

Práctica educativa y políticas de transformación: Reflexiones desde la realidad escolar y la gestión institucional

**José Ricardo López Espinosa
José Manuel Solís Navarro
Tomás Grijalva Mendoza
Nicolás Eduardo Juraz Rolón
Carlos Javier del Cid García**
Coordinadores

**Práctica educativa y políticas de
transformación: Reflexiones desde
la realidad escolar y la gestión
institucional**

Práctica educativa y políticas de transformación: Reflexiones desde la realidad escolar y la gestión institucional

José Ricardo López Espinosa
José Manuel Solís Navarro
Tomás Grijalva Mendoza
Nicolás Eduardo Juraz Rolón
Carlos Javier del Cid García
(Coordinadores)

Práctica educativa y políticas de transformación: Reflexiones desde la realidad escolar y la gestión institucional: José Ricardo López Espinosa, José Manuel Solís Navarro, Tomás Grijalva Mendoza, Nicolás Eduardo Juraz Rolón y Carlos Javier del Cid García. — *Baja California, México*. 2026.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2026

ISBN:

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26002910>



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

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Introducción	9
<i>Carlos Javier del Cid García</i>	
Capítulo 1	
Ética y práctica docente: Experiencias sobre el deterioro profesional en educación secundarias de Sonora.....	17
<i>Nicolás Eduardo Juraz Rolón</i>	
<i>Carlos Javier del Cid García</i>	
Capítulo 2	
De la política curricular a la práctica escolar: formación docente para metodologías por proyectos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.....	39
<i>Mónica Leticia Álvarez Álvarez</i>	
<i>Iván de Jesús Contreras Espinoza</i>	
Capítulo 3	
Del uso instrumental a la integración pedagógica: desafíos de la alfabetización digital docente en Educación Media Superior.....	67
<i>Alexis Yosafat Bautista Martínez</i>	
Capítulo 4	
Sembrando identidad: la agroecología escolar como estrategia de apropiación cultural y sustentabilidad en la Educación Media Superior.....	87
<i>Javier Ramírez Huizar</i>	
<i>Karla Verónica García Martínez</i>	
<i>José Manuel Hau Flores</i>	

Capítulo 5

Actitud del profesorado hacia el inglés como idioma internacional y su relación con la internacionalización del currículo en la educación superior 109

José Manuel Solís Navarro

Edgar Oswaldo González Bello

Capítulo 6

Análisis de la política institucional de la UABC para la promoción de la equidad educativa en la formación universitaria..... 129

Brenda Imelda Boroel Cervantes

Yessica Sandyvel Garduño Espinoza

Carlos Javier del Cid García

Capítulo 7

Capital cultural y la configuración de expectativas académicas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática de literatura 145

Lilian Edith Tapia López

José Ricardo López Espinosa

Capítulo 8

Al margen de la transformación institucional: Un estudio de caso, desde la perspectiva docente en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 261, subsede San Luis Río Colorado..... 167

Silvia Beatriz Cayetano Hernández

Introducción

Carlos Javier del Cid García
Universidad Autónoma de Baja California

En el horizonte contemporáneo de la investigación educativa permanece la preocupación sobre la capacidad de los marcos teóricos para transformar efectivamente la práctica pedagógica. Esta problemática no es necesariamente reciente o focalizada; se ha construido como una brecha histórica entre la producción de conocimiento y su impacto real en las políticas y prácticas escolares en los sistemas educativos. De acuerdo con Tedesco (1987), la dificultad central no radica en una deficiencia metodológica, sino en una desconexión intrínseca de los paradigmas vigentes con las necesidades de los actores educativos, lo que deriva en una escasa eficacia para orientar la toma de decisiones estratégicas en los diversos niveles del sistema.

Esta fractura encuentra su raíz en una tensión de carácter epistémico: la coexistencia de lógicas divergentes que operan en el campo educativo. Mientras que la investigación se desarrolla bajo una lógica científica orientada al rigor y la generación de teoría, la actividad educativa institucional responde a una lógica política y administrativa. En este enfoque, la transferencia de conocimiento científico no debe comprenderse como un proceso técnico de simple aplicación, sino como un fenómeno sociopolítico complejo (Tedesco, 1987). La generación de conocimiento en el campo educativo es concebida como un hecho meramente científico que, en la mayoría de los casos, carece de la capacidad de aplicación efectiva en el contexto y estructuras de las instituciones educativas.

Para comprender los elementos epistémicos y la desvinculación entre el conocimiento teórico generado en la investigación y la práctica educativa, es preciso recurrir al sustento sociológico planteado por Weber (1967) en su obra *El político y el científico*. En este, Weber describe una

distinción fundamental entre dos votaciones que operan con racionalidades incompatibles. Mientras el científico se rige por la neutralidad axiológica y la búsqueda de la verdad factual, el político debe actuar bajo una ética de la responsabilidad, donde la toma de decisiones está mediada por el poder, los valores en disputa y las consecuencias sociales inmediatas. La dicotomía weberiana permite vislumbrar que la falta de eficacia no es un error en el método de la investigación educativa, sino una manifestación de la tensión interna entre quien busca comprender los fenómenos educativos y quien busca ejercer la tarea de regularlos o transformarlos institucionalmente.

La actividad educativa responde a una lógica política e institucional que no siempre coincide con los tiempos ni con los criterios de validez de la investigación académica (Corcuff, 2016; Tedesco, 1987; Weber, 1967). La investigación educativa suele operar desde un enfoque en el cual se asume que la solidez de sus hallazgos teóricos debería traducirse automáticamente en cambios en las aulas. No obstante, la transferencia de conocimiento científico implica que los resultados de la investigación deben ser negociados dentro de sistemas institucionales en los que se priorizan la viabilidad, el consenso y la estabilidad del poder sobre la objetividad del conocimiento y la teoría.

En esta coyuntura es ineludible reconocer que es mediante una postura dialógica entre la explicación de la realidad educativa que aporta la lógica científica y la puesta en acción que posibilita la lógica política. Por tanto, la investigación educativa es una brújula que permite la transformación significativa de los paradigmas de enseñanza y de aprendizaje basada en evidencia objetiva (Martínez-Molina, 2024). Es a partir de este supuesto que nos es posible pensar cómo la investigación educativa puede presentar herramientas y estrategias capaces de transformar las realidades institucionales de manera positiva.

Aunado a esto, Camarero-Figuerola et al. (2023) sugieren que la adopción de resultados de investigación educativa se encuentra relacionada con el grado de proximidad entre los agentes que generan la investigación y los sectores de aplicación. Es decir, la investigación contextualizada genera mayor factibilidad de la transferencia y la aplicabilidad del conocimiento, así como una mayor probabilidad de legitimidad al

considerar los objetivos, los intereses específicos y las experiencias de los agentes en ese contexto particular. Con base en este supuesto, una de las necesidades de la investigación educativa es conformar un esquema de diagnóstico que permita identificar los problemas educativos de forma regional (Rodríguez, 2024).

Desde esta perspectiva del conocimiento, con el objetivo de aplicarse e incidir en contextos específicos, se presenta esta obra, integrada por ocho capítulos en los que se analizan problemáticas educativas en los diversos niveles del sistema educativo mexicano. La propuesta de este libro se basa en contextualizar la investigación educativa desde una visión de generación de cambio educativo que dé lugar a políticas públicas o institucionales basadas en la evidencia generada desde el rigor metodológico. Esto con el fin de servir como punto de partida para la implementación de estos cambios.

En el capítulo 1, presentado por Nicolas Eduardo Juraz Rolón y Carlos Javier Del Cid García, exploran la ética profesional docente en la educación secundaria, analizando las experiencias de profesores en el sistema público frente a la pérdida del profesionalismo. El estudio presenta un diseño cualitativo y método de etnografía social, mediante el cual vinculan el deterioro ético con la burocratización del rol, la falta de proactividad y una insuficiente formación académica. Los hallazgos describen conductas críticas como el autoritarismo y el trato irrespetuoso, además de identificar situaciones de riesgo institucional relacionadas con acusaciones públicas y la percepción social del contacto físico. Se concluye que el profesionalismo docente trasciende el dominio pedagógico, exigiendo una conducta ejemplar y mecanismos de regulación que salvaguarden la integridad de la profesión en el servicio activo.

Por otra parte, en el capítulo 2, titulado "De la política curricular a la práctica escolar: formación docente para metodologías por proyectos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana", propuesto por Mónica Leticia Álvarez Álvarez e Iván de Jesús Contreras Espinoza, abordan la articulación entre la política curricular de la Nueva Escuela Mexicana y la práctica escolar. A través de un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción participativa, el estudio analiza las fases de diagnóstico, intervención y evaluación en el nivel primaria. Los resultados

demuestran que, tras un taller participativo, las docentes fortalecieron sus competencias en planificación, evaluación formativa y uso de herramientas digitales, superando barreras iniciales por falta de capacitación. La intervención pedagógica contextualizada es determinante para la transformación efectiva de la práctica docente.

El capítulo 3, propuesto por Alexis Yosafat Bautista Martínez, analiza los desafíos de la alfabetización digital en la Educación Media Superior, enfocándose en la tensión entre el uso instrumental y la integración pedagógica de las tecnologías. A través de un estudio cualitativo con docentes de educación media superior, se identificó que, si bien existe un dominio técnico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), prevalece un desconocimiento de los enfoques Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) y las Tecnologías de Información, Comunicación y Conocimiento para el Aprendizaje Digital (TICCAD). Esta carencia conceptual limita la práctica docente a tareas operativas y acentúa las desigualdades institucionales derivadas de las brechas de competencia digital. El estudio concluye que es indispensable implementar procesos de formación continua y contextualizada que permitan transitar del simple acceso tecnológico a una mediación didáctica significativa.

Posteriormente, el capítulo 4, de la autoría de Javier Ramírez Huizar, Karla Verónica y José Manuel Hau Flores García Martínez, plantea la implementación de la agroecología como un dispositivo pedagógico para el aprendizaje situado frente a currículos estandarizados. Con base en un enfoque de la investigación-acción participativa, los resultados muestran que la implementación de huerto escolar funcionó como un espacio de mediación donde los estudiantes resignificaron su identidad campesina y transitaron de la competencia individual a la colaboración solidaria. Al validar los saberes locales frente al conocimiento técnico hegemónico, el estudio concluye que la praxis agroecológica escolar es una estrategia efectiva de resistencia cultural y adaptación climática.

El capítulo 5, propuesto por José Manuel Solís Navarro y Edgar Oswaldo González Bello, plantea el análisis de la convergencia entre las actitudes del profesorado hacia el inglés como idioma internacional y su concepción como eje articulador en la internacionalización del currículo

en el nivel superior. Mediante un diseño cuantitativo y no experimental, se analizan las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual del profesorado frente al idioma, y se evalúa su incidencia en la percepción del inglés como un recurso estratégico para la proyección internacional de los planes de estudio. Los resultados revelan una predisposición favorable hacia el inglés en el ámbito académico, aunque con variaciones moderadas entre las diferentes disciplinas. Los autores concluyen que el componente actitudinal es un factor determinante y predictor de la eficacia de las políticas de internacionalización curricular, por lo que se subraya la necesidad de tener en cuenta la subjetividad del profesorado al momento de diseñar estrategias de innovación institucional.

El capítulo 6, titulado "Análisis de la política institucional de la UABC para la promoción de la equidad educativa en la formación universitaria", presentado por Brenda Imelda Boroel Cervantes, Yessica Sandybel Garduño Espinoza y Carlos Javier del Cid García, examina la configuración de la equidad y la inclusión dentro de la agenda de políticas institucionales de la Universidad Autónoma de Baja California en el periodo comprendido entre 2019 y 2027. Bajo el andamiaje metodológico del análisis crítico de política, la investigación problematiza las concepciones subyacentes de justicia educativa y su posterior cristalización en las estructuras académicas y administrativas. El análisis se articula en torno a interrogantes fundamentales sobre la priorización de grupos vulnerabilizados y las respuestas institucionales construidas frente a la desigualdad persistente. Se discuten las acciones derivadas de dichos planes de desarrollo, cuestionando si el cumplimiento de las agendas internacionales y el incremento en la cobertura educativa han logrado, efectivamente, una reducción sustantiva de las brechas de exclusión.

El capítulo 7 presenta una revisión sistemática de literatura (2010-2022) que analiza, desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, cómo las expectativas académicas moldean el trayecto en la Educación Superior. El capítulo es planteado por Lilian Edith Tapia López y José Ricardo López Espinosa, quienes, a través de un análisis de artículos en los centros de búsqueda Web of Science y Elsevier, identifican que las expectativas no operan de forma aislada, sino que se articulan con el capital social, el habitus institucional y los recursos educativos del hogar. Los resul-

tados describen que la mayor producción sobre este tema se encuentra en inglés, principalmente en Estados Unidos y Turquía. Esto evidencia una notable ausencia de estudios en el contexto mexicano, lo que resalta la relevancia de este trabajo para cubrir dicho vacío de conocimiento y profundizar en la dinámica institucional que vincula el imaginario social con el capital cultural de la comunidad estudiantil.

Finalmente, el capítulo 8 presentado por Silvia Beatriz Cayetano Hernández analiza las implicaciones de la transformación organizacional en la Universidad Pedagógica Nacional (subsede de San Luis Río Colorado). Mediante un enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, la investigación recoge la narrativa y la percepción de los docentes ante los cambios de liderazgo y los procesos de toma de decisiones institucionales. Los resultados describen cómo los cambios en la coordinación generan incertidumbre que compromete la planificación y la continuidad de los proyectos académicos en la institución. Dicho escenario se complica aún más por un modelo de gestión caracterizado por la centralización administrativa y la ausencia de protocolos transversales para la participación del profesorado en la designación de directivos. El análisis concluye que el compromiso del profesorado con su labor funciona como un mecanismo que posibilita el cumplimiento de sus objetivos a pesar de los cambios en la gestión administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Así, el lector encontrará en esta obra un análisis crítico de diversas problemáticas del sistema educativo mexicano en la región noroeste del país. Este libro se presenta como un referente empírico que resultará útil para impulsar un cambio educativo significativo, consciente y, sobre todo, contextualizado. Asimismo, pone de manifiesto el compromiso de los académicos que presentan cada capítulo por generar evidencias que permitan desarrollar políticas institucionales que respeten la identidad, los intereses y las experiencias de los participantes, para facilitar la aplicación de innovaciones educativas en las realidades escolares basadas en datos sólidos.

Referencias

- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Iranzo-Gracia, P. y Renta-Davids, A. I. (2023). Desafíos para aumentar el uso de los resultados de la investigación educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(3), 61-84. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Corcuff, P. (2016). El político y el científico. Andamios, 13(31), 157-174. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000200157&lng=esytlng=es
- Martínez-Molina, O. A. (2024). La investigación educativa: Un faro que ilumina el camino hacia la transformación. Revista Científica, 9(Número especial), 10-18. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.e.0.10-18>
- Rodríguez, A. (2024). El desafío de la investigación educativa en el sureste mexicano. En M. Zacarias, A. Rodríguez, G. Castillo (coord.), Una mirada a la formación de investigadores educativos en la región Sureste durante la segunda década del siglo XXI. 76-89. Comunicación Científica.
- Tedesco, J. C. (1987). Los paradigmas de la investigación educativa. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Weber, M. (1967). El político y el científico (J. Abellán, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1919).

<https://doi.org/10.61728/AE26002927>



Capítulo 1

Ética y práctica docente: Experiencias sobre el deterioro profesional en educación secundarias de Sonora

Nicolás Eduardo Juraz Rolón
Universidad Estatal de Sonora
nicolas.juraz@ues.mx

Carlos Javier del Cid García
Universidad Autónoma de Baja California
carlos.cid@uabc.edu.mx

<https://doi.org/10.61728/AE26002934>



Resumen

La ética profesional docente es validada en la práctica educativa cotidiana y la responsabilidad social que implica la formación de nuevas generaciones en el sistema público educativo. Este estudio describe las experiencias de docentes de educación secundaria del estado de Sonora sobre la ética y pérdida del profesionalismo en el ejercicio profesional docente. La metodología se diseñó con un enfoque cualitativo y método de etnografía social; se realizaron entrevistas a docentes de escuelas públicas con diversas trayectorias de servicio. Los hallazgos vinculan el deterioro de la ética profesional con la burocratización del rol, la irresponsabilidad y la insuficiente preparación académica de la práctica docente. Asimismo, emergieron conductas críticas relacionadas con el autoritarismo, el trato irrespetuoso y una baja credibilidad derivada de la falta de proactividad en el ejercicio profesional. De manera relevante, se identificaron situaciones de riesgo institucional, tales como el contacto físico malinterpretado y las acusaciones públicas. Se concluye que el profesionalismo docente trasciende el dominio pedagógico y exige una conducta ejemplar ante la sociedad. Los resultados subrayan la necesidad de fortalecer los mecanismos de regulación y la formación ética continua en el servicio activo para salvaguardar la integridad de la profesión.

Introducción

La profesión docente debe regularse por un sólido marco deontológico que permita regir su carácter y fundamente los principios inherentes al acto de enseñar y formar. Este compromiso ético trasciende la instrucción técnica, implica el deber de estimular y evaluar actuaciones individuales bajo un enfoque humanista, así como la capacidad de problematizar y justificar diversos puntos de vista en el aula (Hevia y Alida, 2023). La práctica educativa exige que el profesorado tenga un alto compromiso

con la actualización y formación profesional permanente. Solo a través de esta conciencia ética y técnica es posible garantizar una práctica pedagógica que responda con responsabilidad a los desafíos de la sociedad contemporánea.

Los docentes conciben la ética como un conjunto de valores y principios morales que regulan su ejercicio, viéndola como útil para poder resolver dilemas que puedan presentarse en su labor (García, 2006). En contraparte, otros asumen que es solo un código de normas. En este sentido, la ética profesional debe ser la aplicación y el resultado de la práctica docente, esto conforme a las conductas y acciones diarias, pertinentes dentro y fuera del ámbito escolar. Por ello, se hace la afirmación de que un individuo inmoral no puede ser un buen docente (Hevia y Alida, 2023).

Por tanto, la ética se concibe como el factor que guía las interacciones escolares y se especifica como un elemento de alteridad mediada por formas de pensamiento, juicio y acción, dentro de un marco de relaciones sociales y de poder (Clavijo-Riveros, 2023). Los docentes manifiestan una alta valoración de su ética profesional; no obstante, presentan una tendencia a subestimar la de sus pares. En este contexto, existe una percepción generalizada de que la formación adicional en este ámbito es innecesaria, bajo la premisa de que los valores y principios éticos emanan de la experiencia personal (García, 2006).

Esta valoración resulta asimétrica según la disciplina: los docentes de ciencias sociales otorgan mayor relevancia al código ético en comparación con sus colegas de áreas experimentales o científicas. Finalmente, al jerarquizar las competencias profesionales, el magisterio prioriza el dominio del conocimiento y las habilidades afectivo-emocionales, técnico-organizativas y sociales, relegando las competencias éticas al último lugar (García, 2006). Lo anterior evidencia una paradoja fundamental en el gremio: mientras el docente se autodefine como un sujeto ético, despoja a la ética de su carácter profesional, relegándola frente a saberes técnicos y pedagógicos que considera más tangibles en su práctica diaria.

En correspondencia, Gaitán (2025) argumenta que las personas se guían por una moral y ética obtenida a través de la experiencia social o particular según el momento histórico y las características del contexto. No obstante, el modelo neoliberal ha desplazado estas prácticas de socia-

lización, sustituyéndolas por una lógica fundamentada en el utilitarismo y el mercantilismo. Bajo este paradigma, cada interacción social se rige por la obtención de una ganancia tangible, priorizando los resultados por encima de los procesos. En consecuencia, los afectos y los intercambios solidarios han quedado relegados, provocando una descomposición social que se manifiesta en violencia y en vínculos interpersonales motivados estrictamente por la conveniencia.

Adoptar la ética profesional como una forma de ser significa comprender la función social del trabajo realizado, independientemente del ámbito en el que se desarrolle. No obstante, cuando se trata de profesionistas del ámbito educativo, se asume adicionalmente la responsabilidad por el éxito académico del estudiante, procurando que su labor educativa contribuya a la estructuración de una nueva cultura y ciudadanía vinculadas con los códigos sociales valorados como pertinentes (Fontenele y Viana, 2022). Por otra parte, Maldonado et al. (2021) reconocen que, en la profesión docente, además de necesitar destreza académica, requiere también de un comportamiento moral encaminado al cumplimiento de su labor de enseñanza, con miras al progreso comunitario y social. Al cumplir con esta ética profesional, se obtendrá un impacto en la formación del alumnado, particularmente en ámbitos académico, social y laboral.

El profesorado en todos sus niveles se enfrenta a diario con retos para ajustarse a una sociedad cambiante, con nuevas necesidades y valores, donde las nuevas situaciones, desafíos y demandas que conciernen al proceso de enseñanza-aprendizaje le exigen nuevas habilidades y competencias (Crisol y Romero, 2014). Las más destacables son: el conocimiento práctico en mediación; la disposición para la colaboración entre iguales; el diseño y gestión de sus propios recursos; las estrategias didácticas basadas en la investigación; retomar los errores como fuentes de aprendizaje; el fomento de la autonomía del alumnado y de su actitud crítica; las competencias básicas en cuanto a TIC; y generar actividades motivadoras y creativas.

Estudios que inspiran esta investigación, como la de Pérez y Piña (2021), se han dedicado al análisis de conductas antiéticas a través de grupos focales con estudiantes, detectando cinco comportamientos recurrentes y cuestionables del profesorado: a) desactualización de métodos didácticos;

b) desinterés por el aprendizaje del alumnado; c) imposición de temáticas en clase; d) indiferencia ante situaciones de violencia; y e) poca o nula capacidad de diálogo y negociación. En cuanto a comportamientos sustancialmente reprobables, se identificó el acoso sexual, las actitudes discriminatorias por situación socioeconómica y las burlas por la apariencia física.

Unos resultados similares fueron obtenidos por Magfirah y Pongkiding (2025), resaltando además la violencia física, verbal y la manipulación de calificaciones. Su planteamiento introdujo el análisis del apego al código ético desde la perspectiva del profesorado, el entorno escolar, el grado de aplicación de las normas y el impacto sobre el alumnado, la escuela y la profesión docente.

Por otra parte, la lógica utilitarista descrita por Gaitán (2025) presenta correlación directa en la cotidianidad de las escuelas secundarias públicas, donde el profesorado percibe una progresiva instrumentalización de su labor pedagógica. La ética profesional ha sido desplazada por una burocratización de la profesión docente, en la cual el cumplimiento de métricas estadísticas y la gestión administrativa prevalecen sobre el acompañamiento pedagógico. En este contexto, la descomposición social se traduce en una crisis de confianza interna; el docente, asediado por la exigencia de resultados inmediatos y la percepción de riesgo institucional, tiende a abandonar las dimensiones afectiva y solidaria de la enseñanza. Como consecuencia, se adopta una postura estrictamente técnica y defensiva que fragmenta el sentido ético del ejercicio docente.

Torquemada (2026) realizó una investigación documental sobre estudios que abordaron el tema de la ética profesional del desempeño docente en el periodo de 2010 a 2024. Destaca que hasta el año 2010 se identificaron estudios que referían a la falta de ética profesional, evidenciando la ausencia de procesos formativos. A partir del año 2019, se determinó escasez de este tipo de estudios y su incidencia en la toma de decisiones dentro del sistema educativo. No obstante, en este mismo periodo, los referentes advierten que la investigación sobre la ética docente se ha orientado al mejoramiento de la labor docente a través de la detección de atributos como la vocación, la satisfacción con la profesión, rasgos de personalidad, técnicas de comunicación y valores relacionados con el buen desempeño docente.

Mientras el sistema educativo y sus actores experimentan una desarticulación ética producto del utilitarismo y la gestión administrativa, el estado del arte analizado por Torquemada (2026) sugiere que la investigación se ha desplazado hacia una visión idealizada de atributos individuales —tales como la vocación y los rasgos de personalidad—, distanciándose de la problemática estructural de la toma de decisiones y la formación ética. Esta diferencia subraya la relevancia del presente estudio, el cual plantea como objetivo describir las experiencias y significados de docentes de educación secundaria del estado de Sonora sobre la ética y pérdida del profesionalismo en el ejercicio profesional. En última instancia, esta investigación se propone como un espacio para repensar la labor docente más allá de la métrica y la técnica, reivindicando la dimensión afectiva y ética como principios imperiosos de la integridad pedagógica en el servicio activo.

Desarrollo

Se operó desde la metodología cualitativa, considerando las recomendaciones de Coffey y Atkinson (2003) al identificar temas y patrones clave, llevando a cabo un proceso de codificación auténtico donde se organicen, manipulen y recuperen los segmentos más significativos de las narrativas capturadas. El método utilizado fue la etnografía social, la cual permite describir y analizar costumbres, prácticas, creencias, lugares y espacios de la población de interés (Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH], 2026). La recolección de datos se llevó a cabo a través de la técnica de entrevista semiestructurada para conocer actitudes, juicios, percepciones o expectativas del actor social sujeto de indagación (Babativa et al., 2024).

Tabla 1*Descripción de instrumentos y procedimiento.*

Categoría	Subcategoría	Ejemplo de pregunta
Burocratización de su rol	-Excusación constante -Abuso de prestaciones -Acceso privilegiado al magisterio -Ajuste salarial por influencias -Desmotivación por condición contractual	¿Cuál es su opinión de las prestaciones que se le ofrecen? ¿Qué es lo que más le hubiera llegado a agobiar de su contrato laboral?
Irresponsabilidad	-Impuntualidad -Reportes periódicos atrasados -Desconocer asistencia estudiantil -Calificar sin evidencia	¿Cómo crees que se encuentra el estatus social del docente hoy en día? O, en otras palabras, ¿cómo crees que la gente percibe a los docentes?
Falta de preparación	-Planeación didáctica a destiempo -Desconocer asignaturas -Inexperiencia en enseñanza	¿Qué opiniones crees que tiene la sociedad de la escuela pública? ¿Hubo algún declive o ascenso en el reconocimiento a la figura docente? ¿A qué cree que se deba?
Autoritarismo	-Democracia nula en el aula -Aprendizaje no recíproco -Conservadurismo pedagógico	¿Cree que actualmente radica el conservadurismo en el ejercicio docente de su escuela? De ser así, ¿cómo se manifiesta?
Baja credibilidad	-Modelamiento ejemplar negativo -Pasividad al disciplinar	¿Cómo cree que le ven los padres de familia y sociedad en general?
Porte informal	-Expresiones indecentes -Vestimenta inapropiada	¿Ha habido recriminaciones hacia la figura docente? ¿Cuáles han sido las más comunes?
Trato irrespetuoso	-A estudiantes -A colegas y personal	¿Existen actitudes contrarias al compañerismo entre colegas? ¿Cómo observa el trato entre docentes y alumnos?

Categoría	Subcategoría	Ejemplo de pregunta
Contacto físico malinterpretado		¿En qué momento consideras que usted o sus compañeros faltan al código de conducta del docente?
Acusaciones públicas		¿Cómo percibe su estatus frente de la sociedad? Incluyendo padres de familia, jóvenes y el resto de la sociedad en general
No proactividad	-Falta de cooperación y acuerdos -Inadecuación a necesidades individuales -No retroalimentar -Bajas aspiraciones profesionales	¿Cómo describiría el desempeño de usted y sus compañeros?

Nota. El guion de entrevista se diseñó con el objetivo de identificar los significados sobre la ética de la profesión docente. Las preguntas mostradas son solo algunos de los ejemplos.

Los rasgos particulares de los participantes fueron: 60 % hombres y 40 % mujeres con edades entre los 23 y los 70 años. La mayoría han laborado en la capital sonoreense; sin embargo, han tenido experiencia en distintos municipios del estado, en zonas rurales y urbanas. Los años de servicio de los participantes se encontraban entre uno y 47 años. El perfil profesional de los profesores fue diverso; algunos eran licenciados en Psicología, Educación, Derecho, Intervención Educativa, Enseñanza del inglés y Matemáticas. Otra característica importante para este análisis fue que al menos dos de los participantes habían desempeñado cargos directivos.

Tabla 2*Informantes y sus caracteres.*

No.	Preparación	Sexo	Edad	nivel socioeconómico	Afiliado a sindicato	Años de servicio
ID1	Normalista de origen rural	H	55	Bajo	Si	25
ID2	Licenciatura en Psicología y doctorado en Ciencias Sociales	M	31	Medio-bajo	Si	5
ID3	Exdirector de escuela en zona rural; docente en escuelas de zonas rurales y urbanas.	H	29	Zona rural	Si	4
ID4	Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional	M	28	Zona rural	No	3
ID5	N/A	H	30	Alto	Si	N/A
ID6	N/A	M	30	Medio a medio alto	Si	N/A
ID7	Licenciatura en derecho con maestría en educación, cursos acreditados en ciencias educativas; docente de escuelas privadas y públicas con alto nivel conflictivo.	M	48	Medio a medio bajo	Si	15
ID8	Licenciatura en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional; docente de escuela pública y privada	H	23	Media	No	1
ID9	Origen normalista; secretario de conflictos en la SEC; experiencia docente en escuela primaria, secundaria, preparatoria, normal superior, normal básica e ingeniería. Laboró en escuelas rurales y urbanas	H	N/A	Zona rural	Si	47

No.	Preparación	Sexo	Edad	nivel socioeconómico	Afiliado a sindicato	Años de servicio
ID10	Origen Normalista especializado en enseñanza de inglés; docente en Universidad y secundaria pública	H	29	Medio-bajo	Si	6
ID11	Prefectura y docencia	M	40	Medio	Si	10
ID12	Maestra jubilada en el año 2015	M	N/A	Medio a medio bajo	Si	30 aprox.
ID13	Maestro jubilado	H	N/A	Medio a medio bajo	Si	30 aprox.
ID14	Maestro de universidad pública y secundaria particular	H	N/A	Alto	No	15
ID15	Docente jubilado al año 2003, especializado en Matemáticas	H	N/A	Medio	Si	30 aprox.

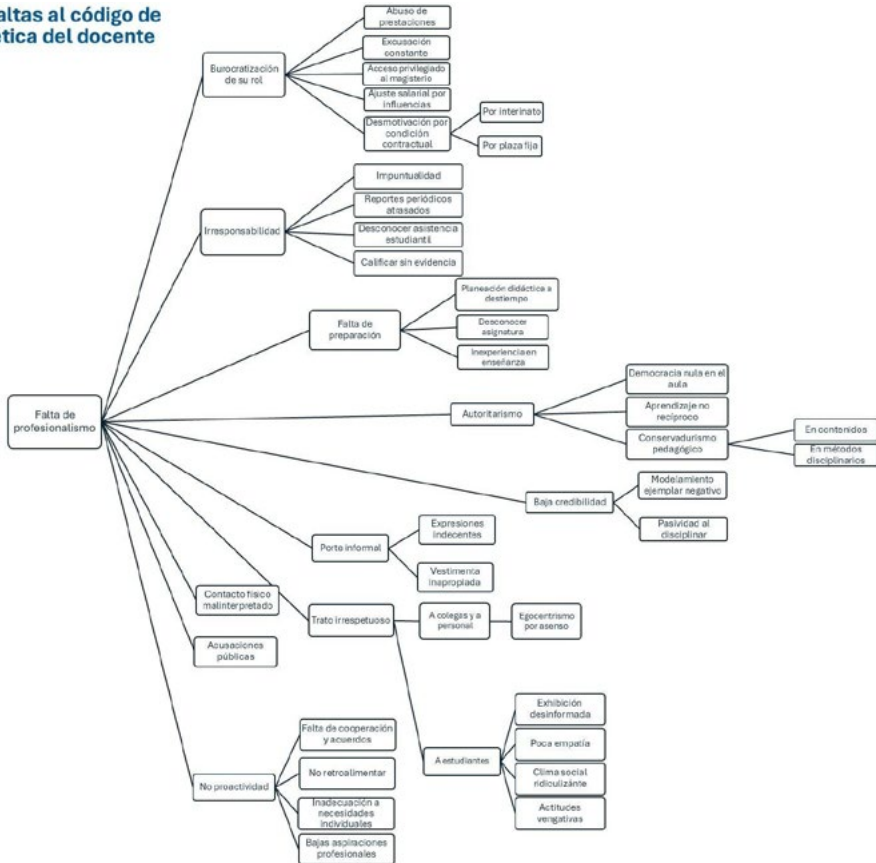
Nota. Características de los informantes que representan la voz e identidad de grupos dentro de la cultura magisterial. H=Hombre, M=Mujer.

Resultados

Inicialmente, se realizó un procedimiento de análisis de discurso mediante la identificación de sentidos, códigos, significados y se desarrolló una red de códigos capaz de explicar la relación entre opiniones de diferentes profesores y las intenciones de cada uno de ellos. La red se organizó en función de las respuestas de los participantes y se identificaron 10 categorías de acuerdo con los significados sobre la ética de la profesión docente: a) burocratización de su rol; b) irresponsabilidad; c) falta de preparación; d) autoritarismo; e) baja credibilidad; f) porte informal; g) trato irrespetuoso; h) contacto físico mal interpretado; i) acusaciones públicas; j) no proactividad (ver Figura 1).

Figura 1
 Conexión entre códigos y dimensiones del discurso.

Faltas al código de ética del docente



Nota. Esquema de categorías y subcategorías resultado del análisis de las respuestas de los participantes.

La categoría de respuestas “burocratización del rol docente” se compone de cinco subcategorías. La primera, denominada “abuso de prestaciones”, refiere a la burocratización de procesos administrativos y uso desmesurado de prestaciones relacionadas con la posibilidad de ausentismo laboral. Se establecen estrategias para hacer uso negativo de estas prestaciones, como es el caso de incapacidades, aun cuando estas no sean necesarias. Al mismo tiempo, esto genera espacios que tienen que ser cubiertos mediante interinatos, los mismos que guardan posibilidad de ejercicios de corrupción para ocuparlos (ver Tabla 2).

Tabla 3*Fragmentos narrativos de la burocratización del rol docente.*

Informante	Categoría	Fragmento
ID1	Burocratización de su rol: "Abuso de prestaciones"	Cuando utilizan todas las prestaciones que se nos permiten, porque hay muchos que ahuevo toman todos los días que tenemos disponibles para faltar. Otros a cada rato están incapacitándose para poder faltar meses o hasta años. Hasta se ve claro un negocio que hacen con las incapacidades, ya que eso significa que se abre un lugar para profesores interinos y entonces el profesor que pidió la incapacidad negocia ese espacio con los interinos por dinero. Inclusive el mismo profesor negocia con los doctores del ISSSTESON o del ISSSTE para que le firmen la incapacidad por alguna enfermedad que realmente no tiene.

Nota. Entiéndase el término burocrático desde su lado despectivo, como, por ejemplo, el apego excesivo de formalismos, papeleos y rigidez, aunado a formas de trabajo ineficientes o tardías.

La subcategoría "ajuste salarial por influencias" señala la existencia de salarios elevados obtenidos por personas que practican el tráfico de influencias o influyentísimo. Por su parte, la "desmotivación por condición contractual" hace referencia a las condiciones de contratación poco convenientes, ocasionando desmotivación, ya sea por falta de condiciones laborales dignas, despreocupación o falta de compromiso por haber conseguido beneficios incondicionados. Finalmente, la "excusación constante" alude a la evasión de responsabilidades prioritarias como la impartición de clases, la asistencia, la puntualidad y la innovación en la práctica docente.

La categoría "irresponsabilidad" revela la falta de preocupación del profesorado por algunas de las tareas más notorias a su cargo. De este se determinan cuatro subcategorías. La primera es la "impuntualidad", ostentada en el incumplimiento del calendario y el horario laboral; lleva al docente a convertirse en un modelo inadecuado para el alumnado, suscitando quejas por la incongruencia de exigirles conductas no practicadas por este mismo. La segunda son los "reportes periódicos atrasados", que señalan el incumplimiento constante de entrega en tiempo y forma de

documentación como evaluaciones, reportes, listas firmadas, actas de calificaciones, actas de asistencias, etcétera.

La tercera es el "desconocer asistencia estudiantil", donde se expone la falta de verificación de puntualidad y asistencia de estudiantes, la cual es necesaria para llevar un control y monitoreo de la permanencia del alumnado en horario de clases. Por su parte, la cuarta, "calificar sin evidencia", identifica la ausencia de respaldo documental en evaluaciones formativas o sumativas, lo cual puede representar ambigüedad en la calificación y malas interpretaciones.

Tabla 4

Fragmentos narrativos de la irresponsabilidad docente.

Informante	Categoría	Fragmento
ID9	Irresponsabilidad: Desconocer asistencia estudiantil	<p>Un aspecto muy simple, que muchos maestros no lo toman en serio... simplemente pasar asistencia. El pasar asistencia significa que usted se está quitando una gran responsabilidad como maestro si algo pasa... si usted tomó lista y se le fue un muchacho del salón, imagínese que sufrió un accidente en la calle, la secretaria manda a investigar luego luego. "¿En qué hora pasó esto?" Tal hora se va a la escuela</p> <p>"Enséñenme el horario de clase de este grupo", "Pasó en tal materia", "A ver, ¿qué maestro es? A ver profesor dígame usted si este alumno estuvo en su clase". Si el maestro no tomó lista, no tiene con qué ampararse; entonces es el primer implicado.</p> <p>Es una cosa tan sencilla como le digo, a veces va a la escuela el papá a con otros maestros. "Quisiera saber cómo anda mi hijo" Sacan su lista y no tienen pase de lista, y ahí andan los prefectos, y van y me los llevan a mí. "Oiga profesor le traigo a estos papás que quieren saber si su hijo está yendo a clases", y ya les digo yo: "Pues a mi clase sí", o "A mi clase no". "Ah, es que en inglés no supieron decirle". Ah, esa ya no es bronca mía ¿no?</p>

Nota. Los argumentos presentados muestran cómo el docente puede ser fácilmente recriminado por acciones u omisiones del alumnado tanto dentro como fuera del plantel.

La dimensión "falta de profesionalismo docente" se estructura a partir de la baja credibilidad, el autoritarismo y la carencia de planeación. Esta se desglosa en categorías que evidencian deficiencias pedagógicas y actitudinales, tales como las clases sin planificación (falta de preparación y materiales) y el desconocimiento de la asignatura, manifestado en la carencia de dominio sobre los contenidos y sus métodos de enseñanza (ver Tabla 5). A esto se suma la innovación didáctica descartada y un conservadurismo pedagógico de corte autoritario, caracterizado por la monotonía, la intolerancia y la omisión de temas críticos como la educación sexual.

Por otro lado, esta dimensión abarca la gestión relacional y disciplinaria mediante rasgos como la inflexibilidad didáctica y el aprendizaje no recíproco, donde el docente ignora la opinión del alumno y se niega a admitir errores propios. Asimismo, se observa un modelamiento ejemplar escaso, al dictaminar normas de convivencia que la autoridad misma no cumple, y una pasividad al disciplinar que, por exceso de permisibilidad, deriva en descontrol y desobediencia. En conjunto, estos elementos revelan una práctica docente arraigada en un orgullo incuestionable que obstaculiza la actualización y el diálogo educativo.

Tabla 5
Fragmentos narrativos de irresponsabilidad docente.

Informante	Categoría	Fragmento
ID7	Falta de preparación: Clases no planificadas/ Desconocer asignatura	Parte de nuestro código de ética es ir preparados, ¿verdad? O sea: el nuevo conocimiento del tema que voy a dar en esta clase, y en general de las materias que estoy impartiendo. Y falto [refiriéndose al código ético] cuando no me preparo y llevo la clase en blanco. Hubo un maestro que me dijo: "Cuando tienes la suficiente experiencia y no preparas una clase, puedes improvisar en base a tu experiencia; pero si no tienes la experiencia, entonces sí, mejor prepárate, porque te va a ir mal..."

Nota. La falta de planificación o desconocimiento también se relaciona con la falta de innovación en la práctica docente.

La categoría de respuesta "porte informal" engloba las particularidades de cada docente desde su imagen pública, enfatizando el punto de vista estético y expresivo. De aquí se desprenden las expresiones indecentes —utilización común de vocabulario irrespetuoso e imprudente frente a compañeros de trabajo o alumnos— y la vestimenta inapropiada —es decir, vestimenta inapropiada o no permitida en instalaciones educativas ni acorde a las actividades a realizar—. Dentro de esta categoría también se encuentran "costumbres indecentes exhibidas", que abarcan aquellas acciones recurrentes del docente dentro y fuera de la escuela, que lo hacen blanco de recriminaciones dada la poca discreción sobre su imagen pública. Las consecuencias de obtener este tipo de críticas sobre su persona le llevan al desprestigio social y lo hacen presuntuoso de deshonoradez como figura social y profesional.

Tabla 6

Fragmentos narrativos ejemplares del porte informal del docente.

Informante	Categoría	Fragmento
ID3	Falta de preparación: Porte informal	Hay maestros, maestras, que... Como experiencia personal, tuve una maestra que estuvo en el listado todo el ciclo escolar, porque la maestra iba a trabajar en mallas deportivas, tenis, una camiseta de fútbol que se notaba que era de su esposo —o sea, estaba muy grande—, un chongo y lentes oscuros.

La categoría "trato irrespetuoso" (ver Tabla 7) se consolida a través de actitudes negativas del docente hacia sus alumnos o colegas, manifestándose inicialmente en la "exhibición desinformada", la cual denota una violación de la privacidad del estudiante mediante diversos medios. A esto se suma la poca empatía, entendida como la falta de sensibilidad y tolerancia del profesor ante las condiciones de vida de sus alumnos, y el "clima escolar ridiculizante", donde se recurre a ofensas públicas que incitan a la burla y a comentarios hirientes, fracturando el respeto en el aula.

Por otro lado, esta categoría incluye conductas dirigidas hacia los compañeros de trabajo, como las "actitudes vengativas hacia colegas",

que se traducen en un "ajuste de cuentas" derivado de conflictos laborales que se tornan personales. Finalmente, se identifica el "egocentrismo por ascenso", caracterizado por una escasa empatía y la negación del compañerismo en favor de intereses individuales de promoción. Estas subcategorías revelan cómo el trato irrespetuoso erosiona tanto la relación pedagógica como la cohesión del entorno profesional.

Tabla 7

Fragmentos narrativos para el trato irrespetuoso del docente.

Informante	Categoría	Fragmento
ID6	Trato irrespetuoso hacia alumnos	En lo personal, no lo hago. Pero creo que un grave problema es la privacidad del alumno y la exposición de estos mediante contenido multimedia sin el consentimiento de los padres y madres de familia.

Nota. Se hace énfasis en diversas entrevistas sobre la reiterada necesidad de conseguir el consentimiento de los padres y madres de familia por escrito, dado que se ha prestado en infinidad de ocasiones la posibilidad de ser recriminados.

La categoría "contacto físico malinterpretado" (ver Tabla 8) alude a la susceptibilidad de que el mínimo contacto físico con el alumnado sea objeto de malas interpretaciones que se agravan drásticamente por los mismos alumnos, valiéndose de esto para chantajear al docente. Por lo tanto, es necesario prestar especial atención a procesos de socialización que pueden ser ambiguos o mal interpretados por los estudiantes.

Tabla 8*Fragmentos narrativos de la dimensión de contacto físico malinterpretado.*

Informante	Categoría	Fragmento
ID7	Contacto físico malinterpretado	No les puedes poner el brazo [a los alumnos], no les puedes poner tu mano en el hombro. Yo cuido mucho eso de no tocarlos. No tocarlos. Porque se puede malinterpretar. "¡Ey! ¿Por qué me agarras?" Porque a mí me ha tocado ver: "¡Ey! ¿Por qué me agarras? ¿Por qué me agarra el brazo?" Sí lo hacen de adrede ellos, no creas que... Lo hacen a propósito, saben lo que están haciendo y saben por qué te lo dicen. Porque son "vivos", porque quieren, así como intimidarte. "Ey, yo puedo hacer algo en contra de ti porque me tocaste el hombro". Como que van y se dicen, y entre ellos ya se sabe, son vivísimos los chamacos...

La categoría "faltas al código ético por acusaciones públicas" hace referencia al exhibicionismo público en línea a través de las redes sociales, donde se discuten temas sobre estilos de vida y sucesos cotidianos. Esto expone públicamente al docente y pone en juego su seriedad o credibilidad. La categoría falta al código ético por falta de proactividad; refiere al potencial y responsabilidad moral del profesorado, que en algunas ocasiones cae en el conformismo, evitando esmerarse más allá de lo solicitado (ver Tabla 9).

Tabla 9*Falta de proactividad.*

Informante	Categoría	Fragmento
ID7	Falta de proactividad	Cuando no trabajo en equipo con mis compañeros —por ejemplo, suelen mucho organizarse el trabajo por academia—, entonces, cuando no quiero compartir experiencias o estrategias de enseñanza-aprendizaje con mis compañeros maestros de la misma academia, puede ser...

Las subcategorías identificadas incluyen, en primer lugar, la "falta de cooperación y acuerdos", que se manifiesta como una deficiencia en la participación y comunicación entre colegas; esto impide el trabajo integral y merma la efectividad de los Consejos Técnicos Escolares. Asimismo, se identificó la "ausencia de retroalimentación", práctica que evita la crítica constructiva hacia el alumnado sobre sus tareas o proyectos, lo cual genera incertidumbre y, eventualmente, un desinterés generalizado por los temas tratados en clase.

Por otro lado, se observa una marcada "inadecuación a las necesidades individuales", al omitir el ajuste del material y el discurso didáctico a las habilidades o limitaciones específicas de cada joven. Finalmente, las "bajas aspiraciones profesionales" revelan un enfoque conformista, donde el docente prioriza la satisfacción por las prestaciones y remuneraciones económicas por encima de recompensas intangibles, tales como la superación profesional o el compromiso ético de contribuir a la formación integral de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Con base en los testimonios analizados, podría deducirse que el "deber ser" del docente, en términos éticos y morales, radica en proyectarse como una persona honrada y responsable de su integridad personal y profesional., ya que ellos son responsables de formar a las nuevas generaciones de ciudadanos, es imperativo que actúen como un referente ejemplar de comportamientos, conocimientos y valores que les permitan realizar sus prácticas de enseñanza mientras son un modelo referente para sus estudiantes. Al respecto, Hevia y Alida (2023) subrayan que la moralidad del docente es indispensable para su práctica como educador; es decir, la integridad personal constituye la base de la autoridad pedagógica. En este sentido, la ética profesional docente no es solo un marco normativo, sino un compromiso profundo con la excelencia y el servicio (García, 2006).

La transición hacia modelos educativos centrados en el estudiante y la comunidad exige que el profesorado revalúe su sistema de valores para responder con pertinencia a las demandas sociales que genera su práctica (Gaitán, 2025). Por ello, el estudio de las percepciones sobre

los valores sociales y el comportamiento ético del docente se vuelve una herramienta fundamental para comprender cómo el profesorado se adapta y evoluciona en su práctica educativa (Babativa et al., 2024).

Los resultados encontrados en esta investigación coinciden con el estudio realizado por Fortunato (2024), donde se examinó la producción académica y experiencias personales abocadas a la influencia de la burocracia en el ramo educativo, encontrando que la burocracia permea en gran parte de la gestión de las instituciones educativas en México. El exceso de burocratización en las instituciones suele desplazar el interés pedagógico, lo que explica categorías como las clases sin planificación y el desconocimiento de la asignatura. Esta desatención técnica se complementa con un conservadurismo pedagógico y una innovación didáctica descartada, donde la práctica docente se vuelve monótona e intolerante.

La categoría de "falta de profesionalismo docente" se estructura a partir de la baja credibilidad, el autoritarismo y la carencia de planeación. De acuerdo con Hevia y Alida (2023), la integridad del docente es indivisible de su ejercicio profesional; por tanto, un actuar inmoral o negligente en el aula fractura la confianza necesaria para el aprendizaje.

Por otro lado, categorías como el trato irrespetuoso y la ausencia de retroalimentación hacen notoria la crisis en la ética de la profesión docente. Esta ética, de acuerdo con García (2006), no es solo un código de conducta, sino un compromiso con el bienestar del estudiante. Además, las bajas aspiraciones profesionales, donde se prioriza la remuneración sobre la superación, coinciden con lo expuesto por Torquemada (2026), quien subraya que la evaluación de la ética docente debe considerar el compromiso con los valores humanos.

Otro de los rasgos distintivos es la transmisión de contenidos curriculares supeditados a evaluaciones internas y externas, lo que deriva en un conformismo del alumnado frente a lo solicitado. Al respecto, Fortunato (2024) reflexiona que la mayoría del profesorado se muestra satisfecho con esta dinámica; de lo contrario, si decidieran arriesgarse por una labor educativa diseñada por y para la vida cotidiana, se enfrentan al temor de no estar "enseñando" bajo los estándares oficiales. Esto les impediría cumplir con la ejecución correcta de exámenes y con su rol institucional asignado, lo cual, en última instancia, conlleva al desconocimiento del carácter orgánico de la vida.

La evidencia empírica encontrada en esta investigación pone sobre la mesa de discusión que la crisis del profesionalismo y el trato irrespetuoso en el aula no son fenómenos aislados, sino expresiones de una estructura educativa que privilegia las prácticas burocráticas sobre la formación de los estudiantes. Al subordinar la pedagogía a la aprobación de estándares externos, se corre el riesgo de despojar a la enseñanza de su carácter ético, convirtiendo al docente en un gestor de contenidos en lugar de un referente ético.

Como se ha analizado, redimir la ética de la profesión docente implica un tránsito urgente desde el cumplimiento administrativo hacia un compromiso con el bienestar del alumnado, donde la integridad personal y la autoridad pedagógica vuelvan a ser los pilares que den sentido a la práctica escolar. El desafío de las nuevas generaciones no solo exige actualizaciones disciplinares, sino una transformación profunda en la sensibilidad y empatía del profesorado. Reconocer las limitaciones del propio sistema abre la oportunidad para una praxis educativa flexible, dialógica y humanista. La prospectiva de ampliar esta investigación hacia otros niveles educativos permitirá mapear con mayor precisión las brechas éticas existentes, proporcionando los fundamentos necesarios para diseñar políticas de formación docente que trascienden la técnica y se enfoquen en la consolidación de valores sociales.

Referencias

- Babativa, S. H., Rubiano, C. P., Velásquez, P. T., Gaona, D. N., González, O. J. y Vega, G. M. (2024). La entrevista semiestructurada, una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de investigación*, 21(1), 92-107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Clavijo-Riveros, M. (2023). Laboratorios de prácticas docentes como posibilidad para identificar la ética imperante en la clase de matemáticas. *CIEG, Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 59, 206–221. <https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2022/12/Ed.59206-221-Clavijo-Martha.pdf>

- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación* (Trad.). Universidad de Antioquia.
- Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). “Práctica docente versus ética docente”. *Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional*. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2). 23–35.
- Fontenele, M. S. y Viana, C. A. (2022). A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. *Exitus*, 10. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1252>
- Fortunato, I. (2024). ¿A quién le interesa la burocracia en la educación? *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, 17(0), 1982-8632. <https://doi.org/10.26843/ae.v17i00.1341>
- Gaitán, H. M. (2025). Ética y sistema de valores de los docentes especialistas en formación ante el modelo del humanismo mexicano. *Dossier* 10(2). <https://research.ebsco.com/c/764zon/viewer/pdf/s27y2c3bhj>
- García, L. R. (2006). El profesorado universitario ante la ética profesional docente. *Revista Española de Pedagogía*, 64(235), 545-566. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2200921>
- Hevia, A. O. y Alida, G. B. (2023). ¿Un individuo inmoral puede ser un buen docente actualmente? *PRAXIS Pedagógica*, 23(34), 177–195. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.34.2023>
- Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH] (17 de enero del 2026). *Etnografía*. Secretaría de Cultura. <http://inahchihuahua.gob.mx/sections.pl?id=40>
- Magfirah, N. y Pongkiding, D. (2025). Analysis of Teachers’ Code of Ethics Violations. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5762086>
- Maldonado, A. F., Solís, T. B. y Brenis, G. A. (2021). La ética profesional del docente universitario en el proceso de enseñanza aprendizaje. <Http://doi.org/10.5281/zenodo.5513005>
- Pérez, C. J. y Piña, O. J. (2021). La ética profesional de educación media superior, la visión estudiantil.
- Torquemada, G. A. (2026). Estado del conocimiento sobre la evaluación de la ética profesional docente en la universidad (2010-2024). *RLEE*, 56(1), 275–306. <http://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.756>

Capítulo 2

De la política curricular a la práctica escolar: formación docente para metodologías por proyectos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Mónica Leticia Álvarez Álvarez
Universidad Autónoma de Baja California
m313034@uabc.edu.mx

Iván de Jesús Contreras Espinoza
Universidad Autónoma de Baja California
ivancontreras@uabc.edu.mx

<https://doi.org/10.61728/AE26002941>



Resumen

La presente investigación aborda la articulación entre la política curricular de la Nueva Escuela Mexicana y la práctica escolar, identificando la necesidad de formación docente para la implementación de metodologías por proyectos. Bajo un enfoque cualitativo y diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP), el estudio se desarrolló en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación, con docentes de educación primaria en Ensenada, Baja California. Los resultados evidenciaron que, tras la implementación de un taller participativo, las docentes fortalecieron significativamente sus competencias en planificación, evaluación formativa y uso de herramientas digitales, superando barreras iniciales asociadas a la falta de capacitación y recursos. Se concluye que la intervención pedagógica contextualizada es determinante para la transformación efectiva de la práctica docente.

Introducción

En los últimos años, México ha transitado por al menos tres reformas educativas derivadas de los cambios sexenales. El cambio más reciente se enmarca en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), presentada en 2019, la cual reconfiguró el plan de estudios en 2022. Si bien en las dos reformas previas ya se promovía el trabajo mediante proyectos —por ejemplo, a través de proyectos comunicativos y didácticos (SEP, 2011, p. 255) y proyectos con impacto social (SEP, 2017, p. 153)—, su implementación se realizaba principalmente desde un enfoque disciplinar. En contraste, la propuesta curricular de la NEM prioriza el trabajo por proyectos mediante cuatro metodologías: aprendizaje basado en proyectos comunitarios (ABPC), aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje por indagación con enfoque STEAM y, en primaria, aprendizaje-servicio (AS).

Contexto

Las principales características de las metodologías de la NEM —que en el desarrollo del trabajo se denominan metodologías por proyectos— incluyen la conexión con los problemas sociales de la comunidad, con el fin de influir en situaciones de aprendizaje. Estas metodologías deben ser apropiadas por los docentes y promover la contextualización del conocimiento de la realidad y las condiciones de aprendizaje en que viven los estudiantes (SEP, 2022, pág. 61).

Es importante proporcionar un contexto general sobre las metodologías activas y sociocríticas para la comprensión de las metodologías por proyectos. Asunción (2019) afirma que las metodologías activas son estrategias de enseñanza que el docente utiliza para que el estudiante participe activamente en su aprendizaje, promoviendo el desarrollo de competencias específicas y transversales. Castillo Córdova et al. (2023) describen las metodologías críticas y reflexivas como aquellas que fomentan el aprendizaje mediante la observación, la identificación y la comprensión de fenómenos o problemas sociales. Por lo cual, el papel del profesor es fundamental para implementar estas metodologías, asegurando una formación integral en su práctica docente.

Estos cambios han requerido que los docentes transformen su práctica a través de capacitaciones y procesos de actualización continua (Taípe, 2020). En tal sentido, el papel del docente, según Castillo Córdova et al. (2023), es complejo y está lleno de múltiples funciones y actividades que debe cumplir tanto dentro como fuera de la escuela. Entre sus múltiples acciones, debe enseñar a comprender, analizar, reflexionar e implementar estrategias y acciones que conduzcan a una transformación en el contexto (Loja y Quito, 2021; Moreira-Zambrano, 2024).

Freire (1970) argumenta que la educación debe ser un proceso de diálogo y transformación, lo que refuerza la importancia de metodologías que promuevan la participación activa del estudiante. No obstante, algunos estudios advierten que la falta de formación docente puede limitar la apropiación de estas metodologías y su aplicación efectiva (Vezub, 2007). De hecho, Ariza (2016) señala que el aprendizaje por indagación permite involucrar al alumnado en procesos y procedimientos propios de

las metodologías científicas, mientras que Romero (2017) lo considera la mejor manera de aprender ciencia, ya que los estudiantes desarrollan conceptos cuando participan activamente en la construcción de su conocimiento. En este sentido, Barrón y Darling-Hammond (2016) enfatizan que los docentes requieren capacitación en la gestión del aula y el diseño de experiencias de indagación significativas.

El reto de la formación docente ha sido ampliamente discutido en la literatura. Autores como Escarbajal-Frutos y Martínez-Galera (2023) y Taipe (2020) destacan la importancia de desarrollar un plan de capacitación en metodologías activas, que permita a los docentes vincular los conocimientos escolares con el contexto social, familiar y personal. De manera similar, Castillo Córdova et al. (2023) argumentan que el rol docente debe ser dinámico y participativo, con énfasis en el desarrollo de habilidades didácticas y la orientación de la práctica hacia postulados humanistas y críticos.

Uno de los principales obstáculos en la implementación de metodologías activas es la falta de formación adecuada. Flores et al. (2024) mencionan que, si bien existe interés por parte de los docentes en aprender sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos, su aplicación es mínima debido a la carencia de capacitación. Además, estudios de González-Fernández y Becerra Vázquez (2021) resaltan que la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y estudiantes también representa un desafío, por lo que es necesario fortalecer la actitud proactiva y comprometida de toda la comunidad educativa.

Por otro lado, la investigación de Vera et al. (2022) indica que la microimplementación de estrategias de aprendizaje activo, como juegos de rol o aprendizaje basado en problemas, es clave para formar profesionales competentes y capaces de aprender de manera continua. En la misma línea, Vélez y López (2024) y Córica (2020) sostienen que un mayor conocimiento sobre metodologías activas se traduce en una mayor aplicación de estas en el aula.

Finalmente, Salido-López (2025) subraya la importancia de diseñar programas de intervención pedagógica en la formación docente inicial para garantizar el uso adecuado de metodologías activas en la enseñanza. Esto refuerza la necesidad de un cambio en la práctica docente

que favorezca la construcción de aprendizajes significativos mediante metodologías más participativas.

Es por ello que la práctica docente en las metodologías por proyectos es una actividad que requiere del análisis, la reflexión y la actualización constante de los profesores ante la implementación de los proyectos educativos. Ante lo expuesto, este estudio planteó como pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones, experiencias y necesidades del profesorado en su práctica docente en relación con la implementación de metodologías por proyectos?

Desafíos de implementación de la Nueva Escuela Mexicana en contextos escolares

Los compromisos internacionales en materia educativa han configurado un marco de responsabilidad compartida para garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En este sentido, la Agenda 2030, impulsada por UNESCO y operativizada en distintos componentes por organismos como UNICEF, plantea 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de los cuales el ODS 4 establece como prioridad asegurar oportunidades educativas pertinentes y efectivas para todas las personas (UNESCO, 2023). A este compromiso se suma la Declaración de Incheon, que reconoce que el logro de una educación de calidad requiere no solo ampliar la cobertura, sino también fortalecer los procesos pedagógicos mediante el desarrollo profesional continuo del magisterio, como condición para mejorar los resultados del aprendizaje (UNESCO, 2015). De manera complementaria, la Convención sobre los Derechos del Niño coloca el interés superior de la niñez como principio rector, lo que obliga a los Estados a garantizar el acceso a bienes básicos, entre ellos la educación, con políticas que aseguren condiciones efectivas de enseñanza (UNICEF, 1989).

En México, estos compromisos internacionales se materializan en el marco normativo y programático que orienta la política educativa. La Ley General de Educación vigente establece que la educación debe sustentarse en la participación activa para el desarrollo del pensamiento crítico, el diálogo, la reflexión, el análisis, la argumentación y una perspectiva

humanista con fines de transformación social (DOF, 2019). Asimismo, dicha ley prioriza el fortalecimiento de la formación pedagógica y docente mediante la promoción de redes académicas para el intercambio de saberes y experiencias entre docentes, con miras al máximo logro de aprendizaje y el desarrollo integral del estudiantado (DOF, 2019).

En congruencia, el Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020–2024 establecen como prioridad garantizar una educación inclusiva, equitativa y pertinente, reconociendo que el logro educativo y el desarrollo del pensamiento crítico dependen de la calidad y relevancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2020). En este punto, el PSE enfatiza explícitamente acciones orientadas al intercambio docente y al desarrollo de proyectos colaborativos mediante redes de aprendizaje entre pares, lo que posiciona la formación docente como un dispositivo estratégico de implementación (SEP, 2020).

Sin embargo, el tránsito del plano normativo al práctico representa uno de los retos más complejos de toda política educativa. La implementación de reformas curriculares depende, en gran medida, de la capacidad institucional para traducir orientaciones generales en prácticas pedagógicas viables y contextualizadas. En este marco, el Programa Institucional 2020–2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación plantea como prioridad fortalecer procesos de desarrollo profesional docente y generar información sobre prácticas educativas para retroalimentar la mejora del sistema (GOB, 2020). Lo anterior es crucial, pues las reformas curriculares requieren un acompañamiento efectivo, no solo por medio de documentos, sino mediante mecanismos concretos de asesoría, seguimiento y evaluación formativa de los procesos.

El Plan de Estudios para educación básica, implementado a partir del ciclo escolar 2023–2024, profundiza este reto al proponer transformaciones pedagógicas de alta exigencia. Este plan incorpora como ejes centrales la integración curricular interdisciplinaria, la problematización de la realidad mediante proyectos, la autonomía profesional docente, la comunidad como núcleo integrador del aprendizaje y el derecho humano a la educación (SEP, 2022). Además, define como rutas metodológicas el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, el aprendizaje-ser-

vicio, la indagación con enfoque STEAM y el Aprendizaje Basado en Problemas (SEP, 2022). Bajo este enfoque, el trabajo docente demanda nuevas capacidades en planeación, mediación, evaluación y vinculación comunitaria, lo que convierte a la formación continua en un requisito indispensable para la implementación real del currículo.

En el plano regional, el Plan de Desarrollo Estatal 2022–2027 de Baja California refuerza esta orientación al establecer la operación de un modelo educativo bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con procesos pedagógicos centrados en el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiantado, así como programas innovadores con perspectiva de género y fortalecimiento de áreas científicas y tecnológicas (Periódico Oficial del Estado de Baja California, 2022). Asimismo, plantea como expectativa fortalecer las capacidades disciplinares, pedagógicas y didácticas del personal docente, alineando la política estatal con los lineamientos nacionales (Periódico Oficial del Estado de Baja California, 2022). Esto confirma que la implementación de la NEM no es solo una directriz nacional, sino una política con exigencias territoriales específicas.

En suma, la articulación entre marcos internacionales (ODS 4), normatividad nacional (LGE) y programas rectores (PND-PSE), junto con el Plan de Estudios 2022 y las políticas estatales, evidencia que la reforma educativa en México requiere condiciones institucionales sostenidas para su implementación. Aunque las metodologías por proyectos no constituyen una innovación absoluta, su aplicación interdisciplinaria y comunitaria implica un reto de apropiación docente: exige formación continua, redes de intercambio profesional y acompañamiento pedagógico sistemático para evitar implementaciones fragmentadas o meramente prescriptivas. De ahí que fortalecer el desarrollo profesional del magisterio sea una prioridad coherente con el enfoque de la NEM, en tanto el docente actúa como mediador crítico que visibiliza valores, intereses y posicionamientos sociopolíticos, dependiendo del problema o tema comunitario que se aborde (SEP, 2022).

Método

El estudio empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, caracterizado por la selección de participantes accesibles y dispuestos a colaborar (Pereyra y Vaira, 2021). La selección de la muestra también consideró la existencia de un vínculo previo con la institución educativa donde se desarrolló el estudio (Flick, 2015; Hernández, 2021). Es importante resaltar que los criterios de rigor en la investigación incluyen varios aspectos fundamentales que garantizan la validez y la ética del proceso investigativo. En primer lugar, el consentimiento informado es esencial, ya que asegura que todos los participantes están completamente al tanto de la naturaleza del estudio, sus objetivos y cualquier riesgo o beneficio potencial, permitiéndoles así tomar una decisión libre y consciente sobre su participación. Además, la confiabilidad de los datos es crucial para asegurar que los resultados sean consistentes y puedan ser replicados en futuros estudios, proporcionando así una base sólida para el avance del conocimiento en la materia.

Asimismo, se destaca la importancia de obtener el permiso explícito y la colaboración activa del directivo de la institución involucrada. Este paso es fundamental para garantizar que la investigación se lleve a cabo de manera ordenada y con el apoyo necesario, lo que facilita el acceso a los recursos y la información requerida, además de asegurar que se respeten las normativas internas de la institución.

Participantes

Las participantes del estudio son profesoras de educación primaria de Ensenada, Baja California, México. Inicialmente, se incluyeron seis docentes de una escuela de organización completa, pero por motivos ajenos a la investigación, dos de ellas no continuaron. Por lo tanto, la investigación se centró en las cuatro docentes que participaron de principio a fin. Estas participantes tenían perfiles profesionales diversos, con experiencia docente de entre 1 y 14 años de servicio.

La Tabla 1 detalla sus características, incluyendo antigüedad, grado impartido y los años en la escuela donde se llevó a cabo la intervención educativa.

Todas fueron informadas previamente de los objetivos y aceptaron participar voluntariamente en la investigación, firmando un consentimiento informado.

Tabla 1

Características de las participantes.

Grupo	Edad	Formación docente	Años de servicio	Años laborando en la escuela
Segundo grado	30 años	Maestría en Educación	8 años	Entre 1 a 5 años
Tercer grado	33 años	Licenciatura en Educación	1 año	Menos de 1 año
Cuarto grado	50 años	Licenciatura en Educación primaria	27 años	Entre 11 a 15 años
Quinto grado	37 años	Licenciatura en Educación primaria	14 años	Entre 1 a 5 años

La metodología empleada para realizar la investigación se desarrolló a través de tres etapas:

Etapa 1. Diagnóstico causal del problema, con la intención de indagar los motivos por los cuales presentan dificultades o necesidades en la implementación de metodologías por proyectos.

Etapa 2. Implementación de propuesta de intervención, que abarca el desarrollo de estrategias diseñadas para dar respuesta a las necesidades identificadas en la etapa uno.

Etapa 3. Aplicación de instrumentos de evaluación para determinar el impacto de la propuesta de intervención respecto a la práctica docente en la implementación de metodologías por proyectos.

Etapa 1. Diagnóstico causal del problema

El diagnóstico educativo se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo basado en el método fenomenológico. Este enfoque permitió explorar en profundidad las percepciones, experiencias y necesidades del profesorado en la implementación de metodologías por proyectos en un plantel de educación básica. La metodología cualitativa, caracterizada por su flexibilidad y enfoque interpretativo, facilitó una comprensión detallada de las realidades educativas desde la perspectiva de los docentes.

Los resultados del diagnóstico indicaron que las experiencias de los docentes al implementar metodologías por proyectos ponen de manifiesto tanto las oportunidades como los retos que este enfoque educativo conlleva. Las profesoras destacan las ventajas que los proyectos ofrecen para el aprendizaje de sus alumnos, aunque también señalan los desafíos y obstáculos que necesitan ser atendidos y respaldados. Asimismo, la formación continua, el intercambio de experiencias y el desarrollo de estrategias efectivas son claves para que las metodologías por proyectos se consoliden como una herramienta valiosa para la transformación de la práctica docente y el logro de aprendizajes de calidad.

Una vez concluido que las participantes entrevistadas coincidieron en la importancia de recibir capacitación en metodologías de proyectos para poder aplicarlas de forma efectiva en su práctica educativa. Expresaron que necesitan seguimiento después de las capacitaciones iniciales abordadas en los Consejos Técnicos Escolares por los directivos. Además, requieren de explicaciones más detalladas sobre cómo desarrollar y poner en práctica los proyectos, la planificación de las metodologías, así como la selección de estrategias y recursos. Asimismo, otra necesidad que resaltó en el diagnóstico fue la evaluación del aprendizaje. Por tanto, es importante fortalecer estos temas que indicaron las docentes como parte del análisis a través de una propuesta de intervención.

Las participantes coincidieron en la importancia de recibir capacitación en metodologías de proyectos para poder aplicarlas de forma efectiva en su práctica educativa. Expresaron la necesidad de seguimiento después de las capacitaciones iniciales abordadas por los directivos en los Consejos Técnicos Escolares. Además, requieren explicaciones más detalladas sobre cómo desarrollar y poner en práctica los proyectos, cómo planificar en las metodologías, así como la selección de estrategias y recursos. Asimismo, otra necesidad que indicaron en el diagnóstico es la evaluación del aprendizaje. Por lo tanto, es necesario fortalecer estos temas en las docentes, como parte del análisis, a través de una propuesta de intervención.

Etapa 2: Implementación de la propuesta de intervención

Metodología

El proyecto de intervención educativa se desarrolló bajo el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP), lo cual posibilitó un involucramiento activo de los docentes tanto en los talleres como en el proceso completo del proyecto. Siguiendo a Balcázar (2003) y Guevara Alban et al. (2020), la IAP promueve una reflexión crítica sobre la práctica docente, permitiendo no solo una participación activa, sino también la implementación conjunta de acciones prácticas frente a las problemáticas detectadas. Se emplearon dos cuestionarios de preguntas abiertas, cuyos resultados fueron examinados a través de categorías y unidades de análisis. Además, se utilizaron dos encuestas de satisfacción dirigidas tanto al taller como al sitio web, proporcionando una visión integral del impacto y eficacia del proyecto.

El proyecto se fundamentó en las necesidades detectadas a través del diagnóstico de la etapa 1, resultando en un taller participativo. Este formato fomenta la colaboración y la participación activa, y brinda las pautas para un diálogo fluido, permitiendo que las actividades se desarrollen en conjunto y aportando experiencias a las docentes que participaron. Por lo tanto, se contemplan resultados óptimos.

Objetivo general

Implementar un taller para docentes sobre las metodologías por proyectos para fortalecer su práctica y desarrollar estrategias de planificación, implementación y evaluación con el fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos específicos

Para el logro del objetivo general, se espera alcanzar los siguientes objetivos específicos durante el proceso de intervención:

- Diseñar un taller para docentes para desarrollar habilidades prácticas en planificación, implementación y evaluación, enfocado en las metodologías por proyectos.
- Implementar un taller participativo para proporcionar a las docentes una fundamentación teórica y práctica sobre las metodologías por proyectos y desarrollar estrategias para su planificación, implementación y evaluación en el aula.

- Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación para medir el impacto del taller en la práctica docente respecto a la implementación de metodologías por proyectos en el aula.

La propuesta de intervención se estructuró en tres fases interrelacionadas. La Fase 1 se centró en el diseño de un taller participativo, basado en la investigación-acción participativa, con el objetivo de fortalecer las competencias docentes en metodologías por proyectos. En esta fase, se diseñaron actividades colaborativas y se creó un sitio web con recursos didácticos. La Fase 2 correspondió a la implementación del taller, siguiendo el cronograma establecido en la Tabla 2 y adaptando los contenidos a las necesidades de la institución, considerando la disponibilidad de tiempo y espacio. Finalmente, en la Fase 3 se llevó a cabo la evaluación del taller a través de cuestionarios, así como encuestas de satisfacción del taller y de utilidad del sitio web.

Tabla 2

Cronograma de fechas para el taller para docentes.

No. de sesión	Fecha	Modalidad
1	27 de septiembre 2024	Presencial en CTE
2	30 de septiembre 2024	Virtual
3	11 de octubre 2024	Presencial
4	15 de octubre 2024	Virtual
5	25 de octubre 2024	Presencial en CTE

Nota: Elaboración propia.

Fase 1. Diseño del taller para docentes

Para la propuesta de intervención educativa se elaboró la planificación de las secuencias didácticas de cinco sesiones, considerando los resultados del diagnóstico. Para este diseño se tomaron en cuenta las fechas disponibles de la institución, los espacios de los Consejos Técnicos Escolares, así como la disponibilidad que pudieron otorgar de acuerdo con la organización del plantel. Además, se consideraron las necesidades más relevantes que las participantes indicaron en el diagnóstico. La organización se basó en dar prioridad a las metodologías por proyectos, nombrando así al taller estructurado en cinco sesiones con sus respectivos temas, como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3*Temas del Taller para docentes: Metodologías por proyectos.*

Sesiones	Temas del taller	Modalidad
1	Fundamentos de las metodologías por proyectos	Presencial
2	Introducción a la IA y las herramientas digitales en la educación	Virtual
3	Planificación de proyectos	Presencial
4	Estrategias para la implementación de proyectos en el aula	Virtual
5	Evaluación de proyectos y reflexión sobre la práctica docente	Presencial

Nota: Elaboración propia.

Los elementos que se consideraron para el diseño de las secuencias didácticas de la planificación fueron: el tema, el objetivo del módulo, el contenido, las actividades a desarrollar, los materiales y los recursos necesarios para la sesión y la evaluación formativa del taller. Además, se incluyeron estrategias interactivas para fomentar la participación activa de los asistentes, asegurando que cada sesión fuera no solo informativa, sino también dinámica y atractiva. Estas estrategias permitieron adaptar el ritmo del taller a las necesidades y expectativas de los participantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor.

Los materiales de apoyo, cuidadosamente diseñados o seleccionados, complementaron el contenido teórico, facilitando la comprensión y aplicación práctica de los conceptos discutidos. Primeramente, se diseñó un folleto informativo para dar a conocer las fechas y temas a los participantes, así como presentaciones elaboradas en la plataforma de Canva sobre los diversos temas abordados a lo largo del taller. Además, se diseñó un espacio virtual en Google Sites, creado para brindar información a los docentes, por medio de un sitio web compuesto por cuatro módulos planificados: sección de galería, recursos, foro y referencias bibliográficas. Cada sección fue cuidadosamente elaborada para ofrecer contenido relevante y útil, de fácil navegación y accesibilidad. En resumen, las presentaciones y secuencias didácticas formaron un conjunto integral que potenció la experiencia educativa del taller, convirtiéndolo en una herramienta valiosa para el desarrollo profesional de los participantes.

Fase 2. Implementación del taller

El inicio de cada sesión se centró en la presentación del tema principal —utilizando presentaciones creadas en Canva para captar la atención de los asistentes—, introduciendo el objetivo del módulo y estableciendo un propósito claro para el aprendizaje. Posteriormente, se desarrollaron actividades interactivas que permitieron a los participantes involucrarse activamente, fomentando la reflexión y el análisis crítico de los contenidos.

Para facilitar el aprendizaje, se proporcionaron materiales complementarios que enriquecieron la discusión y permitieron a los asistentes explorar los temas de manera más profunda. Además, se implementaron evaluaciones formativas durante y al final de cada sesión. La combinación de presentaciones visuales, actividades prácticas y discusiones guiadas aseguró que cada módulo no solo fuera informativo, sino también inspirador y transformador para las participantes.

Cada sesión fue planificada cuidadosamente, como se mencionó anteriormente, para garantizar una experiencia de aprendizaje efectiva y significativa, con un objetivo claro en cada una de ellas que permita cumplir con el objetivo general del proyecto educativo. En la Tabla 4 se pueden observar los temas de todas las sesiones junto con sus objetivos, proporcionando una visión general del taller.

Tabla 4

Sesiones y objetivos de cada sesión.

Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión
Fundamentos de las metodologías por proyectos	Proporcionar una base sólida sobre los principios y fundamentos de las metodologías por proyectos para comprender sus conceptos básicos, sus beneficios y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Introducción a la IA y las herramientas digitales en la educación	Empoderar a los docentes para que incorporen la inteligencia artificial y las herramientas digitales en la planificación de sus proyectos educativos, optimizando sus procesos y creando experiencias de aprendizaje más enriquecedoras.
Planificación de proyectos	Desarrollar habilidades prácticas para la planificación efectiva de proyectos que estén alineados a los procesos de desarrollo de aprendizaje, que sean relevantes y contextualizados.

Nombre de la sesión	Objetivo de la sesión
Estrategias para la implementación de proyectos en el Aula	Abordar estrategias didácticas, recursos tecnológicos y herramientas prácticas para la implementación de proyectos en el aula.
Evaluación de proyectos	Examinar los principales instrumentos de evaluación para seleccionar aquellos que pueden ser utilizados en los proyectos para promover la reflexión crítica de las docentes sobre su práctica docente en el aula.

Nota: Elaboración propia.

Fase 3: Evaluación del taller para docentes

Para evaluar el impacto del taller en el fortalecimiento de las competencias docentes en metodologías por proyectos, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los datos recabados a través de cuestionarios y encuestas. Siguiendo las recomendaciones de Gil y Arana (2010), el proceso fue continuo y dinámico. En la primera etapa, se procedió a la transcripción y al análisis de contenido de los cuestionarios abiertos iniciales y finales. De acuerdo con Rodríguez (1999), se identificaron categorías temáticas y se elaboraron descripciones detalladas utilizando la herramienta ATLAS.ti v.24.

Se realizó un análisis mixto de las encuestas de satisfacción. Para el análisis cuantitativo se utilizaron las herramientas de Excel y Google Forms para la generación de gráficos que describieran mejor los resultados de las preguntas cerradas. El análisis cualitativo de las preguntas abiertas se centró en la identificación de temas relacionados con la percepción de las docentes sobre la experiencia y los aprendizajes adquiridos, así como la utilidad del taller y del sitio web.

Etapa 3: Aplicación de los instrumentos de evaluación

La evaluación inicial se llevó a cabo en la primera sesión del taller, utilizando un cuestionario de seis preguntas abiertas, y las respuestas se agruparon por temáticas para facilitar la descripción de las unidades de análisis. Para la evaluación final, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a través de Google Forms al término del taller, con el objetivo de conocer la percepción de las docentes con respecto a los cambios adquiridos en relación con las metodologías por proyectos.

Además, se aplicaron encuestas de satisfacción del taller y de utilidad del sitio web creado para la implementación del taller y como material de apoyo para las docentes. Estas encuestas se elaboraron con preguntas abiertas y cerradas de tipo Likert mediante Google Forms. Su análisis posterior incluyó la utilización de gráficos y la herramienta Excel para calcular las frecuencias y porcentajes de las respuestas, así como un análisis por categorías para identificar los temas recurrentes en las respuestas abiertas.

Resultados

La evaluación inicial tuvo como objetivo obtener información del grupo de participantes al iniciar el taller y tener un referente diagnóstico. El propósito del cuestionario final fue conocer los cambios en su percepción respecto al uso de la metodología por proyectos en su práctica docente al término del taller. Este cuestionario se aplicó al finalizar la última sesión.

En la Tabla 5 se presenta un comparativo entre los dos cuestionarios, que incluye las respuestas recopiladas de las preguntas realizadas en dos momentos distintos, como se mencionó anteriormente. La tabla se estructuró para reflejar una respuesta por cada categoría; por razones de extensión del estudio, se incluye una respuesta de cada participante por cada categoría. Las categorías para la unidad de análisis son: fundamentación en las metodologías por proyectos, planificación en las metodologías por proyectos, estrategias didácticas en las metodologías, evaluación de proyectos y factores limitantes en la implementación de metodologías por proyectos. A continuación, se detallan los resultados del análisis de las categorías:

Tabla 5*Resultado de análisis comparativo.*

Categorías	Unidad de análisis del cuestionario inicial	Unidad de análisis del cuestionario final
Fundamentación	Diferentes maneras de abordar los contenidos dependiendo la asignatura a impartir (PP5)	“He logrado distinguir mejor cada una de las metodologías, así como el enfoque que maneja cada una. Por ejemplo, aprendí sobre las metodologías que van enfocadas a que el alumno se active y sea protagonista, ubicándolos en su realidad más inmediata”.
Planificación	Me apoyo del libro de texto para seguir los pasos de los proyectos (PP2)	“Es mucho más completa, desde las actividades iniciales hasta las formas y estrategias de evaluar”.
Estrategias didácticas	Videos interactivos, YouTube, ruletas de tablas, audiocuentos. Alexa como diccionario interactivo, sopas de letras, juegos rítmicos, exámenes virtuales (PP4)	“Kahoot!, Prezi, Padlet, ruletas, dinámicas de integración de equipos, cuadros de aprendizajes previos, diversos tipos de lectura, de reducción de cuentos y texto”.
Evaluación	Rúbricas, lista de cotejo, tareas, observaciones, ejercicios de conocimientos, exámenes (PP4)	“... todos los implicados debemos de evaluar y no solamente el docente, formas divertidas de autoevaluarse los alumnos: semáforo, emojis, árbol de evaluación, CQA y la coevaluación también, 2 estrellas y un deseo, análisis de trabajos de otros, calificarse entre ellos, diarios etcétera”.
Factores limitantes	Conocer a fondo y estrategias para aplicarlas (PP5)	“Retomando mi planeación y haciendo las adecuaciones necesarias para que las clases sean más dinámicas. Lo cual ha sido de mucho provecho, ya que los alumnos van entendiendo mejor y de una forma más natural”.

Nota: Se utiliza el código PP2 para indicar las respuestas de la profesora participante de segundo grado, el código PP4 para hacer referencia a la profesora de cuarto grado y el código PP5 para la profesora participante de quinto grado.

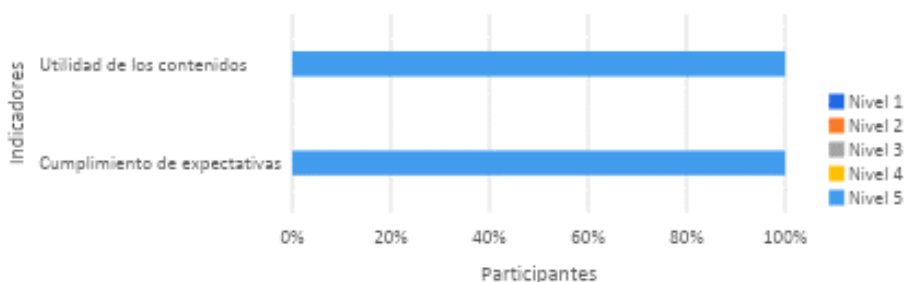
Resultados de satisfacción de la comunidad

Posterior a la intervención, se aplicaron dos encuestas de satisfacción para conocer la opinión de las participantes. La primera se centró en el taller dirigido a docentes, mientras que la segunda evaluó el grado de satisfacción con el sitio web. Los datos fueron recabados mediante un cuestionario estructurado durante la fase final del taller.

Resultado de la encuesta de satisfacción del taller para docentes (preguntas tipo Likert y abiertas)

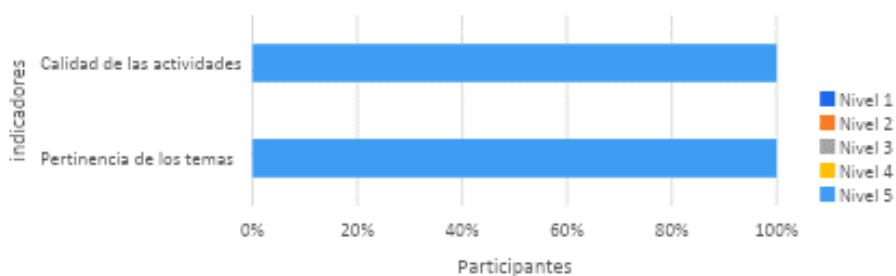
Para medir el impacto de la intervención educativa, es decir, el taller, se aplicó una encuesta de satisfacción utilizando un cuestionario tipo Likert y tres preguntas abiertas. El objetivo fue evaluar la satisfacción de los docentes participantes en relación con los contenidos, actividades, organización, utilidad y modalidad del taller. Esta encuesta se realizó en formato digital a través de Google Forms para facilitar tanto la recopilación como el análisis de los datos.

En la Figura 1 se observa la dimensión de satisfacción del taller, la cual se evaluó mediante los indicadores: utilidad de los contenidos y cumplimiento de las expectativas. Se utilizó una escala de tipo Likert de cinco niveles, que varía desde “muy insatisfecha” (nivel 1) hasta “muy satisfecha” (nivel 5). Se puede apreciar que el 100 % de las participantes indicaron que los contenidos y actividades del taller fueron muy útiles para llevar a cabo su práctica docente y que cumplió completamente con sus expectativas.

Figura 1*Satisfacción del taller.*

Nota: La escala Likert utilizada oscila de “muy insatisfecha” (1) a “muy satisfecha” (5).

En la Figura 2 se muestra la dimensión "Contenido del taller". Los indicadores evaluados fueron: calidad de las actividades y pertinencia de los temas. Se utilizó una escala de tipo Likert de cinco niveles, que varía desde “muy insatisfecha” (nivel 1) hasta “muy satisfecha” (nivel 5). El resultado indica que el 100 % de las participantes se mostró muy satisfecha con la calidad de los ejercicios y las actividades realizadas en el taller para docentes. Asimismo, el 100 % de las docentes indicó que la pertinencia de los temas y contenidos del taller fue adecuada.

Figura 2*Contenido del taller.*

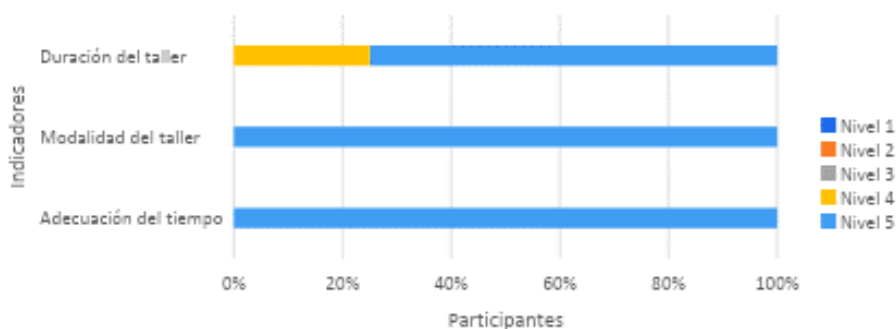
Nota: La escala Likert utilizada oscila de “muy insatisfecha” (1) a “muy satisfecha” (5).

La dimensión "Organización y duración del taller" se presenta en la Figura 3. Se utilizó una escala de tipo Likert de cinco niveles, que varía desde “muy insatisfecha” (nivel 1) hasta “muy satisfecha” (nivel 5).

Los indicadores considerados fueron: duración del taller, modalidad del taller y adecuación del tiempo. En cuanto al indicador duración, de un total de cinco sesiones del taller, el 75 % de las participantes manifestó estar muy satisfecha, mientras que el 25 % de las docentes indicó estar algo satisfechas. Con respecto a los indicadores de modalidad del taller (presencial y virtual) y la adecuación del tiempo destinado a la revisión de los temas, contenidos y actividades, el 100 % de las participantes afirmó estar muy satisfecha.

Figura 3

Organización y duración del taller.



Nota: La escala Likert utilizada oscila de “muy insatisfecha” (1) a “muy satisfecha” (5).

Las preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción del taller para docentes fueron tres: ¿Qué fue lo que más te gustó del taller para docentes? ¿Qué fue lo que menos te gustó del taller para docentes? ¿Hay algo más que te gustaría compartir con nosotros sobre el taller? El análisis de resultados de las preguntas abiertas revela una experiencia altamente positiva para las participantes. Destacaron aspectos clave del taller, como su contenido, metodología y utilidad práctica. Entre los elementos más apreciados se encuentran la claridad en las explicaciones, el enfoque dinámico de las sesiones y la introducción de herramientas digitales innovadoras como Gemini, ChatGPT y Edukalab, las cuales fueron percibidas como recursos valiosos para enriquecer la práctica docente.

Además, valoraron la integralidad del taller —que abarcó desde fundamentos teóricos hasta estrategias de evaluación aplicables en el aula—, mostrando un impacto significativo en sus aprendizajes. Con respecto a

la pregunta sobre lo que menos les gustó, la principal observación fue la percepción de tiempo limitado, ya que las participantes consideraron que los temas abordados requerían mayor profundidad y duración para explorar más a fondo su aplicación práctica.

Finalmente, en las observaciones generales, se reconoció la importancia de este tipo de talleres para los docentes, enfatizando el ambiente de confianza creado, la disposición de la facilitadora para resolver dudas y el enfoque práctico que permitió a las participantes llevarse herramientas concretas para implementar en sus clases. Los comentarios finales resaltan el dinamismo, la claridad y la relevancia del contenido, así como la gratitud hacia la instructora por su labor, lo que refuerza la percepción de éxito y satisfacción general con la experiencia formativa.

Resultado de la encuesta de satisfacción del sitio web: Preguntas de tipo Likert y abiertas

Se reveló una alta aceptación entre las participantes. Un 93,75 % de los encuestados reportaron acceder con frecuencia al sitio, destacando un uso muy frecuente en las secciones de inicio, taller y recursos (100 %), y un 75 % en la galería. En cuanto a la calidad de las secciones, el 100 % de los participantes calificó como muy satisfactorias las secciones de inicio, taller, recursos y referencias, mientras que la galería y el foro obtuvieron un 75 % y un 50 % de calificaciones muy satisfactorias, respectivamente. Además, todos los encuestados (100 %) coincidieron en que los elementos multimedia del sitio (videos, imágenes, infografías) facilitan la comprensión de los contenidos. Finalmente, el 100 % de los participantes expresó su intención de utilizar el sitio web como recurso de consulta y para compartir materiales de metodologías por proyectos tras la finalización del taller.

El análisis de la encuesta de satisfacción del sitio web con preguntas abiertas también revela un alto grado de satisfacción por parte de los docentes participantes. Los resultados obtenidos, tanto en las preguntas cerradas como en las respuestas abiertas, evidencian la utilidad y efectividad del recurso desarrollado.

Los docentes valoraron positivamente la claridad de la información,

la organización del contenido y la accesibilidad del sitio web. Asimismo, destacaron la relevancia de los temas abordados y la utilidad de los recursos multimedia para facilitar la comprensión de los conceptos. No obstante, las respuestas abiertas también permitieron identificar algunas áreas de mejora, como la necesidad de ampliar la oferta de recursos y mantener el contenido actualizado.

Discusión y conclusiones

Este proyecto de intervención educativa abordó el análisis de las percepciones, experiencias y necesidades del profesorado de educación primaria en torno a la implementación de metodologías por proyectos. Se reconoce que las metodologías activas constituyen una alternativa pedagógica pertinente para promover aprendizajes significativos, ya que involucran al alumnado en procesos de resolución de problemas, colaboración y construcción de saberes vinculados con su realidad. Al respecto, Barrón y Darling-Hammond (2016) sostienen que estas metodologías fortalecen el aprendizaje al situar a los estudiantes como protagonistas del proceso educativo.

De manera complementaria, Córica (2020) enfatiza que la formación continua del personal docente resulta indispensable para garantizar la eficacia de estas estrategias en contextos reales de enseñanza. En correspondencia con estas aportaciones teóricas, los resultados de la intervención evidenciaron avances importantes en la práctica docente, en especial en la planeación, la cual se volvió más integral al considerar de manera articulada las actividades iniciales, el desarrollo de los proyectos y la evaluación de los aprendizajes.

A partir del análisis realizado, fue posible identificar que las docentes reconocen el valor pedagógico de las metodologías por proyectos debido a su potencial para contextualizar los aprendizajes y vincularlos con experiencias cotidianas del alumnado. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Taipe (2020), quien señala la importancia de impulsar estrategias didácticas capaces de conectar el currículo con la realidad de los estudiantes, favoreciendo así su motivación y participación activa en el aprendizaje. No obstante, también se identificó que, a pesar de la

disposición favorable hacia el enfoque, persiste una necesidad de formación continua que permita fortalecer los conocimientos pedagógicos y metodológicos necesarios para su aplicación eficaz. En esta misma línea, Flores et al. (2024) subrayan que el tiempo limitado para cubrir el currículo, así como la falta de capacitación adecuada, representan barreras recurrentes que enfrentan los docentes al implementar metodologías activas.

En relación con las experiencias recopiladas, se encontró que, si bien las docentes reconocen los beneficios del aprendizaje basado en proyectos, la implementación se ve condicionada por obstáculos relevantes, entre los que destacan la falta de tiempo para la planeación y la insuficiencia de recursos didácticos. Estos elementos evidencian que el uso del ABP requiere no únicamente voluntad pedagógica, sino también condiciones institucionales mínimas que faciliten la organización del trabajo docente. De acuerdo con Uguña y Velesaca (2022), una planeación adecuada constituye un componente central para superar las limitaciones operativas del enfoque, ya que permite anticipar dificultades y estructurar el proyecto de manera congruente con los objetivos curriculares.

De igual manera, el diagnóstico y los resultados del taller permitieron reconocer necesidades formativas prioritarias, principalmente en el diseño de proyectos interdisciplinarios, el uso de herramientas tecnológicas y la evaluación de competencias de forma integral. Este aspecto adquiere particular relevancia, ya que la integración de recursos digitales y el desarrollo de estrategias de evaluación coherentes representan condiciones clave para consolidar metodologías activas en el aula. En concordancia con estos hallazgos, Santana Oleas et al. (2023) sostienen que la formación docente en dichas áreas es crucial para enfrentar los desafíos asociados a la implementación de enfoques innovadores, especialmente en escenarios postpandemia, donde se vuelve fundamental la adaptación pedagógica y el uso estratégico de recursos digitales.

En cuanto al impacto de la intervención, los resultados indican que el objetivo se alcanzó de manera satisfactoria, pues se evidenció una mejora posterior al taller, consistente con los hallazgos detectados en el diagnóstico inicial. De manera específica, el taller brindó a las docentes una fundamentación teórica sobre metodologías por proyectos

y herramientas prácticas para su implementación, lo cual favoreció un cambio positivo en la percepción docente y en la planeación didáctica. Se observó un fortalecimiento en el uso de estrategias más estructuradas y dinámicas para organizar los proyectos, así como una mayor incorporación de herramientas digitales, las cuales contribuyeron a mejorar el proceso de enseñanza y facilitaron la elaboración de recursos didácticos innovadores. Asimismo, la reflexión en torno a la evaluación formativa y el uso de instrumentos variados se consolidó como un elemento relevante, ya que permitió ampliar la visión de evaluación más allá de un enfoque tradicional, orientándola hacia una valoración integral del aprendizaje.

Respecto a las limitaciones de la investigación, además del número reducido de participantes que restringe la posibilidad de generalizar los resultados, es importante señalar que los hallazgos presentados buscan proporcionar un panorama inicial sobre el fortalecimiento de la práctica docente antes y después de un taller de capacitación en metodologías por proyectos. En este sentido, el estudio se ubica como un primer acercamiento sistemático al fenómeno en el contexto abordado, lo cual implica que sus alcances deben interpretarse dentro del marco específico de la intervención. A pesar de ello, los resultados obtenidos aportan información valiosa que puede orientar futuras investigaciones y mejorar programas de formación docente en metodologías activas.

En función de lo anterior, una línea de acción relevante para investigaciones posteriores consiste en desarrollar un análisis longitudinal que permita evaluar las percepciones y prácticas docentes relacionadas con la implementación de metodologías por proyectos a lo largo del tiempo. Ello posibilitaría identificar transformaciones sostenidas derivadas de procesos formativos, así como analizar con mayor profundidad los cambios en habilidades, actitudes y conocimientos que los docentes desarrollan durante la implementación continua de estas estrategias. De esta manera, se podría contar con evidencia más robusta sobre los efectos a mediano y largo plazo de intervenciones de formación docente en ABP.

En conclusión, el proyecto de intervención generó cambios significativos y positivos en la práctica docente. Las docentes fortalecieron sus estrategias de planeación, implementación y evaluación en metodologías por proyectos, al tiempo que evidenciaron un crecimiento en su desarrollo

profesional. Este proceso de capacitación renovó su compromiso con la mejora continua del proceso educativo que brindan a sus estudiantes, lo cual representa una oportunidad institucional para consolidar prácticas innovadoras que favorezcan aprendizajes más contextualizados y relevantes dentro del entorno escolar.

Referencias

- Ariza, M.R., Aguirre, D., Quesada, A., Abril, A.M., García, F.J. (2016). ¿Lana o metal? Una propuesta de aprendizaje por indagación para el estudio de las propiedades térmicas de materiales comunes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 15(2), 297-311. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen15/REEC_15_2_7_ex1017
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65–80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59–77. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Barron, B., y Darling-Hammond, L. (2016). Perspectivas y desafíos de los enfoques del aprendizaje basados en la indagación. En H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.), *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. 158–183. OCDE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5421>
- Castillo Córdova, G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalcán Mayón, J. B., y Calva Abad, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911-13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Estados Unidos Mexicanos. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858yfecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Estados Unidos Mexicanos. (19 de agosto de 2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación

- preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845yfecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Estados Unidos Mexicanos. (15 de agosto de 2023). Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663yfecha=15/08/2023#gsc.tab=0
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.
- Flores, E. N. M., Ledesma, K. N. F., Quispe, S. A., y Condori, G. L. M. (2024). Estrategias innovadoras de enseñanza para mejorar la práctica docente en instituciones educativas de educación básica. *CIID Journal*, 5(1), 32-54.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Pedagogia_oprimido-Paulo_Freire.pdf
- Gil, T. G., y Arana, A. C. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure investigación*, 44, 1-5.
- González-Fernández, M. O., y Becerra Vázquez, L. (2021). Estudio de caso del aprendizaje basado en proyectos desde los actores de nivel primaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).
- Gobierno de México (GOB). (2020). Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558694/PI-2020-2024-mejoredu.pdf>
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa: Descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción. *RECI-MUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos

- de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252021000300002yscript=sci_arttext
- Loja Loja, C. M., y Quito Suco, L. M. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Cientific*, 6(20), 296–310. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>
- Moreira-Zambrano, Y., Proaño-Muñoz, M., Párraga-Cedeño, E., y Ganchozo-Villavicencio, S. (2024). Rol del docente en la educación básica del Ecuador. *CIENCIAMATRIA*, 10(1), 426-438. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1232>
- Pereyra, L. C., y Vaira, M. (2021). Diseño de muestreo. En L. C. Pereyra, E. G. Etchepare y M. Vaira (Eds.), *Manual de técnicas y protocolos para el relevamiento y estudio de anfibios de Argentina*. 23–32. Universidad Nacional de Jujuy. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/156720>
- Periódico Oficial del Estado de Baja California. (2022). Plan Estatal de Desarrollo de Baja California. 2022-2027. <https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/Plan-Estatal-de-Desarrollo-de-Baja-California-2022-2027.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Romero Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 14(2), 14.
- Salido-López, P. V. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): evaluación cualitativa de un programa de intervención pedagógica en la formación inicial de docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.565501>
- Santana Oleas, G. T., Miranda Torres, E. D., Herrera Arévalo, S. C., y Villacís Tagle, J. L. (2023). Percepción y conocimiento de metodologías activas para la enseñanza en la post pandemia. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 27(1), 181–196. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1895>

- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica. <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/plan.pdf>
- SEP. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- SEP. (2022). Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primary_y_Secundaria.pdf?1695318801488
- Taipe, M. D. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje.(Revisión). Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma, 16(1), 463-472.
- UNESCO. (2019). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Santiago. https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/ods4_c1900792_web_0.pdf
- UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Uguña, A. F. M., y Velesaca, D. I. D. (2022). Pertinencia de los proyectos interdisciplinarios como forma de evaluación en el currículo priorizado: Apreciación Docente. Killkana sociales: Revista de Investigación Científica, 6(3), 59-68. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v6i3.1054>
- Vélez, A. J. G., y López, C. V. (2024). Análisis de la formación docente en metodologías activas y su uso habitual. REIF: revista de educación, innovación y formación, (10), 7-21.
- Vera, F., Morales, M., y Villanueva-Mascort, G. (2022). Aprendizaje activo versus enseñanza tradicional: Estudio de caso con estudiantes de grado de un Tecnológico mexicano. Transformar, 3(3), 4–15. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/62>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(1), 1-23. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41837>

Capítulo 3

Del uso instrumental a la integración pedagógica: desafíos de la alfabetización digital docente en Educación Media Superior

Alexis Yosafat Bautista Martínez
Universidad Pedagógica Nacional
alexis.bautista.mtz@gmail.com

<https://doi.org/10.61728/AE26002958>



Resumen

El presente capítulo analiza los desafíos de la alfabetización digital docente en la Educación Media Superior, centrándose en la tensión existente entre el uso instrumental de las tecnologías y su integración pedagógica efectiva. Desde un enfoque cualitativo, se analizaron las percepciones y experiencias de una muestra intencional de nueve docentes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) No. 33 ubicado en San Luis Río Colorado, Sonora, mediante entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de datos. Los resultados evidencian que, si bien el profesorado reconoce y utiliza las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en un nivel técnico, existe un desconocimiento generalizado de los enfoques educativos Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) y Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD). Esta carencia conceptual limita la práctica a la reproducción de tareas operativas y genera desigualdades operativas institucionales debido a las brechas de competencia digital. Se concluye que es indispensable implementar procesos de formación continua contextualizados que permitan transitar del acceso tecnológico a una mediación didáctica significativa.

Introducción

La incorporación de tecnologías digitales en los sistemas educativos se ha vuelto una de las principales estrategias para responder a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas del siglo XXI. En el ámbito de la educación media superior, estas tecnologías representan no solo herramientas de apoyo a la enseñanza, sino también oportunidades para innovar en las prácticas pedagógicas, diversificar las experiencias de aprendizaje y fortalecer el desarrollo de competencias acordes con las

demandas del contexto actual. No obstante, la sola presencia de recursos tecnológicos en las instituciones educativas no garantiza, por sí misma, mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, hace falta que el docente esté familiarizado con lo que es la alfabetización digital en conjunto con las competencias tecnológicas.

En el mismo sentido, algunos estudios han señalado que la escasez de la alfabetización digital es uno de los principales desafíos para las instituciones de nivel medio superior. Esto tiene impacto en la integración efectiva de las tecnologías al tomar en cuenta que la alfabetización digital comprende el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para participar de manera activa, crítica y creativa en entornos mediados por tecnologías digitales (Adelle y Castañeda, 2010; Ferrés y Piscitelli, 2012). Este déficit de alfabetización digital puede reflejarse en un uso limitado o meramente instrumental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y sus niveles más avanzados de aplicación.

En el contexto de la educación media superior en México, particularmente en instituciones como los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), la alfabetización digital del profesorado adquiere relevancia específica. Estas instituciones cuentan con infraestructura tecnológica y acceso a centros de cómputo; persisten interrogantes en torno a cómo los docentes conceptualizan y emplean las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas, así como sobre las necesidades formativas que enfrentan para su integración efectiva en el aula. Por ello, es importante que el docente cuente con conocimientos mínimos sobre los conceptos derivados del uso pedagógico de las TIC. Resulta fundamental no solo reconocer el término TIC, sino también identificar y comprender el significado y la aplicación de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) y las Tecnologías de la Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD), ya que estos enfoques fueron propuestos con fines educativos.

Según el Gobierno de México (2022), Kriscautzky et al. (2021) y Dolors Reig, citada por Dubouloy et al. (2015), estos conceptos permiten identificar el tipo de utilización que puede darse a las herramientas

tecnológicas, así como detectar cuáles de ellas están siendo aplicadas y con qué propósito dentro de las instituciones educativas. Esto facilita una comprensión más clara de si los docentes saben qué tipo de tecnología están empleando y cuál podría beneficiar de mejor forma los procesos de aprendizaje.

A partir de esta problemática, este estudio tuvo como propósito analizar las necesidades de alfabetización digital de los docentes del CBTIS No. 33, ubicado en San Luis Río Colorado, Sonora, mediante sus percepciones y experiencias en torno al uso pedagógico de las tecnologías digitales. Bajo un enfoque cualitativo, se buscó indagar en la conceptualización que los docentes atribuyen a las TIC, y en qué medida reconocen los enfoques educativos derivados de las TAC, las TEP y las TICCAD.

El rol del docente bajo el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Con el paso del tiempo, el significado de la palabra docente ha cambiado en México, conforme a la necesidad de la reforma educativa que se encuentra en vigor. Estos cambios hacen que el docente deba brindar y generar el interés en los estudiantes para que adquieran y desarrollen su conocimiento sobre las cosas que viven día con día. Es importante mencionar que la función de cada docente es distinta en su totalidad conforme al nivel educativo, socioeconómico y el contexto en el que se encuentren los estudiantes; es decir, no es lo mismo un docente de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) que un docente de nivel medio superior o superior. Esto se debe a que cada docente debe cumplir con el perfil de egreso que se espera que el estudiante alcance al finalizar el grado de estudio correspondiente.

En el contexto de la NEM, en el nivel media superior, el docente es concebido como un agente clave en la transformación educativa y social, cuyo papel trasciende la simple transmisión de conocimientos (SEP, 2023). Esta nueva visión exige una práctica pedagógica centrada en el desarrollo integral del estudiante, que promueva la inclusión, la equidad, la justicia social y el pensamiento crítico, en correspondencia con las demandas del siglo XXI y las particularidades del entorno tecno-

lógico-industrial de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

El docente se posiciona como mediador del aprendizaje activo y significativo, tomando en cuenta su formación continua, con la incorporación de tecnologías educativas y con el fortalecimiento de una ética profesional orientada al bien común. Así, el perfil docente en el nivel medio superior responde a un paradigma educativo que busca no solo elevar la calidad académica, sino también contribuir a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y participativa.

Alfabetización digital como requisito pedagógico

La alfabetización ha sido concebida históricamente como una competencia indispensable para que las personas accedan a aprendizajes más complejos y participen de manera activa en la vida social, política y cultural. Aparici (2012) señala que una sociedad democrática requiere ciudadanos alfabetizados para ejercer plenamente sus derechos, ya que la existencia de grupos en situación de analfabetismo obstaculiza la participación social y debilita los procesos democráticos. Desde ese punto de vista, la alfabetización no se reduce al dominio de habilidades básicas, sino que se vincula con la posibilidad de ejercer derechos, construir conocimiento y transformar el entorno.

En el contexto educativo contemporáneo, dicha alfabetización se amplía hacia el ámbito digital, en respuesta a los cambios tecnológicos que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ferrés y Piscitelli (2012) proponen el concepto de alfabetización digital como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para participar de manera activa, crítica y creativa en entornos mediados por tecnologías digitales. Esta concepción supera el enfoque técnico del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) y las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD); cada una de ellas enfatiza dimensiones éticas, comunicativas y pedagógicas, orientadas al uso reflexivo de la información y de los recursos tecnológicos.

Desde el ámbito educativo, la alfabetización digital docente adquiere un significado particular, ya que el profesorado se constituye como mediador entre la tecnología y los procesos de aprendizaje del estudiantado. En instituciones de nivel medio superior, como el CBTIS 33, la incorporación de las TIC, TAP, TEP y TICCAD representa una oportunidad para enriquecer las prácticas pedagógicas; sin embargo, también plantea desafíos relacionados con la formación y las competencias del docente. La falta de alfabetización digital puede convertirse en un factor que limite la integración efectiva de las tecnologías en el aula, reduciendo su uso a funciones operativas o administrativas.

Del uso instrumental a la integración pedagógica

La presencia de tecnologías digitales en los entornos educativos no garantiza, por sí misma, transformaciones significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que dichas transformaciones ocurran, es necesario que el profesorado cuente con referentes conceptuales y pedagógicos que orienten el uso de las herramientas tecnológicas. En este aspecto, resulta insuficiente reconocer únicamente el término TIC, si no se comprende su sentido educativo ni las distintas formas en que pueden ser integradas en la práctica docente.

En este estudio, el uso instrumental de las tecnologías se entiende como la aplicación de herramientas digitales con fines predominantemente técnicos u operativos, orientados a la presentación de información o a la elaboración de productos digitales, sin una intencionalidad pedagógica explícita que medie el aprendizaje. Este tipo de uso suele reproducir prácticas tradicionales en formato digital, sin generar interés ni cambios sustantivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se manifiesta, por ejemplo, en actividades centradas en la elaboración de presentaciones, documentos o vídeos sin un propósito didáctico claramente definido.

De acuerdo con Adelle y Castañeda (2010), el uso educativo de las tecnologías puede ubicarse en distintos niveles de profundidad. En el nivel más básico se encuentran las TIC, utilizadas de manera instrumental como apoyo para la transmisión de información. En niveles más avanzados se sitúan las TAC, que colocan a la tecnología al servicio del aprendizaje;

las TEP, orientadas a fomentar la colaboración, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento; y las TICCAD, que disponen de herramientas tecnológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la alfabetización digital docente no implica únicamente el dominio técnico de herramientas digitales, sino la comprensión de los enfoques que sustentan su uso. El desconocimiento de conceptos como TAC, TEP o TICCAD puede propiciar prácticas educativas centradas en el uso repetitivo de recursos digitales, sin una reflexión didáctica que permita aprovechar su potencial formativo. En el nivel medio superior, esta situación puede limitar la implementación de metodologías activas, la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales en el estudiantado.

Por lo tanto, transitar del uso instrumental de las tecnologías hacia una integración pedagógica significativa requiere procesos de formación docente que articulen teoría y práctica. La alfabetización digital se configura como un requisito pedagógico indispensable para resignificar la práctica docente y para integrar las tecnologías como mediadoras del aprendizaje, el empoderamiento y la participación en los contextos educativos actuales.

Desarrollo

La investigación se desarrolló en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 33 (CBTIS), institución de nivel medio superior ubicada en la ciudad de San Luis Río Colorado, en el estado de Sonora. Este contexto educativo se caracteriza por una oferta formativa de tipo tecnológico, en la que el uso de recursos digitales y tecnológicos constituye un elemento relevante para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en las especialidades que requieren acceso a los centros de cómputo. Dichas condiciones hacen de la institución un escenario pertinente para analizar las necesidades de alfabetización digital del profesorado.

Tipo de estudio

El estudio se sitúa en un enfoque cualitativo, orientado a comprender las percepciones, significados y experiencias de los docentes en relación con el uso pedagógico de las tecnologías digitales. Este enfoque permitió profundizar en los discursos del docente, reconociendo la complejidad de sus prácticas y concepciones, más allá de la medición de variables o frecuencias.

Población

La población docente del CBTIS No. 33 está conformada por un total de 50 profesores, de los cuales 30 son mujeres y 20 hombres. Por lo tanto, para los fines de esta investigación, se empleó una muestra intencional, que consiste en la selección deliberada de participantes que, según el criterio del investigador, poseen características clave para el objeto que se estudia. McMillan y Schumacher (2005) señalan que este tipo de muestreo parte del valor informativo que pueden ofrecer ciertos sujetos, escenarios o eventos en función de estudios previos.

En cuanto a la muestra, quedó integrada por nueve docentes que imparten asignaturas en especialidades con acceso directo a los centros de cómputo, criterio que respondió a su vínculo con el uso de los recursos tecnológicos educativos. A continuación, se muestra la Tabla. 1 con la información de cada docente participante.

Tabla 1

Características de los docentes participantes.

Informante	Género	Edad	Formación profesional	Grado máximo
Docente 1	Masculino	29	Lic. en Ingeniería en Mecatrónica	Maestría en Educación
Docente 2	Femenino	43	Lic. en Administración de Empresas	Maestría en Administración de Recursos Humanos
Docente 3	Masculino	50	Lic. en Contabilidad	Maestría en Educación
Docente 4	Masculino	50	Lic. en Informática	Maestría en Educación
Docente 5	Femenino	53	Lic. en Ciencias de la Comunicación	Maestría en Administración

Informante	Género	Edad	Formación profesional	Grado máximo
Docente 6	Femenino	54	Lic. en Sistemas Computacionales Administrativas	Doctorado en Educación
Docente 7	Femenino	54	Lic. en Informática	Maestría en Tecnologías
Docente 8	Masculino	54	Lic. en Informática	Maestría en Gestión Educativa
Docente 9	Masculino	66	Lic. en Ingeniería Industrial en Electrónica	Maestría en Educación

Nota: La muestra estuvo conformada por nueve docentes que imparten asignatura en especialidades con acceso a centros de cómputo, seleccionados mediante un muestreo intencional no probabilístico.

La diversidad etaria y formativa de los participantes permitió recuperar perspectivas diferenciadas sobre el uso de tecnologías en el aula. También, el hecho de que la mayoría cuente con estudios de posgrado aporta elementos relevantes para analizar las necesidades de alfabetización digital más allá del nivel de formación académica alcanzado.

Instrumento de recolección de datos

Para la obtención de los datos se utilizó una entrevista semiestructurada, diseñada con el propósito de profundizar en las experiencias y concepciones de los docentes respecto al uso de tecnologías en el ámbito educativo. La guía de entrevista se organizó en tres ejes temáticos:

- La representación del ejercicio docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.
- La conceptualización y las competencias para el uso de tecnologías en el aula.
- La capacitación institucional y las actitudes frente al uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación.

La construcción de estos tres ejes temáticos se derivó de un proceso de operacionalización del marco teórico y los propósitos del estudio. Específicamente, el primer eje surge del análisis del nuevo rol del profesorado

frente a las demandas de la Nueva Escuela Mexicana; el segundo eje se fundamenta en los conceptos de alfabetización digital y los distintos niveles de apropiación tecnológica (TIC, TAC, TEP y TICCAD); y el tercer eje responde a la necesidad de identificar las brechas, la capacitación y los retos institucionales para transitar de un uso instrumental a una verdadera integración pedagógica. Esta articulación garantizó que las preguntas de la entrevista estuvieran directamente alineadas con las categorías conceptuales de la investigación.

Este tipo de instrumento posibilitó mantener una estructura flexible, favoreciendo la libre expresión de los participantes y la emergencia de categorías relevantes para el objeto de estudio.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron el jueves 24 de octubre de 2024, en un espacio privado dentro de las instalaciones de la institución, con el fin de propiciar un ambiente de confianza y libertad expresiva. Cada entrevista se llevó a cabo de manera individual, tuvo una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos y fue grabada en audios con una autorización previa informada de los participantes. Posteriormente, los registros fueron transcritos de manera integrada para su análisis.

Estrategia de análisis de la información

Para examinar los datos recolectados, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo con un enfoque inductivo. Este proceso se apoyó en el uso del software ATLAS.ti, versión 9.1.3.0, herramienta especializada para el tratamiento de datos cualitativos. Una vez transcritas las entrevistas, los textos fueron importados al programa y sometidos a un proceso de codificación abierta, entendida como la segmentación del discurso en unidades de significados a las que se asignaron códigos representativos de los fenómenos observados. Este procedimiento, de acuerdo con Monge (2015) y los principios de la teoría fundamentada, permite descomponer los datos sin imponer categorías previas, lo cual resulta congruente con el enfoque inductivo adoptado en la investigación.

Posteriormente, los códigos obtenidos fueron agrupados en categorías emergentes que reflejan dimensiones conceptuales clave relacionadas con la alfabetización digital docente.

Resultados

La interpretación de los hallazgos se realizó mediante un ejercicio de triangulación teórica, en el que las categorías construidas fueron contrastadas con los marcos conceptuales revisados en el estudio. Este proceso permitió fortalecer la profundidad analítica y la coherencia interpretativa de los resultados, aportando mayor solidez al análisis cualitativo realizado.

Necesidades de alfabetización digital docente

La alfabetización digital docente constituye un elemento clave para la integración significativa de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto del nivel medio superior, esta competencia no se limita al dominio técnico de las herramientas, sino que implica la capacidad del profesorado para utilizarlas de manera crítica, ética y pedagógicamente orientada.

En relación con esta perspectiva, las entrevistas realizadas revelan ciertas percepciones docentes sobre el uso y reconocimiento de estos conceptos tecnológicos. Para ello, el informante 2, informante 3 e informante 9 destacan lo siguiente:

a. TIC: “Ok, las TIC, hasta donde yo lo entiendo, es el uso de las tecnologías”.

b. TAC: “Eso se me escapa ahorita”.

c. TEP: “Ese no creo haberlo escuchado de hecho”.

d. TICCAD: “No, eso como que me suena”.

(Informante 2. Comunicación personal. 24 de octubre de 2024)

a. TIC: “Las TIC, primeramente, son las tecnologías en la actualidad, como las computadoras, los teléfonos. Tecnología que se desarrolla para simplificar el trabajo”.

b. TAC: “No las conozco”.

c. TEP: “No, me estás agarrando sin armas, a lo mejor si las he usado”.

d. TICCAD: “Nombre, me estás hablando en chino”.

(Informante 3. Comunicación personal. 24 de octubre de 2024)

a. TIC: “El concepto de las TIC, pues para mí las TIC es que está inmersa en todos lados, ya las TIC son los aparatos electrónicos”.

b. TAC: “No, a lo mejor en un curso si nos lo dijeron, pero no le tome atención o no me llamó la atención”.

c. TEP: “No”.

d. TICCAD: “No”.

(Informante 9. Comunicación personal. 24 de octubre de 2024)

Con los resultados proporcionados por los diversos informantes a los que se les cuestionó sobre algunos conceptos básicos relacionados con la alfabetización digital, demostraron un claro desconocimiento sobre qué tipo de tecnologías utilizan para llevar a cabo el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Si bien los informantes reconocen el término TIC y lo asocian con el uso de dispositivos tecnológicos, se identificó un desconocimiento generalizado de enfoques educativos como las TAC, las TEP y las TICCAD, que orientan el uso pedagógico de las tecnologías digitales.

Este tipo de hallazgos dificulta la posibilidad de un trabajo colaborativo y colegiado donde cada docente tenga un conocimiento consensuado respecto a cómo y para qué utilizar los recursos tecnológicos. De acuerdo con Moreno y Trigo (2017), definir un concepto operativo permite establecer en cada docente una base orientadora que guíe su práctica de tal forma que cada recurso se utilice bajo uno o varios objetivos compartidos que beneficien de manera coherente e integral los procesos de aprendizaje en cada estudiante. Por ello, comprender los conceptos relacionados con el uso de recursos tecnológicos y digitales no solo es importante en términos formativos-profesionales, sino también en el ámbito práctico donde se ven materializadas las ideas, teorías y conceptos.

Los aspectos tecnológicos, hoy en día, son de suma importancia debido a las aportaciones que pueden brindar al proceso de aprendizaje para los educandos. El autor Pérez Gómez (2012) aborda la falta de competencias docentes frente a los desafíos de la digitalización. El autor señala que

muchos docentes carecen de las habilidades necesarias para integrar eficazmente las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas. A menudo, los profesores no tienen una formación adecuada en el uso de herramientas digitales, ni en el desarrollo de métodos de enseñanza que aprovechen estas tecnologías para fomentar un aprendizaje más interactivo y autónomo.

Además, el contar con una plantilla docente en la que algunos profesores poseen competencias tecnológicas y otros no, genera desigualdades operativas dentro del ambiente escolar. Esta situación puede provocar una distribución desigual de responsabilidades, donde los docentes con mayor dominio de las TIC terminan asumiendo tareas adicionales o resolviendo aspectos técnicos que otros colegas no pueden abordar. Esta diferencia en la alfabetización digital genera tensiones y dificulta la implementación equitativa de recursos tecnológicos en el aula.

En relación con esta problemática, los informantes expresaron su percepción sobre las consecuencias de estas brechas de competencia. De acuerdo con esto, el informante 4, el informante 7 y el informante 9 detallan lo siguiente:

Debes estar seguro de lo que se va a hacer. Se supone que, por ejemplo, que las TIC o las herramientas digitales entran y pueden utilizarlas en cualquier materia, entonces... Pero hay muchos maestros que no son de TIC. Entonces ellos no más dejan. Quiero que me hagas una exposición, quiero que me hagas un vídeo, quiero que me hagas un... esteee. ¡Ay! ¿Cómo se dice? Un cuadro sinóptico, un mapa conceptual, todo eso. Entonces todos nosotros tenemos que enseñar a los alumnos, cuando les damos TIC, cómo hacer un mapa, cómo hacer cada una de las cosas.
(Informante 4. Comunicación personal. 24 de octubre de 2024).

Quedarse rezagado en ese aspecto no creo que sea muy bueno, ya que nosotros tenemos que ayudar al alumno a poder utilizarlas de la mejor manera posible.
(Informante 7, comunicación personal, 24 de octubre de 2024).

Regularmente, mis compañeros, la mayoría de aquí, este... pide trabajos, como te digo, en procesador de texto y presentaciones electrónicas, pero lo importante es que ellos sepan, tengan la com-

petencia de cómo se hace para que puedan saber pedir lo que quieren. Porque a veces piden cosas que de dónde las sacan. Debe tener la competencia al menos de las TIC.

(Informante 9, comunicación personal, 24 de octubre de 2024).

Estos testimonios evidencian que, además de la falta de alfabetización digital, existe una carencia en la formación continua del profesorado en competencias tecnológicas y digitales, lo cual repercute directamente en la calidad de la enseñanza y en la capacidad de innovar en el aula. Como señala Kriscautzky et al. (2021), para transformar verdaderamente los entornos educativos mediante las tecnologías, es indispensable que los docentes cuenten con conocimientos sólidos, actualizados y contextualizados en torno a su uso pedagógico.

Este desconocimiento no es solo conceptual, sino que se traduce en prácticas educativas centradas en actividades recurrentes, como la elaboración de presentaciones o documentos digitales, sin una intencionalidad pedagógica claramente definida. Bajo este enfoque, el uso de la tecnología se orienta más al cumplimiento de tareas que a la mediación del aprendizaje, lo que permea el aprovechamiento de sus potencialidades educativas.

Asimismo, los testimonios revelan que estas brechas de alfabetización digital generan desigualdades operativas dentro de la institución. Mientras algunos docentes asumen tareas adicionales relacionadas con el uso y la gestión de las tecnologías, otros limitan su práctica a requerimientos mínimos, lo que dificulta el trabajo colegiado y la implementación equitativa de estrategias innovadoras. Desde esta perspectiva, la falta de una base conceptual compartida podría estar restringiendo la posibilidad de construir acuerdos pedagógicos en torno al uso de los recursos digitales.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado en competencias digitales, no solo desde una perspectiva técnica, sino pedagógica. La alfabetización digital docente se presenta como una condición indispensable para la incorporación de metodologías activas, la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje y la innovación educativa en un contexto marcado por la constante evolución tecnológica.

Los resultados obtenidos confirman que la alfabetización digital do-

cente en el CBTIS No. 33. Continúa situándose en un plano instrumental, lo que coincide con lo señalado por Aparici (2012), quien advierte que la alfabetización, entendida únicamente como acceso o manejo básico, resulta insuficiente para una participación plena en los procesos educativos contemporáneos. Considerando lo anterior, el reconocimiento limitado de las TIC por parte del profesorado, asociado principalmente al uso de dispositivos, evidencia una comprensión reducida de las tecnologías como mediadoras del aprendizaje.

Sumado a lo anterior, el desconocimiento generalizado en enfoques como las TAC, TEP y las TICCAD refuerza lo planteado por Ferrés y Piscitelli (2012), quienes sostienen que la alfabetización digital implica no solo habilidades técnicas, sino también capacidades críticas, comunicativas y pedagógicas. La ausencia de estos referentes conceptuales dificulta que los docentes trasciendan prácticas centradas en la reproducción de tareas digitales hacia propuestas didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa del estudiantado.

Desde la perspectiva de Adelle y Castañeda (2010), el uso educativo de las tecnologías puede ubicarse en distintos niveles de profundidad, que van desde las TIC hasta las TAC y TEP. Los hallazgos de este estudio indican que la práctica docente se mantiene mayoritariamente en el primer nivel, lo que condiciona la transformación educativa de las tecnologías en el aula. Esta situación no solo afecta la innovación pedagógica, sino que también restringe la implementación de metodologías activas y colaborativas que demandan una comprensión más amplia del papel de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, las desigualdades operativas identificadas al interior de la institución coinciden con lo señalado por Pérez Gómez (2012), quien advierte que la falta de competencias digitales docentes puede generar tensiones organizativas y prácticas pedagógicas poco equitativas. La distribución desigual de responsabilidades relacionadas con el uso de tecnologías refuerza la idea de que la alfabetización digital no es únicamente un asunto individual, sino un desafío institucional que requiere acuerdos colectivos y una base conceptual compartida.

En este punto, Kriscautzky et al. (2021), en similitud con los resultados, enfatizan la necesidad de una formación docente continua, con-

textualizada y orientada al uso pedagógico de las tecnologías digitales. La carencia de espacios formativos que articulen teoría y práctica compromete la posibilidad de que el docente desarrolle competencias que le permitan seleccionar, diseñar y evaluar estrategias didácticas apoyadas en tecnologías, de acuerdo con las necesidades del contexto educativo.

Finalmente, la alfabetización digital docente emerge como una condición para atender de cierta forma la diversidad de estilos de aprendizaje y promover experiencias educativas significativas en entornos marcados por la constante evolución tecnológica. Más allá del acceso a recursos digitales, se requiere una resignificación de la práctica docente que integre de manera intencional las tecnologías como herramientas para el aprendizaje, el empoderamiento y la participación, lo cual representa un reto para las instituciones de nivel medio superior como el CBTIS No. 33.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio permiten concluir que la alfabetización digital docente en el nivel medio superior continúa representando un desafío para la integración pedagógica de las tecnologías digitales. En el caso del CBTIS No. 33, se evidencia que, si bien existe un uso frecuente de las TIC por parte del profesorado, dicho uso se aplica predominantemente en un nivel técnico, caracterizado por la aplicación de herramientas digitales sin una intencionalidad pedagógica claramente orientada a la mediación del aprendizaje.

Esta situación deja claro que la alfabetización digital no puede entenderse únicamente como el acceso a dispositivos o el dominio básico de herramientas tecnológicas, sino como un proceso formativo más amplio que involucra la comprensión de enfoques pedagógicos como las TAC, las TEP y las TICCAD. El desconocimiento de estos enfoques permea la posibilidad de que las tecnologías sean utilizadas como recursos para la innovación educativa, la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de competencias acordes con las demandas de las carreras técnicas que imparten en el CBTIS. No. 33.

También, los hallazgos sugieren que las brechas en las competencias

digitales del docente no solo impactan la práctica docente individual, sino que generan desigualdades operativas al interior de la institución. La ausencia de una base conceptual compartida sobre el uso pedagógico de las TIC dificulta el trabajo colegiado, la construcción de acuerdos pedagógicos y la implementación equitativa de estrategias didácticas innovadoras, lo que refuerza la necesidad de abordar la alfabetización digital como un reto institucional y no dejarlo como una responsabilidad individual del docente.

Considerando lo anterior, se vuelve indispensable fortalecer los procesos de formación continua del profesorado, orientándose no solo al desarrollo de habilidades técnicas, sino a la reflexión pedagógica sobre el uso de las tecnologías digitales. Dichos procesos formativos deben ser contextualizados, pertinentes y articulados con las necesidades reales del aula, de modo que permitan al docente transitar del uso instrumental de las tecnologías hacia una integración pedagógica significativa para los estudiantes.

Estas limitantes estructurales cobran mayor relevancia si se contrasta con las exigencias de los marcos internacionales contemporáneos. En la era pospandemia, la literatura especializada subraya que la alfabetización digital no puede limitarse a la instrumentalización, sino que debe orientarse hacia la transformación de la enseñanza. Sin embargo, investigaciones recientes en América Latina advierten que, a pesar de que las competencias digitales son fundamentales, una gran parte del profesorado de educación media y superior todavía traslada sus clases tradicionales al formato virtual o digital sin modificar la pedagogía subyacente (Coitinho y Vaillant et al., 2024). De igual forma, se ha evidenciado que el acceso a la tecnología no es suficiente si no se acompaña de una estrategia institucional sólida que desarrolle la competencia digital docente de forma estructurada para la creación e innovación de contenidos (Delgado et al., 2022).

De manera explícita, el presente estudio abona al campo de la Tecnología Educativa y la Formación Docente al evidenciar empíricamente que la dotación de infraestructura en las escuelas no garantiza la apropiación tecnológica. La investigación aporta una lectura crítica que invita a las autoridades a desplazar el foco de atención: el verdadero desafío

actual ya no es la brecha de acceso a los equipos, sino la brecha de uso pedagógico derivada de una alfabetización digital fragmentada entre el propio cuerpo docente.

A partir de los hallazgos y las limitaciones en este estudio, se sugiere el desarrollo de las siguientes líneas de investigación para continuar fortaleciendo la disciplina:

- Evaluación longitudinal de la apropiación tecnológica: Diseñar estudios que midan el impacto a mediano plazo de las capacitaciones docentes para verificar si realmente ocurre una transición del uso instrumental (TIC) hacia el uso pedagógico y crítico (TAC, TEP y TICCAD).
- Impacto de la brecha digital docente en el rendimiento estudiantil: Investigar empíricamente de qué manera las desigualdades operativas entre el profesorado de una misma institución afectan el desarrollo de competencias digitales en sus estudiantes.
- Políticas institucionales de alfabetización digital: Analizar modelos de gestión directiva que aborden la formación tecnológica no como un esfuerzo aislado del profesor, sino como una política transversal y colaborativa al interior del centro educativo.

Por último, impera asumir que la alfabetización digital docente emerge como una condición necesaria para resignificar la práctica educativa en el CBTIS No. 33, y para responder a los desafíos que plantea una sociedad en constante transformación tecnológica. Más allá de herramientas digitales, se requiere una visión pedagógica que conciba a la tecnología como un medio para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promover metodologías activas y atender la diversidad de estilos de aprendizaje. En este sentido, los resultados de este estudio aportan elementos para la reflexión y la toma de decisiones en torno a la formación docente y al uso educativo de las tecnologías en contextos similares al del CBTIS No. 33.

Referencias

- Adelle, J., y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. *Revista Aula XXI*, (12), 1-14. <http://www.santiagoapostolcabanyal.es/wp-content/uploads/2012/08/PLE.pdf>
- Aparici, R. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, monográfico, 46-74. <https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825>
- Coitinho, V. y Vaillant, G. (2024). La alfabetización digital de los docentes de enseñanza media en Uruguay: Una mirada desde la pandemia. *Perfiles Educativos*, 46(183), 39-56. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61332>
- Delgado, D., Martínez, M. y Tigrero, J. (2022). Desarrollo de competencias digitales del profesorado mediante entornos virtuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3) 291-310. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.512>
- Dubouloy, Ma. Angélica; Grillo, L; Marrari, A; Massimo, A; Prado, A. (2015). *Universidad y Tecnologías: El Conocimiento en la Sociedad de la Información y el Aprendizaje Colaborativo*. Recuperado de https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48651/Documento_completo.pdf?sequence=3
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles-numero=38yarticulo=38-2012-10#Referencias-Articulo>
- Gobierno de México. (2022). "TICCAD". Consultado de: <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-recurso/20711/>
- Kriscautzky L., M., Martínez F., N. P., Ortega R., C. R., Ramírez B., A. M. y Rodríguez A., G. (2021). *Guía digital para el uso de TIC y TAC por área de conocimiento*. DGTIC, UNAM.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5a. Edición). Pearson Addison Wesley.
- Monge, V. (2015). *La codificación en el método de investigación de la*

- grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 22, 77-84. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5248462.pdf>
- Moreno, P. y Trigo, E. (2017). Las TIC y las TAC al servicio de la educación: una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, (5), 89-103. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.09
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educación en la era digital*. Ediciones Moratas, S. L. https://drive.google.com/file/d/1Rfs0MH-LM2-ii3P1Flf5mxjE-fAxS_Tlq/view?usp=sharing
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Acuerdo número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-172-publica-sep-nuevo-marco-curricular-comun-de-la-educacion-media-superior>

Capítulo 4

Sembrando identidad: la agroecología escolar como estrategia de apropiación cultural y sustentabilidad en la Educación Media Superior

*Javier Ramírez Huizar
Universidad Estatal de Sonora
jrh.puma@gmail.com*

*Karla Verónica García Martínez
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
kvgm2020@gmail.com*

*José Manuel Hau Flores
Universidad Estatal de Sonora
jose-hau@outlook.com*

<https://doi.org/10.61728/AE26002965>



Resumen

Este trabajo analiza la implementación de un huerto escolar agroecológico en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 328, ubicado en el Valle de Mexicali, Baja California, una región caracterizada por estrés hídrico severo y condiciones climáticas extremas. Ante la desconexión existente entre los currículos estandarizados y la realidad territorial, se plantea la agroecología no solo como técnica productiva, sino como un dispositivo pedagógico para fomentar el aprendizaje situado. Metodológicamente, el estudio se adscribe al paradigma cualitativo bajo el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), involucrando a estudiantes en un proceso dialógico de diagnóstico, siembra y reflexión. Los resultados evidencian que el huerto operó como un espacio de mediación que permitió resignificar la identidad campesina, transitar de la competencia individual a la colaboración solidaria y validar los saberes locales frente al conocimiento técnico hegemónico. Se concluye que la praxis agroecológica escolar constituye una estrategia efectiva de resistencia cultural y adaptación climática, capaz de trascender el aula para promover la soberanía alimentaria en el ámbito doméstico.

Introducción

En el escenario educativo actual, la crisis socioecológica global ha obligado a replantear la función de la escuela. Ante fenómenos como el cambio climático y la pérdida de biodiversidad, diversas investigaciones coinciden en que la educación ambiental no puede limitarse a ser un contenido teórico más en el currículo; debe convertirse en una práctica transformadora que conecte al estudiante con su realidad inmediata (Cruz, 2022). Sin embargo, persiste una brecha significativa: aunque el discurso de la sostenibilidad está presente en las aulas, la enseñanza suele permanecer desvinculada de los contextos territoriales específicos, lo que

reduce su impacto en la formación de una conciencia ecológica crítica.

Para contrarrestar esta educación descontextualizada, los huertos escolares se han posicionado como dispositivos pedagógicos clave. Estudios recientes, como los de Marques-Souza y Cuéllar-Padilla (2021), destacan que estos espacios tienen un alto potencial para la innovación educativa, permitiendo transitar de un aprendizaje pasivo a uno vivencial. No obstante, el simple hecho de tener un huerto no garantiza un aprendizaje significativo si este se implementa bajo lógicas instrumentales o productivistas que ignoran la dimensión cultural del entorno.

El problema central que aborda este trabajo radica en la estandarización de las propuestas pedagógicas. A menudo, los proyectos de huertos escolares replican modelos genéricos que no dialogan con los saberes locales, desaprovechando la riqueza de conocimientos que las comunidades han acumulado históricamente. Como lo señalan Nieves et al. (2024), la agroecología escolar debe ir más allá de la técnica agrícola; debe reconocer y poner en valor los conocimientos endógenos campesinos, promoviendo una agricultura justa que integre las dimensiones sociales, políticas y culturales del territorio.

Ignorar estos saberes ancestrales —o saberes del sur— en la implementación de huertos escolares conlleva el riesgo de perpetuar una visión colonizadora del conocimiento, donde la técnica moderna se impone sobre la sabiduría local de manejo de suelos y agua. Esto resulta particularmente crítico en la educación media superior, donde los jóvenes requieren fortalecer su identidad y sentido de pertenencia para convertirse en agentes de cambio en sus propias comunidades (Hernández-Islas et al., 2023).

Desde esta perspectiva, impera señalar que la Educación Media Superior (EMS) —referida internacionalmente como Upper Secondary Education— representa una etapa crítica para la conformación de la identidad ciudadana y la conciencia ecológica. Sin embargo, datos de la UNESCO (2024) revelan una desconexión alarmante: el 47 % de los planes de estudio nacionales en 100 países analizados carecen de referencia explícita al cambio climático, y solo el 20 % del profesorado se declara capaz de explicar cómo actuar ante esta crisis. Este vacío formativo es particularmente grave en la educación técnica, donde se corre el riesgo de reproducir una fuerza laboral técnicamente competente pero desvincu-

lada de los imperativos de sostenibilidad de sus territorios (FAO, 2023).

En el contexto mexicano, esta problemática adquiere matices específicos bajo el marco de la política educativa vigente: La Nueva Escuela Mexicana (NEM). Si bien esta propuesta pedagógica establece como principio fundamental la vinculación escuela-comunidad y el respeto por la naturaleza, la realidad operativa en los bachilleratos tecnológicos a menudo dista de este ideal. Aunque la eficiencia terminal en este nivel ha aumentado al 76,3 % para el ciclo 2023-2024 (INEGI, 2025), persiste una crisis de pertinencia: los estudiantes no abandonan las aulas solo por factores económicos, sino también por la falta de significado de los aprendizajes frente a sus realidades cotidianas. La escuela, en muchos casos, sigue operando como una isla, ajena a los saberes comunitarios que la rodean.

Esta fractura entre la escuela y el entorno productivo se vuelve una paradoja evidente en regiones con una vocación agrícola intensiva, como el Valle de Mexicali, Baja California. En este territorio, la agricultura no es solo una actividad económica, sino el eje vertebrador de la vida social. Desde las ciencias sociales, la región ha sido ampliamente estudiada; investigaciones recientes como las de Mendoza y Nino (2023) han documentado a profundidad las trayectorias de vida de los jornaleros agrícolas y las dinámicas de precarización laboral en el valle. Existen datos robustos sobre volúmenes de producción, estrés hídrico y condiciones laborales de la población migrante y asentada.

Sin embargo, existe un notable silencio epistémico desde la investigación educativa. Mientras que la sociología y la antropología han puesto el foco en el trabajador agrícola, la pedagogía ha descuidado al estudiante rural como sujeto que interpreta y resignifica ese entorno. No existen, o son escasos, los estudios que aborden cómo los jóvenes de estas comunidades, que además juegan un papel determinante en la agricultura del país, perciben la agricultura, no como un destino laboral precario, sino como un espacio de identidad y resistencia cultural. Esta ausencia de datos educativos en una región saturada de datos agrícolas constituye, en sí misma, una problemática que justifica la necesidad de indagar cómo dispositivos pedagógicos situados —como el huerto agroecológico— pueden mediar una nueva relación entre estudiantes y

su territorio.

Es por ello que, bajo la necesidad de generar evidencia empírica desde el campo pedagógico, este trabajo propone como propósito central trascender la visión instrumental del huerto escolar. No se busca únicamente la implementación técnica de un cultivo, sino la comprensión de las dinámicas educativas que surgen de él y el reconocimiento de los saberes comunitarios que las conforman.

Por consiguiente, se establece como objetivo general analizar la implementación de un huerto escolar agroecológico en el CBTA No. 328. Será un dispositivo pedagógico situado que permita a los estudiantes resignificar y validar los saberes ambientales-campesinos frente a la crisis hídrica y climática de la región.

La pertinencia de establecer huertos escolares agroecológicos en el Valle de Mexicali se sustenta como una respuesta pedagógica urgente ante una triple crisis: la ambiental, la hídrica y la cultural. La justificación de esta intervención reside en su capacidad para actuar como un laboratorio vivo, donde la abstracción del aula se confronta con la realidad material del territorio. En una región donde el cambio climático y la escasez de agua no son teorías, sino condiciones de vida, la escuela no puede seguir operando de espaldas a los saberes que han permitido la supervivencia de las comunidades campesinas.

Más allá de lo técnico, esta propuesta se justifica por su potencial para reparar la fractura intergeneracional. Al integrar los saberes campesinos —prácticas de siembra, manejo de suelo y lectura del clima— en el currículo formal, se valida el patrimonio cultural de la comunidad y se fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes. No se trata solo de enseñar a sembrar, sino de documentar cómo la praxis agroecológica detona procesos de reapropiación identitaria y ofrece una alternativa viable de sustentabilidad local (González, 2001).

Por tanto, el valor de este trabajo no reside únicamente en el reporte de una cosecha agrícola, sino en la sistematización de una experiencia educativa que demuestra que es posible, y necesario, alinear la formación técnica con la vocación del territorio y los imperativos de la Nueva Escuela Mexicana.

Para dimensionar el alcance de esta propuesta, es preciso trascender la

visión del huerto escolar como una actividad extracurricular o meramente técnica. La construcción de un espacio agroecológico en el nivel medio superior no ocurre en el vacío; se sitúa en la intersección de tensiones epistémicas, históricas y pedagógicas. Por tanto, el presente análisis se articula en tres ejes fundamentales: primero, se examina la agroecología no solo como técnica, sino como un vehículo para la recuperación de saberes territoriales silenciados; segundo, se realiza una revisión crítica de las políticas educativas que han oscilado entre el abandono del campo y el actual intento de revinculación comunitaria propuesto por la Nueva Escuela Mexicana; y finalmente, se conceptualiza al huerto como un dispositivo de aprendizaje situado, capaz de transformar la praxis docente y detonar procesos de cognición vivencial en el estudiantado.

Agroecología y saberes campesinos: hacia una pedagogía del territorio

Para comprender la dimensión educativa de la propuesta, es necesario trascender la visión técnica de la agricultura y situarse en la agroecología como un paradigma complejo. Más que un conjunto de técnicas para el cultivo sin insumos químicos, la agroecología se define como una disciplina científica, un movimiento social y una práctica política que busca rediseñar los sistemas alimentarios desde la sostenibilidad y la justicia social. En el contexto educativo, esto implica que el huerto escolar no debe concebirse meramente como un espacio de producción de alimentos, sino como un territorio donde convergen las dimensiones ecológica, sociocultural y económica.

Sin embargo, para operacionalizar esta perspectiva en términos académicos, es imperativo desglosar la agroecología en dimensiones observables que permitan evaluar su impacto real en la comunidad escolar. En este sentido, la FAO (2020) establece un marco analítico compuesto por diez elementos interdependientes, de los cuales tres resultan críticos para el análisis de experiencias en contextos educativos y rurales: la diversidad, la creación conjunta de conocimientos y la resiliencia.

Teóricamente, la diversidad no debe leerse únicamente como la variedad biológica de cultivos, sino como la pluralidad epistémica que emerge

en el aula. Por su parte, la creación conjunta de conocimientos se alinea con lo que Rosset y Altieri (2018) describen como el diálogo de saberes. Este enfoque desafía la imposición unidireccional del conocimiento científico moderno sobre las formas tradicionales de manejo de la tierra, promoviendo una integración horizontal donde la ciencia ecológica y la experiencia local se retroalimentan. Finalmente, la resiliencia deja de ser un concepto abstracto para convertirse en una categoría de análisis sobre la capacidad del sistema escolar para adaptarse a crisis climáticas locales, como la escasez hídrica del Valle de Mexicali.

Bajo esta óptica, la agroecología escolar se nutre indispensablemente de los saberes campesinos, entendidos no como folclore, sino como construcciones históricas y culturales que las comunidades rurales han desarrollado y transmitido generacionalmente para adaptarse a las particularidades de su entorno. En regiones áridas como el norte de México, estos saberes constituyen la base operativa de la supervivencia; el campesino, como sujeto que habita y trabaja un territorio rural dinámico, posee un conocimiento empírico sobre la gestión de recursos limitados que la teoría educativa debe rescatar y sistematizar.

Por consiguiente, el análisis de un huerto escolar agroecológico debe centrarse en cómo estos elementos —diversidad, diálogo de saberes y resiliencia— se materializan en prácticas pedagógicas concretas. Al incorporar estos saberes en el currículo escolar, se promueve lo que Leff (2004) denomina "saber ambiental": una nueva racionalidad que integra valores éticos y conocimientos prácticos para la reapropiación social de la naturaleza.

Del centralismo a la creación de una Nueva Escuela Mexicana

La relación entre educación y producción agrícola en México posee una raíz histórica profunda que precede a las reformas neoliberales. Los antecedentes de este modelo se remontan a la posrevolución, específicamente al proyecto educativo impulsado durante el mandato de Plutarco Elías Calles. Influenciado por las corrientes pragmatistas de John Dewey —a través de intelectuales como Moisés Sáenz—, el Estado mexicano

apostó por una "pedagogía de la acción" que vinculaba la enseñanza con el trabajo productivo. Bajo esta lógica, en 1926 se fundaron las Escuelas Centrales Agrícolas, instituciones diseñadas para aprovechar los saberes comunitarios y dotar de oficios prácticos a los hijos de campesinos, bajo la premisa de que la escuela debía funcionar como una extensión de la vida rural y no como un ente ajeno a ella (Civera, 2011).

Sin embargo, esta vocación situada y regionalista se vio progresivamente erosionada. Con la consolidación burocrática de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el posterior giro hacia la unidad nacional y la industrialización, las políticas educativas tendieron a la centralización y la estandarización de los contenidos. Aquel espíritu fundacional, que buscaba validar la identidad campesina y ofrecer herramientas para la vida en el ejido, fue desplazado por currículos instrumentales y genéricos, diseñados desde el centro del país sin considerar las particularidades de territorios como el Valle de Mexicali (Loyo, 2003).

El golpe definitivo a la estructura agraria educativa ocurrió con las reformas de finales del siglo XX. Con la promulgación de la Ley Agraria de 1992, la obligatoriedad de la parcela escolar se diluyó (artículo 70), síntoma de una política neoliberal que desvinculó a la escuela de su función social comunitaria. Los actuales Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), herederos institucionales de aquellas escuelas centrales, operan hoy bajo esta tensión: por un lado, conservan en su infraestructura y en la memoria docente el espíritu campesino de la enseñanza práctica; pero por otro, se ven limitados por directrices curriculares estandarizadas que priorizan competencias técnicas descontextualizadas.

Frente a este escenario, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) emerge no como una novedad absoluta, sino como una oportunidad política para recuperar la esencia del aprendizaje situado que proponía Dewey y que el sistema estandarizado sofocó. La implementación de un huerto escolar agroecológico en el CBTA No. 328 busca, por tanto, reactivar esa memoria histórica institucional. Se trata de aprovechar la estructura existente para transitar de una lógica productivista inercial a una práctica educativa que, alineada con la NEM, reconozca nuevamente al territorio y a los saberes locales como el eje vertebrador del aprendizaje.

El huerto escolar como dispositivo de aprendizaje y praxis educativa

En el panorama educativo contemporáneo, prevalece aún una inercia pedagógica heredera de modelos tradicionales y conductistas, donde el aprendizaje se reduce a la acumulación memorística de información descontextualizada. Bajo este esquema, denunciado clásicamente por Freire (2005) como "educación bancaria", el estudiante asume un rol pasivo, limitándose a estudiar con el único fin de aprobar evaluaciones estandarizadas, sin encontrar un vínculo sustantivo entre los contenidos curriculares y su realidad inmediata. Esta desconexión ha generado una crisis de sentido en las aulas, manifestada en altos índices de desmotivación y apatía escolar, particularmente en el nivel medio superior, donde los jóvenes perciben la escuela como un ente ajeno a sus problemáticas vitales y comunitarias (Díaz-Barriga, 2006).

Ante este escenario de rezago participativo, el aprendizaje situado emerge no solo como una alternativa didáctica, sino como una necesidad política y social. Autores como Lave y Wenger (2008) plantean que el conocimiento no es una entidad abstracta que se adquiere en solitario, sino el producto de la participación activa en prácticas sociales auténticas. En este sentido, aprender implica involucrarse en comunidades de práctica donde el saber tiene una utilidad real y tangible. La Nueva Escuela Mexicana retoma estos principios para combatir el sinsentido de la educación enciclopédica, proponiendo que la escuela debe volcarse hacia la comunidad para que el acto educativo recupere su pertinencia (SEP, 2022).

Es aquí donde el huerto escolar agroecológico trasciende su función técnica para constituirse como un dispositivo pedagógico mediador. A diferencia del aula tradicional —donde se teoriza sobre la biología o la ecología desde el pizarrón—, el huerto ofrece un escenario de praxis, entendida como la acción reflexiva sobre el mundo para transformarlo. Al enfrentar al estudiante con desafíos reales, como la recuperación de suelos salinos o la gestión hídrica en un entorno árido, se rompe la lógica del "estudiante-espectador". El alumno deja de memorizar conceptos para movilizar saberes y transita de una motivación extrínseca (la calificación)

a una intrínseca, derivada de la satisfacción de ver el resultado concreto de su trabajo y su impacto en el entorno (Sagástegui, 2004).

La investigación educativa reciente sugiere que cuando los estudiantes logran vincular los contenidos académicos con sus saberes previos y su contexto cultural, se detona un aprendizaje significativo que combate la deserción y el desinterés (Díaz-Barriga, 2006). En el contexto específico del Valle de Mexicali, el huerto opera como un anclaje identitario: permite que los jóvenes, muchos de ellos provenientes de familias con historia agrícola, revaliden los saberes campesinos que la escuela tradicional históricamente marginó. Así, la intervención pedagógica no solo busca enseñar agroecología, sino restituir el sentido de la experiencia escolar, demostrando que el conocimiento es una herramienta viva para la comprensión y mejora de su realidad territorial.

Desarrollo

Con base en lo anterior —y para cumplir con los objetivos planteados en congruencia con la postura epistemológica del aprendizaje situado—, la presente intervención se enmarcó en el paradigma cualitativo, adoptando el método de la Investigación Acción Participativa (IAP). De acuerdo con Fals Borda (1987), este enfoque no busca únicamente la descripción objetiva de la realidad, sino su transformación mediante la participación activa de los sujetos involucrados. En el contexto educativo, la IAP permite romper la jerarquía docente-alumno, al convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en una praxis dialógica donde ambos actores construyen conocimiento al intervenir en su entorno (Elliott, 2005).

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 328 (CBTA), ubicado en el Ejido Sinaloa, en el Valle de Mexicali, Baja California. La elección de este escenario responde a su ubicación estratégica en una zona de alta vocación agrícola, pero paradójicamente marcada por una desconexión cultural de las nuevas generaciones hacia el campo. El grupo de trabajo se conformó mediante un

muestreo intencional y se integraron estudiantes voluntarios del "Club de Ciencias", quienes participaron en las fases de diseño, siembra, mantenimiento y cosecha del huerto escolar agroecológico.

Para la fase de análisis, la información recolectada mediante la observación se complementó y trianguló con la recuperación de testimonios directos. Con el objetivo de profundizar en la comprensión de la experiencia, se implementó un muestreo cualitativo de carácter intencional basado en el criterio de riqueza narrativa. Bajo este parámetro, se seleccionó a cuatro informantes clave (dos alumnas [E-01 y E-02] y dos alumnos [E-03 y E-04]) cuyas intervenciones y respuestas destacaron por su nivel de detalle, elocuencia y capacidad para articular críticamente su vivencia durante el desarrollo del proyecto práctico. Esta decisión metodológica no busca una representatividad estadística, sino que prioriza la profundidad analítica al recuperar los casos más ricos en información, garantizando a su vez la paridad de género en las voces que integran el reporte de los resultados.

Fases de la intervención

La metodología se desplegó en un ciclo espiral de tres momentos clave, fundamentados en la propuesta de Kemmis y McTaggart (1988):

- **Deconstrucción y diagnóstico (planificación):** Se iniciaron sesiones de diálogo para identificar las concepciones previas de los estudiantes sobre la agricultura campesina y la crisis hídrica local. Aquí se problematiza la visión técnica de la agronomía frente a los saberes tradicionales.
- **Intervención en el territorio (acción):** Se implementó el huerto escolar bajo el método biointensivo. Sin embargo, más allá de la técnica agrícola, esta fase se concibió como un espacio de observación pedagógica. Las actividades de preparación del suelo, siembra y riego funcionaron como detonadores de experiencias de aprendizaje, donde los estudiantes confrontaron la teoría con la práctica.
- **Reflexión y sistematización (observación y reflexión):** Se realizaron cierres reflexivos posactividad donde los estudiantes verbalizaron y escribieron sus experiencias, permitiendo transitar de la vivencia empírica a la concienciación ecológica.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Dada la naturaleza situada de la investigación, se privilegiaron instrumentos que permitieran capturar la subjetividad y la evolución de las percepciones estudiantiles. En lugar de pruebas estandarizadas, se emplearon:

- Observación participante: Registrada mediante diarios de campo, permitiendo al investigador documentar las interacciones, el trabajo colaborativo y las actitudes emergentes durante las faenas agrícolas (Taylor y Bogdan, 1987).
- Narrativas estudiantiles: Se solicitaron "escritos del sentir", documentos personales en los que los estudiantes plasmaron libremente su experiencia emocional y cognitiva al reconectar con la tierra. Estos textos constituyeron la evidencia primaria de la resignificación identitaria y se estructuraron mediante preguntas guía estructuradas basadas en cuatro dimensiones: sensación durante la siembra, durante la cosecha, el trabajo colaborativo y el consumo de los alimentos producidos.
- Registro fotográfico: Utilizado como evidencia documental del proceso de transformación del espacio físico y la apropiación del mismo por parte de la comunidad escolar.

Resultados

El análisis de la información recabada a través del escrito final y los diarios de campo permite dar cuenta de cómo el huerto escolar agroecológico operó como un dispositivo de mediación pedagógica. Los hallazgos se presentan categorizados en cuatro elementos analíticos que emergen de las respuestas del estudiantado: la construcción afectiva-identitaria, el trabajo colaborativo, la apropiación técnica y la trascendencia al espacio doméstico.

En el mismo sentido, y para garantizar el anonimato de los participantes y, al mismo tiempo, mantener la trazabilidad cualitativa de la información, las respuestas extraídas del examen fueron codificadas. Se estructuró una nomenclatura asignando la inicial 'E' (Estudiante) seguida de un número arábigo consecutivo correspondiente al orden de revisión del instrumento (por ejemplo: E-01, E-02, E-03). De esta manera se presentan las narrativas textuales en el análisis de resultados.

Categoría afectiva: El retorno a la tierra como acto pedagógico

El primer hallazgo sustancial trasciende la métrica productiva para situarse en la subjetividad del estudiante. Históricamente, en la educación rural mexicana, la parcela escolar corrió el riesgo de ser percibida como un espacio de disciplinamiento laboral o un vestigio del pasado que la "modernidad" educativa debía superar. Sin embargo, la intervención revela que, al mediar la práctica con un enfoque agroecológico y dialógico, el huerto opera como un dispositivo de reconexión emocional y biocultural.

En las narrativas recabadas a través de los escritos del sentir, los estudiantes no describen la actividad agrícola como una carga académica, sino como un espacio de liberación y bienestar. Testimonios como "Me sentí muy relajado, se me olvidaron los problemas y me concentré en la tierra" (E-02) o "Me siento feliz porque es algo que me ha gustado desde pequeña, y ahorita lo estoy practicando" (E-04), evidencian que el contacto directo con el sustrato vivo activa lo que la pedagogía crítica denomina aprendizaje encarnado (*embodied learning*). El cuerpo del estudiante, generalmente constreñido a la pasividad del pupitre, encuentra en la praxis agrícola un lenguaje de expresión y desfogue.

Desde una perspectiva de identidad campesina, estos resultados sugieren que el huerto escolar funcionó como un espejo validador. Para estudiantes que habitan el Valle de Mexicali —un territorio donde la identidad agraria ha sido estigmatizada o precarizada—, el hecho de que la escuela legitima los saberes de la siembra (saberes que muchos traen de sus abuelos) reconfigura su autopercepción. La frase "es algo que me ha gustado desde pequeña" denota la existencia de una memoria biocultural latente; la escuela no enseñó algo nuevo, sino que otorgó valor académico a una herencia familiar que el currículo tradicional suele invisibilizar.

Por tanto, la dimensión afectiva representa un indicador de pertinencia cultural que evidencia la forma en que el huerto agroecológico permitió transitar de una "pedagogía de la obediencia" a una "pedagogía del arraigo", donde el bienestar emocional del estudiante emerge precisamente de la congruencia entre lo que aprende en la escuela y lo que es su realidad territorial.

Categoría social: Entre la colaboración y la interdependencia en la comunidad escolar

La segunda categoría de análisis aborda la dinámica relacional que suscita la intervención agroecológica. El modelo educativo tradicional, frecuentemente estructurado bajo lógicas de competencia individual y evaluación estandarizada, tiende a atomizar al sujeto de aprendizaje. En contraste, la praxis en el huerto escolar impuso, por su propia naturaleza operativa, una reconfiguración de las relaciones interpersonales hacia la colaboración y la interdependencia positiva.

Los hallazgos derivados de la observación participante y los testimonios estudiantiles revelan que el trabajo agrícola funcionó como un catalizador para la cohesión grupal. En las narrativas, los estudiantes destacan reiteradamente la dimensión colectiva de la experiencia: "Lo que aprendí fue que el trabajo en equipo es fundamental; nos divertimos y nos ayudamos entre todos para sacar adelante el cultivo" (E-01). Esta evidencia empírica permite sostener que el huerto operó como una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991), donde el aprendizaje no reside en la cognición aislada de un individuo, sino que emerge de la participación social en una actividad con sentido compartido.

Desde una perspectiva socioconstructivista, se observa que la interacción entre pares facilitó procesos de andamiaje (Vygotsky, 1978). Tareas complejas como la preparación de las camas de cultivo biointensivo o la gestión del riego en un contexto de escasez hídrica demandaron una coordinación de esfuerzos que trascendió la simple división del trabajo. Los estudiantes transitaron de una responsabilidad individual a una corresponsabilidad situada, donde el éxito de la cosecha dependía no del desempeño solitario, sino de la capacidad del colectivo para gestionar el sistema vivo.

Este desplazamiento hacia lo comunitario posee una profunda implicación política y pedagógica alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022). Al sustituir la competencia por la solidaridad, el dispositivo pedagógico del huerto cuestiona las jerarquías tradicionales del aula. La diversión reportada por los estudiantes no debe interpretarse como mero entretenimiento, sino como un indicador de la

satisfacción intrínseca que produce el trabajo cooperativo no alienado. Así, la intervención valida la premisa de que la reconstrucción del tejido social escolar es una condición sine qua non para el aprendizaje significativo y que sitúa a la comunidad —y no al individuo— como el núcleo integrador de los procesos educativos.

Categoría epistémica: el diálogo de saberes como ruptura de la hegemonía teórica

La tercera categoría de análisis examina la dimensión cognitiva de la intervención, específicamente la tensión dialéctica que emerge entre el conocimiento teórico-abstracto prescrito por el currículo y el saber empírico-situado que demanda la praxis agrícola. En la educación media superior tecnológica, predomina históricamente una enseñanza de la agronomía basada en paquetes tecnológicos y modelos ideales que, frecuentemente, ignoran la complejidad estocástica de los sistemas vivos locales. La intervención en el huerto escolar agroecológico evidenció las fisuras de este modelo pedagógico y la necesidad de transitar hacia lo que Rosset y Altieri (2018) denominan un verdadero diálogo de saberes.

El análisis de los diarios de campo y las narrativas estudiantiles revela que el encuentro con la realidad material del cultivo desestabilizó las concepciones simplistas previas sobre la producción de alimentos. Testimonios como "Observé cómo el tallo cambiaba y aprendí que no es solo echar agua, sino cuidar el suelo y ver qué pide la planta" (E-03), denotan un tránsito cognitivo fundamental: el paso de una racionalidad instrumental (aplicar una receta mecánica) a una racionalidad ambiental (Leff, 2004), basada en la observación sistémica y la toma de decisiones contextualizadas.

Sin embargo, este proceso no estuvo exento de tensiones. La experiencia crítica del huerto puso de manifiesto la insuficiencia de la formación teórica convencional frente a las variables incontrolables del entorno. Los estudiantes se enfrentaron a la disonancia cognitiva que surge cuando lo que dice el libro no coincide necesariamente con los tiempos y reacciones biológicas de la planta en un suelo salino y bajo estrés térmico. Esta confrontación es pedagógicamente valiosa, pues desmitifica la infalibi-

lidad de la ciencia agronómica de gabinete y valida el saber campesino —basado en la observación paciente y la adaptación— como una fuente epistemológica legítima y necesaria.

La observación científica reportada en los resultados no debe leerse meramente como una adquisición de habilidades técnicas, sino como un acto de alfabetización ecológica crítica. Al comprender empíricamente que la agricultura es un proceso de gestión de la complejidad y no una mera manufactura de biomasa, los estudiantes desarrollan un pensamiento crítico frente a los modelos de producción insostenibles. Así, el huerto funciona como un dispositivo epistémico que cuestiona la fragmentación disciplinar del currículo: la biología, la química y la sociología dejan de ser asignaturas aisladas para integrarse en la resolución de problemas concretos del territorio.

No obstante, es imperativo señalar que esta integración de saberes enfrenta barreras estructurales. La rigidez de los horarios escolares y la compartimentación de las asignaturas operan, en ocasiones, en contra de los ciclos naturales del huerto; suelen generar fricciones logísticas que limitan la profundidad de la inmersión pedagógica. Reconocer estas limitaciones es crucial, pues sugiere que la implementación exitosa de la agroecología escolar requiere no solo voluntad docente, sino una flexibilización curricular e institucional que la educación formal aún se resiste a conceder plenamente.

Categoría trascendental-espacial: hacia la soberanía alimentaria

La última categoría de análisis aborda la capacidad del dispositivo pedagógico para permear la frontera física y simbólica de la institución escolar, incidiendo en la esfera doméstica del estudiante. En la educación formal, existe una brecha histórica entre los contenidos curriculares y la vida cotidiana de las familias; mientras que lo que se aprende en la escuela suele quedarse en el cuaderno. Sin embargo, los resultados de esta intervención sugieren que el huerto escolar agroecológico posee un potencial expansivo que favorece la apropiación social del conocimiento y la réplica de prácticas sustentables en el hogar.

La evidencia empírica más contundente reside en la disposición del estudiantado para trasladar la producción y la técnica al ámbito familiar. El testimonio "Los lavé todos [los rábanos], los llevé a mi casa y les di a mi mamá y papá, fue increíble" trasciende el mero acto de consumo. Análíticamente, este gesto representa una restitución del vínculo productivo: el estudiante deja de ser un consumidor pasivo de alimentos industrializados para convertirse en un sujeto activo capaz de proveer sustento, aunque sea simbólico, a su núcleo familiar. Este cambio de rol es fundamental para la construcción de una incipiente soberanía alimentaria desde la base educativa.

La manifestación explícita de querer implementar huertos en sus propios hogares indica que la intervención logró sembrar una inquietud cultural. En una región como el Valle de Mexicali, donde la urbanización y la agroindustria han erosionado la práctica del huerto de traspatio, la intención de réplica constituye un acto de resistencia cultural. Recuperar la capacidad de cultivar en casa implica cuestionar, aunque sea a microescala, la dependencia absoluta de las cadenas de suministro comerciales y reconectar con una herencia campesina que parecía obsoleta.

No obstante, una lectura crítica obliga a reconocer los desafíos estructurales de esta trascendencia. Si bien la motivación pedagógica fue exitosa, la materialización de estos huertos domésticos enfrenta barreras objetivas: la falta de espacio en viviendas de interés social, el costo del agua en tarifas residenciales y la falta de tiempo de los padres para acompañar el proceso. La escuela logró despertar la conciencia ecológica; no obstante, sin políticas públicas que faciliten la agricultura urbana, la réplica corre el riesgo de quedar en una intención frustrada. Por tanto, la intervención educativa cumple su función de agencia, empoderando al estudiante con el saber-hacer (know-how), pero evidencia la necesidad de un entorno sociopolítico que habilite la sostenibilidad fuera del aula.

De ahí, es factible asumir que la trascendencia del huerto escolar no se mide en toneladas de cosecha, sino en la validación de la agricultura como una actividad digna y viable para la vida familiar. Al llevar el producto de su trabajo a casa, el estudiante teje un puente entre la Nueva Escuela Mexicana y la comunidad, demostrando que la educación ambiental situada tiene el poder de convertir el espacio privado en un nuevo territorio de aprendizaje y adaptación climática.

Discusión y conclusiones

La implementación del huerto escolar agroecológico en el CBTA No. 328 permite concluir que, más allá de la producción técnica de alimentos, este espacio funcionó como un dispositivo pedagógico eficaz para la resignificación de la identidad territorial y la validación de los saberes campesinos. Los resultados obtenidos confirman que el aprendizaje situado no es una abstracción teórica, sino una práctica vivencial que logra fracturar la apatía escolar al conectar los contenidos curriculares con la memoria biocultural de los estudiantes.

Se demostró que la Nueva Escuela Mexicana encuentra en la agroecología un vehículo operativo para materializar sus principios de vinculación comunitaria. Al transitar de la competencia individual a la colaboración solidaria, y de la memorización pasiva a la praxis reflexiva, el huerto se constituyó como un escenario de resistencia frente a la descontextualización educativa. Sin embargo, la intervención también visibilizó las tensiones estructurales entre los tiempos rígidos de la institución escolar y los ciclos biológicos de la naturaleza, evidenciando que la verdadera transformación educativa requiere flexibilizar las estructuras administrativas para dar cabida a pedagogías emergentes.

Finalmente, y reconociendo que este estudio representa una aproximación inicial a una problemática compleja, se sugieren las siguientes líneas de generación y aplicación del conocimiento para profundizar en la materia:

- Seguimiento longitudinal de la identidad agroecológica: Es necesario indagar si la revalorización de los saberes campesinos y la identidad rural perdura en los egresados a largo plazo o si se diluye al integrarse al mercado laboral industrial o de servicios.
- Agroecología y perspectiva de género en la educación rural: Se sugiere analizar cómo las dinámicas del huerto escolar pueden reproducir o subvertir los roles de género tradicionales asociados a la agricultura, investigando el papel de las mujeres estudiantes en la toma de decisiones técnicas y productivas.
- Barreras normativas para la agricultura urbana: Ante la intención de réplica doméstica, resulta pertinente investigar las limitaciones legales,

urbanísticas y de infraestructura hídrica que enfrentan los jóvenes para establecer huertos en zonas periurbanas de interés social.

- Curricularización de los saberes locales: Desarrollar estudios de diseño curricular que propongan metodologías formales para integrar los saberes campesinos, no como actividad extracurricular, sino como contenido troncal evaluable en las asignaturas de ciencias experimentales y sociales.

Referencias

- Civera, A. (2011). La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945. El Colegio Mexiquense. https://www.ses.unam.mx/docencia/2015II/Civera2008_LaEscuelaComoOpcionDeVida.pdf
- Cruz, G. (2022). Educación ambiental en instituciones educativas de educación básica de Latinoamérica: revisión sistemática. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 25(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2255
- Diario Oficial de la Federación. (1992). Ley Agraria. Gobierno de México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lagra/LAgra_orig_26feb92_ima.pdf
- Díaz-Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McCraw-Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ensenanza_situada_-_frida_diaz_barriga_arceo.pdf
- FAO. (2020). Los 10 elementos de la agroecología. Guía para la transición hacia los sistemas alimentarios y agrícolas sostenibles. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://www.fao.org/agroecology/overview/10-elements/es/>
- FAO. (2023). Agroecología. Plataforma de conocimientos sobre agricultura familiar. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://www.fao.org/family-farming/home/es/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En Trilla, J. (Coord). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo*

- XXI. Graó. De IRIF, S.L. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/7fc76868-624f-4e3c-9860-ddd5a39dec42/content>
- Hernández-Islas, S., Ascencio, M., Hernández, N. y Castañeda, M. (2023). La insuficiencia de educación ambiental en las aulas de las escuelas mexicanas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.245>
- INEGI (2025). Eficiencia terminal por entidad federativa según nivel educativo. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_12_987437b7-5398-4067-8b19-a1cd2ec36b7b
- Lave, J., y Wenger, E. (2008). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17387/cb419d882cd5b-b5286069675b449da38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 2(7), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500705.pdf>
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. El Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/2801ph23m?locale=es>
- Marques-Souza, T. y Cuéllar-Padilla, M. (2021). Los huertos escolares y su potencial como innovación educativa. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 39(2), 163–180. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2886>
- Mendoza, D. y Niño, L. (2023). Niños, niñas y adolescentes jornaleros en el valle de Mexicali, 2003. Veinte años después. *Región y sociedad*, (35), 1-22. <https://doi.org/10.22198/rys2023/35/1801>
- Nieves, D., Quiñones, G. y Gómez, N. (2024). La Huerta Escolar Agroecológica: Un Espacio Pedagógico que Promueve la Soberanía, la Seguridad Alimentaria y el Aprovechamiento Sostenible. *SCM Journals*, 7(1). <https://scmjournals.com/ojs/index.php/jscmrr/article/view/80>
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7394340>

- Rosset, P. y Altieri, M. (2018). *Agroecología: Ciencia y Política*. Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología SOCLA. <https://celia.agroeco.org/wp-content/uploads/2018/12/Rosset-y-Altieri-texto-completo-sin-portada-1.pdf>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, (24), 30-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- UNESCO (2024). Proposal for the establishment of Climate Risk Informed Decision Analysis (CRIDA) as a Flagship Initiative. Intergovernmental Hydrological Programme. 26th Ordinary session of the IHP Intergovernmental Council. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389897>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Capítulo 5

Actitud del profesorado hacia el inglés como idioma internacional y su relación con la internacionalización del currículo en la educación superior

*José Manuel Solís Navarro
Universidad Estatal de Sonora
jose.solis@ues.mx
Edgar Oswaldo González Bello
Universidad de Sonora
edgar.gonzalez@gmail.com*

<https://doi.org/10.61728/AE26002972>



Resumen

El presente capítulo analiza la relación entre la actitud del profesorado hacia el inglés como idioma internacional (English as an International Language [EIL]) y la noción del inglés como medio para la internacionalización del currículo en la educación superior. En el marco de la Educación Superior e Innovación, se parte de la idea central de que el inglés dentro de los procesos formativos no depende exclusivamente del dominio lingüístico, sino de las valoraciones y disposiciones actitudinales del profesorado. A partir de un estudio cuantitativo de diseño no experimental, realizado con docentes universitarios de diversas áreas disciplinares, se examinan los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de la actitud hacia el inglés, así como su capacidad explicativa sobre la percepción del inglés como recurso para la internacionalización curricular. Los resultados muestran una actitud predominantemente positiva hacia el inglés como herramienta académica, con diferencias disciplinares moderadas y una fuerte relación entre la actitud hacia EIL y la valoración del inglés para la internacionalización del currículo. Se concluye que la dimensión actitudinal constituye un factor clave para comprender los alcances de la innovación curricular vinculada a procesos de internacionalización en la educación superior.

Introducción

La educación superior enfrenta, en el contexto contemporáneo, una serie de transformaciones asociadas a la globalización del conocimiento, la circulación internacional de saberes y la necesidad de formar profesionales capaces de desenvolverse en escenarios académicos y laborales cada vez más interconectados (Altbach y Knight, 2007; De Wit, 2011). En este marco, la internacionalización se ha consolidado como uno de los ejes estratégicos de las universidades, no solo como un mecanismo

de posicionamiento institucional, sino como un medio para mejorar la calidad de los procesos formativos y ampliar las oportunidades educativas de estudiantes y docentes.

Tradicionalmente, las estrategias de internacionalización en la educación superior se han centrado en la movilidad académica, la cooperación interinstitucional y la oferta de programas conjuntos. No obstante, estas acciones han mostrado alcances limitados en contextos donde las condiciones económicas, institucionales o sociales restringen la participación de amplios sectores de la comunidad universitaria. Ante ello, han cobrado relevancia enfoques alternativos como la internacionalización del currículo y la internacionalización en casa, que desplazan el énfasis de la movilidad física hacia la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el entorno local (Beelen y Jones, 2015; Leask, 2015).

Dentro de estas estrategias, el idioma inglés ocupa un lugar central (Crystal, 2003; Jenkins, 2015). Su función como lengua franca en la producción científica, la comunicación académica y la cooperación internacional ha llevado a que sea incorporado de manera creciente en las políticas institucionales y en los lineamientos curriculares de las universidades. Sin embargo, el inglés no opera únicamente como una competencia técnica o instrumental. Su integración en la docencia y en el currículo implica procesos más complejos de apropiación, resignificación y valoración por parte del profesorado, quienes actúan como agentes clave en la implementación (o resistencia) de las innovaciones educativas.

Desde esta perspectiva, resulta insuficiente analizar el papel del inglés en la educación superior únicamente a partir del nivel de dominio lingüístico de los docentes, ya que el uso y la integración del idioma están fuertemente condicionados por factores actitudinales, identitarios y contextuales (Baker, 2011; Seidlhofer, 2011). Diversos estudios han señalado que las actitudes hacia el idioma, particularmente cuando se concibe como idioma internacional o English as an International Language (EIL), influyen de manera decisiva en la disposición del profesorado para incorporarlo en sus prácticas de docencia y en su valoración como un recurso para la internacionalización del currículo. Asimismo, estas actitudes se encuentran mediadas por factores disciplinares, experiencias

académicas previas y contextos institucionales específicos, lo cual ha sido documentado en estudios sobre inglés académico, EMI y políticas lingüísticas universitarias (Dearden, 2014; Macaro et al., 2018).

En este sentido, el presente capítulo tiene como objetivo analizar la relación entre la actitud del profesorado hacia el inglés como idioma internacional y la noción del inglés como medio para la internacionalización del currículo en la educación superior. A partir de evidencia empírica derivada de un estudio cuantitativo con profesores universitarios, se examina cómo los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de la actitud hacia EIL se vinculan con la valoración del inglés como un elemento de innovación curricular, más allá de su función instrumental.

El capítulo se inscribe en el eje de Educación Superior e Innovación, al abordar el inglés, no como una innovación tecnológica o metodológica en sentido estricto, sino como una innovación educativa de carácter simbólico y curricular cuyo impacto depende en gran medida de las percepciones y actitudes del profesorado, tal como lo plantean los enfoques socioculturales del cambio educativo y de la innovación en educación superior (Fullan, 2016; Teichler, 2017). De este modo, se busca contribuir a la discusión académica sobre los procesos de internacionalización del currículo, destacando el papel central de los actores docentes y la necesidad de considerar dimensiones actitudinales en el diseño de políticas y estrategias institucionales.

En el mismo sentido, y a pesar de que la literatura reciente documenta ampliamente las políticas de internacionalización en la educación superior, existe un vacío disciplinar respecto al análisis profundo de las dimensiones subjetivas y actitudinales del profesorado frente al idioma inglés como eje articulador de dicho proceso. Contextualmente, en el ámbito de las instituciones de educación superior de la región, los estudios previos tienden a enfocarse en los indicadores de movilidad académica o en el diseño de normativas institucionales, dejando relegada la comprensión empírica de cómo los docentes conciben, asumen o limitan el uso del inglés en su práctica cotidiana. Por lo tanto, la presente investigación atiende esta brecha al colocar en el centro de la discusión la perspectiva docente, con el propósito de aportar evidencia que demuestre que la verdadera viabilidad de la internacionalización del

currículo no depende únicamente de mandatos administrativos, sino fundamentalmente de la actitud y disposición del profesorado en las aulas.

El inglés como idioma internacional (English as an International Language)

El estatus del inglés en la educación superior contemporánea ha sido ampliamente documentado desde distintas perspectivas teóricas, particularmente a partir de su consolidación como lengua franca en la producción y circulación del conocimiento académico. Crystal (2003) señala que el inglés ha alcanzado una posición sin precedentes como idioma global, no solo por el número de hablantes, sino por su función dominante en ámbitos científicos, tecnológicos y educativos. No obstante, esta centralidad ha dado lugar a debates críticos sobre las implicaciones lingüísticas, culturales y pedagógicas de su uso en contextos académicos diversos (Castillo-Vidal et al., 2025).

En este marco surge el enfoque del inglés como idioma internacional (EIL), el cual se distancia de las concepciones tradicionales del inglés como lengua extranjera (EFL) o como segunda lengua (ESL). Desde la perspectiva de EIL, el inglés no se concibe como propiedad exclusiva de hablantes nativos ni como un sistema lingüístico homogéneo, sino como un recurso comunicativo dinámico, moldeado por sus múltiples usos en contextos internacionales y plurilingües (Jenkins, 2015; Rose y Galloway, 2019; Seidlhofer, 2011). Esta visión enfatiza la legitimidad de las variedades del inglés y pone en cuestión los modelos normativos basados en estándares anglocéntricos.

Baker (2011) argumenta que el enfoque de EIL implica un cambio epistemológico en la enseñanza y el uso del inglés al reconocer la diversidad lingüística y cultural inherente a la comunicación internacional. Estudios más recientes refuerzan esta postura al subrayar que la adopción de enfoques de Global Englishes en la educación superior favorece prácticas pedagógicas más inclusivas y contextualizadas (Rose y Galloway, 2019).

Desde esta perspectiva, las actitudes del profesorado hacia el inglés adquieren un papel central. Concebir el inglés como idioma internacional puede favorecer prácticas docentes más flexibles e innovadoras, mientras

que una visión normativista puede generar resistencia o inseguridad en contextos donde el inglés no es la lengua materna predominante. Por ello, el análisis de las actitudes hacia EIL resulta clave para comprender cómo el profesorado interpreta y negocia el papel del inglés en su práctica docente y en los procesos de internacionalización universitaria.

Internacionalización del currículo e internacionalización en casa

La internacionalización del currículo se ha consolidado como uno de los enfoques más relevantes dentro de las estrategias contemporáneas de internacionalización de la educación superior. Leask (2015) define este proceso como la incorporación intencional de dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido curricular, los resultados de aprendizaje, las actividades de enseñanza y evaluación, así como en el entorno educativo en general. A partir de esta propuesta, estudios recientes han enfatizado la necesidad de contextualizar la internacionalización del currículo atendiendo a las realidades institucionales y disciplinarias específicas.

En estrecha relación con este enfoque, Beelen y Jones (2015) proponen el concepto de "internacionalización en casa", el cual enfatiza el desarrollo de competencias internacionales e interculturales a través de experiencias educativas que ocurren en el contexto local. Investigaciones posteriores han mostrado que este enfoque adquiere especial relevancia en instituciones con limitada movilidad académica, donde el currículo se convierte en el principal vehículo para la internacionalización (Beelen y Jones, 2015).

El idioma inglés suele desempeñar un papel estratégico en la internacionalización del currículo al funcionar como medio de acceso a literatura académica internacional, redes de investigación y espacios de colaboración transnacional. No obstante, diversos autores advierten que la simple incorporación del inglés en los programas de estudio no garantiza, por sí misma, una internacionalización efectiva (De Wit, 2011; Teichler, 2017). Por el contrario, existe el riesgo de reducir la internacionalización a un proceso superficial o instrumental si no se acompaña de una reflexión pedagógica y curricular más profunda.

En este sentido, la noción del inglés como herramienta para la internacionalización del currículo depende en gran medida de cómo el profesorado interpreta su función dentro del proceso educativo. Cuando el inglés se concibe únicamente como requisito administrativo o como indicador de calidad institucional, su potencial transformador se ve limitado (González et al., 2024). En cambio, cuando se integra de manera crítica y contextualizada, puede contribuir a enriquecer las experiencias de aprendizaje y a promover una perspectiva global en la formación universitaria.

Actitudes docentes, innovación educativa y cambio en la educación superior

Las actitudes del profesorado constituyen un componente fundamental en los procesos de cambio e innovación educativa. Desde una perspectiva sociocultural, Fullan (2016) sostiene que las innovaciones en educación no se implementan de manera efectiva únicamente a través de reformas estructurales o normativas, sino mediante la apropiación y resignificación que realizan los actores educativos en su práctica cotidiana. En este sentido, las actitudes influyen en la disposición de los docentes para adoptar, adaptar o resistir nuevas políticas y enfoques pedagógicos.

En el contexto de la educación superior, Teichler (2017) señala que los procesos de innovación están estrechamente vinculados a las culturas académicas y a las identidades profesionales del profesorado. La introducción del inglés como parte de las estrategias de internacionalización puede ser percibida como una oportunidad de desarrollo académico o, por el contrario, como una imposición externa que amenaza la autonomía disciplinar y la identidad profesional (Álvarez et al., 2024).

Desde esta óptica, el inglés puede entenderse como una forma de innovación educativa de carácter simbólico y curricular, más que como una innovación tecnológica o metodológica en sentido estricto. Su impacto depende de factores actitudinales, tales como la valoración del idioma, la percepción de su utilidad académica y la disposición para integrarlo en la docencia. Analizar estas actitudes permite comprender por qué, aun en contextos con políticas institucionales favorables, la internacionali-

zación del currículo puede avanzar de manera desigual entre disciplinas y entre docentes.

El marco conceptual de este capítulo articula tres ejes fundamentales: el inglés como idioma internacional, la internacionalización del currículo y las actitudes docentes como motor de la innovación educativa. Esta articulación permite analizar empíricamente cómo las percepciones y valoraciones del profesorado influyen en la manera en que el inglés es incorporado —o no— como un recurso significativo para la internacionalización de la educación superior.

Desarrollo

El presente capítulo se deriva de un estudio empírico de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional-explicativo. El estudio tuvo como propósito analizar la relación entre la actitud del profesorado hacia el inglés como idioma internacional y la noción del inglés como medio para la internacionalización del currículo en la educación superior.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 660 profesores universitarios de una institución pública de educación superior en México, pertenecientes a diversas áreas disciplinares. Los participantes incluyeron docentes de áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) y de áreas no STEM, lo que permitió explorar posibles diferencias disciplinares en las actitudes hacia el inglés y en la valoración de su papel en la internacionalización del currículo.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo voluntario, considerando como criterios de inclusión el desempeño de funciones docentes a nivel universitario y la participación en actividades de enseñanza. Este enfoque es consistente con estudios previos en educación superior que analizan percepciones y actitudes del profesorado en contextos institucionales específicos.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado, diseñado y validado en el marco de la investigación doctoral de la cual se deriva este capítulo (Solís, 2023). El instrumento incluyó escalas tipo Likert orientadas a medir dos variables centrales: la actitud hacia el inglés como idioma internacional (EIL) y la noción del inglés como medio para la internacionalización del currículo.

La escala de actitud hacia EIL contempló ítems agrupados en tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual, lo que permitió captar de manera integral las percepciones, valoraciones y disposiciones del profesorado hacia el uso del inglés en contextos académicos internacionales. Por su parte, la escala sobre internacionalización del currículo evaluó la valoración del inglés como recurso para la docencia, el acceso al conocimiento internacional y la integración de dimensiones globales en los procesos de enseñanza.

Los análisis de consistencia interna realizados en el estudio original mostraron valores adecuados de confiabilidad para ambas escalas, lo que respalda la pertinencia del instrumento para el análisis de las variables consideradas en este capítulo.

Procedimiento y análisis de datos

La aplicación del cuestionario se realizó de manera electrónica, garantizando la participación voluntaria y el anonimato de los docentes. Previo a la recolección de datos, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio y el uso académico de la información, en apego a principios éticos de investigación en educación.

Para el análisis de los datos se emplearon estadísticos descriptivos con el fin de caracterizar las actitudes hacia EIL y la noción del inglés para la internacionalización del currículo. Asimismo, se realizaron pruebas inferenciales —incluyendo pruebas t de Student, análisis de correlación y modelos de regresión— con el propósito de identificar diferencias disciplinares y explorar relaciones predictivas entre las variables. El uso de estos análisis permitió examinar no solo el nivel de las actitudes

y percepciones del profesorado, sino también su papel explicativo en la valoración del inglés como un componente de la internacionalización curricular, en congruencia con el enfoque empírico del capítulo.

Resultados

Este apartado tiene como propósito presentar y analizar de manera integrada los principales hallazgos empíricos del estudio, articulando los resultados estadísticos con una discusión teórica que permita interpretar su significado en el marco de la educación superior y la innovación educativa. En lugar de limitarse a una exposición descriptiva de tablas y valores, se busca ofrecer una lectura analítica que conecte la evidencia empírica con los debates contemporáneos sobre el inglés como idioma internacional y la internacionalización del currículo.

Los resultados se presentan integrando el análisis empírico con la discusión teórica, con el fin de evitar una lectura fragmentada entre tablas y texto interpretativo. Este enfoque permite comprender los hallazgos, no solo como descripciones estadísticas, sino como evidencia situada dentro del debate académico sobre educación superior, innovación e internacionalización del currículo.

Actitud del profesorado hacia el inglés como idioma internacional

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos por ítem correspondientes a la escala de actitud hacia el inglés como idioma internacional. En términos generales, los resultados evidencian una valoración ampliamente positiva del inglés como lengua académica y científica. Los ítems con medias más altas se asocian al acceso al conocimiento científico internacional y a la comprensión de textos académicos, lo cual confirma que el profesorado reconoce el papel del inglés como vehículo central para la participación en comunidades académicas globales.

Este predominio del componente cognitivo es consistente con los planteamientos de Jenkins (2015) y Seidlhofer (2011), quienes señalan que el inglés, concebido como idioma internacional, adquiere legitimidad

principalmente por su funcionalidad comunicativa más que por su apego a modelos normativos. Sin embargo, aunque las valoraciones cognitivas son elevadas, los resultados también muestran una tensión entre el reconocimiento del valor del inglés y su incorporación sistemática en la práctica docente.

Tabla 1

Descriptivos por ítem de la actitud hacia el inglés como idioma internacional (EIL).

Ítem	Media	DE
Comprender textos académicos en inglés	4.54	0.69
Acceso al conocimiento científico internacional	4.52	0.73
Enriquecimiento del horizonte cultural	4.50	0.73
Uso del inglés en la formación profesional	4.39	0.77
Relevancia de conceptos disciplinares en inglés	4.13	1.00
Inglés como elemento de internacionalización	4.19	0.93
Inversión de tiempo personal en el aprendizaje del inglés	4.49	0.71

Nota. Escala tipo Likert de 1 a 5.

Las diferencias disciplinares presentadas en la Tabla 2 aportan elementos adicionales para la interpretación. Los docentes de áreas STEM muestran actitudes significativamente más favorables, especialmente en el componente conductual, lo que sugiere una mayor disposición a utilizar el inglés en su práctica docente. Este hallazgo puede explicarse por la centralidad del inglés en la producción y difusión del conocimiento científico en estas disciplinas, donde la literatura especializada y las redes de investigación operan mayoritariamente en este idioma (Crystal, 2003). No obstante, los tamaños del efecto moderados indican que la disciplina, aunque relevante, no es un factor determinante por sí mismo. Esto refuerza la idea de que las actitudes hacia el inglés se construyen a partir de una combinación de factores personales, académicos e institucionales, y no únicamente a partir de la pertenencia disciplinar.

Tabla 2*Diferencias disciplinares en los componentes de la actitud hacia EIL.*

Componente	Área	Media	DE	t	p	d
Cognitivo	STEM	4.58	0.68	-2.18	.029	0.36
	No STEM	4.42	0.74			
Afectivo	STEM	4.36	0.79	-1.94	.053	0.29
	No STEM	4.22	0.83			
Conductual	STEM	3.41	1.09	-3.87	.000	0.46
	No STEM	3.05	1.17			

Nota. Escala tipo Likert de 1 a 5.

Los resultados muestran que el profesorado presenta una actitud generalmente favorable hacia el inglés como idioma internacional, particularmente en aquellos aspectos relacionados con su utilidad académica y su función como medio de acceso al conocimiento científico. No obstante, esta valoración positiva no se manifiesta de manera homogénea en todos los componentes de la actitud, ya que el componente conductual registra niveles más moderados en comparación con los componentes cognitivo y afectivo. Este hallazgo sugiere que, si bien el profesorado reconoce la relevancia del inglés en el contexto de la educación superior y la internacionalización, su incorporación sistemática en la práctica docente enfrenta todavía ciertas limitaciones.

Desde la perspectiva del inglés como idioma internacional, estos resultados permiten comprender que el uso del inglés en la docencia no depende exclusivamente de la percepción de su importancia, sino de un conjunto de condiciones académicas e institucionales que median entre la actitud y la acción. En consecuencia, el análisis de la actitud del profesorado aporta elementos relevantes para entender cómo se configura el papel del inglés en los procesos de internacionalización del currículo.

Noción del inglés para la internacionalización del currículo

La Tabla 3 muestra que el profesorado valora positivamente el papel del inglés como recurso para la internacionalización del currículo. Esta valoración sugiere que el inglés no es percibido únicamente como una

habilidad lingüística, sino como un medio para integrar perspectivas internacionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este resultado es congruente con la definición de internacionalización del currículo propuesta por Leask (2015), quien enfatiza la integración intencional de dimensiones globales en el contenido y las prácticas educativas. Sin embargo, la literatura también advierte que esta valoración puede mantenerse en un plano discursivo si no se acompaña de transformaciones pedagógicas concretas (De Wit, 2011).

Tabla 3

Descriptivos de la noción del inglés para la internacionalización del currículo.

Variable	Media	DE
Internacionalización del currículo	4.07	0.88

Las diferencias por área disciplinar, presentadas en la Tabla 4, muestran nuevamente una valoración ligeramente mayor por parte del profesorado de áreas STEM. Este patrón refuerza la idea de que la exposición cotidiana al inglés en contextos académicos internacionales influye en la manera en que los docentes conciben su potencial curricular.

Tabla 4

Diferencias disciplinares en la noción del inglés para la internacionalización del currículo.

Área	Media	DE	t	p	d
STEM	4.15	0.84	-2.91	.004	0.32
No STEM	3.99	0.91			

En conjunto, los resultados indican que el profesorado concibe el inglés como un elemento relevante para los procesos de internacionalización del currículo, particularmente en lo que respecta al acceso a contenidos académicos internacionales y a la incorporación de referentes globales en la formación universitaria. Esta noción del inglés trasciende su función como habilidad lingüística aislada y lo sitúa como un recurso que puede contribuir a la innovación curricular, en la medida en que se integra de forma intencional en las actividades de docencia. Sin embargo,

la valoración del inglés para la internacionalización del currículo no se traduce de manera automática en cambios curriculares profundos, sino que se encuentra condicionada por las prácticas docentes, la orientación institucional y las características disciplinares. En este sentido, los resultados refuerzan la idea de que la internacionalización del currículo no depende únicamente de la presencia del inglés en los programas de estudio, sino de la manera en que el profesorado resignifica su papel dentro del proceso formativo.

Relaciones entre actitud hacia EIL e internacionalización del currículo

El análisis correlacional presentado en la Tabla 5 permite observar la relación entre las distintas variables asociadas al inglés y la internacionalización del currículo. Destaca particularmente la fuerte correlación entre la actitud hacia EIL y la noción del inglés para la internacionalización del currículo, lo que sugiere que las valoraciones actitudinales del profesorado desempeñan un papel central en la resignificación curricular del idioma.

Este hallazgo respalda los planteamientos de Baker (2011), quien subraya que las actitudes hacia el inglés influyen de manera directa en los usos pedagógicos del idioma, especialmente en contextos donde no es la lengua materna predominante.

Tabla 5

Matriz de correlaciones entre variables asociadas al inglés y la internacionalización del currículo.

Variable	1	2	3	4	5	6
1. Internacionalización del currículo	—					
2. Dominio del inglés	.30***	—				
3. Uso de recursos en inglés	.37***	.54***	—			
4. Uso del inglés en la docencia	.45***	.58***	.66***	—		
5. Promoción institucional	.23***	.20***	.24***	.37***	—	
6. Actitud hacia EIL	.71***	.35***	.40***	.48***	.32***	—

Nota. ***p < .001.

Finalmente, el modelo de regresión presentado en la Tabla 6 permite profundizar en el análisis explicativo. Los resultados muestran que la actitud hacia EIL emerge como el predictor más sólido de la noción del inglés para la internacionalización del currículo, por encima del dominio lingüístico y de la promoción institucional. Este hallazgo resulta particularmente relevante desde la perspectiva de la innovación educativa, ya que confirma que los procesos de cambio curricular dependen en gran medida de la apropiación simbólica que realizan los actores docentes (Fullan, 2016).

Tabla 6

Modelo de regresión para la noción del inglés en la internacionalización del currículo.

Predictor	B	EE	β	t	p
Dominio del inglés	-0.01	0.02	-0.01	-0.47	.632
Uso de recursos en inglés	0.02	0.03	0.03	0.85	.393
Uso del inglés en la docencia	0.11	0.03	0.14	3.41	.001
Promoción institucional	-0.03	0.02	-0.03	-1.13	.256
Actitud hacia EIL	0.95	0.04	0.64	20.64	.000

Nota. $R^2 = .52$; $N = 670$; modelo significativo ($p < .001$)

En conjunto, estos resultados-discusión ponen de manifiesto que la internacionalización del currículo en la educación superior está estrechamente vinculada a las actitudes del profesorado hacia el inglés como idioma internacional.

A manera de cierre del apartado, los hallazgos confirman que el papel del inglés como recurso de innovación curricular no puede explicarse únicamente a partir del dominio lingüístico ni de la existencia de políticas institucionales formales. Por el contrario, son las actitudes docentes —en sus dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales— las que median de forma decisiva la integración significativa del inglés en la docencia universitaria. Este énfasis en la dimensión actitudinal permite comprender por qué los procesos de internacionalización del currículo avanzan de manera desigual entre disciplinas y contextos institucionales, y subraya la necesidad de considerar al profesorado como actor central en cualquier estrategia de innovación educativa orientada a la interna-

cionalización. Más allá del dominio lingüístico o de las políticas institucionales formales, son las disposiciones actitudinales las que explican en mayor medida la integración significativa del inglés como un recurso de innovación curricular.

Discusión y conclusiones

El presente capítulo tuvo como objetivo analizar la relación entre la actitud del profesorado hacia el inglés como idioma internacional y la noción del inglés como medio para la internacionalización del currículo en la educación superior. A partir de la evidencia empírica presentada, los resultados permiten extraer una serie de conclusiones relevantes para la investigación, la práctica docente y el diseño de políticas institucionales orientadas a la innovación educativa.

En primer lugar, los hallazgos confirman que el profesorado universitario presenta, en términos generales, una actitud favorable hacia el inglés como idioma internacional, especialmente en su dimensión cognitiva. Esta valoración positiva se asocia principalmente con el reconocimiento del inglés como herramienta de acceso al conocimiento científico internacional y como medio para la participación en comunidades académicas globales. No obstante, la menor intensidad observada en el componente conductual pone de manifiesto una brecha persistente entre el reconocimiento del valor del inglés y su incorporación sistemática en las prácticas de docencia, lo cual coincide con lo reportado en estudios previos sobre inglés académico e internacionalización en la educación superior.

En segundo lugar, el análisis de la noción del inglés para la internacionalización del currículo muestra que el profesorado reconoce su potencial como recurso para integrar perspectivas internacionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta valoración no siempre se traduce en transformaciones pedagógicas profundas, lo que sugiere que la internacionalización del currículo puede permanecer en un plano discursivo si no se acompaña de estrategias institucionales y formativas que favorezcan su apropiación didáctica.

Uno de los aportes centrales del capítulo radica en la evidencia de que la actitud hacia el inglés como idioma internacional emerge como el principal

factor explicativo de la valoración del inglés para la internacionalización del currículo, por encima del dominio lingüístico y de la promoción institucional. Este resultado refuerza la idea de que los procesos de innovación educativa en la educación superior dependen menos de la imposición de políticas o requisitos formales y más de las disposiciones, creencias y significados que construyen los actores docentes en torno a dichas innovaciones.

Desde la perspectiva de la innovación educativa, los resultados permiten conceptualizar el inglés como una innovación de carácter simbólico y curricular. Su impacto no se limita a la adquisición de una competencia lingüística, sino que implica una resignificación de las prácticas docentes, de los contenidos curriculares y de la identidad académica del profesorado. En este sentido, la internacionalización del currículo requiere ser entendida como un proceso cultural y pedagógico, más que como un simple indicador de desempeño institucional.

En términos de implicaciones prácticas, los hallazgos sugieren la necesidad de que las instituciones de educación superior diseñen estrategias de formación docente que trasciendan el énfasis exclusivo en el desarrollo del dominio del inglés. Programas orientados a la reflexión pedagógica, al reconocimiento del inglés como idioma internacional y al fortalecimiento de actitudes favorables hacia su uso académico podrían contribuir de manera más efectiva a la integración del inglés en el currículo y a la consolidación de procesos de internacionalización significativos.

Finalmente, este capítulo aporta evidencia empírica que contribuye al debate académico sobre la internacionalización del currículo y el papel del inglés en la educación superior, destacando la centralidad del profesorado como agente de innovación. En conjunto, los resultados invitan a repensar la internacionalización no como una meta exclusivamente institucional, sino como un proceso pedagógico que se construye desde las aulas, a partir de las creencias, actitudes y prácticas del profesorado universitario. Futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de variables contextuales adicionales —como la cultura institucional, la experiencia internacional previa o las trayectorias profesionales—, así como incorporar enfoques metodológicos mixtos que permitan explorar con mayor profundidad los procesos de apropiación del inglés en la práctica docente cotidiana.

Referencias

- Altbach, P. G., y 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/10.1177/1028315307303542>
- Álvarez-Salgado, F. Á., Cruz-Doriano, S., Chi-Chan, M. T. de J. y López-Ponce, M. E. (2024). Explorando la excelencia educativa: la interacción de la internacionalización del currículo y la movilidad académica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2167>
- Baker, W. (2011). Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.577779>
- Beelen, J., y Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi y P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between challenges and opportunities*. 59–72. Springer.
- Castillo-Vidal, J. M., Mungarrieta-Virgüez, C. R., Vásquez-Salas, R. A. y Verdú-Tonito, D. E. (2025). La motivación como factor clave en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Cuadernos de Investigación UNED*, 17(1). <https://doi.org/10.22458/urj.v17i1.5959>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- De Wit, H. (2011). Globalisation and internationalisation of higher education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 241–248. <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1247>
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council.
- González-Bello, E. O., García-Meza, I. M. y Estévez-Nenninger, E. H. (2024). Inglés como medio de instrucción para la internacionalización del currículo: motivos y expectativas de docentes. *Folios*, (59), 112-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9425927>

- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A resource book for students* (3th ed.). Routledge.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., y Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Rose, H. y Galloway, N. (2019). *Global Englishes for language teaching*. Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Solís, J. (2023). *Inglés como innovación de la docencia para la internacionalización del currículo: perspectiva del profesorado*. [Tesis de Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora]. <https://die.unison.mx/wp-content/uploads/2023/09/Tesis-Jose-Manuel-Solis-Navarro-Tesis.pdf>
- Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 5(1), 177–216. <https://doi.org/10.3917/jim.005.0179>

Capítulo 6

Análisis de la política institucional de la UABC para la promoción de la equidad educativa en la formación universitaria

Brenda Imelda Boroel Cervantes
Universidad Autónoma de Baja California
brenda.boroel@uabc.edu.mx

Yessica Sandyvel Garduño Espinoza
Universidad Autónoma de Baja California
sgarduno@uabc.edu.mx

Carlos Javier del Cid García
Universidad Autónoma de Baja California
carlos.cid@uabc.edu.mx

<https://doi.org/10.61728/AE26002989>



Resumen

El propósito de este capítulo es analizar la manera en que la política institucional de la Universidad Autónoma de Baja California aborda el desafío de la equidad y la inclusión en la agenda universitaria del período del 2019 y 2027. Este análisis parte de una base metodológica denominada "análisis de contenido de política", con el fin de reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo se entiende y aborda la equidad educativa desde la política institucional? ¿Cómo se han cristalizado dichas políticas educativas en el ámbito académico y administrativo de la universidad? ¿Cómo se ha priorizado la atención educativa a grupos vulnerables y marginados y qué respuestas específicas se han construido reconociendo la desigualdad? El capítulo inicia con la presentación de los recursos empleados y la metodología aplicada. Posteriormente, se discute una serie de raíces teórico-conceptuales como auxiliares epistemológicos para dar cuenta de las formas en que se conciben la equidad educativa y la inclusión. En seguida, se da cuenta de la forma en que se entrelazan las políticas institucionales en los dos periodos rectorales (2019-2023 y 2023-2027). En la fase subsiguiente del proceso, se procede al análisis y al debate de una serie de acciones derivadas de los planes mencionados. Dichas acciones parecen estar destinadas a la atención de lo dispuesto en las agendas internacionales, con el propósito de responder a tres interrogantes fundamentales vinculadas a la vida universitaria. Sin embargo, más allá de la atención a la cobertura, no necesariamente ha estado acompañada de una reducción significativa en las brechas de inequidad y exclusión.

Introducción

Diseñar e implementar políticas de equidad e inclusión en la educación superior es trascendente a nivel global en atención a razones sociales, económicas, éticas, académicas y democráticas. Las directrices en política pública de educación superior han orientado su atención principalmente al incremento de la cobertura. Sin embargo, las opciones generadas para responder a las necesidades socioculturales y escolares de la creciente población estudiantil no son suficientes para garantizar su permanencia y una conclusión educativa exitosa. La educación, como derecho humano y bien público, desempeña un papel clave en la reducción de las desigualdades sociales y en la promoción de la movilidad social. Pese a esto, el acceso, la permanencia y el egreso continúan marcados por profundas brechas asociadas a las condiciones socioeconómicas, culturales, académicas y personales de los estudiantes (Duk y Murillo, 2024).

La equidad educativa implica que las circunstancias personales y sociales no obstaculicen el logro del potencial educativo, mientras que la inclusión supone que todas las personas puedan participar plenamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (OECD, 2023). Estas definiciones subrayan que el acceso formal por sí solo no garantiza justicia educativa si no se implementan acciones institucionales que transformen las prácticas, culturas y estructuras que históricamente han excluido a ciertos colectivos.

En las últimas décadas, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han impulsado una visión de la educación superior como un derecho y un bien público. Para ello, han promovido políticas de equidad e inclusión con el fin de garantizar el acceso y la permanencia de estudiantes provenientes de contextos vulnerables. Estas directrices han sido acogidas por muchos países, quienes las han integrado en sus planes nacionales, como se observa en los objetivos claros del Plan Sectorial de Educación 2024-2030. Sin embargo, es necesario preguntarse si estas políticas han logrado trascender el plano normativo para incidir efectivamente en la transformación estructural de las persistentes desigualdades en la educación superior.

Uno de los aspectos más criticados es la brecha entre el discurso inclusivo y la realidad institucional. Si bien se han ampliado las oportunidades de ingreso a la universidad mediante cuotas, becas o programas de apoyo, muchos estudiantes que acceden desde contextos marginados continúan enfrentando barreras culturales, económicas y pedagógicas que afectan su trayectoria académica. La OCDE ha señalado que la equidad en el acceso no garantiza por sí sola la equidad en los resultados, lo que evidencia que las políticas actuales tienden a ser paliativas en lugar de transformadoras.

Los enfoques inclusivos también están directamente vinculados con los derechos humanos y la justicia social, pues validan y reconocen la pluralidad de identidades y experiencias de los estudiantes dentro de la universidad (Santos Gutiérrez y Condori Ruiz, 2024). En ese sentido, implementar políticas de equidad no es solo un imperativo técnico, sino una responsabilidad ética de las instituciones para responder a compromisos internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, que promueven una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad para todos (UNESCO IESALC, 2025).

Asimismo, la investigación especializada ha documentado que las iniciativas institucionales orientadas a la equidad requieren de estructuras y prácticas específicas para traducirse en resultados. El Plan Sectorial de Educación 2024-2030, aunque ambicioso en sus objetivos, corre el riesgo de reproducir un enfoque instrumentalista de la inclusión si no se acompaña de una reestructuración profunda de los modelos pedagógicos, la formación docente y la gobernanza institucional. La UNESCO insiste en que la inclusión implica cambios en las culturas, políticas y prácticas dentro de las instituciones, lo que conlleva no solo ampliar el acceso, sino también revisar críticamente los contenidos curriculares, los métodos de evaluación y los criterios de éxito académico.

El aprendizaje de calidad, desde la perspectiva de la inclusión y la equidad, se define por la capacidad de incentivar aprendizajes relevantes y sostenibles que conviertan la educación en un bien común, un derecho a la educación y al aprendizaje (Tawil, 2012; UNESCO, 2015). Ambos conceptos —inclusión y equidad— se complementan: mientras que la inclusión se ocupa de hacer efectivas oportunidades personalizadas de

experiencias de aprendizaje en escenarios reales, atendiendo a la diversidad de expectativas y necesidades de la sociedad y de los estudiantes, y respondiendo oportunamente a las desigualdades de los contextos (UNESCO, 2015); la equidad, por su parte, garantiza que las condiciones, insumos y procesos educativos sean justos y se presenten con igualdad de propósitos y de resultados para todos los estudiantes (Operti, 2016).

Finalmente, las políticas educativas en materia de equidad e inclusión en la educación superior muestran avances en el plano normativo, pero su pertinencia real depende de su capacidad para alterar las estructuras de poder y desigualdad que históricamente han caracterizado al sistema educativo. Las recomendaciones de la UNESCO, la OCDE y el Plan Sectorial son relevantes, pero requieren un compromiso más profundo con una visión transformadora de la educación, que no se limite a abrir las puertas, sino a reconstruir todo el edificio sobre bases más justas y democráticas.

Educación superior

La importancia de la educación superior para la sociedad actual se fundamenta en cinco funciones básicas: la creación y difusión del conocimiento, la formación de profesionistas especializados que lo generan, la promoción de cambios de actitud para la transformación social, la promoción y formación de una nación-estado fuerte y el fomento de una mejor calidad de vida individual y social (Puttaswamaiah, 2013). De este modo, las universidades desempeñan un rol crucial en el desarrollo local, regional y global, no solo como formadoras de capital intelectual, sino también como elementos activos de los cambios socioeconómicos, culturales y políticos. Se espera que promuevan transformaciones desde el ámbito individual hasta el social. No obstante, la educación superior en México no parece tener un sentido claro sobre su función social como estrategia de desarrollo socioeconómico (Andrades, 2019). A pesar de formar profesionistas, cuenta con una planta de académicos orientados a la generación del conocimiento y desarrolla actividades de intervención social y cultural; las condiciones de desarrollo social no son óptimas (Diez Gutiérrez, 2018; McCowan, 2016).

En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se ha implementado una política institucional para garantizar la permanencia del alumnado. Los esfuerzos se han orientado a la ejecución de un conjunto integral de acciones diseñadas para atender de manera estratégica y efectiva los factores que afectan el desempeño académico y la continuidad de los estudiantes. Estas políticas incluyen: atención integral al estudiante; flexibilidad académica y diversificación de programas con apoyo de la tecnología; inclusión y equidad; fortalecimiento de competencias y liderazgo; seguimiento y evaluación de trayectorias escolares y la promoción del bienestar físico y mental. Estas directrices reflejan el compromiso de la UABC con el desarrollo integral y la formación de profesionales que contribuyan al bienestar social, asegurando que ningún estudiante quede rezagado o excluido por factores internos o externos a la universidad.

Desde una perspectiva ética y de responsabilidad social universitaria, la implementación de políticas inclusivas posiciona a la UABC como un agente activo en la reducción de desigualdades educativas y sociales en la región. Como señalan Santos Gutiérrez y Condori Ruiz (2024), las universidades latinoamericanas tienen un papel estratégico en la construcción de justicia social, particularmente en contextos donde las desigualdades estructurales afectan de manera diferenciada a la población estudiantil. En ese sentido, la política institucional de la UABC en materia de equidad e inclusión se inscribe en una lógica de corresponsabilidad con el desarrollo. En consonancia con las directrices de la UNESCO y la OCDE, el diagnóstico institucional de la UABC en materia de equidad e inclusión se enmarca en una lógica de corresponsabilidad con el desarrollo regional y el bienestar social.

En consecuencia, resulta pertinente y necesario analizar la política institucional de la UABC orientada a la promoción de la equidad educativa en estudiantes en riesgo académico, con el fin de identificar avances, tensiones y desafíos en su implementación. Este análisis no solo contribuye a la generación de conocimiento académico, sino que ofrece insumos relevantes para el fortalecimiento de la toma de decisiones institucionales y el diseño de estrategias más integrales que favorezcan trayectorias escolares exitosas y equitativas.

Desarrollo

Para este capítulo, se empleó un tipo de investigación documental desarrollado por Miles y Huberman (1994). Según los autores, esta orientación metodológica consta de cuatro fases: a) recopilación de datos; b) reducción de datos; c) presentación de datos; y d) elaboración y verificación de conclusiones. Con base en este enfoque, se buscó y recopiló documentos rectores de la política institucional emitidos durante tres periodos administrativos: a) 2015-2019; b) 2019-2023 y c) 2023-2027, en relación con la equidad educativa. La Tabla 1 muestra los documentos que finalmente se analizaron.

Tabla 1

Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023; 2023-2027. Misión y visión.

Documentos	Misión	Visión
Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023	Formar integralmente ciudadanos profesionales, competentes en los ámbitos local, nacional, transfronterizo e internacional, libres, críticos, creativos, solidarios, emprendedores, con una visión global y capaces de transformar su entorno con responsabilidad y compromiso ético; así como promover, generar, aplicar, difundir y transferir el conocimiento para contribuir al desarrollo sustentable, al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la innovación, y al incremento del nivel de desarrollo humano de la sociedad bajacaliforniana y del país (p. 91).	En 2030, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es ampliamente reconocida en los ámbitos nacional e internacional por ser una institución socialmente responsable que contribuye, con oportunidad, equidad, pertinencia y los mejores estándares de calidad, a incrementar el nivel de desarrollo humano de la sociedad bajacaliforniana y del país, así como a la generación, aplicación innovadora y transferencia del conocimiento, y a la promoción de la ciencia, la cultura y el arte (p. 91).

Documentos	Misión	Visión
Plan de Desarrollo Institucional 2023 - 2027	Contribuir al desarrollo inclusivo y sostenible, al bienestar de la sociedad bajacaliforniana, la nación y del planeta, a través de la formación integral de profesionistas, de investigadoras, investigadores y ciudadanía comprometida con una cultura democrática; así como a la generación y difusión de la cultura, del conocimiento y de las tecnologías (p. 157).	La UABC es una universidad líder e innovadora con reconocimiento a nivel nacional y global por ser un agente transformador de progreso social que contribuye a la realización plena del ser humano, al desarrollo incluyente y sostenible, a la profundización de la democracia y a la justicia social a través de la formación en licenciatura, posgrado y a lo largo de la vida, y de sus avances científicos, tecnológicos y culturales (p. 157).

Para la fase de recopilación de datos del estudio, se desarrolló una búsqueda en línea de los principales documentos de política educativa de la universidad publicados por cada administración seleccionada. Posteriormente, se exploró el sitio web de la universidad en busca de publicaciones adicionales sobre políticas o programas que abordaran la equidad educativa. En cuanto a los criterios de selección de documentos, se establecieron los siguientes: 1) los documentos debían haber sido publicados en el periodo 2019-2027 o anterior; 2) los documentos debían haber sido publicados entre 2017 y 2021; y 3) los documentos debían mencionar explícitamente las políticas de equidad educativa.

Los documentos seleccionados se analizaron entre octubre y diciembre de 2024, utilizando un enfoque de análisis de contenido de políticas (Cardno, 2018). El análisis se centró en la identificación de las políticas, más que en su propósito, construcción o implementación, lo cual está en línea con el objetivo de establecer una ruta analítica para un análisis más profundo sobre esta intersección. En la segunda fase, la reducción de datos, se identificaron todas las secciones de los documentos anteriores que mencionaban explícitamente o hacían referencia a las políticas de equidad educativa.

Resultados

Tabla 2

Políticas institucionales de la UABC y su relación con la equidad educativa, PDI, 2019-2023.

Pregunta	Respuesta
¿Cuáles son los ejes centrales de las políticas institucionales y su relación con la equidad educativa?	Los ejes centrales incluyen la calidad y pertinencia de la oferta educativa, el proceso formativo integral, la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación, así como la extensión y vinculación. Estas políticas buscan asegurar la equidad en el acceso y permanencia en la educación superior.
¿Cómo se han cristalizado dichas políticas educativas en el ámbito académico y administrativo de la universidad?	Se han diversificado y actualizado programas educativos de licenciatura y posgrado, fortalecido los procesos de seguimiento y evaluación, y se han implementado sistemas como el Sistema de Información, Gestión y Estadística de la Salud Agrícola Integral, (SIGESIA) para asegurar la calidad. También se han promovido programas de becas y tutorías para apoyar a estudiantes en desventaja.
¿Desde el ámbito pedagógico cómo se ha garantizado el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes?	A través de un modelo educativo centrado en el estudiante, basado en el desarrollo de competencias y flexibilidad curricular. También se promueve el aprendizaje activo, el uso de tecnologías como Blackboard, y se han establecido sistemas de tutoría y acompañamiento académico para asegurar el éxito estudiantil.
¿Cómo se ha priorizado la atención educativa a grupos vulnerables y marginados y qué respuestas específicas se han construido reconociendo la desigualdad?	La UABC ha implementado programas de becas y apoyos específicos, infraestructura con accesibilidad universal, contratación de intérpretes de lengua de señas mexicana y equipo especializado para estudiantes con discapacidad visual, asegurando la inclusión y permanencia de estos grupos en la universidad.

Tabla 3

Políticas institucionales de la UABC y su relación con la equidad educativa, PDI, visión 2023-2027.

Pregunta	Respuesta
¿Cuáles son los ejes centrales de las políticas institucionales y su relación con la equidad educativa?	Los ejes centrales de las políticas institucionales incluyen la excelencia e innovación educativa, la cultura de paz y derechos humanos, y la autonomía universitaria con transparencia y rendición de cuentas. Estas políticas buscan promover la inclusión, la equidad y el acceso igualitario a una educación de calidad, garantizando oportunidades para todos los sectores de la población.
¿Cómo se han cristalizado dichas políticas educativas en el ámbito académico y administrativo de la universidad?	Se han implementado programas educativos pertinentes y flexibles, se han fortalecido los procesos de evaluación y acreditación de la calidad, y se ha promovido una gestión eficiente y transparente. En el ámbito académico, se ha impulsado la actualización de planes de estudio y la innovación en prácticas pedagógicas. En el área administrativa, se ha optimizado el uso de recursos y se han establecido mecanismos de rendición de cuentas.
¿Desde el ámbito pedagógico cómo se ha garantizado el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes?	Mediante un modelo educativo centrado en el estudiante, basado en el desarrollo de competencias, el aprendizaje activo y la flexibilidad curricular. Se han fortalecido los programas de tutoría y acompañamiento, se han integrado tecnologías educativas y se promueve la formación integral para asegurar el éxito académico y personal del estudiantado.
¿Cómo se ha priorizado la atención educativa a grupos vulnerables y marginados (ejemplo: personas con discapacidad, migrantes, etc.), y qué respuestas específicas se han construido reconociendo la desigualdad?	Se han creado programas de becas y apoyos específicos para estudiantes en situación de vulnerabilidad, se ha mejorado la infraestructura para asegurar la accesibilidad universal y se han implementado servicios especializados como intérpretes de lengua de señas mexicana y tecnologías de apoyo para estudiantes con discapacidad visual. También se promueve la sensibilización y capacitación del personal en temas de inclusión y equidad.

Discusión y conclusiones

El diseño e implementación de políticas de equidad e inclusión en la educación superior adquieren una relevancia estratégica en el contexto de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), institución pública que atiende a una población estudiantil diversa, caracterizada por trayectorias académicas heterogéneas y por la presencia de estudiantes que enfrentan condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, personal y académica. Estas condiciones inciden de manera directa en el desempeño escolar, la permanencia y el egreso oportuno, particularmente en el estudiantado identificado en riesgo académico.

La literatura especializada ha evidenciado que la ampliación del acceso a la educación superior sin políticas institucionales orientadas a la equidad resulta insuficiente para garantizar trayectorias educativas exitosas, ya que las desigualdades estructurales tienden a reproducirse dentro de las propias instituciones (Duk y Murillo, 2024). En ese sentido, la UABC ha desarrollado diversas iniciativas orientadas a atender dichas problemáticas, entre las que destacan los programas de tutorías académicas, los apoyos para el fortalecimiento del aprendizaje, los sistemas de becas y las estrategias de acompañamiento integral, las cuales buscan incidir en la permanencia y el desempeño del estudiantado. A continuación, se describen las aportaciones por documento revisado:

Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023

El abandono escolar en la educación superior es una problemática multifactorial que refleja las desigualdades estructurales de acceso y permanencia en la universidad. El PDI de la UABC reconoce este desafío e impulsa una visión centrada en la equidad como eje transversal, entendida como la generación de condiciones que compensen las desigualdades socioeconómicas y culturales de origen. Este enfoque coincide con la UNESCO, que promueve una educación superior inclusiva basada en el respeto a los derechos humanos, la diversidad y la justicia social. Sin embargo, el documento evidencia que, pese a los avances, las condiciones estructurales aún limitan el derecho efectivo a concluir los estudios superiores, especialmente entre estudiantes de sectores desfavorecidos.

Una de las principales estrategias mencionadas en el PDI es la asignación de becas y apoyos diferenciados para estudiantes de zonas indígenas, rurales y urbanas marginadas. Esta política responde al principio de equidad compensatoria, clave en las recomendaciones tanto de la OCDE como de la UNESCO. No obstante, la efectividad de estas becas depende de su articulación con otros apoyos institucionales, como tutorías, orientación vocacional, atención psicosocial y flexibilidad curricular. El riesgo es que las becas aisladas funcionen más como paliativos que como soluciones sostenibles para asegurar trayectorias académicas exitosas.

El documento también resalta la diversificación institucional y la inclusión de nuevas modalidades educativas, como las universidades interculturales o los programas semipresenciales. Esta estrategia tiene un enfoque territorial que responde a las demandas de estudiantes tradicionalmente excluidos, una recomendación alineada con el Plan Sectorial de Educación 2024–2030, que apuesta por una expansión con sentido social. Sin embargo, la implementación de estas modalidades requiere una evaluación constante de su calidad y pertinencia, así como inversiones en infraestructura y formación docente, para evitar que la inclusión se traduzca en segmentación de baja calidad.

Un punto crítico abordado es el reconocimiento de los "nuevos tipos de estudiantes", cuya diversidad exige un rediseño pedagógico y organizativo. Estudiantes que trabajan, mujeres jefas de familia, personas con discapacidad o provenientes de contextos de violencia requieren acompañamientos diferenciados. La equidad no debe confundirse con uniformidad, y la inclusión implica rediseñar trayectorias formativas individualizadas, como plantea la literatura especializada. En este sentido, aún existen vacíos en la institucionalización de estrategias efectivas que atiendan esta heterogeneidad en los campus universitarios.

En síntesis, si bien el PDI de la UABC asume con responsabilidad el mandato de equidad e inclusión para prevenir el abandono escolar, los retos persisten en términos de coherencia sistémica y operatividad efectiva. Es fundamental que estas estrategias se vinculen a una cultura institucional de acompañamiento integral y no solo a medidas focalizadas. El abandono escolar no es un fracaso individual, sino el reflejo de un sistema que aún debe transformarse para cumplir con la promesa de una educación superior verdaderamente justa, accesible y transformadora para todos.

Plan de Desarrollo Institucional 2023 -2027: Un enfoque en equidad e inclusión

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2023–2027 de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) presenta un diagnóstico amplio y contextualizado de la educación superior, reconociendo desafíos globales como la desigualdad, el rezago educativo, la digitalización acelerada y los efectos prolongados de la pandemia. En este marco, se advierte que uno de los efectos más críticos ha sido el abandono escolar, exacerbado por condiciones socioeconómicas adversas, déficits de salud mental y la brecha digital. La universidad reconoce que el acceso a la educación no puede entenderse como sinónimo de equidad si no se abordan los factores estructurales que condicionan la permanencia estudiantil.

Entre las estrategias planteadas, destaca la creación de entornos de aprendizaje flexibles y personalizados que permiten a los estudiantes construir trayectorias académicas adaptadas a sus necesidades. Esto incluye modalidades híbridas, itinerarios académicos diversos, acreditaciones alternativas y esquemas de formación continua, en línea con el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. Estas medidas buscan responder a la heterogeneidad del estudiantado y facilitar su permanencia, especialmente para quienes enfrentan dificultades para compaginar estudio y trabajo o pertenecen a grupos vulnerables.

El PDI también prioriza la integración de la salud mental y el bienestar estudiantil como ejes centrales. La pandemia dejó al descubierto una profunda crisis emocional en los jóvenes, lo que ha influido en el abandono escolar. En respuesta, se plantean acciones como la atención psicológica oportuna, programas de tutoría, fortalecimiento de redes de apoyo y promoción de una cultura institucional del cuidado. La inclusión, desde esta perspectiva, no se limita a medidas materiales, sino que abarca el desarrollo de ambientes educativos empáticos, seguros y emocionalmente sostenibles.

Otra dimensión clave es la mejora en la formación docente para atender la diversidad. El PDI reconoce la necesidad de profesionalizar la enseñanza con énfasis en la equidad y la innovación pedagógica. Esto implica capacitar al profesorado en metodologías inclusivas, uso de

tecnologías educativas y acompañamiento diferenciado. Sin una planta docente sensibilizada y preparada, cualquier estrategia institucional corre el riesgo de quedar en el plano formal sin transformar la experiencia educativa real del alumnado.

No obstante, un punto crítico del plan es que, si bien identifica con claridad las problemáticas y plantea estrategias coherentes, su viabilidad depende del compromiso sostenido con el financiamiento, la evaluación de impacto y la continuidad institucional. En contextos como el mexicano, donde los recursos son limitados y las políticas educativas pueden cambiar con los gobiernos, es indispensable proteger estas estrategias con mecanismos de seguimiento y rendición de cuentas, así como fomentar la participación activa de los estudiantes y los docentes en la toma de decisiones.

En el marco de la política institucional de la UABC, es importante destacar que la creación de la Unidad de Género, Diversidad e Inclusión Educativa (UGDIE) representa un eje estratégico para la promoción de la equidad e inclusión. La UGDIE incide de manera transversal en la construcción de entornos universitarios seguros, libres de discriminación y respetuosos de la diversidad. Desde esta perspectiva, la unidad contribuye significativamente a la igualdad sustantiva al abordar factores estructurales que afectan las trayectorias académicas, particularmente de estudiantes en situación de vulnerabilidad o riesgo académico, fortaleciendo así la permanencia, el bienestar y el éxito educativo.

En conclusión, el diagnóstico y las estrategias del PDI 2023–2027 reflejan una comprensión integral y actualizada del abandono escolar desde una perspectiva de equidad e inclusión. El enfoque está alineado con las recomendaciones internacionales de la UNESCO y la OCDE, y tiene un potencial transformador si se implementa con decisión y coherencia. No obstante, para traducir el discurso en impacto real, resulta fundamental construir una cultura institucional orientada a la justicia educativa, con acciones sostenidas, evaluadas y adaptadas a las condiciones reales del estudiantado.

Referencias

- Cardno, C. (2018). *Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method*. Springer.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo: Otra educación es posible*. Octaedro.
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2024). Educación inclusiva y equidad en la educación superior: desafíos para las políticas institucionales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 11–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100011>
- Hussain, M., Shah, S. S., y Andaleeb, S. S. (2025). Equity, inclusion and student success in higher education institutions. *Dialogues in Education Research*, 5(2), 45–60.
- McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: An analytical framework. *Higher Education*, 72(4), 505–523. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0035-7>
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Operti, R. (2016). La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 165-182. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/293>
- Puttaswamaiah, S. (2013). Higher education in India: Emerging issues of equity and finance. En *Higher Education in India: Emerging Issues of Equity and Finance*. Gale Academic OneFile.
- Santos Gutiérrez, G. E., y Condori Ruiz, J. C. (2023). Hacia una universidad más inclusiva: Estrategias para promover la justicia social en la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9568–9582. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8520
- Tawil, S., Akkari, A., y Macedo, B. (2012). Más allá del laberinto conceptual: La noción de la calidad en la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217519s.pdf>

- UNESCO IESALC. (2025). *Hacia una educación superior inclusiva: avances, retos y recomendaciones de política pública*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2015). *La educación para todos, 2000–2015: Logros y desafíos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2015/05/EPT2015.compressed.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019–2023*. UABC. <https://www.uabc.mx/planeacion/pdi-2019-2023/>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2023). *Plan de Desarrollo Institucional 2023–2027*. UABC. <https://www.uabc.mx/planeacion/pdi-2023-2027/>
- World Bank. (2020). *Addressing inequality in higher education*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1501-4>

Capítulo 7

Capital cultural y la configuración de expectativas académicas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática de literatura

Lilian Edith Tapia López
Universidad Autónoma de Baja California
tapialilian099@gmail.com
José Ricardo López Espinosa
Universidad Autónoma de Baja California
josericardoloes@gmail.com

<https://doi.org/10.61728/AE26002996>



Resumen

Desde una perspectiva general, se han señalado las expectativas académicas como un elemento con el potencial de moldear el trayecto formativo de cada estudiante. Especialmente, al analizar el concepto en la Educación Superior, se observa que los factores asociados no dependen solo de las aspiraciones personales y posibilidades socioculturales, sino también de una dinámica institucional que vincula el imaginario social con el capital cultural de la comunidad universitaria. En ese sentido, este texto analiza las expectativas académicas desde la perspectiva teórica propuesta por Pierre Bourdieu. Para ello, se realizó una búsqueda de artículos científicos en las bases de datos Web of Science (WoS) y Elsevier en el lapso comprendido entre 2010 y 2022. En una primera fase se rescató una muestra de $n=112$ registros, de los cuales se seleccionaron finalmente $n=12$ artículos que cumplieron con los criterios de inclusión. Los resultados mostraron que el idioma predominante de producción es el inglés y que los contextos donde más se ha trabajado la temática son Estados Unidos y Turquía, notándose la ausencia de estudios en México. Respecto a las variables asociadas, se identificó que las expectativas no operan aisladamente, sino articuladas con el capital social, el capital aspiracional, el habitus institucional y los recursos educativos del hogar.

Introducción

La educación superior contemporánea no constituye meramente una etapa de adquisición de competencias técnicas, sino un periodo crítico de transición identitaria y socialización secundaria. En este escenario, las expectativas académicas emergen como un constructo psicológico y social fundamental, pues actúan como el motor que regula la permanencia, el rendimiento y la integración del estudiantado. Sin embargo, la literatura reciente sugiere que estas expectativas no son estáticas ni

dependen exclusivamente de las aspiraciones individuales; por el contrario, son fenómenos dinámicos que se reconfiguran constantemente al entrar en contacto con la realidad universitaria.

Tradicionalmente, las expectativas han sido abordadas desde una perspectiva lineal, considerándolas como predictores del éxito o el abandono escolar. No obstante, investigaciones recientes indican que este enfoque resulta insuficiente si no se considera la influencia de variables estructurales y simbólicas, específicamente el capital cultural (Schmidt et al., 2023). Autores como Bernal et al. (2023) señalan que las expectativas incluyen tanto una dimensión académica (logros deseados) como un componente de ajuste social, lo que implica una negociación constante entre lo que el estudiante espera y lo que la institución ofrece.

Esta negociación no siempre ocurre en un terreno neutral. Cuando las instituciones de educación superior no reconocen la diversidad de los puntos de partida de su alumnado, tienden a operar bajo la premisa de un estudiante ideal o tradicional, invisibilizando las desigualdades de origen. Juárez y Silva (2019) advierten que sostener rígidamente la creencia en un modelo único de estudiante influye negativamente en las prácticas organizacionales y sus resultados, pues se ignoran las obligaciones, antecedentes culturales y responsabilidades que configuran la realidad de cada sujeto. Al no considerar la dimensión sociocultural de las expectativas, la universidad corre el riesgo de convertir la falta de capital cultural heredado en un fracaso individual del estudiante, deslegitimando sus aspiraciones y forzando procesos de adaptación que, a menudo, resultan excluyentes.

En este sentido, la literatura sugiere que la experiencia universitaria es un desciframiento constante de códigos. Bracchi (2016) señala que el oficio de ser estudiante implica un cambio en los esquemas de percepción y acción, donde el sujeto debe apropiarse de nuevas lógicas institucionales para sobrevivir académicamente. Sin embargo, para aquellos estudiantes cuyo capital cultural familiar dista del capital cultural institucionalizado en la universidad, este proceso de desciframiento es mucho más arduo. Como apuntan Hernández y Padilla (2019), las expectativas no surgen del vacío, sino que están atravesadas por variables sociofamiliares y la trayectoria escolar previa; ignorar estos factores impide comprender por

qué, ante un mismo desafío académico, las estrategias de persistencia y las expectativas de éxito varían drásticamente entre el alumnado.

A pesar de la relevancia de estas dinámicas, la investigación educativa respecto a esta perspectiva parece haber priorizado enfoques que aíslan las expectativas de sus condicionantes estructurales. Si bien la educación superior se plantea discursivamente como un vehículo de movilidad social y reducción de desigualdades (Villa, 2016), existe una notable escasez de estudios que articulen empíricamente cómo el capital cultural configura —y reconfigura— las expectativas académicas en tiempo real. La evidencia disponible tiende a dispersarse en análisis fragmentados, dejando un vacío en la comprensión integral de cómo el imaginario social y el habitus institucional interactúan para moldear el trayecto formativo en contextos específicos, como el mexicano, donde esta discusión ha permanecido mayoritariamente ausente.

Ante este panorama de fragmentación teórica y empírica, resulta indispensable realizar un ejercicio de integración que permita visualizar el estado actual del conocimiento. Por consiguiente, el objetivo general del presente trabajo es identificar, analizar y sintetizar la producción científica contemporánea que aborda las expectativas académicas de estudiantes universitarios desde la perspectiva del capital cultural. Se pretende trascender la mera descripción de hallazgos aislados para comprender cómo se articulan las variables estructurales y simbólicas en la configuración de la trayectoria formativa en la educación superior.

La elección de una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) como estrategia metodológica responde a la necesidad de sistematizar evidencia que, aunque existente, se encuentra dispersa en diversas latitudes y enfoques disciplinares. Dado que la educación superior ha experimentado cambios significativos en la última década, se delimita el análisis al periodo comprendido entre 2010 y 2022. Esta ventana temporal permite recuperar estudios que reflejan las transformaciones recientes en las dinámicas universitarias y los nuevos perfiles estudiantiles.

Asimismo, la pertinencia de este enfoque radica en su capacidad para revelar no solo qué se ha investigado, sino también los silencios epistemológicos y geográficos. Al indagar en las bases de datos de mayor impacto, como Web of Science y Elsevier, se busca determinar cuáles son los

paradigmas dominantes y qué variables asociadas —como la inteligencia emocional, el bienestar estudiantil o la relación maestro-alumno— han sido privilegiadas por la comunidad académica internacional. De ahí, este estudio aspira a ofrecer un marco comprensivo que funcione como base para futuras investigaciones, especialmente en contextos donde la relación entre expectativas y su dimensión sociocultural aún no ha sido suficientemente explorada.

Para analizar las expectativas académicas más allá de una simple métrica de rendimiento o deserción, es indispensable situarlas dentro de la trama simbólica y estructural que las origina. La visión que cada estudiante construye sobre su formación universitaria no es un hecho aislado ni repentino, sino una elaboración subjetiva derivada de múltiples factores que intervienen incluso antes del diseño curricular formal. De ahí, el abordaje teórico que sustenta esta revisión sistemática se estructura bajo la premisa de que las expectativas son el resultado de una negociación constante entre los significados socialmente compartidos sobre la institución escolar y los recursos culturales que posee cada agente.

Imaginario sociales y la construcción de significados sobre la universidad

De acuerdo con Guzmán y Saucedo (2015), la visión que construye cada estudiante de educación superior respecto a su experiencia educativa no es un reflejo pasivo de la realidad institucional, sino una elaboración subjetiva compleja. Antes de plantearse expectativas académicas concretas, el sujeto debe configurar una respuesta a una interrogante fundamental: ¿qué significa, hoy en día, estudiar en la universidad?

Para responder a esto, resulta pertinente recuperar la noción de imaginario social. Más allá de una simple percepción individual, los imaginarios son esquemas de interpretación compartidos que permiten a los grupos sociales dotar de sentido a sus prácticas. Investigaciones recientes, como las de Caro et al. (2022), sugieren que, en el contexto actual, las significaciones sobre la educación superior están en plena disputa. Por un lado, persisten valoraciones tradicionales sobre el estatus; por otro, emergen nuevas narrativas marcadas por la incertidumbre y la demanda

de acompañamiento institucional. Esta tensión puede analizarse bajo la dialéctica propuesta por Castoriadis (1997) entre lo instituido y lo instituyente, categorías que permiten diseccionar cómo los estudiantes negocian sus expectativas (ver Figura 1):

Figura 1

Esquema sobre la construcción de significados en la universidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de Castoriadis (1997).

La dinámica expuesta en la figura anterior no debe leerse como un esquema estático, sino como un campo de tensión dialéctica donde se negocia la experiencia estudiantil. En primera instancia, los elementos instituidos operan como la fuerza conservadora del imaginario social; representan el conjunto de significaciones históricamente legitimadas que presentan a la universidad no solo como un espacio educativo, sino como el mecanismo por excelencia para el ascenso y la integración social. De acuerdo con Olvera y Cornejo (2020), este imaginario instituido prefigura las expectativas del alumnado bajo una lógica instrumental: se ingresa a la educación superior esperando que la institución cumpla su "promesa" de estatus, estabilidad económica y reconocimiento profesional. Bajo esta óptica, el estudiante tiende a asumir un rol pasivo, adaptándose a las normas y estructuras existentes con la esperanza de obtener las recompensas simbólicas que la sociedad asocia al título universitario.

No obstante, esta hegemonía es constantemente interpelada por la dimensión instituyente, la cual surge de la vivencia concreta y situada de los

sujetos. Investigaciones recientes, como las de Caro et al. (2022), evidencian que las crisis sociales y sanitarias recientes han fracturado la solidez de lo instituido, llevando a los estudiantes a cuestionar la meritocracia y la supuesta garantía de éxito que ofrece la universidad. Lo instituyente, entonces, no es solo una adaptación individual, sino una fuerza crítica colectiva que resignifica el espacio académico. Ya no se valora únicamente la transmisión de conocimientos, sino que emergen nuevas expectativas centradas en la flexibilidad, el bienestar subjetivo y la demanda de soportes institucionales que reconozcan la vulnerabilidad del estudiante.

En este sentido, Hernández et al. (2025) señalan que el imaginario instituyente actual ha desplazado el foco desde la excelencia académica tradicional hacia una experiencia universitaria más humana y empática, donde la presencialidad y la interacción con pares cobran un nuevo valor tras los periodos de confinamiento. Así, las expectativas académicas se configuran en el choque entre un mandato social que exige competitividad y resultados (lo instituido), y una realidad estudiantil que reclama pertinencia y acompañamiento (lo instituyente). Ignorar esta tensión y asumir la existencia de un estudiante ideal homogéneo —como a menudo hacen las estructuras universitarias rígidas— no solo invisibiliza las desigualdades de origen, sino que convierte la diversidad del capital cultural en una desventaja, deslegitimando las trayectorias de aquellos cuyas expectativas no se alinean con el canon tradicional.

El capital cultural como eje articulador de las desigualdades y las expectativas

Si bien los imaginarios sociales delimitan el horizonte de lo deseable, la capacidad concreta de navegar el sistema universitario depende de los recursos que cada estudiante posee. En este sentido, las expectativas académicas no son meras aspiraciones volitivas, sino que están condicionadas por lo que Bourdieu y Passeron (1977) denominaron capital cultural. Este concepto permite superar las explicaciones biologicistas del talento o el esfuerzo individual para situar el rendimiento y la proyección académica dentro de una estructura de distribución desigual de bienes simbólicos.

Desde esta perspectiva, el éxito o la deserción no son eventos aleatorios, sino resultados de la posesión —o carencia— de códigos culturales que la universidad valora y exige, pero que raramente enseña explícitamente. Para el análisis de las expectativas en la educación superior, resulta fundamental desglosar este capital en sus tres estados fundamentales, tal como se ilustra a continuación (ver Figura 2).

Figura 2

Estados del capital cultural.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bourdieu y Passeron (1977).

El estado incorporado es quizás el más determinante en la configuración de las expectativas. Se manifiesta en el habitus, es decir, en las disposiciones duraderas, formas de hablar, actuar y pensar que el estudiante ha interiorizado desde su socialización primaria. Investigaciones recientes, como las de Bernal et al. (2023), confirman que existe una correlación directa entre el nivel educativo de los padres y la seguridad con la que los estudiantes de primer año proyectan su carrera. Aquellos provenientes de familias con alto capital escolar heredan —casi por ósmosis— la certeza de que la universidad es su lugar natural, desarrollando expectativas

ambiciosas y estrategias de adaptación más efectivas. Por el contrario, estudiantes con un capital cultural incorporado distante de la cultura académica suelen experimentar la universidad como un espacio ajeno, lo que restringe sus horizontes de posibilidad y genera expectativas más cautelosas o marcadas por la incertidumbre.

Por otro lado, el estado objetivado —referente a la posesión de bienes culturales como libros, tecnología y acceso a recursos educativos en el hogar— juega un papel crucial en la materialización de dichas expectativas. En la era digital, la brecha en este tipo de capital se ha traducido en nuevas formas de exclusión académica. Lloyd (2022) destaca que la disponibilidad de estos recursos no solo facilita el rendimiento técnico, sino que refuerza la autopercepción de competencia del estudiante. Finalmente, el estado institucionalizado, objetivado en títulos y credenciales, legitima socialmente estas competencias, cerrando el círculo de reproducción social.

Sin embargo, el problema no reside únicamente en lo que el estudiante trae consigo, sino en cómo la institución recibe ese bagaje. Silva (2020) advierte sobre la existencia de una resistencia cultural en estudiantes de grupos subrepresentados, quienes, al enfrentar un entorno institucional que no valida sus saberes previos, pueden optar por la autoexclusión o la reconfiguración de sus metas a la baja. Así, el capital cultural actúa como un filtro invisible: facilita el tránsito para quienes ya poseen los códigos legítimos y lo obstaculiza para quienes deben adquirirlos sobre la marcha, demostrando que las expectativas académicas son, en última instancia, una expresión subjetiva de probabilidades objetivas de éxito.

Desarrollo

El diseño del presente estudio corresponde a una revisión sistemática de literatura (RSL). Para garantizar la transparencia, replicabilidad y rigor metodológico en el proceso de selección y análisis de los documentos, se siguieron estrictamente las directrices establecidas en la Declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). El procedimiento se estructuró en cuatro fases secuenciales: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión, las cuales se detallan a continuación.

Fase 1: Identificación y fuentes de información

La búsqueda de literatura se realizó durante el mes de agosto de 2023. Se consultaron dos bases de datos multidisciplinarias de alto impacto: Web of Science (WoS) y Elsevier, seleccionadas por su amplia cobertura en ciencias sociales y educación.

Para la estrategia de búsqueda, se diseñaron cadenas booleanas que combinarán términos clave en inglés y español, abarcando tanto las variables explícitas como los constructos latentes asociados a la teoría de Bourdieu. La ventana de observación se delimitó al periodo 2010-2022, con el objetivo de analizar la evolución del fenómeno durante la última década.

Las ecuaciones de búsqueda base fueron:

- ("Academic expectations" or "Educational aspirations") and ("Cultural capital" or "Habitus" or "Social inequality") and ("Higher Education" or "University").

Fase 2: Cribado (Screening) y criterios de selección

En esta etapa, se aplicaron filtros de inclusión y exclusión orientados a la pertinencia temática. Dada la complejidad del concepto de capital cultural, se adoptó un criterio de inclusión semántica amplio, considerando no solo aquellos textos que incluían el término literal, sino también aquellos que abordaban variables operativas como antecedentes familiares, recursos en el hogar o trayectorias desiguales.

Los criterios específicos fueron los siguientes:

- Inclusión: a) Artículos de investigación empírica o teórica revisados por pares; b) Publicados en revistas indexadas entre 2010 y 2022; c) Centrados en estudiantes de educación superior; d) Que abordaran la relación entre condiciones de origen (capitales) y expectativas o desempeño.
- Exclusión: a) Documentos grises (tesis, conferencias, blogs); b) Estudios en niveles educativos básicos o medios sin proyección universitaria; c) Investigaciones en contextos no educativos.

Fase 3: Elegibilidad y procesamiento de datos

El flujo de selección inició con la identificación de un total de $n=171$ registros. Estos fueron importados al gestor bibliográfico Zotero, donde se procedió a la eliminación automática de duplicados ($n=59$ eliminados; $n=112$ registros aceptados).

Posteriormente, dos investigadores realizaron una revisión independiente de títulos y resúmenes (abstracts) de los documentos restantes. Las discrepancias sobre la pertinencia de ciertos artículos se resolvieron mediante consenso, privilegiando la robustez teórica del manuscrito. Tras este primer filtrado, se recuperaron los textos completos para evaluar su elegibilidad definitiva.

Fase 4: Inclusión

Tras la lectura a texto completo y la verificación del cumplimiento de todos los criterios, se consolidó una muestra final de $n=12$ artículos (ver Figura 3).

Figura 3
Diagrama de flujo.

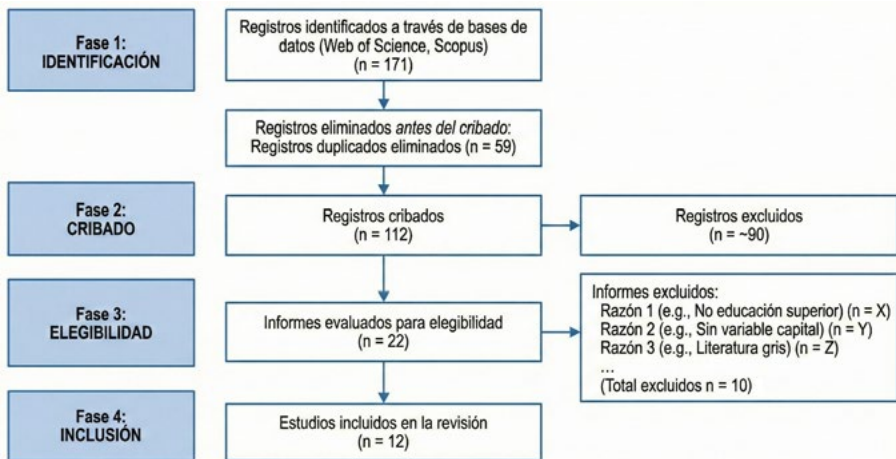


FIGURA 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 para nuevas revisiones sistemáticas que incluyeron búsquedas en bases de datos

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de estos documentos, se construyó una matriz de extracción de datos que permitió sistematizar las siguientes categorías: autor, año, país de origen, enfoque metodológico y la dimensión abordada respecto al concepto de capital cultural (incorporado, objetivado o institucionalizado).

Resultados

Tras la aplicación de los criterios de selección y el proceso de cribado descrito en la metodología, se conformó una muestra final de 12 artículos científicos. A continuación, se presenta una caracterización general de la producción académica analizada, seguida de la síntesis de los hallazgos temáticos organizados en función de las categorías emergentes del capital cultural.

Caracterización de la producción científica

El análisis descriptivo de la muestra revela una dispersión geográfica significativa, aunque con polos de producción claramente identificados. Como se observa en la Tabla 1, el contexto predominante de investigación es Estados Unidos ($n=4$), seguido por Turquía ($n=2$), mientras que el resto de la producción se distribuye en países como China, Alemania y otros contextos europeos. Es notable la ausencia de estudios provenientes de América Latina en esta muestra final, lo que subraya el vacío de información en la región respecto a la articulación específica entre capital cultural y expectativas universitarias bajo los criterios de búsqueda de alto impacto.

Respecto a la temporalidad, la literatura seleccionada se concentra mayoritariamente en el periodo reciente (2019-2022), lo que sugiere un interés renovado por las desigualdades estructurales en la educación superior, posiblemente catalizado por las crisis sociales y educativas de los últimos años. En cuanto a los abordajes metodológicos, existe un equilibrio relativo, aunque con una ligera inclinación hacia los estudios de corte cuantitativo y diseños correlacionales, orientados a medir el impacto de variables como el nivel socioeconómico o los recursos del

hogar en el rendimiento académico. No obstante, las investigaciones cualitativas presentes aportan una profundidad necesaria sobre la experiencia subjetiva del habitus institucional (ver Tabla 1).

Tabla 1

Artículos seleccionados para la muestra del análisis.

Autoras/es	Año de publicación	Metodología	País	Idioma	Variables/Categorías*
Şengönül	2022	RSL	Turquía	Inglés	CC; IF; LA
Boettcher et al.	2022	Cuantitativo	Estados Unidos	Inglés	CA; CS; RC
Liu	2017	Cuantitativo	China	Inglés	REH; EMP; EP; PC
Dumont et al.	2019	Mixto	Alemania	Inglés	DSO; TA; CC
Turnbull	2020	Cuantitativo	Nueva Zelanda	Inglés	CCi; CS
Oh y Kim	2015	Cualitativo	Estados Unidos	Inglés	EE; PS; CS; DE DC
Romito	2022	Cualitativo	Italia	Inglés	EV; DA
Partington	2020	Cualitativo	Inglaterra	Inglés	AP; CS; CC
Sheridan	2011	Cualitativo	Irlanda	Inglés	HI; AC
Şengönül	2022	Cuantitativo	Turquía	Inglés	PP; RA; ES
Geagea et al.	2018	Cuantitativo	Australia	Inglés	IEA; EU
Yongtan	2017	Cuantitativo	Estados Unidos	Inglés	CC; RA

**Variables y/o categorías analizadas en las publicaciones:* (CCi) Capital científico (CC) Capital cultural (CS) Capital social (RC) Resistencia cultural (CA) Capital Aspiracional (CS) Capital Social (REH) Recursos Educativos en el Hogar (EMP) Educación Materna y Paterna (EP) Expectativas de los Padres (PC) Participación Cultural (EE) efectos étnicos (PS) Posición social (DS) Dimensión estructural (DC) Dimensión cultural (EV) Exclusión voluntaria (DA) Decisiones adaptativas (AP) Aprendizaje personalizado (DSO) Desigualdad Social; (TA) Transiciones Académicas (HI) Habitus institucional (AC) Alfabetización académica (RA) Rendimiento académico (ES) Estatus socioeconómico (IEA) Iniciativa de extensión de artes (EU) Expectativas universitarias

Análisis de categorías emergentes: La operatividad del capital cultural

El análisis de la literatura seleccionada revela que el capital cultural no opera como una variable monolítica, sino que se despliega a través de mecanismos diferenciados que configuran las expectativas académicas de manera desigual según el contexto. Una primera tendencia crítica que emerge de la revisión es la persistencia del capital cultural objetivado y los recursos familiares como el filtro primario de acceso y proyección futura. Investigaciones cuantitativas como las de Liu (2017) en China y Tan (2017) en Estados Unidos, confirman que la disponibilidad material de bienes culturales y el nivel educativo de los padres continúan siendo los predictores más robustos del éxito. Sin embargo, estos estudios sugieren que la expectativa no surge espontáneamente del estudiante, sino que es una extensión del habitus familiar; es decir, los estudiantes con mayores recursos no solo esperan ir a la universidad, sino que perciben este trayecto como un destino naturalizado, mientras que, para aquellos con carencias estructurales, la expectativa se construye como una apuesta de alto riesgo.

No obstante, la literatura cualitativa matiza este determinismo económico al introducir la dimensión relacional. Estudios como los de Turnbull (2020) en Nueva Zelanda y Partington (2020) en Inglaterra evidencian que, ante la ausencia de capital cultural heredado, el capital social se convierte en un recurso compensatorio vital. Aquí es donde el hallazgo de Romito (2022) en el contexto italiano resulta esclarecedor: los estudiantes de clase trabajadora, al carecer de información oficial en sus hogares, dependen de lo que el autor denomina *grapevine knowledge* (educación informal) proveniente de hermanos, amigos o mentores externos. Esta dependencia de redes informales demuestra que la construcción de expectativas en sectores vulnerados es un proceso colectivo y precario, sujeto a la calidad de la información que circula en su entorno inmediato, a diferencia de la certeza institucional que poseen las clases acomodadas.

Esta precariedad se ve exacerbada por lo que la literatura identifica como el habitus institucional. Autores como Sheridan (2010) en Irlanda y Dumont et al. (2019) en Alemania ponen de manifiesto que las propias

instituciones educativas no son neutras; poseen culturas organizacionales que validan ciertas disposiciones y penalizan otras. El análisis crítico de estos textos sugiere que el sistema educativo tiende a operar bajo una lógica de tracking o canalización que, muchas veces, enfría las expectativas de los estudiantes no tradicionales. Como señala Romito (2022), la escuela secundaria a menudo imprime una etiqueta en el estudiante —vocacional o académica— que este interioriza como una vocación propia, cuando en realidad es producto de una estructura que distribuye desigualmente las probabilidades de éxito.

Frente a estas barreras estructurales y simbólicas, emergen categorías de agencia como la resistencia cultural y la adaptación estratégica. Investigaciones como las de Wullum (2017), Oh y Kim (2015) en Estados Unidos, así como Geagea et al. (2018) en Australia, describen cómo ciertos estudiantes logran sostener altas expectativas no gracias a la institución, sino a pesar de ella, movilizando un capital aspiracional que desafía las predicciones estadísticas. Sin embargo, este esfuerzo adicional implica un costo emocional y una carga de trabajo de identidad que sus pares privilegiados no tienen que realizar, lo que subraya la naturaleza desigual del trayecto formativo incluso cuando las expectativas son aparentemente similares.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de esta Revisión Sistemática permiten confirmar que las expectativas académicas no son construcciones meramente individuales o meritocráticas, sino proyecciones condicionadas por la estructura del capital cultural. Al contrastar los resultados con el marco teórico, se observa que el habitus familiar y la disponibilidad de recursos objetivados (libros, tecnología) siguen operando como el techo de cristal que define, a priori, hasta dónde se permite soñar un estudiante.

Sin embargo, el aporte más crítico de la literatura revisada radica en desplazar el foco de análisis desde las carencias del individuo hacia el papel activo de la estructura escolar en la producción de desigualdades. Como argumenta Romito (2022), las instituciones educativas no operan como escenarios neutros de selección meritocrática; por el contrario, sus

mecanismos internos de clasificación (tracking) y la distribución asimétrica de la orientación vocacional estructuran un habitus institucional que tiende a reproducir la estratificación social.

En este sentido, la exclusión no se explica únicamente por el capital cultural incorporado que el estudiante posee al ingresar —su bagaje familiar y disposiciones previas—, sino por la incapacidad de la institución para reconocer y legitimar dichos recursos. Cuando la escuela falla en proveer información oficial y soporte técnico, obliga a los estudiantes de sectores vulnerados a depender de fuentes de información informales (grapevine knowledge), precarizando así su proceso de toma de decisiones. Por tanto, la construcción de expectativas limitadas debe entenderse como el resultado de una interacción dialéctica donde la institución, a través de sus prácticas organizacionales, valida ciertas trayectorias mientras desincentiva otras sistemáticamente.

Aunado a lo anterior, la revisión sugiere que la reconfiguración de las expectativas no siempre obedece a criterios académicos o de desarrollo intelectual, sino a una adaptación forzosa a las disposiciones burocráticas y a prácticas docentes verticalistas. En muchas ocasiones, la rigidez administrativa y los modelos pedagógicos tradicionales operan como mecanismos de clausura: el estudiante aprende rápidamente que, para desarrollar su trayectoria, no se requiere necesariamente pensamiento crítico o innovación, sino el dominio de códigos de sumisión y cumplimiento normativo.

De ahí, al enfrentarse a una estructura que penaliza la agencia y premia la obediencia, el estudiante reajusta sus expectativas a la baja, asumiendo lo que le queda o lo que es posible dentro de los márgenes institucionales. En este escenario, las expectativas académicas cambian: dejan de ser aspiraciones de excelencia para convertirse en estrategias de supervivencia. El objetivo ya no es apropiarse del conocimiento, sino sortear los obstáculos burocráticos y la arbitrariedad docente con el menor daño posible, desde el capital con el que cada estudiante juega en un escenario complejo.

Lo crítico de este fenómeno es su extrapolación al mundo laboral. Las estrategias de supervivencia adquiridas en la universidad —el silencio ante la autoridad, la simulación del cumplimiento, la renuncia a la

iniciativa propia— se incorporan al habitus profesional del egresado. Si bien estas disposiciones pueden facilitar una inserción laboral exitosa en mercados de trabajo que demandan mano de obra dócil (impacto positivo en términos de empleabilidad inmediata), a largo plazo limitan severamente la capacidad del sujeto para transformar su entorno profesional o ejercer un liderazgo innovador (impacto negativo en la agencia social). Es así que la universidad termina reproduciendo no solo desigualdades de origen, sino también una cultura de la subordinación que contradice su misión emancipadora.

Al aterrizar estos hallazgos en el contexto nacional, surge una disonancia preocupante. Mientras la política educativa actual, materializada en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), impulsa discursivamente un giro hacia lo comunitario, lo crítico y la equidad sustantiva, los resultados de esta revisión evidencian un vacío empírico sobre cómo se materializan estos ideales en la educación superior. Resulta paradójico que, en un momento donde el Estado promueve la transformación de las conciencias y la revalorización de lo local, no existan estudios de alto impacto en las bases de datos principales (WoS y Scopus) que documenten cómo el capital cultural de los estudiantes mexicanos está interactuando con este nuevo modelo. Se corre el riesgo de implementar reformas normativas sin comprender las expectativas reales de los sujetos a quienes van dirigidas.

A manera de conclusión, y derivado de la evidencia académica recopilada, se asume como imperante la pertinencia de trascender de la visión psicológica que ha predominado en el estudio de las trayectorias escolares. Se concluye que las expectativas académicas no operan como atributos inherentes al individuo ni como simples cálculos de costo-beneficio, sino como el resultado de una negociación asimétrica y constante entre, por lo menos, tres dimensiones abiertas en las que se debe profundizar: los recursos culturales heredados, los soportes relacionales disponibles y, fundamentalmente, en las señales que emite la institución educativa.

Esta triada confirma la vigencia de los postulados de la reproducción social, pero con un matiz crucial aportado por la literatura contemporánea: la desigualdad no es un destino fatalista inscrito en el origen familiar, sino una condición que se activa o se mitiga en el encuentro cotidiano con el habitus institucional. Si las expectativas de los estudiantes de sectores

vulnerados tienden a la baja o a la resignación, no es por una falta de aspiración intrínseca, sino porque la estructura universitaria, a través de sus prácticas de canalización y su burocracia ciega a la diferencia, les enseña sistemáticamente a ocupar el lugar que les corresponde.

En el mismo sentido, el vacío de investigación identificado en el contexto mexicano no debe leerse meramente como una ausencia bibliográfica, sino como una urgencia política. Ante la implementación de reformas orientadas al análisis de contextos y el aprendizaje situado, resulta imperativo desarrollar líneas de investigación situada que, desde una perspectiva sociocrítica, documenten cómo las y los estudiantes se encuentran resignificando su paso por la universidad. Ignorar la dimensión cultural de las expectativas equivale a diseñar políticas públicas para un estudiante ideal hipotético, perpetuando así la exclusión de aquellos sujetos reales que, desprovistos de los códigos dominantes, intentan navegar el sistema mediante redes informales y estrategias de supervivencia.

Referencias

- Bernal, M., Cortés, M. J., Fiore, C., Rivera, S., Mejía, M. X., y Riveros, F. (2023). Comparación de las expectativas académicas de estudiantes universitarios colombianos de primer año según el nivel de educación de los padres. *Psicogente*, 26(50). <https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6028>
- Boettcher, M. L., Lange, A., Hanks, S., y Means, D. R. (2022). Rural Black and Latinx students: Engaging community cultural wealth in higher education. *Journal of Research in Rural Education*, 38(1). <https://doi.org/10.26209/jrre3801>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 03-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>
- Caro, C. A., Céspedes, P., y Sáez, L. (2022). Imaginarios sociales de educación superior y nuevas significaciones de estudiantes universi-

- tarios en contexto de pandemia. *Revista de Investigación Educativa del Departamento de Educación (REINED)*, 1(2), 52-66. <https://doi.org/10.22320/reined.v4i1.5496>
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zone Erógena*, 35, 1-9. [https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis %20Cornelius %20- %20El %20Imaginario %20Social %20 Instituyente.pdf](https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf)
- Dumont, H., Klinge, D., y Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/0038040719838223>
- Geagea, A., MacCallum, J., Vernon, L., y Barber, B. L. (2019). Creative arts outreach initiatives in schools: Effects on university expectations and discussions about university with important socialisers. *Australian Journal of Educational y Developmental Psychology*, 19, 56-70. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1529025>
- Guzmán, C., y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?s-cript=sci_arttextypid=S1405-66662015000400002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662015000400002)
- Hernández, M., Gutiérrez, M., Rendón, V. y Benavides, M. (2025). Imaginarios de estudiantes universitarios acerca del modelo híbrido de educación para el posconfinamiento. *DIDAC*, (85), 31–40. [https:// didac.iberomx/index.php/didac/article/view/241/552](https://didac.iberomx/index.php/didac/article/view/241/552)
- Hernández, O., y Padilla, L. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica*, 34(98), 221-251. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v34n98/2007-8358-soc-34-98-221.pdf>
- Juárez, A., y Silva, C. (2019). La experiencia de ser universitario. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (28), 6-30. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2597>
- Liu, A. (2017). Cultural capital, family background and education: Choosing university subjects in China. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1158638>

- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 115-121. https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/55/3.Lloyd-Marion_2020_DesigualdadesEducativas.pdf
- Olvera, F. y Cornejo, R. (2020). Imaginario social factor determinante en la decisión de estudiar una carrera profesional: el caso de estudiantes de Licenciatura en Administración de la UAM-1. *Academia Journals*, 12(3), 221-228. <https://www.academiajournals.com/pub-hidalgo-2020>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Partington, J. (2020). Personalised learning for the student-consumer. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.529628>
- Romito, M. (2022). How working-class students choose higher education. The role of family, social networks and the institutional habitus of secondary schools. *International Studies in Sociology of Education*, 31(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.2014932>
- Schmidt, B., Boero Villagrán, P., y Méndez Vera, J. (2023). Factores que influyen en la deserción universitaria: El caso de una universidad estatal chilena. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37474597002>
- Şengönül, T. (2022a). A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32–57. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.04>
- Şengönül, T. (2022b). Impact of Social Class Background on General Cognitive Ability. *International Education Studies*, 15(6), 13-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374076.pdf>
- Sheridan, V. (2011). A holistic approach to international students, institutional habitus and academic literacies in an Irish third level institution. *Higher Education*, 62(2), 129-140. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9370-2>

- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior: Un estudio de casos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46), 1-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7444004&yorden=0&yinfo=link>
- Tan, C. Y. (2017). Examining cultural capital and student achievement: Results of a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 87(4), 794-824. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v63i2.56285>
- Turnbull, S., Meissel, K., Locke, K., y O'Neale, D. (2020). The Impact of Science Capital on Self-Concept in Science: A Study of University Students in New Zealand. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00027>
- Villa, L. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, (68), 51-64. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37346303006.pdf>

Capítulo 8

Al margen de la transformación institucional: Un estudio de caso, desde la perspectiva docente en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 261, subsede San Luis Río Colorado

Silvia Beatriz Cayetano Hernández
Universidad Pedagógica Nacional
s.cayetano@creson.edu.mx

<https://doi.org/10.61728/AE26003009>



Resumen

La presente investigación analiza las implicaciones de la transformación organizacional en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), subsele San Luis Río Colorado, desde la perspectiva docente. Mediante un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, se examinaron las experiencias del profesorado en torno a los cambios de liderazgo y la toma de decisiones a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidencian que la constante rotación de coordinadores genera inestabilidad y dificulta la continuidad de los proyectos académicos, situación exacerbada por un modelo de gestión centralizado que carece de mecanismos transparentes para la participación docente en la elección de directivos. No obstante, se concluye que el compromiso ético y profesional de los docentes actúa como un factor de cohesión que sostiene el logro de los objetivos educativos frente a la discontinuidad administrativa.

Introducción

La transformación institucional en las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha consolidado como un proceso clave para responder a las exigencias sociales, políticas y educativas del contexto contemporáneo. En un escenario marcado por la globalización, la rendición de cuentas y la demanda educativa, las universidades se ven impulsadas a modificar sus estructuras organizativas, sus dinámicas de funcionamiento y sus formas de gestión académica, con el propósito de garantizar su pertinencia y sostenibilidad a largo plazo. Estos procesos de cambio no solo implican ajustes administrativos, sino también transformaciones profundas en la cultura organizacional, el liderazgo y las prácticas académicas.

Diversos estudios han señalado que el impacto de la transformación institucional depende, en gran medida, de la manera en que se diseñan e implementan los procesos de cambio organizacional, así como de la

participación de los actores universitarios involucrados (Contreras et al., 2025; Xarles et al., 2023). En este sentido, las estructuras de liderazgo y los mecanismos de toma de decisiones adquieren un papel central, ya que condicionan la implementación de políticas institucionales y la efectividad de los proyectos académicos. Así mismo, la forma en que las comunidades universitarias perciben y asimilan los cambios influye directamente en los resultados y en la consolidación de los procesos de transformación.

En el contexto de la educación superior en México, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha experimentado diversas transformaciones institucionales orientadas a fortalecer su función formadora y su compromiso con la educación pública. Particularmente, en la subsede San Luis Río Colorado, estos procesos de cambio han generado modificaciones en la organización interna, en las dinámicas académicas y en las relaciones entre los distintos actores institucionales. No obstante, persisten interrogantes en torno a las implicaciones que dichas transformaciones han tenido en el funcionamiento organizacional y en el desarrollo de las actividades académicas.

A partir de este contexto, el presente estudio tiene como propósito analizar las implicaciones de la transformación organizacional a partir del cambio organizacional en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), subsede San Luis Río Colorado. Con un enfoque analítico y cualitativo, se busca comprender cómo se han configurado procesos de cambio, cómo son percibidos por los actores universitarios y de qué manera han repercutido en la organización institucional. Los resultados de este análisis aportan elementos para la reflexión sobre los retos y los alcances de la transformación institucional en las universidades públicas, así como para la mejora de procesos organizativos y académicos en contextos familiares.

Gobernanza universitaria y transformación institucional: Influencia de las políticas educativas y contexto normativo

No obstante, cuando los procesos de transformación institucional se acompañan de cambios frecuentes en los liderazgos, pueden generarse tensiones que afectan el desarrollo de los proyectos académicos y la

dinámica organizacional. La falta de continuidad en los liderazgos suele derivar en ajustes constantes en las líneas de trabajo, modificaciones en los criterios institucionales y dificultades en el clima institucional (Weick, 2022)

Las universidades, como instituciones académicas, están sujetas a transformaciones constantes debido a una variedad de factores internos y externos que influyen en su organización, estructura y funcionamiento. En este marco, los cambios en rectorías, direcciones y coordinaciones generales desempeñan un papel relevante, ya que inciden en la orientación de la implementación de políticas institucionales, en la coordinación del trabajo académico y en los procesos de aseguramiento de la calidad. De este modo, modificaciones en los liderazgos universitarios trascienden los ajustes administrativos y tienen un impacto directo en el desarrollo de los procesos académicos.

La educación superior se desarrolla en un escenario diverso y heterogéneo, en el que la implementación de políticas educativas rara vez resulta uniforme entre las distintas instituciones, incluso cuando comparten un marco legal común. Además, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y organismos nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) influyen de manera indirecta a través de las recomendaciones que condicionan financiamiento, acreditación y políticas de calidad educativa. Sin embargo, la aplicación concreta de estas políticas depende de las leyes orgánicas específicas y de los lineamientos internos de cada institución, lo que genera variaciones significativas en los procesos académicos y administrativos.

En los últimos años, las universidades públicas en México —particularmente en el Estado de Sonora— han experimentado transformaciones significativas, manteniendo sistemas de gestión diversos, los cuales se rigen por sus distintas leyes orgánicas. Estos cambios han dado lugar a sistemas de gobernanza diversos que reflejan distintas concepciones sobre la participación, la toma de decisiones y la legitimidad de las autoridades universitarias.

En este contexto, los procesos de liderazgo y distribución de poder institucional representan un desafío relevante cuando no se equilibran adecuadamente entre los distintos actores universitarios. Un ejemplo de ello es la aprobación, en marzo de 2023, de la Ley Número 169 Orgánica de la Universidad de Sonora (Unison), que estableció la elección de la Rectoría mediante la votación secreta, personal y directa, con participación de académicos, estudiantes y personal administrativo. Este modelo fortalece la participación de la comunidad universitaria y, al establecer un periodo rectoral de seis años sin reelección, promueve la rotación del liderazgo, lo que impacta directamente en los procesos de transformación organizacional de la universidad.

Sin embargo, este modelo democrático y participativo no es uniforme en todas las universidades del estado. En instituciones como la Universidad Estatal de Sonora (UES), el proceso de selección del rector continúa siendo centralizado y jerárquico, puesto que la designación suele recaer en el Consejo Superior Universitario o, en la mayoría de los casos, directamente por el Poder Ejecutivo Estatal, en función de los procesos administrativos y las dinámicas políticas institucionales.

En este contexto, en las instituciones de educación superior, los modelos de organización y gobierno suelen sustentarse en principios democráticos orientados a la participación y representación de la comunidad universitaria; sin embargo, como en todo proceso democrático, la toma de decisiones puede generar inconformidades y tensiones entre los distintos actores institucionales. Estas situaciones se complejizan cuando no existen programas o procesos claramente definidos, transparentes y socializados para la participación y la toma de decisiones, lo que puede derivar en cuestionamientos de legitimidad de las autoridades y dificultades para consolidar los procesos de cambio institucional. Este escenario pone de relieve un desafío organizacional crítico: lograr un equilibrio entre la coordinación centralizada y la participación democrática, garantizando al mismo tiempo la innovación institucional, la calidad académica y la efectividad de las políticas educativas. Abordar este equilibrio constituye un reto central para los procesos de transformación y consolidación de las IES (Rodríguez et al., 2022).

Transformación organizacional y liderazgo en las instituciones de Educación Superior

En el contexto actual de la educación superior, las formas de organización y conducción institucional de las universidades se han convertido en un tema relevante de análisis y discusión. Las demandas por mayor calidad académica, transparencia, pertinencia social y eficiencia organizacional han puesto en evidencia la necesidad de revisar las estructuras existentes y los mecanismos mediante los cuales se toman decisiones y se implementan cambios. Este escenario abre debate sobre la manera en que las instituciones reorganizan sus procesos y redefinen sus modelos de operación para sostener objetivos y responder a las expectativas de la comunidad universitaria.

Bajo estas condiciones, la transformación organizacional en las Instituciones de Educación Superior (IES) se concibe como un proceso complejo y multidimensional que implica cambios en las estructuras, la cultura y las prácticas académicas. De acuerdo con Pereira et al. (2016), este proceso supone una reconfiguración significativa de la estructura, estrategias, procesos y cultura organizacional, orientada a fortalecer la capacidad de la institución para adaptarse mejor a las exigencias del entorno, mejorar su rendimiento y alcanzar metas a largo plazo. Dichas transformaciones requieren el compromiso y participación activa de los distintos miembros de la comunidad académica, quienes desempeñan un papel clave en la consolidación de cambios institucionales.

Por ello, resulta indispensable centrar la atención en los procesos internos que hacen posible la implementación de los cambios; más allá de las modificaciones estructurales o normativas, la manera en que se organizan las decisiones, se distribuyen responsabilidades y se ejerce el liderazgo trasciende en el rumbo que toman las instituciones (Fuentes et al., 2020). Los procesos organizativos y de toma de decisiones adquieren un papel central, ya que permiten articular los recursos humanos y académicos, así como la implementación de políticas institucionales, fomentar la innovación académica y asegurar la adaptación de la universidad a los retos actuales. Un liderazgo sólido y participativo favorece la construcción de consensos, el compromiso de los docentes y la apropiación de los pro-

cesos de cambio, mientras que esquemas de decisión centralizados poco transparentes pueden generar resistencias y debilitar la implementación de las transformaciones institucionales. Las estructuras de liderazgo y los mecanismos de decisión condicionan directamente la efectividad de los proyectos y la consolidación de los cambios institucionales (Alegre y Kwan, 2021). Comprender estas dinámicas resulta clave para fortalecer la calidad educativa, promover la participación de los actores universitarios y garantizar la sostenibilidad de los proyectos académicos.

Uno de los factores determinantes en este escenario es la rotación constante de liderazgo en los procesos de transformación institucional; si bien la renovación periódica de autoridades puede facilitar la introducción de nuevas estrategias y enfoques, también genera retos con la continuidad de proyectos y consolidación de los cambios organizacionales, especialmente cuando no existen mecanismos claros de seguimiento institucional. En este sentido, Etkin y Schavdarstein (2011) señalan que las organizaciones están constituidas por individuos que desempeñan determinados roles, los cuales permiten reconstruir e institucionalizar tanto su representación interna como su reconocimiento externo.

La asignación y desempeño de estos roles dependen de factores como la pertenencia, que se refiere al grado de cohesión y vínculo entre los miembros; la pertinencia de las tareas, relacionada con las funciones asignadas; la cooperación entre roles; la comunicación y el aprendizaje adquirido por los integrantes durante los procesos de adaptación. Estos factores contribuyen a la conformación de la cultura organizacional que, a partir del enfoque de Schein (1988), puede entenderse como un elemento central en los procesos de transformación institucional, ya que influye directamente en la manera en que los miembros de una organización interpretan, aceptan o resisten el cambio. Este autor define la cultura organizacional como un conjunto de supuestos básicos compartidos, aprendidos por un grupo a lo largo del tiempo al enfrentar problemas de adaptación externa e integración interna, los cuales son considerados válidos y se transmiten a los nuevos integrantes como la manera correcta de percibir, pensar y actuar en el contexto institucional.

De esta manera, la cultura organizacional no solo se manifiesta en normas formales o discursos institucionales, sino también en valores,

creencias, rutinas cotidianas y formas de relación entre los distintos integrantes en la universidad. En el caso de las IES, esta cultura influye de manera directa en la aceptación o resistencia a los procesos de cambio, en la forma en que se ejerce el liderazgo y en los mecanismos de toma de decisiones. Por ello, comprenderla resulta fundamental para analizar los procesos de transformación institucional, ya que permite identificar cómo los significados compartidos inciden en la aplicación de nuevas políticas, en la cohesión interna y en el logro de los objetivos académicos y organizacionales (Inciarte et al., 2006).

La transformación y modernización del sistema educativo nacional se han consolidado como elementos estratégicos para garantizar una educación de calidad, pertinente y congruente con los desafíos actuales y futuros de la sociedad mexicana. Este proceso no se limita a la actualización curricular o a la incorporación de innovaciones pedagógicas, sino que también implica la revisión de las estructuras organizativas y de los modelos de gestión que sostienen el funcionamiento de las instituciones educativas (Zorrilla y Barba, 2008).

En un contexto caracterizado por cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales acelerados, las instituciones de educación superior requieren fortalecer sus capacidades organizacionales para promover aprendizajes centrados en el desarrollo integral de los estudiantes. Esta reconfiguración demanda estructuras de liderazgo sólidas, capaces de articular la implementación de las políticas educativas con la operatividad de los programas académicos, así como dar seguimiento a los procesos formativos y a la mejora de la calidad académica (García et al., 2011). En este sentido, la estabilidad, continuidad y claridad en el ejercicio de las funciones directivas resultan fundamentales para asegurar la coherencia institucional y el logro de los objetivos académicos (Mintzberg, 2005).

En definitiva, la transformación organizacional y el liderazgo estratégico en las IES no solo fortalecen la gestión y el rendimiento académico, sino que también pueden generar beneficios como la promoción de un clima institucional positivo, el favorecimiento de la innovación pedagógica, el mejoramiento de la coordinación entre docentes y directivos, y la consolidación de la participación activa de la comunidad universitaria (Moreno, 2021). De esta manera, las universidades que logran articular de manera

efectiva la transformación organizacional con un liderazgo inclusivo y visionario están en mejores condiciones para adaptarse a los desafíos del entorno educativo, responder a las demandas sociales y contribuir de manera significativa al desarrollo académico, social y cultural de la sociedad.

Cambio organizacional: Toma de decisiones y participación institucional

En las IES, los procesos de toma de decisiones y la participación de la comunidad académica suelen enfrentar múltiples retos que inciden en la dinámica organizacional, factores como la rotación frecuente de liderazgos, la concentración del poder en ciertos niveles jerárquicos y la falta de mecanismos claros para la participación de los docentes y coordinaciones, generan tensiones que pueden afectar la continuidad de los proyectos institucionales y la eficiencia de los procesos académicos y, en consecuencia, limitar la capacidad de la institución para implementar cambios estratégicos acordes a su contexto.

Desde esta perspectiva, el cambio organizacional puede comprenderse como un conjunto de transformaciones que afectan la identidad de la organización, alterando los fundamentos que definen su cohesión y su sentido de pertenencia. Helms-Mills et al. (2008) señalan que este proceso implica modificaciones en la estructura, los procesos y los comportamientos orientadas a sustituir prácticas existentes por nuevas formas de operación. Dichas transformaciones funcionan como mecanismos de adaptación frente a las presiones del entorno interno y externo, generando ciclos discontinuos de crisis y renovación que la organización debe gestionar mediante transformaciones estratégicas.

En este contexto, la gestión administrativa cumple una función clave como soporte de la docencia y la investigación; sin embargo, su relevancia depende de la manera en que contribuye al desarrollo de estas actividades. Una administración deficiente puede dificultar el trabajo académico, mientras que una gestión eficiente facilita el adecuado desarrollo de programas y actividades institucionales. Además, cuando la gestión se planifica de manera estratégica, la institución y su comunidad académica están mejor preparadas para responder con creatividad e

innovación a las demandas de su entorno (Tünnermann, 2005). En este sentido, la gestión estratégica no se limita a organizar internamente a la institución, sino que puede planificar y coordinar recursos y objetivos de manera que la universidad pueda adaptarse, innovar y responder de forma ágil a los constantes cambios y demandas de su entorno.

Si bien el gobierno universitario debe contar con estructuras claramente definidas, la formulación de políticas y la conducción de los procesos institucionales requieren la participación de diversos actores de la comunidad académica, especialmente los docentes, cuya implicación resulta fundamental para impulsar cambios significativos (Alvariño et al., 2000). No obstante, en la práctica, esta participación suele ser difícil de lograr, ya que depende en gran medida de la capacidad de los líderes para generar consensos, gestionar conflictos y establecer acuerdos que favorezcan el interés colectivo. Además, los procesos de toma de decisiones en las universidades tienden a ser lentos y complejos debido al tamaño de las instituciones, la diversidad de asuntos a resolver y, en ocasiones, la falta de información suficiente. Como resultado, muchas decisiones tienden a concentrarse en un número reducido de personas, quienes asumen contar con los elementos necesarios para actuar, lo que limita la participación amplia y la corresponsabilidad institucional.

La participación del profesorado en los procesos de toma de decisiones constituye un elemento central para el análisis del cambio organizacional en las IES. Moreno (2021) señala que la participación del docente no se limita a mecanismos formales de consulta, sino que implica relaciones de poder, negociación e influencia entre los distintos actores que conforman la organización educativa. Por lo cual, la inclusión de los docentes en la vida institucional permite articular las políticas académicas con las prácticas educativas, incorporando saberes pedagógicos y experiencias del aula en la definición de estrategias organizacionales. Asimismo, la participación se vincula con el fortalecimiento del sentido de pertenencia y con mayores niveles de compromiso institucional, elementos que inciden en la legitimidad y sostenibilidad de los procesos de cambio. De este modo, el análisis de los mecanismos de participación y toma de decisiones resulta clave para comprender las dinámicas de transformación organizacional en las universidades.

Desarrollo

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución de educación superior pública federal en México, especializada en la formación de docentes y profesionales de la educación, así como en la investigación educativa y el desarrollo de propuestas pedagógicas. La UPN cuenta con una sede central en Ciudad de México (Ajusco) y múltiples subsedes en distintas entidades federativas.

Cabe mencionar que los protocolos para la selección de directores de las distintas unidades académicas y el seguimiento de estos procesos no se aplican de una manera uniforme en todas las sedes o subsedes, lo que refleja la diversidad organizativa dentro de las instituciones. Por ejemplo, mientras la sede central Ajusco y la subsede en Chihuahua cuentan con protocolos en el proceso, incluyendo criterios claros de elegibilidad, en sedes donde los protocolos son claros y estandarizados, se promueve la corresponsabilidad, la rendición de cuentas y la legitimidad de los directivos ante la comunidad universitaria; en cambio, en sedes donde estos mecanismos son ambiguos o inexistentes, las decisiones tienden a concentrarse en unos pocos actores.

En el contexto del Estado de Sonora, la UPN cuenta con tres unidades y cinco subsedes, cada una de las cuales desempeña funciones vinculadas al desarrollo de la profesión docente; no obstante, cada unidad y subsede refleja un contexto y funcionamiento único. Esta diversidad hace evidente que la gestión académica y administrativa no puede concebirse de manera homogénea, y que los procesos de coordinación y liderazgo en cada unidad requieren estrategias adaptadas a su contexto específico.

La investigación fue llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), subsede San Luis Río Colorado, donde existen particularidades históricas administrativas que influyen en su organización. Desde 1992, con la Modernización de la Educación Básica en México, las instituciones educativas de la región se agruparon bajo órganos descentralizados, lo que llevó a la creación del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), funcionando como un órgano de coordinación y regulación regional dentro del marco descentralizado de la educación normal que actúa como enlace en la administración

central de las UPN y las distintas subse-des de Sonora, pero ejerce una influencia significativa en la designación de la dirección de la subse-de. Sin embargo, a diferencia de otras sedes como Chihuahua, en San Luis Río Colorado no existen criterios claramente establecidos ni tiempos definidos para la selección de directores, lo que limita la transparencia y la participación democrática en los procesos.

Como consecuencia, la elección de la dirección puede depender en gran medida de negociaciones internas o acuerdos informales, lo que refleja un mayor control centralizado o regional frente a la participación académica directa. Esta situación pone de manifiesto los desafíos que enfrenta la subse-de para implementar procesos de transformación organizacional.

En la UPN San Luis Río Colorado, estas condiciones se reflejan en la alta rotación de coordinaciones generales, con cuatro cambios en un lapso de seis años, lo que evidencia la inestabilidad de los liderazgos académicos. La combinación de un modelo jerárquico centralizado, la intervención de CRESO sin criterios participativos y la falta de procesos de selección democráticos genera tensiones en la continuidad de proyectos y la adaptación del personal docente. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de estrategias de liderazgo que integren la participación de la comunidad universitaria, fortalezcan la gestión pedagógica y administrativa, promuevan trabajo colaborativo y aseguren la calidad educativa, respondiendo a las demandas regionales y nacionales del sistema educativo.

Tipo de estudio

En el presente estudio se adopta un enfoque cualitativo, sustentado en la fenomenología, con el propósito de comprender las experiencias y significados que los actores universitarios tal como son vividas y significadas en su contexto institucional, sin recurrir a categorías o explicaciones previas. Desde esta perspectiva, se emplearon entrevistas semiestructuradas como técnica principal de recolección de información, ya que permite explorar de manera flexible y profunda las percepciones, las prácticas y los significados que los participantes atribuyen a la gestión educativa y

a los procesos de transformación organizacional. Este enfoque metodológico favorece la obtención de descripciones ricas y contextualizadas, esenciales para el análisis de las dinámicas institucionales desde la experiencia de quienes las viven (Castillo, 2020).

Participantes

Los participantes de la investigación estuvieron conformados por dos docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, subsede San Luis Río Colorado, seleccionados mediante un muestreo intencional. El criterio principal fue contar con más de seis años de antigüedad en la institución, lo que les ha permitido vivenciar de manera directa los cambios en las coordinaciones generales, académicas, así como los procesos de gestión educativa y transformación organizacional implementados en distintos momentos.

Se realizó una entrevista en profundidad de carácter semiestructurada aplicada en el mes de diciembre del 2025. Una de ellas fue aplicada de manera presencial, debido a la preferencia del participante. De esta aplicación se obtuvieron los datos generales de los participantes, los cuales se presentan de manera organizada en la siguiente tabla:

Tabla 1
Características de los informantes.

Informante	Género	Formación profesional	Grado máximo	Años trabajando en UPN, SLRC
Informante 1	Femenino	Lic. en Sistemas computacionales	Maestría en Educación con campo en Formación Docente	8 años
Informante 2	Femenino	Lic. en Educación primaria	Maestría en Educación	9 años

Nota: Los datos obtenidos también se complementaron con la información obtenida por la Universidad Pedagógica Nacional, subsede San Luis Río Colorado.

El instrumento de recolección de información se estructuró a partir de dimensiones analíticas relacionadas con el cambio organizacional y la transformación institucional, donde se explora la percepción de los

docentes respecto a los cambios organizacionales ocurridos en la sub-sede en los últimos años, así como sus efectos en la dinámica y en el funcionamiento institucional. La siguiente fue el liderazgo y la toma de decisiones, permitiendo explorar cómo los docentes perciben el liderazgo de la dirección o las coordinaciones, así como la forma en que se toman las decisiones en la sub-sede. Sigue la comunicación y participación institucional, donde se permite identificar si dicha participación se considera suficiente y valorada, las principales barreras que limitan una mayor implicación del profesorado en el trabajo conjunto con los directivos dentro de la institución. El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso interpretativo, orientado a identificar patrones recurrentes entre los discursos de los participantes. Durante el desarrollo de la investigación se consideraron principios éticos fundamentales, tales como confidencialidad, anonimato y la participación voluntaria de los informantes. Así mismo, se solicitó el consentimiento a cada participante, asegurando el uso responsable de la información proporcionada y su empleo exclusivo con fines académicos.

Objetivos

Analizar, desde la percepción de los docentes, las implicaciones de la transformación organizacional en la UPN, sub-sede San Luis Río Colorado, considerando los efectos de los cambios en el liderazgo en la dinámica institucional

- Identificar cómo los docentes perciben los procesos de cambio organizacional implementados en la sub-sede.
- Examinar la percepción de los docentes sobre los mecanismos de liderazgo y toma de decisiones, evaluando cómo influyen en la participación, corresponsabilidad institucional.
- Explorar los desafíos y oportunidades que los docentes observan en relación con la transformación institucional.

Resultados

Al realizar un análisis interpretativo de los testimonios de los docentes entrevistados, se examinan los hallazgos que reflejan la percepción de la comunidad académica respecto a los procesos de transformación organizacional, el liderazgo institucional y la participación docente. Este análisis permite identificar patrones comunes, las tensiones, las fortalezas y las áreas de oportunidad que inciden directamente en la continuidad de proyectos académicos, la cohesión del equipo docente, proporcionando una comprensión integral de cómo la subsede enfrenta la adaptación a contextos de cambio constante.

Cambio organizacional y cultura institucional

En la dimensión de cambio organizacional y cultura institucional, al indagar desde la experiencia docente, las coordinaciones generales y académicas han tenido un papel inestable y poco consistente, lo que ha dificultado la consolidación de trabajos claros. Se señala que cuando los docentes y estudiantes comienzan a adaptarse a la forma de trabajo de una autoridad, ocurre un relevo directivo que introduce cambios abruptos y, en ocasiones, poco pertinentes para el contexto institucional. Esto genera un proceso constante de reajuste que impide la continuidad en la gestión educativa.

Apenas nos vamos acostumbrando tanto docentes como alumnos a la forma de trabajar de una persona y, cuando la persona nueva que viene, empieza a hacer cambios, a veces muy drásticos. O la forma de trabajar es totalmente diferente.

Informante 1

Este testimonio evidencia que la rotación frecuente de coordinadores y directivos genera un proceso constante de adaptación, afectando la continuidad de proyectos y la seguridad profesional del docente. La literatura señala que la estabilidad en los cargos directivos es clave para

consolidar la planificación y los objetivos institucionales (Aldana, 2015). La falta de continuidad puede afectar la implementación de estrategias académicas, generar incertidumbres en los docentes y debilitar la cultura organizacional.

La gestión educativa es percibida como un factor que dificulta en lugar de favorecer el desarrollo académico, debido a la falta de continuidad en lo que funciona adecuadamente y a la permanencia de problemáticas que no se corrigen. Los cambios, aunque a veces logran detener conflictos, no siempre derivan en mejoras de los procesos de fortalecimiento institucional.

En cuanto a sus efectos, los docentes señalan que estos cambios han tenido repercusiones directas en la dinámica académica y el funcionamiento general de la institución. La falta de continuidad ha dificultado la consolidación de proyectos, la planeación a mediano plazo y el seguimiento sistemático de las actividades. Cada nueva administración tiende a introducir prioridades distintas, lo que genera incertidumbre, desgaste y la necesidad constante de adaptación por parte del profesorado.

De manera particular, uno de los principales cambios organizacionales identificados es la constante reconfiguración de la estructura en la coordinación general o académica, lo que modifica dinámicas de trabajo, estilos de liderazgo y formas de organización sin un proceso previo de adaptación institucional. Estos relevos directivos suelen implicar ajustes abruptos que no siempre consideran el contexto específico de la subsección ni la experiencia acumulada del personal docente.

No obstante, desde una perspectiva integral, algunos de los docentes reconocen que la incorporación de perfiles directivos provenientes de ámbitos distintos a escuelas normales ha representado un cambio estructural significativo. Esta diversificación ha permitido ampliar las formas de administración educativa y repensar la oferta académica de la subsección, introduciendo nuevas miradas sobre la gestión institucional. En palabras de una de las informantes:

Han sido cambios sustanciales dado que el perfil de estudio de los directivos no proviene de escuelas normales y, con ello, se amplían las formas de administración educativa de la subsección. La ampliación de modalidades del servicio educativo.

Con ello se refleja un enfoque más positivo, destacando que la diversidad de los perfiles, principalmente en la coordinación académica, ha permitido innovación en la administración educativa y en la oferta académica, lo que coincide con investigaciones que sugieren que los cambios en el liderazgo pueden introducir nuevas estrategias de enseñanza y mejorar la calidad educativa (Cifuentes et al., 2020). En este sentido, la inclusión de perfiles diversos puede constituir una oportunidad para enriquecer los procesos institucionales, siempre que dichos cambios se acompañen de mecanismos de adaptación, comunicación y continuidad que favorezcan su apropiación colectiva.

Aunque se reconoce la existencia de cambios y rotación de personal en tan poco tiempo, el docente destaca que la institución ha logrado mantener coherencia en los objetivos, lo que indica que, incluso frente a la inestabilidad, la ética profesional de los docentes puede mitigar impactos negativos.

Cuando estaba la subsede como parte del CEPES, había más continuidad en el cargo; ello permitía la consecución mayor del Plan de trabajo. En la actualidad ha habido cambios; sin embargo, observo eficiencia terminal, congruencia en la visión para el logro del perfil profesional de los estudiantes...

Informante 2

Pese a que se reconoce que los cambios en la dirección y los relevos en los cargos han generado dificultades organizativas, el docente enfatiza que la coherencia en los objetivos académicos sigue siendo un elemento central, lo cual sugiere que, a pesar de la inestabilidad, el compromiso de los docentes ha permitido mitigar algunos de los efectos. Existe una visión coherente orientada a lograr el perfil profesional de los estudiantes. Este hallazgo resulta relevante, ya que pone de manifiesto que la calidad educativa no depende exclusivamente de la estabilidad organizativa, sino también del compromiso ético y profesional de los docentes con los objetivos formativos.

Liderazgo institucional: Comunicación y participación del colectivo docente

El liderazgo educativo no solo depende de la formación académica de los directivos, sino de su capacidad para liderar procesos de cambio organizacional y adaptarse a nuevas demandas del contexto, ampliando la forma de aprendizaje, una diversificación en las áreas de formación ofrecidas a los estudiantes. Es posible que esta diversificación de perfiles directivos traiga consigo innovaciones en la administración educativa, aunque también podría generar retos relacionados con la falta de conocimiento específico sobre las particularidades de la formación docente y las dinámicas propias de las instituciones de educación superior.

Desde la voz del profesorado, emerge con claridad la necesidad de contar con liderazgos capaces de brindar estabilidad y generar confianza en contextos marcados por la inestabilidad organizacional

Cada que tenemos un cambio necesitamos que surja un líder.. Que la persona que esté al frente sepa tener un liderazgo para que haga sentir a las personas seguras y brinde estabilidad.

Informante 1

Este testimonio evidencia que, más allá de las capacidades técnicas o administrativas, los docentes valoran la presencia de líderes humanos, cercanos y empáticos, que acompañan los procesos institucionales y fortalecen el sentido de pertenencia. Se resalta la importancia del liderazgo humano y empático, capaz de generar confianza y seguridad en el personal docente. Jiménez (2025) indica que el liderazgo transformacional y distribuido es fundamental para mantener la motivación del docente y favorecer la innovación académica. Los docentes no solo demandan capacidades administrativas, sino una figura que ejerza un liderazgo cercano, sensible y orientado al acompañamiento del colectivo académico.

Con todo ello, es posible reconocer que el proceso educativo trasciende la mera transmisión de conocimientos disciplinares y se proyecta hacia una formación integral de los estudiantes. En este sentido, la manera en que los docentes y directivos se conducen, toman decisiones y gestionan

conflictos adquiere un papel central en la construcción de aprendizajes profesionales y éticos. Las prácticas cotidianas, los estilos de liderazgo y las formas de relación que se establecen al interior de la institución funcionan como referentes formativos que influyen en la manera en que los estudiantes comprenden y ejercen su futura práctica profesional. Esta idea se ve reflejada en el testimonio de un docente, quien señala:

[...] no solamente es el conocimiento académico que se están llevando los alumnos [...] También tiene mucho que ver cómo ellos vean la parte de cómo se comportan sus maestros, cómo se comportan los directivos...

Informante 1

Desde esta perspectiva, los estudiantes internalizan no solo contenidos académicos, sino también modelos de comportamiento, liderazgo y gestión institucional a partir de la observación de las prácticas de quienes integran la comunidad educativa.

Lo anterior pone de manifiesto que la coherencia entre el discurso institucional y las prácticas directivas resulta fundamental para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes. Cuando existen liderazgos consistentes, estilos de gestión claros y relaciones institucionales basadas en el respeto y la comunicación, se favorece un ambiente formativo que fortalece el aprendizaje integral. Por el contrario, la inestabilidad institucional puede generar confusión, incertidumbre y ansiedad en los estudiantes, particularmente en etapas formativas, lo que afecta su percepción sobre el ejercicio de liderazgo educativo. González et al. (2021) subrayan la importancia de implementar estrategias de acompañamiento y orientación constante que permitan garantizar la continuidad del aprendizaje y brindar contención emocional en contextos de cambio organizacional.

Ante estos hallazgos, es preciso resaltar que el liderazgo educativo requiere de un enfoque colaborativo. En contextos de cambios constantes, aunque el trabajo académico no se detiene, su continuidad depende en gran medida del compromiso individual de los docentes más que de un respaldo institucional sólido. Aunque el compromiso individual de los

maestros es evidente, la falta de cooperación formal y trabajo en equipo podría estar limitando la eficacia educativa de la institución. Tal como se expresa en el siguiente testimonio:

Considero que la mayoría de los maestros estamos trabajando desde nuestro papel como docentes frente a grupo, pero estamos solos. Cada quien navegando en su propio barquito, pero es mejor tener una navegación completa para ver mejores resultados.

Informante 1

El trabajo individual puede ser eficiente en algunos aspectos, pero la cohesión profesional y el compartir buenas prácticas entre los docentes puede generar mejores resultados tanto en el desempeño académico como en el desarrollo profesional de los mismos. El docente usa la metáfora de “navegar en su propio barquito” para describir la sensación de aislamiento profesional que algunos docentes pueden experimentar dentro de la institución. En este contexto, el término hace referencia a la falta de un enfoque compartido o de una visión común que guíe el trabajo docente, por lo cual la cultura organizacional, según los docentes, consideran que, más que facilitar, tiende a dificultar la implementación de cambios, debido a que se ha configurado en un contexto de inestabilidad prolongada. La ausencia de lineamientos claros, la comunicación fragmentada y la limitada participación docente en la toma de decisiones ha propiciado una cultura organizacional débil, caracterizada por el trabajo aislado y la falta de una visión compartida. En este escenario, los procesos de cambio dificultan que la comunidad universitaria se apropie plenamente de las transformaciones institucionales.

No obstante, pese a los constantes cambios organizacionales, los docentes identifican que algunos valores y prácticas se mantienen como parte de la identidad institucional. Entre ellos destacan el compromiso con la conformación docente, la responsabilidad ética hacia los estudiantes, la colaboración solidaria entre colegas y la prioridad otorgada al bienestar de los alumnos. Estos elementos funcionan como anclajes culturales que permiten sostener el quehacer académico y dar continuidad al proyecto educativo, aun cuando la estructura organizativa y los liderazgos expe-

rimentan modificaciones constantes.

Avalos (2011) subraya la importancia de fomentar comunidades de aprendizaje dentro de las instituciones educativas, señalando que aquellas organizaciones que promueven la colaboración sistemática entre docentes, a través del intercambio de experiencias, estrategias pedagógicas y procesos de reflexión colectiva, logran fortalecer no solo la práctica profesional, sino también el sentido de pertenencia y la cohesión institucional. Estas comunidades permiten construir el conocimiento pedagógico compartido, favorecer la innovación en el aula y generar procesos de mejora continua sustentados en el aprendizaje colectivo.

De igual manera, se evidencia que existe una comunicación fragmentada y poco clara. El docente expresa que no siempre existe retroalimentación ni acompañamiento, lo que, sumado a la ausencia de un trabajo colaborativo, repercute tanto en la toma de decisiones académicas como administrativas.

Quando los administradores nos piden nuestro apoyo, pero no nos comunican lo que se quiere hacer, ¿cómo quieren que nos pongamos la camiseta en un proyecto en una actividad que desconocemos? Necesitamos mucha comunicación y muy buena coordinación para que entre todos logremos que la institución siga adelante.

Informante 1

La falta de comunicación clara y continua entre las autoridades y docentes limita la capacidad de los profesores para participar activamente en la toma de decisiones. Sin información suficiente sobre los objetivos, prioridades o procedimientos, los docentes no pueden alinear sus acciones con las metas institucionales, lo que genera descoordinación y esfuerzos dispersos. Cuando no existen espacios de retroalimentación ni acompañamiento, los docentes pueden sentirse inseguros para proponer nuevas estrategias o actividades. Al evidenciarse una comunicación fragmentada, genera una sensación de desconexión y soledad profesional, afectando el compromiso del personal docente, disminuyendo la eficiencia en proyectos colectivos.

Ticona (2024) afirma que la colaboración y el trabajo en equipo son

pilares de una cultura organizacional saludable, ya que, sin canales de comunicación efectivos, se dificulta la construcción de un proyecto común, lo que genera fragmentación y pérdida de la identidad organizacional. Los docentes no pueden apropiarse de los proyectos ni integrarse plenamente a la misión institucional si desconocen las metas y procesos.

Indirectamente, la falta de comunicación y coordinación afecta a los estudiantes. Actividades mal articuladas o decisiones descoordinadas pueden generar confusión, inconsistencias en la enseñanza y la pérdida de continuidad en los procesos de aprendizaje, afectando la calidad educativa.

En el contexto de los cambios frecuentes en la dirección y rotación de los cargos académicos, los docentes no solo enfrentan transformaciones estructurales en la institución, sino que también experimentan una carga emocional, que generalmente implica ajustes en las decisiones y las prioridades institucionales, que pueden generar incertidumbre y frustración en los docentes.

Ante estos cambios frecuentes en la dirección, he experimentado decepción [...] Cada que hay un cambio, nosotros esperamos que los cambios son para que continúe lo que está bien y se mejore lo que no estaba bien, y a veces no se continúa lo que sí estaba bien.

Informante 1

Este testimonio resalta la contradicción entre las expectativas de mejora continua y la realidad de los cambios que no siempre resultan en un avance positivo. A través de este análisis, exploramos cómo las expectativas de los docentes frente a los cambios institucionales pueden chocar con los resultados reales; además, evidencia que los cambios organizacionales pueden generar desmotivación y sensación de fracaso cuando no se mantiene la continuidad en las buenas prácticas. Según Mosqueira et al. (2025), la transformación organizacional sin una planificación estratégica clara puede erosionar la cultura institucional y reducir la eficiencia de los procesos educativos.

Participación en la elección del personal directivo

La participación del profesorado en los procesos de elección o designación del personal directivo constituye un componente fundamental de la gobernanza universitaria, especialmente en contextos de transformación organizacional. Incluir a los docentes en estas decisiones no solo fortalece la transparencia y la rendición de cuentas, sino que también favorece el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y el compromiso con los proyectos académicos. En las instituciones de educación superior, los mecanismos de participación democrática en la selección de autoridades permiten articular necesidades del trabajo académico con los modelos de gestión, contribuyendo a la estabilidad organizacional y a la consolidación de una cultura basada en el diálogo y la confianza. En este marco, se analiza la percepción de los docentes respecto a su inclusión o exclusión en los procesos de elección del personal directivo, así como las implicaciones que esta situación tiene en la dinámica y organización de la UPN, subsede San Luis Río Colorado.

El testimonio analizado evidencia una problemática persistente relacionada con la ausencia de mecanismos de participación docente en la elección del personal directivo dentro de la subsede:

No nos han preguntado nuestra opinión sobre quién debería ocupar los cargos de coordinación o dirección [...] Solo nos informan que hay nuevos coordinadores. Desconozco los criterios para su selección.

Informante 1

La percepción de que “los cambios siempre llegan de arriba” y que únicamente se informa a la comunidad académica sobre los relevos, sin explicar los criterios que la sustentan, refleja un modelo de gestión centralizado y poco transparente, que limita la corresponsabilidad institucional. Al no contar con espacios formales de consulta o participación, los docentes se perciben como actores pasivos en decisiones que inciden directamente en su trabajo académico y en la continuidad de proyectos educativos. Inciarte et al. (2006) señalan que las formas de elección de

las autoridades universitarias constituyen un elemento clave para comprender los modelos de gobernanza, ya que la inclusión de los actores académicos en estos procesos incide directamente en la confianza y corresponsabilidad institucional.

Desde la perspectiva de Moreno (2021), la participación docente en la toma de decisiones no puede entenderse únicamente como un procedimiento formal, sino con un entramado de relaciones de poder, negociación e influencia que configuran la vida organizacional. Cuando estos espacios se restringen, se refuerzan dinámicas jerárquicas que limitan el involucramiento colectivo. Asimismo, desde el enfoque de la cultura organizacional de Schein (1988), la reiteración de prácticas excluyentes en la designación de autoridades puede consolidarse como supuestos básicos compartidos, normalizando la baja participación docente y dificultando la construcción de una cultura institucional democrática.

En conjunto, según la percepción de algunos docentes, los procesos de nombramiento y asignación de cargos no siempre incluyen de manera explícita la participación del personal académico. Esta situación puede generar dificultades para garantizar la coherencia de los nombramientos con la misión y visión institucional y, en algunos casos, obstaculizar la consolidación de un trabajo colaborativo efectivo entre coordinadores generales y docentes, con posibles implicaciones en la eficiencia de los procesos académicos y administrativos.

García et al. (2019) señalan que la continuidad en los cargos es crucial para consolidar proyectos institucionales y fortalecer la cultura organizacional. En el caso de la UPN, subsede San Luis Río Colorado, la rotación frecuente de coordinadores genera ciclos de adaptación constante que tienen repercusiones tanto en la planificación organizacional como en la percepción de seguridad profesional de los docentes y alumnos.

Discusión y conclusiones

El análisis interpretativo de los testimonios docentes permitió una aproximación a la manera en que los procesos de transformación organizacional han sido vividos y significados en la UPN, subsede San Luis Río Colorado. Los hallazgos sugieren que los cambios institucionales,

particularmente aquellos relacionados con el liderazgo y la toma de decisiones, han generado tensiones que inciden en la dinámica académica y el clima organizacional.

En primer lugar, los resultados indican que la inestabilidad en los cargos directivos o de coordinación constituye uno de los principales factores que afectan la continuidad de los procesos académicos. La rotación frecuente de autoridades parece dificultar la planeación a mediano y largo plazo, así como el seguimiento sistemático de los proyectos, lo que obliga al profesorado a adaptarse constantemente a nuevas formas de organización y prioridades institucionales.

Un elemento clave para mejorar la gestión institucional es el fortalecimiento de los procesos de liderazgo participativo y colaborativo. Schein (1988) señala que los cambios organizacionales solo logran consolidarse cuando se alinean con la cultura institucional y cuando los actores participan activamente en su construcción, lo que implica generar espacios de diálogo, consenso y corresponsabilidad entre directivos y docentes.

La creación de comunidades de aprendizaje dentro de la universidad representa una estrategia fundamental para fortalecer la colaboración entre los actores institucionales. Estas comunidades permiten generar espacios donde se escuche de manera activa a los docentes, estudiantes y directivos, promoviendo la inclusión de distintas perspectivas y experiencias. Al fomentar la participación y el diálogo constante, se facilita la consolidación de propuestas de mejora y proyectos académicos con una misma intencionalidad, asegurando que las decisiones y acciones no dependan únicamente de la iniciativa individual o de la dirección, sino que reflejen el consenso colectivo. De esta manera, no solo se impulsa la innovación educativa, sino que también se fortalece la apropiación institucional de los cambios, creando un ambiente de confianza, motivación y compromiso compartido que repercute positivamente en el aprendizaje y el desarrollo profesional de toda la comunidad universitaria.

Asimismo, la literatura destaca la necesidad de estabilizar los cargos directivos y establecer criterios claros y transparentes para su selección. Fuentes et al. (1997) y Alvarino et al. (2000) subrayan que la participación del profesorado en los procesos de toma de decisiones contribuye a fortalecer la legitimidad institucional, el sentido de pertenencia y la

sostenibilidad de los proyectos académicos. La falta de procesos democráticos en la selección de coordinadores y la intervención de CRESO en la designación sin un consenso adecuado con los docentes plantea un reto significativo en términos de legitimidad y alineación con el logro de objetivos institucionales.

Las intervenciones jerárquicas y centralizadas dificultan la creación de un ambiente de trabajo colaborativo, pues los docentes perciben que no siempre se toman en cuenta sus necesidades y perspectivas, lo que debilita el sentido de pertenencia institucional. En este sentido, la definición de protocolos formales para la elección y evaluación del personal directivo podría favorecer una mayor apropiación institucional de los cambios y reducir la percepción de incertidumbre organizacional. La falta de continuidad en los liderazgos parece constituir un factor limitante para el desarrollo de proyectos a largo plazo, contribuyendo al retraso de una consolidación en la visión institucional coherente.

Aunque la falta de estabilidad genera incertidumbre, se observa que ha traído consigo algunas oportunidades. La incorporación de perfiles provenientes de otros ámbitos educativos ha permitido la introducción de nuevas perspectivas y prácticas, lo cual, aunque desafiante en términos de adaptación, también ha favorecido la apertura hacia nuevas modalidades y enfoques pedagógicos. Este aspecto resalta el potencial positivo que la rotación de liderazgos podría tener si se gestiona de manera estratégica y si se articulan procesos de adaptación más efectivos.

Otra área de mejora se relaciona con el fortalecimiento de la comunicación interna, la cual resulta clave para garantizar que la información llegue de manera clara, oportuna y completa a todos los integrantes de la comunidad educativa. Una comunicación eficaz no solo facilita la coordinación entre docentes y directivos, sino que también promueve la transparencia en la toma de decisiones y la participación en proyectos institucionales. Establecer canales de comunicación claros y constantes contribuye a reducir la incertidumbre y la desmotivación del personal, generando un clima organizacional más seguro y propicio para la innovación académica. De esta manera, la consolidación de mecanismos de comunicación interna permitiría que los procesos de cambio sean percibidos como más coherentes y legítimos, fomentando la apropiación

institucional y el compromiso de todos los actores (Canul y López, 2023).

Finalmente, se concluye que el liderazgo transformacional y distribuido, caracterizado por la cercanía con los docentes, la empatía y la capacidad de generar confianza, es esencial para mitigar los efectos de los cambios organizacionales. A pesar de las dificultades, el compromiso de los docentes con los objetivos formativos y la calidad educativa sigue siendo un pilar fundamental en la subsección, lo cual resalta la importancia de fortalecer los vínculos entre la gestión educativa y los actores clave en la institución. Los hallazgos apuntan a una demanda constante de un liderazgo más humano, empático, cercano y capaz de generar confianza y sentido de pertenencia en la comunidad académica.

A partir de estas reflexiones, se abren diversas líneas de investigación futura. Una de ellas consiste en profundizar en el análisis de los procesos de selección y evaluación del personal directivo en las distintas unidades y subsecciones de la UPN, en el Estado de Sonora. Otra línea relevante sería el estudio del impacto de la inestabilidad directiva en la identidad profesional docente. Asimismo, resulta pertinente explorar el papel de las emociones y el bienestar socioemocional de los docentes y estudiantes en contextos de cambio organizacional, así como el potencial de las comunidades de aprendizaje como estrategia de mejora institucional. En conjunto, estas áreas de mejora y las líneas de investigación permiten ampliar la comprensión de la transformación organizacional en las universidades públicas y ofrecen insumos para el diseño de políticas educativas más coherentes, participativas y sostenibles.

Referencias

- Alegre, M. y Kwan, C. (2021). Gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior. Una revisión de la literatura. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, 1(2), 65-73. <https://doi.org/10.56216/radee022021dic.a06>
- Alvariño, C, Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, (29), 15-43.
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), 237-252. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837003.pdf>

- Canul, J., y López, G. (2023). La comunicación interna en organizaciones educativas de nivel superior: una revisión sistemática (2012-2022). *Revista Panamericana De Pedagogía*, (37), 54-71. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2931>
- Castillo, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 7-18.
- Cifuentes, J., González J., y González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26). Politécnico Gran colombiano, Colombia.
- Congreso del Estado Libre y Soberano de Sonora. (2023). Ley Orgánica de la Universidad de Sonora (Ley No. 169). Boletín Oficial del Gobierno del Estado. <https://www.unison.mx/ley-numero-169-organica-de-la-universidad-de-sonora/>
- Contreras, A., Cabana-Nacimiento, J. L., Cantorin-Curty, R. M., León-Velarde, C. G., y Reeves-Huapaya, E. S. (2025). La arquitectura empresarial en la transformación organizacional en instituciones de educación superior: una revisión de alcance. *Revista Espacios*, 46(6), 388-399. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p33>
- Etkin, J. y Schvarstein L. (2011). Identidad de las organizaciones: invariancia y cambio. Paidós.
- Fuentes, J., González, J., y González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26). <https://www.redalyc.org/journal/3439/343963784005/343963784005.pdf>
- García, J., Slater, C. y López, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 31-50.
- García, M., López, P., y Rodríguez, A. (2019). La gestión educativa y la importancia de la continuidad en los cargos directivos. *Revista de Gestión Educativa y Liderazgo*, 12.
- González, M., Vásquez, C., Vázquez, J., y Colunga, C. (2021). Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 8(2), 229-241. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8457>
- Helms-Mills, J., Dye, K. y Mills, A. J. (2008). *Understanding Organizational Change*. Routledge.

- Inciarte, A., Marcano, N. y Reyes M. E. (2006). Gestión académico-administrativa en la educación básica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11, 221-243.
- Jiménez, N. del R. (2025). Liderazgo pedagógico y gestión directiva: modelos transformacional, distribuido e instruccional y su impacto en rendimiento e innovación educativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(4), 2154 – 2162. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4427>
- Mintzberg, H. (2005). *La estructuración de las organizaciones*. Ariel. <https://andrader0.tripod.com/docs/paradigmas/estructuradelasorgs.pdf>
- Moreno, P. (2021). *UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro (Fascículos a 40 años de la UPN; 71)*. Ciudad de México. <https://area1.upnvirtual.edu.mx/images/libros/PA-135-pasado-presente-futuro.pdf>
- Mosqueira, M., Villanueva, R., y Herrera J. (2025). Cultura organizacional y liderazgo directivo en instituciones educativas de un instituto armado-Perú. *Impulso, Revista de Administración*, 5(9), 68–78. <https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i9.75>
- Pereira, M., Gómez, C., Pinto, M., Ruiz, M., y Meneses, A. (2016). Transformación e innovación de la cultura organizacional en instituciones de educación superior. Estado del arte y bases conceptuales. *Revista Docencia Universitaria*, 17(1), 43–54. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/6774/7102>
- Rodríguez, E., Pedraja, L., y Labraña, J. (2022). Liderazgo en el gobierno universitario e innovaciones en la docencia: una revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 102-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299171140006>
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Plaza y Janés Editores. S.A. https://kupdf.net/download/schein-la-cultura-empresarial-y-el-liderazgo_5afbea48e2b-6f54917f7243a_pdf
- Ticona, K. (2024). *La comunicación interna organizacional en el trabajo remoto: un análisis de las entidades de educación superior en tiempos de pandemia [Tesis de pregrado/posgrado, Universidad Privada del Norte]*. Repositorio Institucional. <https://repositorio.upn.edu.pe/bac-kend/api/core/bitstreams/0c7d9017-7a4c-4fc9-a298-83ee7108fe78/content>

- Tünnermann, C. (2005). Perspectivas de la Universidad Pública en América Latina. En E. Agüera (Ed.), *Retos y perspectivas de la educación superior* (pp. 105-128). Plaza y Valdés.
- Weick, K., Caldera, D., y Ortega, M. (2022). Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. *Revista Gestión Y Estrategia*, (36), 93-110. <https://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/121/836>
- Xarles, G., Aguilera-Caballero, B., Lluca, C., y Martínez-Samper, P. (2023). Camino de una universidad virtual para convertirse en un nodo de conocimiento abierto: el caso de la UOC. *Revista Científica*, 48(3), 1-14. <https://doi.org/10.14483/23448350.20814>
- Zorrilla, M., y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (30), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>

*Práctica educativa y políticas de transformación: Reflexiones desde la realidad
escolar y la gestión institucional.*

Se terminó de editar en mayo de 2026

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

El lector encontrará en esta obra un análisis crítico de diversas problemáticas del sistema educativo mexicano en la región noroeste del país.

Este libro se presenta como un referente empírico que resultará útil para impulsar un cambio educativo significativo, consciente y, sobre todo, contextualizado. Asimismo, pone de manifiesto el compromiso de los académicos que presentan cada capítulo por generar evidencias que permitan desarrollar políticas institucionales que respeten la identidad, los intereses y las experiencias de los participantes, para facilitar la aplicación de innovaciones educativas en las realidades escolares basadas en datos sólidos.

ISBN: 979-13-88349-10-2



9 791388 134910 2



Consulta y descarga



astra
editorial