada y el rendimiento académico.

Justificación

La motivación estudiantil constituye un factor determinante del rendimiento académico y de la permanencia escolar. Sin embargo, en el contexto del Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara existe escasez de investigaciones empíricas que profundicen en los procesos motivacionales desde una perspectiva teórica y cuantitativa.

Este estudio parte de la pregunta central: ¿cómo contribuye la aplicación del MSLQ a comprender la manifestación y evolución de la motivación autodeterminada en estudiantes de bachillerato?

La hipótesis planteada sostiene que la identificación de factores como motivación intrínseca, extrínseca, creencias de autoeficacia, control del aprendizaje y ansiedad permitirá diseñar estrategias educativas más eficaces y contextualizadas.

El objetivo general es analizar los niveles de motivación y sus dimensiones en estudiantes de Biología II, a partir de la Teoría de la Autodeterminación y el MSLQ, para orientar propuestas de mejora pedagógica en el nivel medio superior.

Enfoque conceptual

La teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) postula que la motivación se articula en torno a la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. En el ámbito educativo, este marco teórico explica cómo la motivación intrínseca y extrínseca influyen en la persistencia, el desempeño y el bienestar del estudiante (Salazar-Ayala & Gastélum-Cuadras, 2020).

Por otro lado, el cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje (MSLQ) (Pintrich *et al.*, 1993) constituye un instrumento psicométrico ampliamente validado que evalúa las creencias motivacionales y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. Diversos estudios internacionales (Ho *et al.*, 2012; Zhidkikh *et al.*, 2023) y latinoamericanos (Ramírez Dorantes *et al.*,

2017; Segura-Robles *et al.*, 2021) han confirmado su validez transcultural, lo que lo convierte en una herramienta idónea para este análisis.

En la intersección de ambos enfoques, el presente trabajo busca comprender cómo las dimensiones del MSLQ permiten explicar el comportamiento motivacional de estudiantes de bachillerato, con especial atención al contexto institucional de la Universidad de Guadalajara.

Estrategia metodológica

- Diseño: investigación transeccional descriptiva.
- Muestra: 277 estudiantes (113 hombres y 164 mujeres) de 5° semestre, inscritos en Biología II en una preparatoria metropolitana de la UdeG, con edad promedio de 17 años.
- Instrumento: MSLQ en su dimensión motivacional (31 ítems), con escala Likert.
- Procedimiento: aplicación en aula durante la primera semana del curso (agosto 2023). Se garantizó confidencialidad y consentimiento informado.
- Análisis: SPSS v.27 para cálculos de fiabilidad (alfa de Cronbach), estadísticos descriptivos, comparación de medias por sexo (prueba t) y análisis factorial exploratorio (rotación Varimax).

Resultados

La consistencia interna general del instrumento fue de $\alpha=0.767$. Las dimensiones con mayor fiabilidad fueron valor de la tarea ($\alpha=0.832$) y autoeficacia ($\alpha=0.804$), mientras que motivación intrínseca mostró menor consistencia ($\alpha=0.437$).

Los estadísticos descriptivos revelan que la mayoría de los estudiantes presentan altas expectativas de éxito y valoración positiva de las tareas. Sin embargo, casi la mitad experimenta niveles medios de ansiedad ante el curso.

El análisis comparativo evidenció diferencias significativas:

- Ansiedad: mayor en mujeres ($p<0.002$).

- Valor de la tarea: más alto en mujeres ($p < 0.011$).

El análisis factorial exploratorio identificó siete factores que explican la estructura motivacional de los estudiantes, confirmando en gran medida las subescalas del modelo original de Pintrich *et al.* (1993), aunque con ligeras variaciones en la agrupación de ítems.

Propuesta de mejora

Con base en los resultados, se plantean las siguientes acciones:

- ✓ Diseñar programas de actualización docente que integren estrategias para reducir la ansiedad académica, con enfoque diferenciado por género, acción que podría asumir la Dirección de Formación Docente e Investigación del SEMS.
- ✓ Implementar actividades que fortalezcan la motivación intrínseca, vinculando los contenidos de biología con experiencias prácticas, proyectos y contextos reales, lo que podría quedar incluido dentro de los acuerdos colegiados de las academias de biología en las Escuelas del SEMS y que podría ser impulsado desde la Dirección Propedéutica del SEMS.
- ✓ Establecer un sistema institucional de monitoreo motivacional con instrumentos como el MSLQ, para generar retroalimentación continua sobre el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, actividad que podría institucionalizarse desde la Secretaría Académica del SEMS.

Referencias

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ho, J., Nesbit, P. L., Jepsen, D., & Demirian, S. (2012). Extending self-leadership research to the East: Measurement equivalence of the Chinese and English versions of the MSLQ. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(2), 101–111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01366.x>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>

Sección V. Procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo curricular

- Ramírez Dorantes, M. del C., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno Álvarez, J. A., & Echazarreta Moreno, A. (2017). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(29), 193–214. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>
- Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. *Retos*, 83, 838–844.
- Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A. J., Parra-González, M. E., & López-Belmonte, J. (2021). Adaptation and validation of the motivated strategies for learning questionnaire for Spanish adolescents. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 142–153. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010012>
- Zhidkikh, D., Saarela, M., & Kärkkäinen, T. (2023). Measuring self-regulated learning in a junior high school mathematics classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(4), 1116–1131. <https://doi.org/10.1111>

La agroecología como modelo educativo: un camino hacia la sostenibilidad y la identidad cultural

Ernesto Justo Cobián

Preparatoria Regional de Casimiro Castillo, Módulo Ayotitlán
Sistema de Educación Media Superior
ernesto.justo6281@academicos.udg.mx

Introducción

En un contexto global marcado por crisis ambientales, pérdida de biodiversidad y una desconexión progresiva entre las comunidades y su entorno, la integración de la agroecología en la educación media superior emerge como una necesidad impostergable. La propuesta desarrollada en la Escuela Preparatoria Regional de Casimiro Castillo, se propone como un modelo educativo innovador que no solo fortalece la identidad cultural de las comunidades indígenas, sino que también promueve la sostenibilidad y la equidad social. En el que se consolide como un trabajo de investigación doctoral con el título "La agroecología como eje pedagógico en la educación media superior, Ayotitlán, Jalisco".

Justificación

En un mundo globalizado que amenaza las tradiciones indígenas, la educación se plantea como herramienta clave para preservar la identidad cultural. El caso de Ayotitlán, comunidad nahua con gran riqueza ancestral, permite reflexionar sobre la integración de saberes tradicionales en la educación.

El aprendizaje colectivo, basado en la colaboración y el intercambio, ha mostrado eficacia en experiencias como el pueblo hermano wixaritari al norte del Estado, quienes han revitalizado

Sección V. Procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo curricular

lenguas y técnicas agrícolas mediante talleres participativos. Este enfoque, articulado con la sostenibilidad, favorece la preservación de saberes y el desarrollo de competencias orientadas al respeto por la naturaleza y la cultura.

La investigación propone un modelo pedagógico sostenible que combine aprendizaje colectivo y prácticas tradicionales nahuas, utilizando estudios de caso, entrevistas y observación. Su objetivo es fortalecer la identidad cultural, la autonomía comunitaria y la conexión con el entorno en la educación media superior de Ayotitlán.

Finalmente, este trabajo busca contribuir a una educación intercultural e inclusiva, visibilizando los saberes indígenas como fuentes válidas de conocimiento y ofreciendo un modelo replicable en otras comunidades, comprometido con la diversidad cultural y ambiental.

Enfoque conceptual

El texto se centra en el aprendizaje colectivo como eje pedagógico y en las prácticas tradicionales nahuas como fuente de conocimiento. Estos dos elementos se articulan dentro de un modelo pedagógico sostenible, donde la educación intercultural y la sostenibilidad cultural y ambiental son principios fundamentales.

- Educación como preservación cultural,
- Aprendizaje colectivo,
- Saberes tradicionales,
- Sostenibilidad, y
- Interculturalidad e inclusión:

En síntesis, el enfoque conceptual integra educación, cultura y sostenibilidad para fortalecer la identidad comunitaria y proponer un modelo pedagógico replicable en otros contextos indígenas.

Estrategia metodológica

Enfoque: Investigación Acción Participativa (IAP)

Sección V. Procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo curricular

Finalidad: Integrar la agroecología y los saberes ancestrales nahuas al currículo de la educación media superior en Ayotitlán, fortaleciendo la identidad cultural y la sostenibilidad comunitaria.

Se parte de los supuestos siguientes:

- 1) Diagnóstico participativo
- 2) Planificación colaborativa
- 3) Ejecución de acciones educativas y culturales
- 4) Evaluación participativa
- 5) Reflexión y sistematización

La estrategia metodológica se aplicó como un *proceso cíclico y participativo* (diagnóstico → planificación → acción → evaluación → reflexión), en el que la comunidad de Ayotitlán fue *sujeto activo* de la investigación y de la construcción de un modelo pedagógico agroecológico.

Resultados

Los resultados revelan que las reformas educativas en México han ido incorporando progresivamente los enfoques constructivistas y socioculturales, evolucionando hacia un modelo por competencias y, más recientemente, hacia una educación inclusiva, equitativa y sostenible, aunque persisten retos relacionados con la desigualdad y la aplicación efectiva en contextos diversos.

Se considera lo siguiente:

- 1) Influencia de las teorías constructivistas y socioculturales
- 2) Reconocimiento de la educación comunitaria
- 3) Consolidación del enfoque por competencias
- 4) Nuevo paradigma de la educación mexicana en 2020.
- 5) Tendencias generales identificadas

Propuesta de mejora

Estas propuestas de mejora apuntan a consolidar la agroecología como un *modelo pedagógico integral*, en sintonía con la NEM, que fortalece la identidad cultural, fomenta la sostenibilidad y coloca a la escuela como espacio de transformación social y comunitaria.

- 1) Integración curricular agroecológica
- 2) Fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística
- 3) Metodologías activas y participativas
- 4) Formación docente contextualizada
- 5) Vinculación escuela-comunidad
- 6) Educación para la sostenibilidad
- 7) Escalabilidad y replicabilidad del modelo

Figuras



Figura 1. Preparando el terreno

Foto: Justo, 2020



Figura 2. Recolectando materia orgánica

Foto: Justo 2020



Figura 3. Padre en la cosecha de maíz, con su hija.

Foto: Roblada, 2022.

Referencias

- Altieri, M. A. (2002). *Agroecology: The Science of Sustainable Agriculture* (2nd ed.). Westview Press.
- Bruner, J. (2001). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.
- Cajete, G. (2000). *Native Science: Natural Laws of Interdependence*. Clear Light Publishers.
- Castro, J., & Rivas, E. (2012). *Educación intercultural y pedagogía de la diversidad*. Siglo XXI Editores.

Sección V. Procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo curricular

- CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas). (2014). *Educación indígena. Diagnóstico y propuestas*. Gobierno de México.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Figueroa, C. (2018). Agroecología y educación en comunidades indígenas. *Revista Mexicana de Educación Rural*, (25), 33–48.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gliessman, S. R. (2015). *Agroecology: A Global Solution for Sustainable Food Security* (3rd ed.). CRC Press.
- López, S., & Martínez, A. (2019). *Agroecología y educación para la sostenibilidad en comunidades rurales indígenas*. Instituto Mexicano de Educación Rural.
- Pacheco, D., & López, E. (2011). El rol de la educación para la sostenibilidad en los pueblos indígenas. *Revista Latinoamericana de Educación Ambiental*, 21(1), 45–60.
- Ramírez, F. (2010). La educación ambiental en comunidades indígenas de México. *Revista de Estudios del Desarrollo Rural*, 4(2), 55–68.
- Shiva, V. (2016). *Agroecology and Food Sovereignty*. Zed Books.
- UNESCO. (2017). Educación para el desarrollo sostenible: Un marco de acción global (2015–2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE POLÍTICA DE MEJORA EDUCATIVA

Gilberto Ramón Guevara Niebla

María Isabel Enciso Ávila

Instituto de Investigación Educativa

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

Las investigaciones recopiladas en este libro trazan un camino claro de los temas actuales a los que se enfrentan los docentes e investigadores en el contexto educativo en la Universidad de Guadalajara. Los hallazgos convergen en la urgencia de transitar de modelos tradicionales hacia prácticas educativas centradas en el desarrollo integral, la inclusión genuina y la innovación pedagógica sustentada en evidencia. La ansiedad que afecta a más de la mitad del estudiantado de bachillerato, las barreras que enfrentan los estudiantes neurodiversos y la brecha digital en los procesos de transformación institucional exigen respuestas coordinadas y sistémicas.

El desafío ahora reside en institucionalizar estos hallazgos mediante políticas permanentes, asignación presupuestal estratégica y mecanismos de evaluación continua. El verdadero valor de estas aportaciones producto de la investigación se medirá por su capacidad para permear las aulas, transformar prácticas docentes y mejorar concretamente la experiencia educativa de miles de estudiantes en la Red Universitaria. El camino está trazado: corresponde a la comunidad universitaria convertirlo en realidad.

A manera de cierre, se presenta una tabla que contiene lineamientos generales para estructurar algunas políticas internas con base en las propuestas que las propias investigaciones han sugerido:

Reflexiones finales y propuestas de política de mejora educativa

Política institucional	Objetivo	Propuestas de mejora	Investigaciones que la sustentan
Innovación educativa y digitalización	Establecer las bases para la transformación digital de los procesos educativos en todos los niveles	<ul style="list-style-type: none"> - Crear el Programa Institucional de Transformación Digital - Institucionalizar el uso de RV, IA y tecnologías emergentes - Desarrollar los repositorios digitales de materiales - Capacitar anualmente al 60% de los docentes en competencias digitales 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión institucional y docencia innovadora: un modelo con realidad virtual inmersiva (Sánchez Blanco & Hernández Castellanos, 2025) • Planeación y gestión del cambio digital en la Universidad de Guadalajara (Ramírez Díaz & Hernández Salina, 2025) • Transformar la educación con proyectos digitales, la evaluación de páginas web en el aula (Aguirre Coronado & Jáuregui Gómez, 2025) • Hacia una educación con IA, ¿un riesgo o una oportunidad? (Barraza Núñez & Moreno Silva, 2025)
Inclusión y atención a la diversidad	Garantizar entornos educativos inclusivos, equitativos y libres de discriminación	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar Protocolo de detección y acompañamiento a estudiantes neurodiversos - Ofrecer formaciones obligatorias en inclusión educativa - Establecer sistema de tutorías especializadas - Desarrollar materiales accesibles con apoyo de IA 	<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión educativa (alumnos con TDAH)... (Rivera Rodríguez <i>et al.</i>, 2025) • Experiencias de estudiantes neurodiversos... (Hermosillo Salcedo, 2025) • Transformar oportunidades inclusivas (Hernández Castellanos & Estrada Figueroa, 2025) • Detección de autoestima desde una perspectiva de género... (Zepeda Vidrio, 2025)
Salud mental y bienestar estudiantil	Promover la salud mental integral de la comunidad estudiantil y prevenir conductas de riesgo	<ul style="list-style-type: none"> - Crear el Programa Institucional de Literacidad en Salud Mental - Establecer el Sistema de Alerta Temprana - Vincular los servicios de orientación con redes de salud mental - Realizar la encuesta bianual de bienestar emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad en estudiantes del nivel medio superior... (Palomar Rodríguez & Villalobos, 2025) • Literacidad en salud mental... (Ramírez Mireles <i>et al.</i>, 2025) • Manifestaciones psicósomáticas en estudiantes post-pandemia... (Zaragoza Jiménez & Lozano Martínez, 2025) • Habilidades socioemocionales: una estrategia contra el riesgo a la deserción escolar (Gómez Delgado <i>et al.</i>, 2025) • El impacto de las prácticas educativas en la

Reflexiones finales y propuestas de política de mejora educativa

			autoeficacia del alumnado... (Morales Martínez <i>et al.</i> , 2025)
Desarrollo docente y prácticas educativas	Fortalecer la profesionalización docente y las prácticas pedagógicas con base en evidencias	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar Programa de formación continua en autoeficacia - Reconocer buenas prácticas en portafolio docente institucional - Establecer sistema de mentoría entre pares - Incorporar evaluación de prácticas en procesos de promoción 	<ul style="list-style-type: none"> • El impacto de las prácticas educativas en la autoeficacia del alumnado... (Morales Martínez <i>et al.</i>, 2025) • Hacia una educación con IA, ¿un riesgo o una oportunidad? (Barraza Núñez & Moreno Silva, 2025) • Diseño instruccional y AICLE... (Ramos Rico & Butler, 2025) • La acción tutorial universitaria: análisis, desafíos y propuestas de mejora... (Flores Grimaldo & Zamora Mata, 2025)
Internacionalización y lenguas	Consolidar la formación global del estudiantado mediante el dominio de lenguas y la interculturalidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Institucionalizar metodología AICLE en 20% de programas - Crear Programa de sensibilización temprana a lenguas - Establecer alianzas para intercambios - Desarrollar materiales lúdicos interculturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño instruccional y AICLE... (Ramos Rico & Butler, 2025) • Tipología docente y gestión del talento académico en el PALE del CUCEA... (Ayala Villarreal, 2025)
Integridad académica y ética digital	Fomentar la honestidad académica y el uso ético de la información y la inteligencia artificial	<ul style="list-style-type: none"> - Difundir el código de ética y guía de prevención de plagio - Capacitar en el uso responsable de IA y herramientas de detección - implementar protocolo de actuación ante plagio - Incorporar módulos de integridad académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Plagio académico en la universidad... (Romero Sánchez, 2025) • Alfabetización editorial para estudiantes de posgrado... (Zúñiga Llamas <i>et al.</i>, 2025) • Hacia una educación con IA, ¿un riesgo o una oportunidad?... (Barraza Núñez & Moreno Silva, 2025)
Vinculación, empleabilidad y proyecto de vida	Fortalecer la transición estudio-trabajo y la construcción de proyectos de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar portafolios de evidencias estudiantiles - Crear sistema de seguimiento a egresados 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión académica e identidad profesional... (Reyes Benítez, 2025) • Habilidades socioemocionales... (Gómez Delgado <i>et al.</i>, 2025)

Reflexiones finales y propuestas de política de mejora educativa

	profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer redes de mentores profesionales - Vincular proyectos con retos reales del sector productivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Factores detonantes y elementos asociados a la elección de carrera en estudiantes del CUCEA... (Jiménez Bernardino & Álvarez Ascencio, 2025) • Modelo de gestión de proyectos para la vinculación sectorial mediante el turismo y la gastronomía (González Rodríguez, 2025) • Desafíos y oportunidades de la acción tutorial para la formación integral de los estudiantes de ingeniería (Zamora Ramos, 2025)
Gestión educativa basada en evidencias	Orientar la toma de decisiones institucionales con base en datos e investigación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Crear Observatorio de prácticas educativas - Implementar sistema de indicadores de bienestar - Realizar estudios comparativos periódicos - Publicar Reporte anual de mejora educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Ruta metodológica para la congruencia y efectividad en la investigación (Morales Salas & Rodríguez Pavón, 2025) • Gestión de proyectos para la expansión de la educación media superior en contextos rurales... (Michel Ángel, 2025) • La conservación de las tradiciones, los valores y la cultura por medio de un festival (Barboza Ramírez & Peña Verde, 2025)

Fuente: elaboración propia a partir de la compilación integral de las investigaciones presentadas en el II Encuentro de Investigadoras e Investigadores Educativos de la Universidad de Guadalajara, llevado a cabo en octubre de 2025.

De la investigación a la acción: propuestas para la mejora educativa

se terminó de editar en diciembre de 2025

en el Instituto de Investigación Educativa

del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

Periférico Norte 799, CP 45100, Zapopan, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar

De la investigación a la acción: propuestas para la mejora educativa presenta el trabajo de los equipos de investigación educativa en la Universidad de Guadalajara. Este libro trasciende el diagnóstico para ofrecer soluciones concretas y accionables frente a los principales desafíos educativos actuales, los cuales configurarán el mapa de la educación del futuro.

En sus páginas el lector encontrará estrategias probadas para implementar la realidad virtual inmersiva, los protocolos para reducir la ansiedad estudiantil que afecta al 55% del bachillerato, los modelos de tutorías especializadas que disminuyen la deserción escolar, y varios análisis reveladores sobre los desafíos éticos de la inteligencia artificial en educación, por mencionar algunas. Cada propuesta surge de investigaciones validadas en contextos reales.

Esta obra es fundamental para los docentes que buscan transformar su práctica educativa con sustento científico, los directivos que trabajan en implementar políticas institucionales con evidencia comprobada y los investigadores que tratan de entender hacia dónde avanza la educación de excelencia. No es un libro teórico más, sino una brújula para la acción inmediata que demuestra cómo cerrar la brecha entre la investigación de alto nivel y la transformación educativa cotidiana.

