UNIVERSCIENCIA MR
Revista de divulgación científica
Universidad de Oriente
Número especial, Año 24
DOI: 10.63358/uc.v24iEspecial

Universidad de Oriente

Universidad Pedagógica Nacional 142 Tlaquepaque

Los programas de tutorías en la educación superior de México: expectativas versus realidades
Guadalupe Araceli Rios Morales
José Edgar Correa Terán

Entre los procesos de apropiación y la asimilación pedagógica: análisis docente en el marco de una reforma educativa
Guadalupe Rivera Camacho

Liderazgo pedagógico en la Asesoría Técnica Pedagógica
Guillermina Barrios Muñoz

Transformaciones en el proceso de promoción de directivos en educación básica en México: del sistema de escalafón al modelo USICAMM
Gustavo Delgado Esparza

Reflexiones del papel del docente de Educación Física en la Nueva Escuela Mexicana
Maritza Alejandra de la Torre Morfin
Araceli Ramírez Meda

La identidad universitaria en la transformación: prácticas, cultura y narrativas
Diana Paola Calleros Alatorre
Evelio Gerónimo Bautista

El puente entre la experiencia del docente como profesionista para el desarrollo de la vocación de los estudiantes de educación media superior (EMS)
Rodrigo Salazar Mendoza
María Obdulia González Fernández

La ética en la investigación en las ciencias sociales
María de Lourdes Macias Ramos

Habilidades directivas, la importancia de estas en los puestos de los tomadores de decisiones en las instituciones educativas
Erika Ochoa Rosas

CRÉDITOS

DIRECTORIO

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

DR. R. Enrique Agüera Ibáñez
Presidente Fundador

Mtra. Aida Ordoñez Muñoz
Rectora General C.E.O.
Consorcio Educativo de Oriente

Mtro. Armando G. Guadarrama Luyano
Rector UO Puebla

Mtra. Erika de la Rosa Silva
Directora Académica

UNIVERSCIENCIA

Mtra. Sofía Zacatzi Rosas
Coordinadora General

Lic. Rafael Cruz Sánchez
Revisor y Corrector de Estilo

Lic. Rafael Cruz Sánchez
Editor Encargado

UPN 142 Tlaquepaque

Dr. José Luis Arias López
Director de la Unidad UPN 142
(coordinador del número)

Dra. Erika Ochoa Rosas
Coordinadora de Investigación
(coordinadora del número)

El diseño visual de las portadillas, así como de la portada, se basó en imágenes tomadas de Freepik

CONSEJO CONSULTIVO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Dr. René Valdiviezo Sandoval
Presidente

Dr. Jorge David Cortés Moreno
Dr. Carlos Aguilar Ibáñez
Dr. Pedro Ángel Palou Garcia
Dr. Juan de Dios Pineda Guadarrama
Dra. Isis Luz María Juárez Rodríguez
Dr. José Luis Hernández
Dra. María Elena Méndez Guzmán
Dra. Araceli Espinosa Márquez
Dra. Carla Irene Ríos Calleja
Consejeros

UNIVERSCIENCIA CONSEJO EDITORIAL

Dr. Miguel Ángel Pérez Maldonado
Editor de Unidiversidad

Dr. Juan de Dios Pineda Guadarrama
New Mexico Institute of Mining and Technology

Dr. Jorge David Cortés Moreno
BUAP

Dr. Pedro Ángel Palou García
BUAP

Dra. Isis Luz María Juárez Rodríguez
CISDE

Dr. Humberto Morales Moreno
ICGDE

Dr. Omar Mayorga Gallardo
BUAP

UNIVERSCIENCIA
Revista de divulgación científica MR

Creatividad en nombre: Neographos Diseño
Diseño de cabezal: LDG Francisco Aguilar Gálvez
Diseño Editorial: DG Alex Ruiz Cárdenas

Universciencia, Revista de divulgación cientpifica, Año 24, Publicación especial, es una publicación arbitrada, editada por Universidad Estatal de Oriente, A.C., Campus Puebla, a través de la Dirección de Posgrado e Investigación, Av. 21 Oriente, No. 1816, Col. Azcárate, Puebla, Puebla, México, C.P. 72501. Tel: (222) 2 11 16 98, https://www.uo.edu.mx/inicio, universciencia@soyuo.mx . Editora responsable Aida Ordoñez Muñoz. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-07081259150O-102 , ISSN: 1665-6830, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Licitud de Título en trámite y Licitud de Contenido en trámite, por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Talleres de Juan S. Sánchez Domínguez, Prolongación de la 16 Sur, No. 9513, Col. Granjas de San Isidro, Puebla, Puebla, México. Whatsapp: 2224133741. Este número se terminó de subir a la red en febrero de 2026.

Distribuido por Universidad Estatal de Oriente, A. C.

CONSORCIO EDUCATIVO DE ORIENTE · CIEES · ANUIES · UKAS QUALITY MANAGEMENT · CONACYT · ANFECA · BULATS Business Language Testing Service · IELTS English for International Opportunity

Número especial

Universidad de Oriente – Universidad Pedagógica Nacional 142 Tlaquepaque

Índice

Págs. 7 - 18

Los programas de tutorías en la educación superior de México: expectativas versus realidades

Guadalupe Araceli Ríos Morales
José Edgar Correa Terán

Entre los procesos de apropiación y la asimilación pedagógica: análisis docente en el marco de una reforma educativa

Pág. 19 - 27

Guadalupe Rivera Camacho

Págs. 29 - 39

Liderazgo pedagógico en la Asesoría Técnica Pedagógica

Guillermina Barrios Muñoz

Págs. 41 - 49

Transformaciones en el proceso de promoción de directivos en educación básica en México: del sistema de escalafón al modelo USICAMM

Gustavo Delgado Esparza

Reflexiones del papel del docente de Educación Física en la Nueva Escuela Mexicana

Págs. 51 - 59

Maritza Alejandra de la Torre Morfin
Araceli Ramírez Meda

Págs. 61 - 70

La identidad universitaria en la transformación: prácticas, cultura y narrativas

Diana Paola Calleros Alatorre
Evelio Gerónimo Bautista

El puente entre la experiencia del docente como profesionista para el desarrollo de la vocación de los estudiantes de educación media superior (EMS)

Págs. 71 - 77

Rodrigo Salazar Mendoza
Maria Obdulia González Fernández

La ética en la investigación en las ciencias sociales **Págs. 79 - 85**

María de Lourdes Macias Ramos

Habilidades directivas, la importancia de estas en los puestos de los tomadores de decisiones en las instituciones educativas **Págs. 87 - 95**

Erika Ochoa Rosas

Universciencia
ISSN: 1665-6830

Los programas de tutorías en la educación superior de México: expectativas versus realidades

Tutoring programs in higher education in Mexico: expectations versus realities

Guadalupe Araceli Ríos Morales[1]

José Edgar Correa Terán[2]

Resumen

La tutoría en educación superior es una tarea significativa, sobre todo porque garantiza el acompañamiento académico al estudiante y lo orienta hacia la obtención del grado académico. El objetivo del presente artículo es contrastar los diferentes marcos normativos que regulan la tutoría en México con las realidades que se viven al momento de implementarlos, derivando en experiencias exitosas y otras de fracaso.

Entre los marcos normativos de carácter institucional, destacan los programas de la ANUIES (2011) y la SEP (2019), que dentro de sus lineamientos establecen el apoyo permanente según la etapa que curse el estudiante. La actuación de los tutores y docentes al inicio de una carrera profesional consiste en inducir a los estudiantes para garantizar su adaptación a la institución. Destaca el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, redacción académica, expresión oral, uso de las tecnologías y de la inteligencia artificial (IA). En cambio, en los últimos periodos escolares se enfatiza en la elaboración de su tesis o documento recepcional para la obtención de grado.

La investigación fue elaborada a partir de un estado del arte (método) que sirvió para orientar la búsqueda en fuentes primarias y confiables, y abordar adecuadamente cada referencia. Por consiguiente, fue necesario establecer categorías que ayudaran a analizar las referencias: concepción sobre tutoría, propósitos del programa, problemas que atiende, teorías y metodologías que sustentan su puesta en práctica, y resultados y/o hallazgos. De esta forma, se identificó que los programas institucionales complementan el acompañamiento pedagógico y socioemocional hacia los estudiantes, con el asesoramiento en cuanto a la construcción de su tesis o documento recepcional.

Palabras clave: tutoría, universidad, rendimiento, acompañamiento, programas.

[1] Universidad Pedagógica Nacional 142 Tlaquepaque. Doctorante. Maestría. Jalisco, México. E-mail: rios-moralesaraceli@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9024-9587 Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=bMoU-CuwAAAAJ&view_op=list_works&gmla=ANZ-5fUNC4BTUAPaWAmNXgr3V4MiYHnN2JUpm-NonCJvNCN2NzB8zXyfQphmOt8fxfia_RMrFz4IV-yermtKtTjIB02dyJT4Ax52aWP6Dj2cP1-E2CCHm0l-zTsyztcYBdt4CPHrTlCajiBopfqqFWh72T1UIeb-y6Y992r1Eq68aGw3tYSXksw6e1stBUtYJzgXak-jQ6SGNw5H0j_7aY5Fycyw

[2] Universidad Pedagógica Nacional 144 Ciudad Guzmán. Coordinador de Investigación y Cuerpos Académicos y Profesor de Tiempo Completo Titular "C". Doctor. Jalisco, México. E-mail: edgar.correa@upn144cdguzman.edu.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3700-9095 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=ZScIYwMAAAAJ&hl=es

Universciencia
Año 24 - Número especial - 2026
http://revista.soyuo.mx/index.php/uc
universcienciasoyuo.mx
universciencia@soyuo.mx
Recepción: diciembre-2025
Aceptación: enero-2026
DOI: 10.63358/uc.v24iEspecial.365
Pág. 7-18

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.0 Genérica (CC BY-NC-ND 2.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Abstract

Tutoring in higher education is a significant task, especially because it guarantees academic support for students and guides them toward obtaining their degree. The objective of this text is to contrast the different regulatory frameworks governing tutoring in Mexico with the realities experienced during their implementation; consequently, successful and unsuccessful experiences emerge.

Among the institutional regulatory frameworks, the programs of ANUIES (2011) and SEP (2019) stand out; their guidelines establish ongoing support according to the student's stage of study. At the beginning of a professional career, the role of tutors and professors consists of guiding students to ensure their adaptation to the institution. Emphasis is placed on developing skills in reading comprehension, academic writing, oral expression, and the use of technology and artificial intelligence (AI). In contrast, in the final semesters, the emphasis shifts to the preparation of the thesis or final project for obtaining the degree.

This text was developed based on a state-of-the-art review (methodology), which guided the search for reliable primary sources and ensured the appropriate treatment of each reference. Consequently, it was necessary to establish categories to aid in analyzing the references: conceptions of tutoring, program objectives, problems addressed, theories and methodologies underpinning its implementation, and results and/or findings. In this way, it was identified that institutional programs complement the pedagogical and socio-emotional support provided to students with guidance in the development of their thesis or final project.

Key words: tutoring, university, performance, mentoring, programs.

Introducción

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y otras escuelas en México, conciben que la tutoría académica es actualmente una de las estrategias académicas para atender diversos problemas académicos a nivel universitario (bajo rendimiento, deserción, rezago, reprobación). Desde estos marcos institucionales, se desprenden los lineamientos donde se exponen las funciones, roles, metas y objetivos por alcanzar y verse reflejados en los estándares de eficiencia terminal a nivel nacional, con el propósito de impactar en los ámbitos profesionales. Con lo anterior, se trata de enfrentar los principales problemas educativos del país, por ejemplo, la deserción, rezago educativo, reprobación y bajo rendimiento académico (ANUIES, 2011; como se cita en Romo, 2011). Esto ha dado pie a una revisión exhaustiva de los avances y necesidades reales del programa, servicio, sujetos implicados y las condiciones institucionales que deben estar presentes en este acompañamiento; con esto, se busca generar sinergia a favor de estas mejoras. No obstante, "romantizar" este proceso y pensar que todas estas acciones son fáciles, en ocasiones difiere con la realidad.

Sin embargo, desarrollar un compromiso con el programa y sus tutorados no siempre es fácil; desgraciadamente, en la actualidad algunos de los principales actores del proceso educativo (como directivos, docentes, estudiantes) no se comprometen con este programa, tampoco lo ven como un apoyo necesario. Al contrario, la tutoría se concibe como una materia o curso de relleno, a la que no es importante asistir, sobre todo por no redituar en una calificación ni ser obligatoria en la malla curricular, lo cual la vuelve invisible e innecesaria en su trayecto académico.

De esta forma, el problema por abordar son las discrepancias entre los propósitos o fines que se persiguen con los programas institucionales y las realidades vividas con su implementación en educación superior, donde el común es la falta de interés y compromiso entre los diversos agentes educativos. Lo anterior ha traído resultados negativos y una sensación de fracaso, además de la persistencia de los principales problemas educativos mencionados.

Con respecto a referentes institucionales, México cuenta con organizaciones educativas (SEP), políticas públicas (Ley General de educación) y propuestas institucionales (PIT) como estrategias que buscan incrementar los logros en este nivel, con el objetivo de mejorar los resultados a nivel nacional, pues su objetivo es formar a los futuros profesionales con los conocimientos, habilidades y valores para desempeñarse en su medio laboral (Taboada, Sámano y Chávez, 2017).

Diversos estudios, como los realizados por Carcía et al. (2016), Molina (2004) y Palencia y Barragán (2019), evidencian la relación entre el apoyo familiar, la motivación académica y el rendimiento académico, a partir de estrategias con menores, lo cual ayudó a incrementar los resultados positivos de los estudiantes en el ámbito escolar.

Por su parte, la ANUIES (2011) es el organismo donde se concentran las principales universidades de México, la cual busca implementar diferentes estrategias para alcanzar sus objetivos a nivel nacional, atender situaciones de rezago, deserción, reprobación, etcétera; y una de estas acciones es la

tutoría académica, concebida como un apoyo escolar que puede abordar diversas problemáticas desde diferentes fases.

Castillo, Torres y Polanco (2009) refieren que el acompañamiento se estructura en diferentes fases, determinadas a partir del momento curricular que atraviesa el estudiante; lo anterior posibilita la definición o esbozo de las acciones correspondientes al guía académico. El programa de acción tutorial universitaria (PATU) identifica tres fases: la primera se aborda en situaciones donde se apuesta por la adaptación, la identificación y la vida del estudiante con la universidad. En la fase dos, se busca potencializar y consolidar habilidades académicas que favorecen al estudiante en su proceso formativo desde su recorrido de la malla curricular. Por último, la fase tres se enfoca al fortalecimiento de habilidades profesionales y genera herramientas para su futura inserción laboral (Gil, San Román y Escudero, 2020). Este panorama educativo, de apoyo y seguimiento, puede dibujarse como "algo romántico" y con un "caminar y final feliz"; sin embargo, no siempre es así. La relevancia de hacer un contraste entre los programas institucionales de tutoría y las realidades radica en que a veces las experiencias son frustrantes.

Por su parte, Molina (2004) refiere que el accionar del tutor está conformado de varias tareas que no siempre se cuentan con los conocimientos y habilidades para implementarlas. Al respecto, la formación profesional en ocasiones es imposible que cubra estos requisitos; sobre todo, al generar situaciones de estrés y acumulación de tareas extras al rol docente. En el mismo tenor, Sánchez, Vales y Galván (2005) mencionan que no existen resultados concretos de la aplicación de los programas de tutoría en México en cuanto a su impacto en el mejoramiento de la calidad educativa.

No contar con experiencia, ser los profesores nuevos que cubren con este acompañamiento sin tener una asesoría extra, definir este rol a partir de horarios, cubrir espacios y/o en ocasiones ser designado por castigo, son factores que están distantes de apoyar al logro de resultados positivos y al cumplimiento de los objetivos propuestos por la ANUIES (2011). Finalmente, es importante observar el incremento de beneficios al implementar este programa institucional.

En algunas instituciones de nivel superior solo ofertan el apoyo académico, sin tener una estructura establecida; solo se presenta como algo opcional e incluso fingido. La falta de organización, hasta el poco o nulo compromiso por estas acciones académicas; la falta de actualización de los programas y la ausente capacitación al personal que atiende este servicio; y la falta de infraestructura para otorgar un seguimiento de calidad, son solo algunos de los aspectos del establecimiento educativo que no siempre se tienen en cuenta para este apoyo (García, Hernández y Martín, 1998).

De lo expuesto surgen los siguientes cuestionamientos: ¿qué pasa con los universitarios?, ¿quién los acompaña?, ¿quién los ayuda con este nuevo rol y nuevos factores determinantes en este nivel? Según la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2022), las necesidades y fases a las que se enfrenta el alumno deben ser atendidas, ya que desgraciadamente son factores causales de diferentes problemáticas (académicas, financieras, de salud mental, organización de tiempos, personales, laborales, familiares). A este nivel, las problemáticas no siempre son atendidas

y los resultados pueden ser desfavorables, es ahí cuando aparece la figura de apoyo académico de los tutores, y de ellos se espera que los rescaten como un "súper héroe"; a esto se le suma la saturación de actividades que deben cumplir los tutores, la falta de capacitación para atender el programa de tutoría y en ocasiones, y la carencia de apoyo institucional y de los propios colegas.

Como se puede observar, a partir del análisis y reflexión acerca de los diversos marcos normativos de la tutoría en educación superior de México, se concluye con una concepción particular: la tutoría es un proceso de acompañamiento pedagógico y socioemocional en los programas de pregrado y posgrado, donde en un primer momento se enfatiza en la adaptación del alumno a la institución y trabajo académico; posteriormente, se prioriza en la adquisición de las competencias para hacer frente a las demandas escolares, por ejemplo, la comprensión lectora, redacción, manejo del lenguaje oral, habilidades tecnológicas, realización de organizadores gráficos. La última etapa del trayecto de la carrera profesional se caracteriza por priorizar en la construcción de la tesis o documento recepcional. Sin duda, la función del tutor es identificar las necesidades de atención educativa de los estudiantes y apoyarlos en el área socioemocional; con la intención de promover la autorregulación, afrontamiento de estrés y empatía en los ámbitos donde se ejercen las prácticas de campo, prácticas profesionales y servicio social.

Con base en los antecedentes y sustentos teóricos mencionados, surge el siguiente objetivo del estudio: contrastar los marcos normativos de diversas instituciones que regulan la tutoría en México con las realidades que se viven al implementarlos. Como complemento a esto, se establece la pregunta general de investigación: "¿Cuáles son los resultados más significativos de contrastar los diversos marcos normativos que regulan la tutoría, con las realidades en la educación superior de México?". Por consiguiente, en esta investigación se presentan las diferentes características de los programas de tutoría que en general se orientan hacia enfrentar los principales problemas del sistema educativo nacional: reprobación, bajo rendimiento, deserción y, en los últimos años, el rezago académico, derivado de los periodos de pandemia y postpandemia por la COVID-19 (ANUIES, 2011; SEP, 2019; UNAM, 2022).

Desarrollo

Método y materiales

Este artículo se orienta bajo un enfoque cualitativo (Domínguez, 2000; como se citó en Salazar, 2020), pues se reconocen las situaciones reales de quienes, a través de sus investigaciones, han vivido el programa de ayuda académica. Además, se analizan las percepciones de quienes lo reciben, de quienes lo implementan y de quienes lo ofrecen de manera institucional; se busca entender el contexto y la temporalidad social en que se contempla el seguimiento escolar y los factores determinantes y/o causales de los resultados; y, finalmente, el impacto a partir de dicha estrategia educativa.

La capacidad de ser sensible ante la dinámica interna de cada tutoría, pero al mismo tiempo identificar procesos semejantes o comunes, vuelve difícil documentar las interacciones, los procesos y

efectos de la tutoría (Eliasson et al., 2000; como se citó en Cruz et al., 2011). El método base es la construcción de un "estado del arte", con el propósito de analizar diversas perspectivas sobre la concepción u operación de programas de tutoría en educación superior y conocer las tendencias actuales adoptadas por diversas instituciones. Así, fue necesario atender las tres fases de la estructura de la metodología: fase inicial, fase analítica y fase final (Guevara, 2016) (ver Cuadro 1).

Derivado del esquema, se deduce que en la fase inicial se determinaron las principales fuentes consideradas "primarias", las cuales sirvieron en cuanto a las citas y argumentación con fines de sustentar el contenido. Cada artículo, documento normativo institucional, ensayo o capítulo de libro seleccionados se sometieron a un análisis exhaustivo, que ayudó a detectar al autor o autores, año de publicación, objetivos, principales postulados teóricos y metodológicos, además de los hallazgos estrechamente relacionados con el contenido del texto sobre la tutoría en educación superior. De la fase final, derivaron los extractos de documentos que fueron considerados dentro de las citas. A continuación, se enuncian los criterios base para la elección de las referencias del texto, basándose en la Universidad de Valencia (2013):

a) **Actualización y actualidad:** se enfatizó sobre todo en artículos científicos, que no rebasaran los 10 años de haberse publicado.
b) **Autoría:** los textos fueron elaborados directamente por autores, descartando así el abordaje en fuentes secundarias o terciarias.
c) **Contenido:** se analizaron textos ya sea normativos o de autoría independiente, que desarrollaran temas o experiencias estrechamente relacionadas con la tutoría en educación superior.

Cuadro 1
Método del "estado del arte"

Fase	Características
Inicial	Se concreta en definir y delimitar el tema de investigación, que puedan abonar en la búsqueda de información, selección y manejo de estos recursos documentales, virtuales.
Analítica	Se define o perfilan a la selección de las categorías que darán innovación y características diferentes al objeto de investigación, proporcionando nuevos aportes al conocimiento, evidenciando de manera fundamentada los factores determinantes y causales de manera documental.
Final	En este momento se redactan y presentan los resultados de la búsqueda, selección y análisis documentan proporcionando, nuevos conceptos, nuevas compresiones de ese tema, nuevas propuestas teóricas y metodológicas, generando nuevas aristas desde el objeto de estudio.

Fuente: elaboración propia, con base en Guevara (2016).

d) **Accesibilidad:** todas las referencias se pueden consultar de manera gratuita on line, de acceso abierto.
e) **Funcionalidad:** las fuentes consultadas ayudaron a conocer a fondo los programas de tutoría desde sus aportes teóricos y metodológicos. Por su parte, los artículos científicos sirvieron para obtener contenido empírico (experiencias) acerca de proyectos de intervención o de investigación relacionados con la tutoría.
f) **Diseño:** los documentos o fuentes consultadas cuentan con una presentación adecuada o sobresaliente, incluso algunos manejan elementos multimedia: imágenes, video, texto o sonidos.
g) **Navegabilidad:** especialmente en los sitios consultados, al pertenecer a institucionales o editoriales de prestigio fue fácil y rápido localizar el contenido relacionado con el tema de estudio.

De esta forma, los criterios mencionados ayudaron a realizar una consulta guiada o focalizada que no solamente sirvió para obtener información referente al tema de tutoría en educación superior, también se pusieron en práctica las siguientes categorías deductivas: 1) Concepción de tutoría; 2) Propósitos o fines; 3) Problemas o necesidades que atienden; 4) Sustentos teóricos; 5) Metodologías y técnicas; y 6) Resultados o hallazgos.

Resultados

La búsqueda de diferentes artículos se realizó de manera virtual, a partir de plataformas especializadas (*Scopus, Web of Science, Google Académico, Scielo*) en el contexto mexicano, específicamente en instituciones a nivel superior, entre 2009 y 2022. Se revisaron a detalle seis artículos: tres de corte cualitativo y tres de corte cuantitativo, con la intención de rescatar evidencias sobre los logros y las áreas de oportunidad de la tutoría académica. Los criterios que determinaron la selección de los artículos fueron tres: que la investigación fuera en un contexto a nivel superior, luego en universidades mexicanas y, finalmente, brindaran evidencias objetivas de su aplicación.

García et al. (2012) mencionan que el objetivo general del estudio relacionado con la tutoría en educación superior fue determinar el impacto del programa de tutoría en el desempeño académico de los alumnos, ya que las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan con condiciones educativas desfavorables, reprobación, rezago, deserción y eficiencia terminal, esto altos índices son aspectos que desmotivan de manera institucional, profesional y académicamente.

En la investigación realizada por García et al. (2012) sobre el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), se pone en evidencia algunos factores que, en ocasiones, no se retoman como algo importante en el proceso de ayuda; sin embargo, las evidencias dicen otra cosa, pues se presentan problemáticas como la falta de recursos, (humanos, materiales y financieros), el poco o nulo compromiso de los estudiantes para asistir a la tutoría (aun siendo obligatoria en el primer semestre), así como desconocer el programa y sus beneficios, ya que es limitada la difusión del mismo. Se dejan de lado aspectos estructurales, el exceso de actividades laborales y los requerimientos administrativos

que desmotivan tanto al tutor como al tutorado, convirtiéndose estos en los obstáculos a vencer antes incluso que el propio programa de tutorías.

Por su parte, Gómez-Collado (2012) presenta rresultados contundentes con respecto a la inasistencia de los tutorados al programa, ya que su percepción al recibir este servicio era que los tutores no dan respuesta a sus dudas e inquietudes, y la escasa asistencia era solo por cubrir el requisito para inscribirse al siguiente semestre, transformando este apoyo solo una exigencia administrativa.

En los resultados de la investigación realizada por García et al. (2012) se contrastan tres diferentes universidades al norte de México, donde cada una fortalece la importancia e impacto en las metas de dichos programas. Desde los indicadores sobre la percepción de los conocimientos del tutor, hasta problemas de la vida universitaria, cada una de las instituciones tiene diferentes resultados pues, aunque los programas sean similares, estos deben modificarse y adecuarse para atenderse. El impacto que perciben los estudiantes, desde la metodología, los lineamientos políticos e institucionales, los modelos didácticos, los horarios y los espacios, es solo una de las aristas en las que se ven las desigualdades y las necesidades por abordar en dichas instituciones.

La investigación de González (2009), por su parte, buscó conocer la percepción que se tiene al desempeño de la actividad tutorial. En este, se envió un cuestionario a 24 tutores individuales de la Licenciatura de Contaduría, y de estos solo el 50% lo contestaron. Dicho cuestionario estuvo conformado de cinco dimensiones a evaluar: Datos generales, Operatividad del plan de trabajo de tutoría individual, Impacto de la tutoría individual, Análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) del programa de tutoría individual y la autoevaluación.

El 50% de los tutores creen que la causa de los tutorados por la cual no se supera el promedio inicial es por falta de compromiso y desmotivación de los estudiantes; además, el 33% menciona que es excesivo el número de alumnos que atienden y el 67% de los tutores menciona que la fortaleza del PTI es la atención e interacción del tutor con el tutorado (González, 2009). Además, el 50% de los tutores menciona que el punto débil del PTI es el excesivo llenado de formatos, y el mismo porcentaje menciona que los estudiantes acuden a este servicio por obligación y no por que vean algún beneficio. Aunado a esto, hacen saber que no todos los tutores cuentan con los conocimientos básicos para atender la tutoría (programa, los alumnos que atenderá, formatos, registros).

Por su parte, Orduño y Velazco (2009) trabajaron con 17 tutores y 66 tutorados de manera aleatoria, evidenciando que el programa de tutoría está funcionando de manera aceptable, los tutores están capacitados y los estudiantiles están comprometidos con el programa. El 75.71% de los tutores comenta estar de acuerdo con los aspectos administrativos de este proceso (formatos adecuados para la detección de necesidades); el 98.83% encuentra la relación de trabajo tutor/tutorado como un factor favorable y efectiva, corroborando que un 87.06% está de acuerdo con la calidad del servicio y seguimiento del programa, consideran útiles y necesarios los cursos de capacitación.

Como sujetos importantes del apoyo académico, los tutorados refieren que el 77.5% está

de acuerdo con el factor académico que ofrece este servicio (acompañamiento, compromiso y beneficio del programa favorable); además, el 77.5% subraya que es un aspecto favorable a la calidad del programa y su atención, sugiriendo el diseño de un calendario tutorial (informar de distintas maneras) y conocer de manera previa las actividades de la misma (Orduño y Velazco, 2009).

Lugardo, Arévalo y Velasco (2025) realizaron un estudio cuantitativo y observacional. El objetivo es determinar el impacto de las tutorías en una generación de estudiantes de Medicina de la Universidad Veracruzana en rendimiento académico, eficiencia terminal y permanencia. Se evaluó la asistencia a tutorías, el rendimiento escolar y egreso de 75 estudiantes de la Licenciatura de Médico Cirujano en el año 2017 (ingreso a egreso). El índice de deserción es de 9.3%, sin impacto significativo con la asistencia al programa académico; de manera diferente, en la Universidad de Campeche se observó una considerable disminución de deserción en el año 2010 y continuó el comportamiento hasta el 2015. Los resultados coinciden con actividades realizadas en la institución que tuvieron impacto positivo, tales como el programa educativo por competencias, implementar el plan de acción tutorial (Lugardo et al., 2025).

Discusión

La ANUIES (2011) y la SEP (2019), en su momento histórico, fueron pioneras en la formalización del diseño e implementación de los programas de tutoría, con el fin de abatir los principales problemas educativos, sobre todo relacionados con el desempeño académico y desarrollo profesional de los estudiantes.

Con el paso de los años, el acompañamiento académico de la tutoría se ha relacionado con variables alternas a la escuela, tales como el apoyo familiar y motivación; donde fue evidente que el proceso cobraría un mejor rumbo en colaboración con padres de familia. Otros aspectos a considerar fueron las trayectorias formativas y la inserción laboral, desde las cuales los tutores pueden brindar una orientación o impacto directo. Sin embargo, García et al. (1998), Molina (2004) y Sánchez et al. (2005) comenzaron a demostrar las dificultades de operar los programas institucionales. Resaltaron la ausencia de capacitación, desinterés por asistir y participar en el acompañamiento académico por parte de los alumnos, falta de concreción de resultados positivos y la diversidad de programas diseñados directamente por cada institución, alejándose de los propósitos de la ANUIES (2011) y la SEP (2019). En este sentido, el programa de la UNAM (2022), marcó la pauta para vincular la tutoría con la búsqueda de apoyos más allá de la parte estrictamente académica (socioeconómicos).

A su vez, García et al. (2012), Gómez-Collado (2012), González (2009), Orduño y Velazco (2009) demostraron que, en educación superior, la tutoría ha traído como resultado más pendientes y fracasos; al mismo tiempo, ayudaron a analizar factores de desempeño académico, adaptación, motivación, trayectoria formativa y relación escuela-mercado laboral. Lamentablemente, las estadísticas también evidenciaron un resultado de "funcional a favorable": primero, porque la mayoría de instituciones de educación superior cuentan con un programa de tutorías; segundo, se acepta

que, a pesar del programa, la tendencia ha sido a mostrar apatía, desinterés o rechazo por parte del estudiante, además de la desmotivación o ausencia de compromiso de los docentes (García et al.,1998; Molina, 2004; Sánchez et al., 2005).

Conclusión

La tutoría, a nivel superior en México, apareció a partir de los años setenta, pero no fue sino hasta el año 2000 que la ANUIES impulsó la implementación de este programa académico; con ello, se formalizó el servicio en prácticamente todas las universidades públicas y privadas, en búsqueda de los objetivos de mejora y calidad educativa de este nivel. Cada institución diseña, adecua e implementa el Programa de Acción Tutorial (PAT) a partir de sus necesidades institucionales y educativas, de las modalidades en las que la oferta y atiende, así como de su estructura profesional de atención del mismo, en búsqueda del desarrollo y consolidación de las habilidades personales, académicas y profesionales de quienes son apoyados con este servicio.

Con el propósito de que el PAT sea pertinente y realmente impacte en el ámbito académico es necesario trabajar de forma activa, comprometida y colegiada con todos los sujetos que forman parte de este servicio: tutores, directivos, instituciones y estudiantes. Los resultados se supeditan a factores económicos, exceso de trabajo, institucionales y administrativos.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2011). *Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf

Castillo A., S., Torres, G. J. y Polanco G., L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la Universidad y la empresa formación y práctica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia / Pearson Educación.

Cruz Flores, G. de la, Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior, 40*(157), 189-209. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009

García G., L., Hernández H., P. y Martín C., E. (1998). Evaluación e Intervención Psicoeducativa. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, (1), 67-79. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=919395

García L., R., Cuevas S., O., Vales G., J. y Cruz M., I. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista electrónica de investigación educativa, 14*(1), 106-121. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100007

García C., B., Ponce C., S., García V., M. H., Caso N., J., Morales G., C., Martínez, S., Serna R., A., Islas C., D., Martínez S., S. y Aceves V., Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su

definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos, 28*(151), 104-122. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13243471007

Gil Nuño, B. J., San Román, L. y Escudero S., M. (2020). Propuesta de un plan de acción tutorial, fase egreso en el TecNM, Campus Ciudad Valles. *Revista Académico-Científica, 6*(2), 8-19. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8504954

Gómez-Collado, M. E. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia, 19*(58), 209-233. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000100009&lng=es&tlng=es.

González, M. (2009). Resultados de la Evaluación del desempeño de la actividad tutorial individual en la licenciatura en contaduría del Instituto de Ciencias Económico Administrativas. *Memoria del IV Encuentro Estatal de Investigación Científica y Tecnológica. 2009*, 1-24. https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/1650/

Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44), 165-179. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011&utm

Lugardo G, M. C., Arévalo N., D. J. y Velasco G., Y. S. (2025). Impacto de tutorías académicas sobre rendimiento escolar, permanencia y egreso en estudiantes de medicina. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo, 14*(40). https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/461

Molina A., M. (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, (28), 35-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302805

Orduño S., E. y Velazco B., F. (2009). *Evaluación de la efectividad del programa tutorías en una Institución de Educación Superior en México*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0705-F.pdf

Palencia P., C. y Barragán H., N. (2019). *Apoyo familiar, motivación académica y rendimiento académico en estudiantes de 10 a 12 años en una Institución distrital de la ciudad de Cartagena*. [Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología]. Universidad de San Buenaventura. https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/4564f26c-8ccc-4adb-922f-620f6f5363ad/content#:~:text=%E2%80%9Cconsidera%2C%20en%20primera%20instancia%20que,de%20vida%20de%20los%20mismos.

Romo L., A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales – Colección Cuadernos Casa ANUIES. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf

Salazar E., L. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología,*

6(11). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7390995.pdf

Sánchez, P., Vales, J. y Galván, L. (2005). Necesidades de orientación en estudiantes de licenciatura. Diferencias regionales. *Revista de Orientación Educativa, 4*, 7-11. https://remo.ws/revistas/remo-4.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación básica y media superior 2019-2020*. LINEE-03. https://sidofqa.segob.gob.mx/notas/docFuente/5555636

Taboada, I. E., Sámano, R. M. y Chávez, P. M. (2017). Una aproximación a dos hechos que contrastan: los resultados de cobertura y eficiencia terminal en el sistema de educación superior y la situación laboral de los profesionistas en México. *Análisis Económico, 32*(80), 143-167. https://www.redalyc.org/journal/413/41352782008/html/

Universidad de Valencia (2013). *Criterios para seleccionar la fuente de información adecuada*. https://www.uv.es/cibisoc/tutoriales/trabajo_social/23_criterios_para_seleccionar_la_fuente_de_informacin_adecuada.html

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2022). *Programa institucional de tutoría 2023-2024*. Universidad Autónoma de México, Facultad de Música. https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2023-01/PIT%20FMusica%202023.pdf

Universciencia
ISSN: 1665-6830

Entre los procesos de apropiación y la asimilación pedagógica: análisis docente en el marco de una reforma educativa

Between the processes of appropriation and pedagogical assimilation: teacher analysis within the framework of an educational reform

Guadalupe
Rivera Camacho[1]

[1] UPN 142 Tlaquepaque. Doctorante. Maestría. Jalisco, México. E-mail: riverita8003@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3806-7778 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=FFJ8ugYAAAAJ&hl=es

Resumen

En este artículo se propone una reflexión que surge de la inquietud ante la complejidad de la implementación de los cambios curriculares derivados de las reformas educativas por los docentes de educación básica. El objetivo es recabar información sobre la diferencia entre la asimilación y apropiación de las metodologías sociocríticas propuestas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como los factores que inciden en el proceso de implementación. La investigación se basó en una metodología documental de libros, artículos y documentos digitales. Los resultados encontrados fueron que las reformas educativas no toman en cuenta una formación contextualizada acorde con las necesidades del magisterio para transitar de la asimilación a la apropiación del currículo.

Palabras clave: apropiación, asimilación, metodologías, reformas educativas.

Abstract

This paper offers a reflection on the complexity of implementing curricular changes in educational reforms by teachers in basic education. The objective of this article is to gather information on the differences between the assimilation and appropriation of the socio-critical methodologies proposed by the New Mexican School (NEM), as well as the factors that influence the implementation of educational reforms in the curriculum. The research was conducted through a review of books, articles, and digital documents. The findings indicate that educational reforms do not account for context-specific training tailored to teachers' needs to facilitate the transition from assimilation to appropriation of the curriculum.

Key words: appropriation, assimilation, methodologies, educational reform.

Universciencia
Año 24 - Número especial - 2026
http://revista.soyuo.mx/index.php/uc
universcienciasoyuo.mx
universciencia@soyuo.mx
Recepción: diciembre-2025
Aceptación: enero-2026
DOI: 10.63358/uc.v24iEspecial.366
Pág. 19-27

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.0 Genérica (CC BY-NC-ND 2.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Introducción

En México, con cada cambio de gobierno se establecen reformas educativas, pero estas surgen desde la cúspide de la estructura del sistema educativo nacional, quienes pocas veces o nunca han vivido el trabajo de aula. Los contextos de reformas son cuestiones políticas desde las élites; es decir, de aquellos grupos de poder como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la Organización Mundial del Comercio, solo por mencionar algunos, quienes tienen el poder financiero y económico, y además controlan el currículo de algunos países, entre ellos México (Torres, 2021).

De esta manera, difícilmente las políticas educativas nacen desde la base del profesorado, por lo que no se dialoga ni se atienden sus necesidades de formación y actualización. De ahí, por mencionar las últimas cuatro reformas representativas en materia de cambios curriculares.

Las tres primeras reformas —1993, 2011 y 2013— cuentan con un planteamiento neoliberal. La primera reforma, en 1993, estableció el Plan de Estudios para la Modernización y Actualización con un enfoque en competencias e interdisciplinariedad. En el 2011, la segunda de ellas entra en vigor con el título de Reforma Integral de la Educación (RIEB), con el objetivo de fortalecer la calidad y la equidad educativas, así como la formación integral con un enfoque basado en competencias para la vida. La tercera, en 2013, la Reforma Educativa, continúa con la premisa de mejorar la calidad educativa, pero hace énfasis en la formación y el desarrollo profesional docente bajo un esquema de evaluación. (SEP, 2011). Estas tres reformas, coinciden en un enfoque constructivista, pero cada una de ellas propone sus propios referentes conceptuales como son el perfil de egreso, el mapa curricular, la formación docente y otras finalidades específicas.

La cuarta y actual reforma entra en vigor en 2019 con la Nueva Escuela Mexicana, con el objetivo de una educación integral, equitativa, inclusiva y de excelencia, con una perspectiva de formación de ciudadanos íntegros y de formación continua docente.

En 2019 se decretó la Nueva Escuela Mexicana (NEM), enfocada en un cambio de paradigma más humano, transversal e integral. De esta manera, se evidenciaron las dificultades que los docentes pueden enfrentar para realizar una transformación genuina e interiorizar ese cambio en la práctica. La NEM propone trabajar con metodologías sociocráticas con la intención de que los estudiantes egresados de educación básica sean personas críticas y reflexivas, y transformen su realidad; sin embargo, también se requieren profesores formados con características de la misma naturaleza.

Los docentes son la parte fundamental para llevar a las aulas las reformas educativas; algunos de ellos ponen en juego sus saberes, conocimientos y experiencias, las cuales les permiten en menor o mayor medida internalizar los cambios curriculares, ya sea adoptándolos de manera técnica en la que solo se limitan a trabajar de manera mecánica o conceptualizar de manera verbal los elementos curriculares, mientras que otros logran un trabajo coherente donde verbalizan el conocimiento

y ponen en juego sus saberes adaptándolos de manera analítica, crítica y reflexiva.

El escrito científico se realizó mediante el método de investigación documental (Tancara, 1993), lo que permitió ubicar artículos de investigación y definiciones acordes con el objetivo de este trabajo, para comprender la asimilación y apropiación por los docentes de las metodologías sociocríticas sugeridas por la reforma educativa de la NEM. Primeramente, se indagó en lo dicho sobre las reformas educativas para comprender el panorama de su implementación. Después se recopiló información de los conceptos de asimilación y apropiación para trabajar con metodologías sociocríticas; y, por último, la indagación del contexto sociocultural y escolar de aquellos factores que influyen en el proceso. En este artículo se observan los resultados del análisis, así como una breve discusión y conclusiones sobre las implicaciones del proceso que realizan los docentes en su labor pedagógica.

Desarrollo

De la asimilación a la apropiación

El cambio de paradigma relativo a la NEM está en búsqueda de la transformación del proceso educativo, no solo en el ámbito curricular, sino dirigido con un enfoque humano, donde los futuros ciudadanos se formen con características hacia la justicia, la democracia, la equidad y ser inclusivos; que reconozcan la diversidad en todos los ámbitos sin dejar de lado aquellos conocimientos académicos, esto con la finalidad de que los estudiantes sean capaces de enfrentar los desafíos venideros de manera más crítica (SEP, 2022).

El rol del docente también está evolucionando, pues de ser un transmisor de conocimientos visto como una autoridad del saber único y absoluto, pasó a convertirse en un agente activo que guía y facilita el aprendizaje, y que también es un promotor de la equidad y justicia en la búsqueda de la transformación del pensamiento del estudiante. De esta manera, la práctica cotidiana de los docentes es y será una tarea compleja, que involucra atender de manera simultánea diversas situaciones. Es una actividad en la que se ponen de manifiesto las diferentes habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores. El docente tiene la responsabilidad ética y moral de guiar y motivar a sus alumnos y, al mismo tiempo, enfrentar situaciones complejas. Dentro del marco de la NEM se proponen las metodologías sociocríticas y de transformación social (SEP, 2022).

Desde la historia de vida personal, familiar, académica y profesional, se abona a la formación de la identidad profesional; estos elementos integran el bagaje de conocimientos, experiencias y saberes pedagógicos. Ahora bien, la práctica pedagógica está estrechamente relacionada con el tiempo y el espacio, elementos que también influyen y la dirigen. Los maestros que han vivido el proceso de formación con diversas reformas educativas, en poca o gran medida, han llevado su actividad pedagógica desde su experiencia y su saber pedagógico, estos referidos como el cúmulo de conocimientos adquiridos por su experiencia y formación en general, aplicables a situaciones

concretas de manera autónoma y, conforme al movimiento de los conocimientos, el saber lo asimila y lo asimila a su propia estructura de manera indefinida para su vida profesional (Díaz, 2006).

La práctica cotidiana de los docentes está relacionada con los procesos de asimilación y apropiación para el trabajo con las metodologías sugeridas por la NEM. La asimilación puede verse desde dos puntos de vista: como proceso y como resultado (Rojas y Camejo, 2010). Desde el proceso cognitivo, el alumno incorpora el conocimiento a sus estructuras mentales existentes, donde comprende y hace uso de él. El individuo integra lo nuevo, pero no necesariamente modifica de inmediato su estructura; en cambio, relaciona, comprende y organiza los conocimientos. La asimilación tiene su fundamento en la teoría constructivista, y dentro del proceso tiene diferentes niveles de profundidad de la actividad cognitiva (Rojas y Camejo, 2010). Cuando la asimilación se considera desde el punto de vista del resultado, esta se refiere a la cantidad y al desarrollo de las habilidades que se ponen en práctica para realizar una determinada tarea.

La asimilación tiene diferentes niveles para la realización de ciertas actividades. Rojas y Camejo (2010) la clasifican en tres niveles de acuerdo con el desarrollo de las fases cognitivas del sujeto: el primer nivel se refiere a cuando el sujeto solo reproduce un modelo, independientemente de si lo comprendió o no; el segundo se refiere a cuando el sujeto ya aplica el conocimiento y la habilidad para determinada actividad, usa el conocimiento y posiblemente métodos más específicos; finalmente, el tercer nivel ya hace creación, pues es más original el uso del conocimiento en el desarrollo de las actividades hechas por parte de los alumnos. Los docentes pasan por el proceso de asimilación de las reformas educativas cuando comprenden el conocimiento, lo analizan, pero lo ejecutan de manera tal que no realizan una modificación o un ajuste contextualizado; sin embargo, esto repercute directamente en su desempeño y puede presentarse en cualquiera de los tres niveles.

El trabajo con las metodologías sociocríticas puede solamente llegar a cierto nivel cognitivo donde los docentes conocen e identifican ciertos elementos de las reformas, las comparan con otras por las que han vivido y adquieren nuevos conocimientos, otras formas diferentes para trabajar y su nivel de desempeño se visualiza cuando evidencia que tanto de lo nuevo puede poner en práctica, la cantidad de conocimientos y la profundidad con que los trabaja.

A diferencia de lo anterior, la apropiación se considera un proceso más activo, pues lleva una intención y es contextualizada desde la perspectiva teórica. Se sustenta en el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (Carrera y Mazzarella, 2001), el cual es un referente para entender la mediación entre el aprendizaje, la cultura y la interacción social de los estudiantes; sin embargo, para este estudio se considera al docente como estudiante al revisar los procesos por los que aprende y se apropia el trabajo con las metodologías sociocríticas.

La teoría sociocultural (Carrera y Mazzarella, 2001) señala que el sujeto hace suyo el conocimiento, lo reinterpreta, le da un significado situado y lo utiliza para transformar su realidad. Durante el proceso de apropiación se realiza una reflexión crítica para internalizar activamente y de

manera significativa el conocimiento, que en este caso es el cambio curricular y la apropiación de las metodologías a través de la interacción social (Miñan, Avila y D'Achiardi 2025). A lo anterior abonan la cultura, las emociones y las relaciones del saber pedagógico.

En el proceso del trabajo con el curriculum de la propuesta NEM, puede esperarse que los docentes transiten por diferentes niveles de asimilación, pero cuando pasan por los tres mencionados y se sigue desarrollando el nivel cognitivo, se puede decir que el docente avanza del nivel de asimilación a la apropiación, pues ya no solo se queda en la mecanización de la implementación de la reforma, sino que su cognición le permite apropiarse e interiorizarse de los conocimientos y saberes desde su práctica experiencial, de su medio social y cultural.

La apropiación de un conocimiento implica la reflexión crítica, con argumentación y diálogo, en los que el sujeto integra e incorpora los conocimientos conceptuales y sociales. El docente elevará su nivel de aprendizaje sobre el trabajo con la reforma en la medida en que el saber y el conocimiento generen intercambio con los demás y formen parte de su discurso internalizado.

El contexto sociocultural y escolar para la apropiación en los cambios curriculares

El entorno social y cultural influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en el postulado de Lev Vygotsky (Miñan et al., 2025), quien sostiene que este se da a través de la interacción social y el desarrollo cognitivo, por lo que es pertinente contextualizar los aprendizajes de acuerdo con la realidad y las necesidades de los estudiantes. La NEM hace referencia a que los docentes deben realizar una lectura de la realidad, a la que denominan así, para identificar y reconocer las experiencias, creencias y valores del contexto sociocultural en el que se desarrolla el trabajo docente. Con ello, la finalidad es que los docentes revisen y fusionen contenidos relevantes y significativos del currículo para trabajar el aprendizaje situado.

Ahora bien, un contexto escolar que promueva un ambiente de participación, diálogo abierto y aprendizaje colaborativo favorece que el docente sea receptivo a compartir conocimientos y saberes entre el colectivo. De igual manera, lo anterior genera una sinergia de receptividad para promover un cambio en el trabajo pedagógico, lo que le permite asimilar y apropiarse del currículo. En consecuencia, la apropiación de los cambios curriculares por parte de los docentes se ve influida según el contexto sociocultural y escolar en el que desempeñan su actividad pedagógica, y estos pueden afectar o promover su capacidad para transformar o innovar el currículum.

Factores que inciden en la asimilación y la apropiación de las reformas educativas

Existen factores que influyen en la asimilación o apropiación de las reformas educativas, y estos pueden ser internos y externos. En los internos, en particular, se considera la trayectoria profesional, que lleva a cabo un proceso de aprendizaje activo y dinámico, desarrollado a través de la formación inicial y continua, y que permite al docente realizar

el trabajo con metodologías de la enseñanza, de manera que le permite transitar de una postura tradicional a una reflexiva y/o crítica. Así, la formación inicial es un preámbulo para abrir el camino profesional. El docente novel empieza a confrontar la teoría con la práctica inicial, sus esquemas se movilizan y se hace apropiación de su propia experiencia cuando, de manera consciente y reflexiva, vincula la utilidad de la teoría o la desecha cuando no le es de utilidad. Por lo tanto, su trayectoria laboral se construye poco a poco a través del tiempo y del espacio experiencial, sobre todo si continúa con una formación profesional.

La formación continua que realiza el docente durante el servicio le ayuda a reconstruir su quehacer pedagógico, que inmediatamente influye en los conocimientos y experiencias acumulados, los cuales le permiten interpretar el contexto y adaptar las prácticas a las necesidades e intereses de sus alumnos. Las experiencias docentes se construyen con base en el desarrollo de estrategias y formas de trabajo innovadoras y diversificadas, mediante el ensayo y el error, y que en ocasiones pueden ser efectivas o no; esto le permitirá reconstruir su identidad profesional. La identidad profesional consiste en formarse a través de la historia y la trayectoria de vivencias personales y profesionales, y en ella también influyen las creencias sobre su enseñanza y aprendizaje. El docente, al revisar de manera reflexiva su práctica, identifica sus áreas de oportunidad y de mejora con su quehacer pedagógico.

Otro de los factores internos suele ser el conjunto de creencias que los docentes se han formado a partir de percepciones, valores y actitudes que guían su forma de actuar dentro y fuera del aula. Las creencias pueden repercutir de manera positiva o negativa en las dinámicas del quehacer pedagógico, por ejemplo, cuando los docentes tienen altas expectativas sobre su enseñanza puede ser un aporte para trabajar oportunamente el currículo que se les solicita y llevar a cabo una buena práctica.

Los docentes se adaptan al contexto, sobre todo aquellos que han transitado por diversos momentos históricos, sociales, políticos, económicos, tecnológicos y educativos tienen mayor adaptabilidad y han permitido ajustarse a los modelos educativos pedagógicos de acuerdo con las necesidades de la época y de los recursos con los que cuenta dentro de la institución. De esta manera, se vuelven resistentes o se adaptan a la implementación del currículo señalado de forma obligatoria.

Ahora, existen factores externos que también actúan como detonantes para impulsar o detener los procesos de apropiación del trabajo mediante las metodologías sociocríticas. Se consideran factores externos a los recursos financieros destinados para la formación de docentes.

Resultados

A partir de la revisión y el análisis, se puede observar que el proceso de asimilación y apropiación del currículo de las reformas educativas tiene un grado de complejidad y es necesario encontrar el punto de partida para apoyar y brindar herramientas a los docentes para transitar de manera amigable de una asimilación a la apropiación del currículo. Además,

los procesos de formación en las reformas educativas no consideran las necesidades del magisterio. Los procesos de formación y acompañamiento brindados carecen de un diseño integral, pues no consideran diagnósticos, seguimientos sistematizados, evaluación ni retroalimentación. Los contextos culturales, sociales y escolares son complejos.

Los factores internos y externos identificados requieren un estudio minucioso para crear las condiciones más viables y que el maestro avance en su proceso de implementar los currículos lo más genuinamente cercanos a los objetivos de la reforma educativa.

Discusión

Los docentes son los mediadores del proceso de aprendizaje entre el currículo y el contexto áulico, por lo que se continúa considerando la teoría sociocultural de Vygotsky. Ahora bien, para distinguir entre los procesos de asimilación y apropiación curricular, es indispensable que se tomen en cuenta los conocimientos, saberes y experiencias de los docentes para crear entre ellos un puente que los ayude a transitar de una práctica pasiva y técnica a otra activa, crítica y reflexiva (Carrera y Mazzarella, 2001).

Al ser los contextos un factor decisivo para el proceso de apropiación, deben crearse las condiciones mínimas necesarias para apoyar a los docentes y evitar conflictos derivados de barreras que impiden su desempeño en la implementación curricular. En consecuencia, hay que reconocer que los docentes se enfrentan a desafíos para los que no se les brindan las herramientas de manera pertinente en tiempo y forma o acordes a su necesidad, por lo que en muchas de las ocasiones ellos tienen que hacer frente y resignificar su práctica y acercarse lo más posible a los cambios curriculares de manera solitaria.

Las políticas educativas para la transformación no solo deben ir enfocadas a la difusión y extensión para su conocimiento; a los docentes se les hace llegar la normativa, los documentos oficiales, las recomendaciones, sugerencias e implicaciones de manera digital, de manera formal e informal. Sin embargo, las políticas deben ir más allá, priorizando la formación contextualizada, creando condiciones de acompañamiento con espacios en un ambiente colaborativo y profesional, y atendiendo las resistencias al cambio.

Conclusiones

La asimilación por parte de los docentes en la reforma educativa curricular de la NEM se puede señalar que puede estar en cualquiera de los tres niveles: de reproducción, de aplicación o de creación de conocimientos. Cada maestro desarrolla la asimilación de acuerdo con su cúmulo de experiencias, conocimientos y saberes previos, esto puede significarles modificar sus estructuras mentales y poner en práctica cuando se requiera. Sin embargo, con el trabajo de las metodologías sociocríticas de la NEM se busca que los docentes no solo asimilen, sino que también se apropien del cambio curricular. Es decir, la apropiación, como proceso de socialización y de conocimiento de los planes de estudio, resignifica e interioriza todo

aquello que implique de manera permanente el saber puesto en práctica.

La existencia de diversos factores para un desarrollo de asimilación o apropiación en los cambios curriculares desde el enfoque sociocrítico en el docente puede incidir en los factores internos, por ser él quien decide y reflexiona sobre su trabajo para acompañar en el aprendizaje de sus alumnos, pero en los factores externos el docente se encuentra con la limitante que no está dentro de su ámbito el cambiarlos o modificarlos solo gestionarlos.

Desde esta mirada, se puede enunciar que desde la formación inicial y continua se diseñen procesos integrales de formación y acompañamiento para promover en los docentes como sujetos activos y no receptores, el desarrollo de sus habilidades y capacidades donde pongan en práctica su nivel de análisis crítico y reflexivo para llevar a cabo el trabajo con las propuestas curriculares actuales o futuras. Realizar un seguimiento y evaluación de los diseños para realizar ajustes correspondientes de acuerdo con las necesidades actuales del profesorado; en resumen, una formación situada de manera coherente, significativa y pertinente.

Referencias

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere, 5*(13), 41-44. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus, 12*, 88-103. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906

Miñan Serrano, P. I., Avila Silva, J. A. y D'Achiardi Samudio, M. A. (2025). La apropiación del conocimiento un proceso intencionado congruente con el desarrollo de la cognición situada del discente en Física y Química. LATAM *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, VI*(1), 907-919.

Rojas Plasencia, D. A. y Camejo Puentes, M. (2010). Niveles de asimilación y niveles de desempeño cognitivo. *Reflexionemos. Mendive, 8*(1), 65-71. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320684

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

_____(2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica_digital-2024.pdf

Tancara Q., C. (1993). LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL. *Temas Sociales*, (17), 91-106. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es. ISSN 2413-5720

Torres Santomé, J. (2021). Políticas, programas y gestión de la formación continua. En R. Limón Chávez (Ed.). *LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE NUEVAS NORMALIDADES*. *Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. (Pp. 161-180). https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente-en-el-contexto-de-nuevas-normalidades/

Pedagogical Leadership in Technical Pedagogical Advising

Guillermina
Barrios Muñoz[1]

Resumen

El Liderazgo Pedagógico (LP) se encuentra implícito en las funciones que desempeña el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de secundaria; sus funciones referidas en el Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en Educación Básica (MEEGEEB), coinciden con las características del LP. Se retoman los propósitos de la función, según el Manual de Organización de Educación Secundaria del Estado de Jalisco (MOESEJ), y se buscó la vinculación con el LP en aspectos como: la gestión escolar, la gestión del aprendizaje, la administración y la gestión educativa. Miras (2020) menciona que generar altas expectativas es fundamental para el LP; por otro lado, el propósito del ATP atiende aspectos globales que influyen en el desarrollo de aprendizaje del adolescente, como el contexto influenciado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se muestran características del LP propuestos por García (2024), además de las subcategorías según Leithwood (2009), de las que solo tres son las que impactan en la función del ATP: guiar el avance de alumnos, estrategias de mejora docente y ceder recursos para la mejora. Se generó una base de datos para los documentos sobre las características del LP y se aplicó una encuesta a los ATP sobre acciones de LP.

Palabras clave: asesor técnico, gestión, liderazgo, pedagógico.

[1] Universidad Pedagógica Nacional 142 Tlaquepaque. Doctorante. Maestría. Jalisco, México. E-mail: guillermina.barrios@jaliscoedu.mx ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8081-3461 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=LjFBg7cAAAAJ&hl=en

Universciencia
Año 24 - Número especial - 2026
http://revista.soyuo.mx/index.php/uc
universcienciasoyuo.mx
universciencia@soyuo.mx
Recepción: diciembre-2025
Aceptación: enero-2026
DOI: 10.63358/uc.v24iEspecial.367
Pág. 29-39

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.0 Genérica (CC BY-NC-ND 2.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Abstract

Pedagogical Leadership (PL) is implicit in the functions of the Pedagogical Technical Advisor (PTA). Their functions, described in the Framework for Teaching Excellence and School Management in Basic Education (MEEGEEB), align with the characteristics of PL. The purposes of this role were reviewed, in accordance with the Jalisco State Secondary Education Organization Manual (MOESEJ), and an attempt was made to connect it with PL in aspects such as school management, learning management, administration, and educational management. Miras (2020) mentions that generating high expectations is fundamental for PL. On the other hand, the purpose of the ATP (Academic Pedagogical Advisor) addresses global aspects that influence adolescent learning development, such as the context shaped by Information and Communication Technologies (ICTs). Characteristics of the LP (Learning Support Program) proposed by García (2024) are presented, along with the four subcategories according to Leithwood (2009), of which only three impact the ATP's role: guiding student progress, teacher improvement strategies, and providing resources for improvement. A database was created for documents on the characteristics of the LP, and a survey was administered to ATPs regarding their LP actions.
Key words: leadership, management, pedagogical, technical advisor.

Introducción

El objetivo del presente artículo es descubrir si la habilidad del Liderazgo Pedagógico (LP) está presente o no en la función del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de secundaria, esto mediante la búsqueda y análisis documental, debido a que en el campo de acción de esta función existe el comentario de que no es posible el desempeño de los rasgos y propósitos esperados si no posee LP, por lo que se hace necesaria la presente investigación, ya que en los documentos que rigen la función no se menciona dicha habilidad.

Se consideran como puntos de partida el estudio de los rasgos deseables del ATP y las características del LP, para determinar si este está involucrado en las actividades de la asesoría técnica; se emplean, además, la revisión documental, el diseño y la aplicación de una encuesta, en los que se podrán rescatar las formas en que se desempeña la función, para confirmar si realmente se necesita el LP. Al respecto, se pretende realizar a corto plazo un análisis estadístico de los resultados obtenidos en una muestra de 20 asesores técnicos.

Se hacen presente aspectos principales de los contextos universales en el que se desarrollan las adolescencias actuales, debido a que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permean actitudes, intereses, problemáticas y necesidades intrínsecas de los estudiantes de secundaria, por lo que las acciones de asesoría técnica hacia los docentes no pueden dejar de lado estas realidades para emprender acciones a favor de la gestión del aprendizaje.

De esta manera, se busca detectar cuáles son las actividades realizadas para la asesoría pedagógica, determinar cuáles son las funciones desarrolladas en el campo docente para determinar en qué aspecto se aplican las habilidades del LP; además de observar cuál es la función desarrollada con mayor y menor frecuencia con la finalidad de considerar aspectos menos atendidos y promover la importancia de reconsiderar en el plan del ATP.

Desarrollo

En el Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en Educación Básica (MEEGEEB), se relata el perfil, los criterios y los indicadores que se requieren observar en el quehacer educativo del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) (SEP, 2024). En dicho marco se conceptualiza el perfil como la suma de rasgos, obligaciones, condiciones o destrezas que se han de cumplir; estos representan la materia normativa que determina el actuar y no el deber ser, para colaborar en la seguridad y el aprendizaje de los alumnos.

Estos aspectos se encuentran organizados en Dominios, a manera de punto de referencia cualitativa y cuantitativa, base de valoración del desempeño que permiten guiar la práctica educativa basada en una visión humanista en el contexto en donde se desempeñe. En consecuencia, el perfil describe las competencias del ATP, entre ellas: la práctica con visión desde el enfoque de la superación del quehacer docente y la reanimación del desarrollo escolar. Por otro lado, busca la atención de los alumnos de forma integral, procurando el bienestar y el mayor logro de los aprendizajes, emplea el diálogo basado en el conocimiento, propicia el análisis y la reflexividad de la acción docente, establecido previamente en

la planificación de la asesoría técnica, de maneras tanto individual como grupal. Considera la escuela como un lugar que brinda servicio para la educación con inclusión valorando la riqueza de la interculturalidad y provista de acciones con equidad para la igualdad sustantiva.

El perfil del ATP orienta las actividades con miras a la mejora de la cultura escolar y el quehacer docente para el logro de la excelencia educativa. Se vincula de manera empática, utiliza el tacto en la interacción con su comunidad, procura la colaboración para el servicio pedagógico y genera en sus acciones la posibilidad de potenciar las habilidades del colectivo docente; los dominios que incluyen las características mencionadas están localizados en los números II, III y IV del MEEGEEB.

Estas actividades se pueden sintetizar como: el asesor técnico conoce la cultura de la escuela y el quehacer de los docentes en el aula, con la finalidad de alcanzar la excelencia; dirige sus acciones en favor de la formación integral del profesor y la mejora del aprendizaje de los alumnos, de manera que sean desarrolladas las habilidades docentes, manteniendo una constante colaboración con la supervisión escolar y reforzada a través de las relaciones con la escuela, familia, comunidad e instituciones.

Para lograr las metas, se requiere del diseño de un plan de acompañamiento del ATP sobre el apoyo que se le brindará al docente asesorado, en el cual deberán aparecen los propósitos previsualizados en un lenguaje que denote las habilidades idóneas de los actores. Además, es necesario considerar el documento que rige actualmente a la educación secundaria en nuestro Estado: el Manual de Organización de Educación Secundaria del Estado de Jalisco MOESEJ (SEJ, 2012).

En este artículo se menciona que el propósito del puesto es proporcionar asesoría a fin de mejorar los procesos pedagógicos que se requieran para la implementación del plan y programas de estudio de educación secundaria; es decir, el ATP no busca posicionarse como una figura de autoridad, ni como un fiscalizador del quehacer docente; lejos de estas acciones que pudieran interpretarse como punitivas, sus acciones van dirigidas en la búsqueda de la mejora de los procesos pedagógicos en los que implican una serie de elementos que forman parte del aprendizaje de los alumnos.

Dichas características a simple vista abonan a la Gestión Escolar descrita por Soubal (2008) como las actividades de manera consciente, dirigidas para responder a las metas que implican la formación de ciudadanos integrales que se puedan integrar con eficiencia a nuestra sociedad. Sin embargo, existe una acción precisa incluida en la acción mencionada que ayuda a esta finalidad de acuerdo con Soubal: la Gestión del Aprendizaje considerada como la integración y reestructuración permanente del cerebro de los alumnos a través de la relación en comunidad que generan una vivencia significativa.

Otros conceptos relacionados con la gestión del aprendizaje son la gestión escolar y la administración necesarios para que el aprendizaje se lleve a cabo, es aquí donde se necesita establecer la diferencia entre estas últimas dos acciones que se requieren en el aprendizaje. Generalmente se suelen tomar como sinónimos; sin embargo, una de sus principales diferencias, como lo menciona Soubal (2008), consiste en que mientras en la administración escolar existe una baja presencia de

lo pedagógico, un énfasis en las rutinas, trabajos aislados y fragmentados, estructuras cerradas a la innovación, una autoridad impersonal y observaciones simplificadas y esquemáticas, en la gestión escolar existen de manera primordial.

De esta manera, según Soubal (2008), en la gestión educativa existe una centralidad en lo pedagógico; además, se requieren los Dominios del MEEGEEB para ser flexible y al mismo tiempo tratar con lo complejo, fomentar el trabajo en equipo, mostrar apertura al aprendizaje y a la innovación, fomentar una cultura organizacional con visión a futuro y favorecer la intervención sistemática y estratégica. Se sabe de antemano que el logro de la excelencia educativa no depende solamente del desempeño del profesor, ya que el fenómeno de enseñanza aprendizaje es un hecho vivo, susceptible de acciones que se pueden presentar en el aula, atendidas por parte de los profesores, además de que la actitud y disponibilidad del alumno afecta en favor o no, de la calidad.

Por consiguiente, ante el conocimiento de las nuevas formas de ser y de manifestarse o comportarse de la adolescencia contemporánea, influenciados por el uso de las TIC, en no pocos casos se presentan adolescentes que las emplean para el aprendizaje, como lo denomina López (2023), que incursionan en el mundo de las Tecnologías del Aprendizaje y el conocimiento (TAC). En suma, el ATP requiere considerar el contexto general en el que viven las adolescencias de hoy, enmarcado por características como la atracción por el uso de estas tecnologías.

Otra característica del adolescente es que se encuentra en la búsqueda de su propia identidad y procura dejar de lado la etapa de la niñez; busca socializar con otras formas de ser, más allá de las que observa en el entorno familiar; en muchas ocasiones utilizan las Tecnologías de las relaciones la Información y la Comunicación (TRIC). Es así como se requiere que el ATP logre que el docente incursione a las denominadas tecnologías, para la atención de la calidad de la enseñanza-aprendizaje en los entornos presenciales o a distancia. En suma, las TIC llevan al estudiante a informarse de la globalidad de la información universal, por lo que no es posible dejar de lado la influencia del contexto internacional que permea la labor docente y la adolescencia de nuestros tiempos.

Por otro lado, de acuerdo con Miras (2020), el LP se realiza mediante una guía dinámica con intención de actuar en el modelo de enseñanza-aprendizaje para generar y dirigir las interdependencias entre los integrantes con empatía al entorno donde se desenvuelven. Entonces, la acción del ATP se impregna de conciencia para actuar a favor del proceso que realiza el profesor, en el cual el alumno interactúa tanto con los compañeros de clase, el profesor, así como también con la comunidad escolar y social, con un tinte de comprensión y solidaridad hacia el otro para la colaboración.

Significa que el desempeño del ATP implica modelar los efectos que se quieren lograr en los actores que intervienen en el proceso áulico; requiere ser un profesional de la educación que reflexiona sobre su forma de actuar debido a que su desempeño con los demás actores educativos refleja un ejemplo posible a seguir por parte de los docentes y estudiantes. El ATP propicia en su proceder una ética que favorece los valores cívicos

que pudieran ser una manera de formar tanto a profesores, estudiantes y comunidad educativa.

Aunque no es un aspecto teórico, sí es un factor actitudinal el valor del respeto y representa en el ATP un inicio para predicar una práctica que propicie una sociedad abierta a vivir los principios para una cultura a favor del respeto y la paz. Según lo mencionado por Miras (2020), el LP requiere de la acción de guiar o conducir de forma consciente y a favor del proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, de manera proactiva.

Se puede considerar que el ATP realiza su función con la premisa de expectativas altas sobre los factores del fenómeno que, si bien las expectativas no son algo tangible, son indispensables para generar el efecto Pigmalión a favor de los aprendizajes de los alumnos. Las expectativas que el ATP lleva consigo en el momento de la visita al aula, para la observación del fenómeno pedagógico, no es un elemento mágico, sino una actitud proactiva que beneficia la interacción.

Además de contar con estrategias para poder gestionar la interdependencia entre docente, alumno y entre los mismos alumnos, que favorece un aprendizaje social que, según Vygotsky (1978), genera un impacto favorable en el aprendizaje. Por otra parte, ese LP involucra la interrelación empática con el contexto, esto habla del cuidado del espacio en donde se desarrolla la labor docente y, al mismo tiempo, se genera el aprendizaje situado que puede trascender a contextos cercanos al alumno, en un presente próximo, en un futuro inmediato o a mediano y largo plazo.

El liderazgo pedagógico se caracteriza y diferencia del liderazgo administrativo, según Miras (2020), en que el primero se considera como asignación directiva que habilita la preocupación efectiva por la calidad de las acciones del proceso enseñanza-aprendizaje impregnado de expectativas positivas que favorecen las condiciones de aprendizaje. Debido a esto, el ATP necesita actuar con altas expectativas ante los involucrados de la acción educativa, para practicar dicho aspecto del LP.

Estos elementos van desde la participación de la comunidad educativa, las características del contexto, el desempeño de los profesores, el apoyo de los padres de familia, la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta el diseño de la planificación docente, entre otros. Por lo tanto, el LP implica colocar la atención en la dirección de la calidad de la enseñanza y aprendizaje como lo menciona García (2024); por consiguiente, la postura del ATP está centrada en el logro de la calidad del trabajo docente. Por otro lado, García (2024) propone tres características reconocidas en los lideres pedagógicos: 1) determinar metas precisas, 2) el fomento del desarrollo profesional continuo de docentes, y 3) impulsar la innovación.

Las realidades actuales, de acuerdo con las situaciones que viven los estudiantes y las necesidades que apremian a la comunidad, ejercen una imperante influencia para dirigir el tipo de contenido de la formación continua de los docentes; con esto, se genera una actualización pertinente para el apoyo a la calidad educativa. En cuanto a que el ATP establece metas para generar la innovación docente, representa un reto no menor, debido a que la innovación conlleva la producción de ideas diferentes para el fomento de prácticas pedagógicas distintas, que vayan más acorde a las nuevas tecnologías con las que se encuentran

conviviendo los alumnos y las diversas formas de adolescencias.

Sin embargo, lo anterior no significa que en aquellas localidades donde no se tiene acceso a la tecnología no se pueda promover la innovación, ya que en estos casos es posible el desarrollo de la creatividad del profesor. En la primera característica (líder pedagógico) es necesario establecer metas precisas con claridad, sobre todo que sean alcanzables y medibles. Según Leithwood (2009), una categoría importante del LP es la gestión del programa de estudio. Es precisa, entonces, la revisión de lo que este autor considera como gestión del programa de estudio; además, comenta que existen cuatro subcategorías del LP: ofrecer personal para la enseñanza, guiar tanto el avance de los alumnos como las estrategias de mejora de los docentes, defender al docente de las peticiones externas que no son consideradas productivas y ceder recursos para el mejoramiento del plantel. Al respecto, la primera y la cuarta, sobre proporcionar personal y recursos no están en manos del ATP.

Es posible afirmar que sí es posible para el ATP proporcionar lo respectivo a los recursos informativos que apoyen en la práctica docente. Aunque estas subcategorías se enfocan en el directivo escolar, se pueden interpretar en el área de acción del asesor, cuando en la charla pedagógica se realiza la pregunta que puede detonar la reflexión docente en el hacer conciencia si en el desarrollo de actividades de aprendizaje de los alumnos se guía u ofrece monitoreo, esto con respecto a la segunda subcategoría.

Lo anterior se puede interpretar como una acción de innovación de la práctica pedagógica que se realiza gracias a la reflexión del ejercicio docente, en la cual se detecta que una estrategia no generó el resultado esperado, y por lo cual el docente realiza una modificación. En esta acción esperada por el docente, se requiere hacer una pausa, debido a que aparentemente parece que la reflexión es una estrategia dirigida a la mejora (al logro de la calidad educativa); sin embargo, surge una pregunta importante: ¿el docente tiene la oportunidad y el tiempo para realizarlo?

En la actualidad se tienen docentes de secundaria que trabajan en más de un plantel o/y que se trasladan a varios centros educativos, lo que implica inversión de tiempo, dinero y esfuerzo. Esto puede representar una menor disponibilidad para la reflexión; sin embargo, se busca favorecerla. Con respecto a la tercera subcategoría, implica tener cuidado de realizar sugerencias de mejora, no realizar peticiones ni mandatos que pudieran recargar el trabajo de los profesores. Es aquí donde el ATP, desde la planificación del proyecto de Asesoría Técnica diseña actividades hacia un acompañamiento, asesoría y apoyo; esta se podrá ejecutar durante la aplicación de dicha ruta previo diagnóstico docente, en el que se requiere apertura por parte del directivo escolar y del profesor; esto, sin duda, puede generar demanda de tiempo del titular del grupo para revisar, analizar y adecuar el diseño instruccional en el que se lleva a cabo la clase.

Resultados

Para la elaboración del presente artículo, se realizó una investigación bibliográfica de documentos recientes, indexados y arbitrados en Google escolar, ante lo cual se obtuvo una cantidad de 22 documentos, además de considerar al autor

Leithwood que se concibe como autor pionero sobre el LP, dando un total de 23 documentos localizados para la lectura. Sin embargo, solo se utilizaron tres autores, además de citar dos documentos sobre bases legales de la función del ATP, uno sobre gestión del aprendizaje y el que habla sobre el uso de las TIC en la sociedad actual.

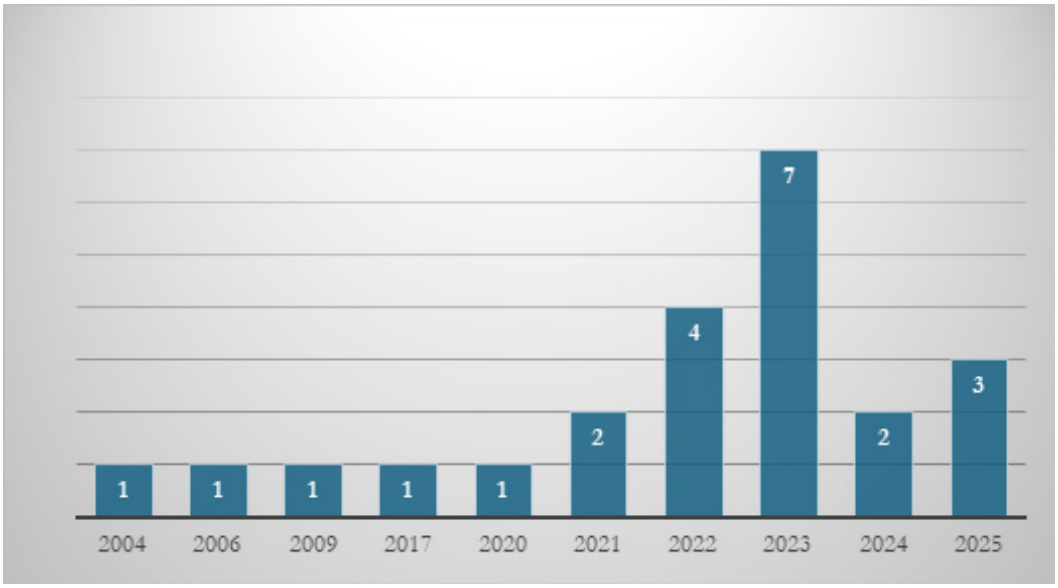
Existe basta información que pude generar conocimiento en los lectores respecto al tema; sin embargo, esta investigación solo es de divulgación, lo que implica la oportunidad de la demostración de una pincelada del contenido que ahora ocupa. A continuación, en la Gráfica 1 se describen los documentos localizados para la investigación en cuanto al año de publicación de los archivos que pudieran servir como fuente. La elección de los documentos se realizó considerando el tema investigado, se reunieron como posibles fuentes siete documentos escritos en el 2023, cuatro en el 2022 y tres en el 2025.

En el año 2023 se presentó el mayor número de publicaciones de acuerdo con el universo previsto como posibles fuentes. Se consultaron bases de datos de Dialnet, Redalyc, Scielo y Google escolar. Algunos términos similares al LP encontrados son: gestión escolar, administración escolar y gestión del aprendizaje.

Otra acción fue la aplicación de una encuesta a una muestra de 20 ATP de secundaria sobre las actividades implicadas de LP. De acuerdo con las estrategias o actividades desarrolladas para la mejora docente, se lograron los siguientes resultados mostrados en el Cuadro 1 y Gráfica 2, en donde se denota que las estrategias del LP con

Gráfica 1

Documentos sobre el liderazgo



Fuente: elaboración propia.

mayor y menor frecuencia fueron la observación de clases y el análisis de la planificación didáctica.

En la Gráfica 2 se señala que el 55% de las estrategias aplicadas por el ATP es la observación de clase, lo que indica que es una actividad mayoritaria con respecto a las demás detectadas en la encuesta, seguida del 20% que corresponde a la charla pedagógica; sin embargo, también se puede detectar la necesidad de aumentar el análisis de la planificación didáctica (10%) y el taller grupal (15%).

Cuadro 1

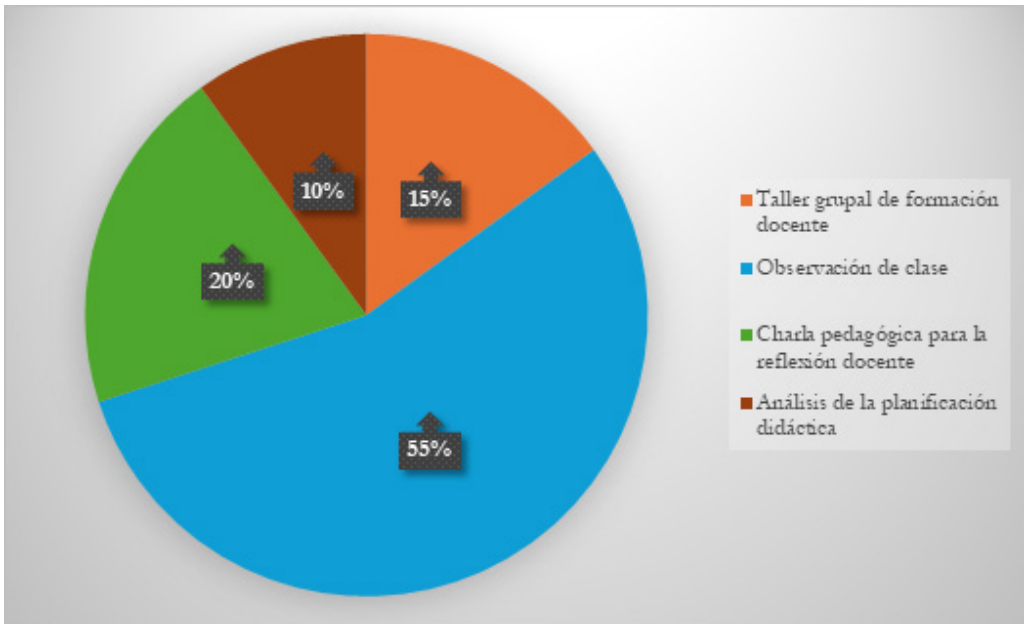
Estrategias de mejora docente como acciones del Liderazgo Pedagógico del ATP

	Estrategias de mejora docente	Respuestas	Porcentaje
1	Taller grupal de formación docente	3	15
2	Observación de clase	11	55
3	Charla pedagógica para la reflexión docente	4	20
4	Análisis de la planificación didáctica	2	10
	Total	20	100%

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2

Estrategias de mejora docente como acciones de Liderazgo Pedagógico del ATP



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Se determina que las funciones del ATP están permeadas por el LP, debido a que el docente realiza las acciones indicadas por la norma vigente (MEEGEEB y MOESEJ) como: la práctica con visión desde el enfoque de la superación del quehacer docente y la reanimación del desarrollo escolar. Busca la atención a los alumnos de forma integral, procurando el bienestar y el mayor logro de los aprendizajes, emplea el diálogo basado en el conocimiento, propicia el análisis y la reflexividad de la acción docente.

Establecido previamente en la planificación de la asesoría técnica de maneras tanto individual como grupal, que el ATP considera la escuela como un lugar que brinda servicio para la educación con inclusión, interculturalidad y equidad para la igualdad sustantiva; orienta las actividades hacia la mejora de la cultura escolar y la práctica docente para la excelencia educativa, se vincula de manera empática, utiliza con fineza la interacción con su comunidad, procura la colaboración en el servicio pedagógico y genera el desarrollo de las habilidades del colectivo docente. Las características implicadas en la función del ATP como en el LP son:

- Las mencionadas por García (2024): determina metas precisas, fomenta el desarrollo profesional continuo de los docentes e impulsa la innovación.
- Además de que el asesor desarrolla las tres subcategorías descritas por Leithwood (2009) como: guiar el avance de los alumnos y estrategias de mejora docente, defiende al docente de participaciones externas innecesarias y cede recursos para la profesión docente, esto a través de acciones señaladas en los rasgos deseados por la autoridad educativa.

El diseño del plan de asesoría y acompañamiento técnico pedagógico necesita la presencia y predisposición del LP de altas expectativas (Miras, 2020), ya que requiere por parte del ATP del conocimiento y dominio de las habilidades docentes, acciones pedagógicas, habilidades comunicativas, puesta en práctica de habilidades blandas, entre otras. Las acciones implementadas por los asesores muestran que se necesita potenciar la atención en el diseño de la planificación didáctica.

Otros conceptos relacionados con el LP son la gestión escolar, descrita por Soubal (2008), como la acción consciente dirigida para responder a las metas que implica la formación de ciudadanos integrales, de la que se deriva otro concepto cercano con el LP: la Gestión del Aprendizaje, vista como una forma de construcción permanente del cerebro de los alumnos, mediante sucesos importantes para el alumno dentro de la comunidad.

Referencias

García, C. (2024). El liderazgo pedagógico como factor de mejora educativa. Una revisión sistemática entre los años 2015-2022. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(5), 4950-4964. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2953

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile. Área de Educación*.

https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5428/C%c3%b3mo%20liderar%20nuestras%20escuelas%20Aportes%20desde%20la%20investigaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, J. (2023). Las TIC, TAC, TEP, TRIC en las situaciones de aprendizaje. Supervisión, 21(68), 1-33. https://doi.org/10.52149/sp21 https://supervision21.usie.es/index.php/Sp21/article/view/699/1359

Miras, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación, 19*(41), 287-305. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-1622020000300287&script=sci_arttext

SEJ (2012). *Manual de Organización. Nivel de Educación Secundaria en sus modalidades General y Técnica. Periódico Oficial del Estado de Jalisco, Sección VI, Número 38*. Gobierno del Estado de Jalisco.https://apprende.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2025/08/manual_de_organizacion_secundarias.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Educación básica*. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje. Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. *Polis. Revista Latinoamericana, 7*(21), 311-337. https://journals.openedition.org/polis/2955

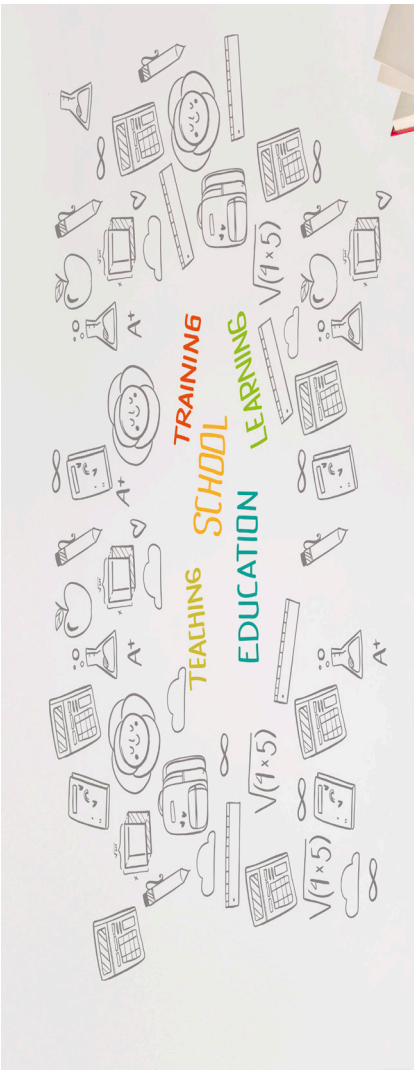
Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes (Vol. 86)*. Harvard university press. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.+S.+(1978).+Mind+in+society:+The+development+of+higher+psychological+processes.+Harvard+University+Press.&ots=okB1V0s06v&sig=MNhB4DwyDCcS26EH5TwE-iFfAR8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Universciencia
ISSN: 1665-6830

Transformaciones en el proceso de promoción de directivos en educación básica en México: del sistema de escalafón al modelo USICAMM

Transformations in the process of promoting managers in basic education in Mexico: from the ranking system to the USICAMM model

Gustavo
Delgado Esparza[1]



Resumen

Con base en una investigación documental, este artículo realiza un breve recuento histórico sobre los procesos de selección de directivos de educación básica en México. Desde el longevo reglamento de escalafón que fue implementado durante casi cuatro décadas, pasando por la propuesta del Servicio Profesional Docente hasta el actual modelo de USICAMM. Se analizan sus principales características y procedimientos, los elementos que se tomaron en cuenta, además de sus ventajas y debilidades. La discusión se centra en la pertinencia de estos esquemas para elegir directivos, considerando que determinan el perfil del directivo deseado principalmente en la propuesta que corresponde a la política educativa a través de una prueba estandarizada, en lugar de utilizar un procedimiento de evaluación integral que recupere las cualidades de los aspirantes.
Palabras clave: educación, directivos, promoción, trayecto histórico.

Abstract

Based on documentary research, this article provides a brief historical overview of the selection processes for primary school administrators in Mexico. It examines the process from the long-standing ranking system implemented for nearly four decades, through the proposed Professional Teaching Service, to the current USICAMM model. The article analyzes the main characteristics and procedures of these systems, the elements considered, and their advantages and weaknesses. The discussion focuses on the appropriateness of these systems for selecting administrators, given that they primarily define the desired administrator profile through a standardized test, rather than using a comprehensive evaluation process that considers the applicants' individual qualities.
Key words: education, school principal, promotion, historical trajectory.

[1] UPN 142 Tlaquepaque. Doctorante. Maestría. Jalisco, México. E-mail: gustavo.81@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4640-2325 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=PsyMLIUAAAAJ&hl=es

Universciencia
Año 24 - Número especial - 2026
http://revista.soyuo.mx/index.php/uc
universcienciasoyuo.mx
universciencia@soyuo.mx
Recepción: diciembre-2025
Aceptación: enero-2026
DOI: 10.63358/uc.v24iEspecial.368
Pág. 41-49

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.0 Genérica (CC BY-NC-ND 2.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Introducción

El proceso de promoción vertical o ascenso a cargos directivos es un punto de inflexión en la carrera profesional de los docentes, no solo por el cambio de categoría o el sueldo que implica, sino más bien por las responsabilidades y compromisos que le atañen. Sin embargo, el camino no era ni es sencillo en el contexto mexicano. El propósito del presente artículo es realizar un corto repaso histórico y analítico por los tres últimos esquemas de promoción a directivos del sistema educativo mexicano. En cada uno de ellos se presentan sus procedimientos básicos y también el perfil del directivo deseado, cuando existiese, por parte de la autoridad educativa nacional de México.

Desarrollo

La era del escalafón o el camino más largo

Desde 1973 hasta 2013, el sistema de promoción estuvo normado por el Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este documento establecía un sistema organizado para los procesos de ascenso a cargos directivos, entre otros aspectos (SEP, 1973). Para ello, existían comisiones denominadas "mixtas", en las que representantes de la SEP y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) establecían un listado de prelación mediante lo que determinaban como "factores escalafonarios", los cuales eran: conocimientos, aptitud, antigüedad, disciplina y puntualidad (SEP, 1973).

El primero de los rubros comprendía lo relacionado con la preparación y el mejoramiento profesional. Aquí entraban los grados y posgrados académicos, diplomados, talleres y cursos registrados ante las comisiones mencionadas. Cada uno de ellos con diferentes puntajes por cada subsistema; es decir, su valor variaba si se pertenecía al subsistema federal o estatal.

El segundo de los rubros, la aptitud, recuperaba aspectos que estaban afuera de lo académico-formal como iniciativas o referencias a la eficiencia. El tercero, la antigüedad, se refería simplemente al acumulamiento de puntos por años de servicio. Por último, la disciplina y puntualidad eran aspectos que se evaluaban anualmente con unos documentos llamados "fichas escalafonarias", que eran otorgados por los directivos de los planteles y los representantes del SNTE (SEP, 1973).

Para algunos autores, como Navarro, Cordero y Torres (2011), este esquema favorecía la "meritocracia"; sin embargo, en la práctica podía caerse en excesos donde el ascenso en el listado fuera el único objetivo, dejando la pertinencia de la preparación formal para el cargo como un aspecto no tan importante. Esto es, los docentes se centraban en acumular puntos más que conocimientos y habilidades específicas para la función directiva a la que se aspiraba. El ser directivo en este esquema generó personal en funciones con largas trayectorias previas como docentes, que habían hecho un recorrido complejo dentro del esquema para ir sorteando los requisitos que les imponía un reglamento de este tipo y que marcó, por aproximadamente cuatro décadas, los destinos de los directivos de las escuelas de educación básica de los planteles de todo el país.

Una de las principales críticas provenía de la base magisterial, que observaba con recelo prácticas burocratizadas y complejas para acceder a nuevas funciones, con esquemas y trayectos largos para ingresar documentos para que fueran validados y

contados. Todo ello generaba dudas en los docentes con pocos años de servicio, especialmente sobre sus posibilidades reales de ascender en la estructura institucional.

La situación comenzó a cuestionarse formalmente a partir de la primera década del siglo. En ella, los exámenes de oposición abiertos para el concurso de admisión docente se volvieron más comunes en todas las entidades del país. Paulatinamente, fueron establecidos acuerdos entre el SNTE y la SEP para que todas las plazas docentes se fueran a concurso, lo cual generó la percepción de que este esquema podría adoptarse para otros procesos, especialmente para el ascenso a cargos directivos.

La principal base del sistema de escalafón fue la conjunción de las instituciones que regulaban la vida profesional de los docentes: la SEP y el SNTE. Este reglamento tenía como objetivo otorgar un marco legal que regulara los procesos de promoción y cambios. Un aspecto fundamental del cual carecía este reglamento era la ausencia de un perfil de directivo deseado, esto porque los requisitos se restringían a aspectos técnicos y administrativos, pero no llevaban la intención de un modelo que incluyera rasgos deseables para quien ejerciera la función.

Este modelo sobrevivió principalmente por cuestiones políticas que representaban asignaciones a modo, apoyado por la fuerte presencia del SNTE y la tolerancia que ofrecía la parte institucional para llevar la gobernabilidad del sistema de una manera fluida. Sin embargo, mientras que en sus inicios sirvió de base para generar un esquema básico del proceso, su permanencia sin modificaciones lo volvió incapaz de responder a la vertiginosa dinámica que el servicio educativo iba tomando con el paso de los años.

La Ley General del Servicio Profesional Docente: la búsqueda de un modelo eficiente

En el año 2010 se publicó un documento titulado Mejorar las escuelas, por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), que planteaba varias estrategias de acción para impulsar el desarrollo de la educación en México y en otros países de Latinoamérica. Entre las recomendaciones emitidas, se señalaba abrir todas las plazas docentes a concurso.

Para el año 2013, se publicó el Decreto de la Ley General del Servicio Profesional Docente (SPD) (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2013) que regulaba el ingreso, la promoción y la permanencia de docentes, directivos y supervisores. Todo lo anterior a través de un esquema de concursos de oposición y evaluaciones. Con ello se eliminaba el anterior esquema de escalafón que el gobierno en turno señalaba de propiciar prácticas clientelares.

El proceso que el SPD estableció dejó de lado aspectos que durante muchos años fueron considerados como un obstáculo, tales como la antigüedad y la preparación profesional. En este nuevo esquema solo bastaba tener la plaza definitiva para poder concursar a cualquier función dentro de la estructura vertical, sin requisito de años de servicio, posgrados o el nivel previo; es decir, de docente podías convertirte en supervisor o jefe de sector, sin haber sido directivo de escuela. Dichos procesos eran regulados por instancias locales del SPD, que revisaban y validaban las vacancias directivas y en consecuencia autorizaban las convocatorias y los listados de los espacios que se ofertaban. El docente que deseaba promoverse debía cumplir con los requisitos de plaza definitiva

y presentar el examen hacia la función que deseaba concursar (Flores, 2014).

Había una singularidad en el caso del directivo (fuera preescolar, primaria o secundaria), así como en el caso de los docentes y como lo señalaba el documento de "Mejorar las escuelas", se establecía un periodo de inducción de dos años y, cumplido este tiempo, obligaba a refrendar la permanencia nuevamente, por medio de un examen de conocimientos y una evaluación argumentada (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2013). Esto no aplicaba a otras figuras como los supervisores o los jefes de sector, pero sí a maestros y directivos. Durante los dos años de permanencia se ofrecían espacios de formación continua, principalmente diplomados. El directivo vivía su proceso de manera similar al docente, conociendo que el camino para ser directivo no había concluido y que debía prepararse para refrendar su categoría.

Este esquema, centrado en la evaluación, se apoyaba en el extinto Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), encargado de revisar las directrices de las evaluaciones aplicadas a los docentes y directivos, además de realizar de manera general la evaluación del Sistema Educativo Nacional. Una de las ventajas de este esquema fue el uso de la evaluación, si bien de inicio se restringía a una prueba estandarizada, hacía eco de una longeva petición de la base magisterial por modificar la forma de llegar a ser directivo. Además, se consideraba que el punto de partida era equitativo entre todos los docentes y que se basaba únicamente en las habilidades del aspirante.

A diferencia del anterior reglamento de escalafón, este proceso de promoción vertical era breve en tiempo, costos de implementación y no dejaba tantos espacios para litigios legales como el previo. Se podía completar la vacancia de directivos año con año, atendiendo la demanda para cubrir los espacios y renovar de manera más ágil el personal. La SEP se convirtió en el único ente que intervenía en el proceso de selección. Para ello, se elaboró como marco para el perfil del directivo el documento "Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica" (SEP, 2017), con el objetivo de que fuera el referente para la evaluación no solo de los directivos en función sino de los aspirantes a serlo.

Con base en este documento que definía el perfil directivo en cinco dimensiones, con sus respectivos parámetros e indicadores, se construían los reactivos y, en general, la batería de pruebas que correspondían a cada una de las funciones y niveles de dirección. Por primera vez, se tenía identificado qué tipo de directivo se pretendía tener desempeñando la función, lo que representa una significativa mejora en relación con el anterior esquema.

Los primeros directivos emanados de este esquema llegaron a partir del ciclo 2015-2016 y durante el resto del sexenio. Atendiendo a la implementación de la ley, se llevaron a cabo las evaluaciones para la promoción a cargos directivos, siendo la última bajo este esquema la correspondiente al ciclo 2017-2018; su aplicación se suspendió a finales del 2018 (Sala de prensa del gobierno federal, 2018). El SPD tuvo como ventaja ser un sistema de promoción más eficiente y económico en términos de tiempo y recursos. Su práctica permitió reducir el tiempo de las vacancias directivas en las escuelas y clarificar el camino de la promoción. En parte, respondió a la petición del magisterio de procesos más transparentes y menos burocráticos.

El SPD significó un cambio importante, pero al dejar de lado la preparación profesional y la antigüedad, limitó lo que estos elementos aportaban como bagaje profesional para la función. Los directivos tienen una trayectoria y una preparación que no necesariamente son reflejadas a través de una evaluación estandarizada. Asumir que a partir de la resolución de una batería de preguntas se puede predecir el desempeño de un directivo puede considerarse como un proceso sesgado. Además, se dejó de lado la pertinencia del crecimiento académico por parte de los directivos, quienes no veían la necesidad de crecer en posgrados u otro tipo de preparación formal al no ser este un requisito o elemento que apoyara su intento de promoción. La gran mayoría de los docentes que intentaban obtener un cambio a función directiva optaban por capacitaciones o talleres de estudio para afrontar el examen, no tanto para formarse como futuro encargado de una escuela.

A lo anterior, es posible agregar las problemáticas generadas por el arribo de directivos con apenas dos o tres años de servicio, que con poca experiencia debían resolver situaciones en las que se requería también madurez personal y habilidades blandas. Otro de los rasgos cuestionados fue la permanencia sujeta al periodo de inducción, que obligaba a los dos ciclos escolares a refrendar la plaza directiva. Si bien, esto obedece a que la propia literatura académica determina que los primeros cuatro años de servicio son fundamentales para la apropiación de la función, hubo un sesgo político en el proceso (Huberman, 1993). Mientras que los directivos estaban obligados a realizar este periodo y su correspondiente evaluación, los supervisores obtenían la plaza con carácter definitivo, sin estar sujetos a ningún refrendo, lo que produjo comparaciones relacionadas con lo inequitativo de los ascensos (Fuentes, 2013).

La salida del régimen que había impulsado la Ley del SPD vino a cuestionar políticamente su viabilidad, esto con el impulso de la crítica del magisterio disidente. La rigidez con la que se implementó y la baja popularidad del gobierno de Enrique Peña Nieto ante los docentes a nivel nacional provocaron primero la suspensión y luego la derogación de esta.

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros; unos pocos cambios

Al inicio del sexenio de Andrés Manuel López Obrador se suspendieron los procesos para cargos directivos. Previo a la presentación de la actual ley, se organizaron foros regionales con participación de docentes, autoridades locales y representantes sindicales. Allí se presentaron propuestas para el nuevo sistema que sustituiría al SPD y que incluiría la evaluación para cargos directivos. Aquí se propusieron nuevamente factores como la antigüedad y la preparación profesional (Subsecretaría de Educación Básica, 2019). El documento rector del proceso de admisión y promociones verticales y horizontales fue la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (Cámara de diputados, 2019).

Esto trajo consigo la presentación de un modelo multifactorial para el concurso a cargos directivos (USICAMM, 2024) que incluye estudios de posgrado, antigüedad, experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, reconocimiento al buen desempeño y la apreciación de conocimientos y aptitudes, con la intención de seleccionar un perfil directivo más equilibrado que revalorice su trayecto y función. Este nuevo perfil de directivo que destaca

"dominios, criterios e indicadores" (USICAMM, 2022), aporta elementos para la selección de directivos que contribuyan a una dinámica de mejora constante en las escuelas, entre otros rasgos deseables para la política educativa actual.

También se establecieron ciertos requisitos para la participación, entre los cuales destaca una antigüedad mínima de cuatro años para participar y, en el caso de los siguientes puestos como supervisor o jefe de sector, haber tenido la categoría inmediata anterior, además de acreditar un curso de habilidades para las funciones directivas que se realiza a través de la misma plataforma de USICAMM en línea y de forma autoadministrable. Estos requisitos no agregan puntaje, pero marcan límites para quienes desean aspirar a la promoción.

Implementado desde 2021 hasta la publicación del presente artículo, este proceso regulado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM, 2021) ha mudado su implementación a la virtualidad. Esto es, la mayoría de los trámites que el docente aspirante a directivo tiene que sortear es en digital y a distancia, incluido el examen (USICAMM, 2025).

Discusión y resultados

El proceso de selección ha tenido cambios principalmente derivados de las políticas educativas de los últimos cuatro gobiernos. Desde cada una de las posturas, se ha reflejado el impacto en las formas y elementos a tomar en cuenta; sin embargo, gran parte de estas propuestas ha sido implementada partiendo de los supuestos políticos sobre cómo debe acomodarse el sistema educativo y no al revés.

El sistema escalafonario duró mientras las partes políticamente involucradas (SEP/SNTE) coexistieron en relativa calma y sincronía, sin importar que el sistema educativo y sus actores fueran cambiando y la realidad social los obligara a ellos a adaptarse. Aún con esta tirante complejidad del ambiente escolar, el proceso de selección no cambió por ello, sino por desencuentros políticos y por la necesidad de homologar la estructura educativa a propuestas políticas neoliberales externas.

Con ello se dio un esquema centrado en la evaluación como el del SPD, aunque sustentado académicamente, fue implementado más que nada como una bandera política. De cierta manera, esto agilizó los procesos y acostumbró al magisterio a un esquema de rápida sustitución de los cuadros directivos. Cumplió la misión de recortar gastos, tiempos y procesos de asignación tanto para la institución como para los aspirantes, pero dejó de lado aspectos que contribuyen a la madurez profesional como lo son la experiencia y la preparación profesional.

El destinar la selección a una sola prueba estandarizada para el ascenso pareciera no ser suficiente, tomando en cuenta que se da el comprometido encargo de dirigir a un centro educativo. Cierto es que venía acompañado de un periodo de inserción de dos años que obligaba a un refrendo, nuevamente a través de una evaluación. Aun así, distaba de ser un proceso integral; el nuevo directivo se preocupaba solamente por el examen al inicio y al final. En el último periodo, con la presencia ya del USICAMM como ente regulador, se observa un proceso multifactorial que integra elementos antes eliminados pero que persiste en

la aplicación de una prueba estandarizada como medio evaluativo. Aunque más equilibrado, intenta únicamente reconocer el perfil directivo coherente con la actual propuesta educativa.

Es aquí donde vienen los cuestionamientos: ¿se debe seleccionar a los directivos únicamente con el perfil de la propuesta político-educativa en curso? ¿El obtener la promoción conforme a los criterios que establece el proceso en turno da como resultado un desempeño acorde a ese perfil de selección? ¿Es realmente ese perfil directivo lo que necesitan las escuelas? ¿Qué sucede cuando la política educativa cambia, pero los directivos siguen siendo los mismos? Un directivo debería ser seleccionado por sus probadas capacidades de conducción y organización de equipos, preparación académica y pedagógica, desempeño en las labores administrativas relacionadas con el manejo de un plantel educativo y por la convocatoria para integrar la participación comunitaria en la escuela.

En todo caso, sería mejor que se contara con una anterior preparación formal como directivo en todos los ámbitos como requisito previo. Para luego desarrollar un proceso de selección integral, transparente y exigente, con una evaluación rigurosa que detecte a aquellos con el perfil más apto para la función, que también dé cuenta de las trayectorias profesionales (laborales y académicas) que aporten experiencia y madurez, y contemple un acompañamiento durante los primeros años de inserción en la labor directiva.

Sería aventurado señalar al proceso de selección de directivos de educación básica como una evolución. No se parte de la pregunta "¿qué necesitan las escuelas?"; sino más bien, "¿qué pretende el estado al nombrar un directivo escolar?". Por ello, se considera más que otra cosa una transformación del proceso, a veces radical como fue del escalafón hacia el modelo del SPD o muy leve, de este al USICAMM. Al realizarlo así, se pierde el enorme potencial de mejorar significativamente los resultados de las escuelas con la llegada de directivos; la selección de estos debería responder más que otra cosa a brindar los mejores perfiles profesionales para la tarea de dirigir.

Referencias

Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2013, 11 de septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/prog_leg/prog_leg/082_DOF_11sep13.pdf

_____(2019, 27 de septiembre). *Decreto de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

Flores Andrade, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, 9*(17), 174-202. https://ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7_DOSSIER_IBEROFRORUM_NO17.pdf

Fuentes Muñiz, M. (2013, 4 de septiembre). *32 Razones inaceptables en la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Kaniwá. https://www.

uv.mx/blogs/kaniwa/2013/09/04/32-razones-inaceptables-en-la-ley-general-del-servicio-profesional-docente/

Huberman, M., Grounauer, M. y Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. Cassell Reference. https://archive.org/details/livesofteachers0000hube

Macías Rábago, J., Ku Escalante, K. A. y Rodríguez Carrillo, M. A. (2019). *Iniciativa que abroga la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación. https://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2019/02/asun_3816692_20190220_1550606667.pdf

Navarro Corona, C., Cordero Arroyo, G. y Torres Hernández, R. M. (2011). Trayecto laboral en el magisterio: los caminos para llegar a ser directivo escolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 13*(2), 147-175. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80220774008.

Sala de Prensa del Gobierno Federal (2018, diciembre 12). *Firma presidente iniciativa para cancelar reforma educativa*. amlo.presidente.gob.mx. https://amlo.presidente.gob.mx/el-presidente-lopez-obrador-firmo-la-iniciativa-por-la-que-se-cancela-la-reforma-educativa-y-modificaciones-al-articulo-3-de-la-constitucion-politica/

Secretaría de Educación Pública (SEP) (1973, 14 de diciembre). *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_escalafon_sep.pdf

_____(2017). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para la evaluación del desempeño de Docentes, Técnicos Docentes y Personal con funciones de Dirección y Supervisión en la Educación Básica*. Subsecretaría de Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil__para_metros_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccio_n_y_de_supervisio_n__EB_.pdf

Subsecretaría de Educación Básica (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf

OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2010/09/improving-schools_g1g102ca/9789264087682-es.pdf

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2021). *Criterios Técnicos para integrar la lista ordenada de resultados del Proceso de Selección para la Promoción a Funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica (Promoción Vertical), Ciclo Escolar 2021-2022*. Secretaría de Educación Pública. https://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/usicamm/admision/normatividad/CT_AdmEB_2021.pdf

_____(2022). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

_____(2024). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a categorías con funciones directivas o de supervisión en educación básica, ciclo escolar 2025-2026*. Secretaría de Educación Pública. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Acuerdo_PromocionVertical_EB.pdf

_____(2025). *Convocatorias de Promoción Vertical*. https://usicamm.sep.gob.mx/. https://usicamm.sep.gob.mx/convocatorias

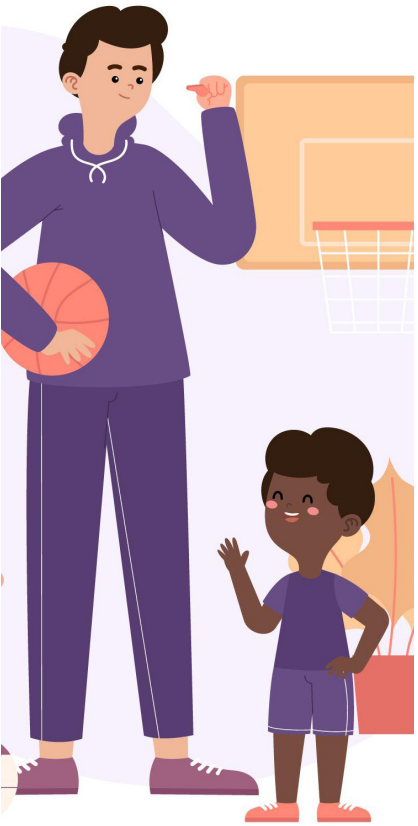
Universciencia
ISSN: 1665-6830

Reflexiones del papel del docente de Educación Física en la Nueva Escuela Mexicana

Reflexions about the role of the Physical Education Teacher in The Mexican New School

Maritza Alejandra de la Torre Morfin[1]

Araceli Ramírez Meda[2]



Resumen

El presente artículo aborda el papel del docente de Educación Física en los planes y programas 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, centrándose en los principios pedagógicos y en el trabajo por proyectos. Se utilizó el enfoque cualitativo descriptivo, bajo un sistema narrativo, para analizar cómo se percibe el papel docente de manera general y cómo se va particularizando en el área de Educación Física. Se establece que el papel del docente de Educación Física contribuye al desarrollo integral de los estudiantes mediante distintas herramientas pedagógicas, metodológicas, logísticas y de resolución de problemas.

Palabras clave: docente, educación física, diseño curricular.

Abstract

The research article addresses the role of the Physical Education Teacher in The Mexican New School 2022, focusing on the pedagogical principles and in the projectbased work. Using a descriptive qualitative approach, under a narrative framework, the study analyzes the teacher's role in general terms, and then narrows the analysis specifically to the field of Physical Education. It states that the role of Physical Education teacher contributes to the holistic development of students using pedagogical, methodological, logistic and problem solving tools.

Palabras clave: teacher, physical education, curriculum design.

[1] UPN 142. Doctorante. Maestría. Jalisco, México. E-mail: femalexadltmorfin@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4385-1526 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?view_op=new_profile&hl=es&imq=-Maritza+Alejandra+de+la+Torre+Morfin

[2] UPN 143. Profesora-Investigadora. Doctorado. Jalisco, México. E-mail: soychely1@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0986-8212 Google Scholar: https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=araceli+ramirez+meda+&oq=

Universciencia
Año 24 - Número especial - 2026
http://revista.soyuo.mx/index.php/uc
universcienciasoyuo.mx
universciencia@soyuo.mx
Recepción: diciembre-2025
Aceptación: enero-2026
DOI: 10.63358/uc.v24iEspecial.369
Pág. 51-59

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.0 Genérica (CC BY-NC-ND 2.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Introducción

La política educativa en México sufre cambios generalmente cada sexenio, lo que plantea distintos desafíos para generar nuevos avances. La última modificación se llevó a cabo en el sexenio 2018-2024, con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Con su llegada, se rechazan los principios individualistas y se integra una educación humanista y en comunidad (Aguirre y Mireles, 2025). Cabe señalar que, aunque se reestructuraron los planes y programas, aún falta consolidar la apropiación de este nuevo modelo con relación al papel que realiza el docente de Educación Física, la aplicación de proyectos y el desarrollo integral de los estudiantes en esta asignatura.

Por ello, en este artículo se analiza la trascendencia del papel que desarrolla el docente de Educación Física en los planes y programas de la NEM. Para lograrlo, se dará respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las características de los principios pedagógicos del plan de estudio de la NEM?, y en particular ¿cómo se visualiza el papel del docente de Educación Física en dicho programa desde la perspectiva de los principios pedagógicos? Por medio de un estudio cualitativo descriptivo del plan de estudios mencionado.

Desarrollo

El plan y programa 2022, denominado "La Nueva Escuela Mexicana" (NEM) es una institución del Estado que se responsabiliza de que se lleve a cabo el derecho de la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad, su objetivo es promover un aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo de ese trayecto (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2019). La NEM se fundamenta en el humanismo y busca transformar los paradigmas tradicionales de enseñanza para crear un modelo más inclusivo y centrado en el estudiante (Avila, 2025). Bajo esta perspectiva, se busca que "la educación sea entendida para toda la vida bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios y aprendizaje permanente" (SEMS, 2019, p. 2).

Asimismo, el docente es considerado como un guía para el aprendizaje que valora el esfuerzo, promueve la autonomía, brinda retroalimentación, es ético y aplica un sentido de justicia (Hernández, 2024); fomenta la identidad con México, tiene responsabilidad ciudadana, es honesto, partícipe en la transformación de la sociedad para educar personas críticas, activas y participativas capaces de modificar su entorno y mejorar la calidad de vida de los estudiantes, tanto de manera individual como dentro de una sociedad (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). Se visualiza al docente con un amplio sentido de respeto a la dignidad humana, a la naturaleza, el cuidado del medio ambiente, capaz de promover la interculturalidad y como agente promotor de una cultura de paz (SEMS, 2019).

Desde un paradigma humanista, debe ser capaz de brindar una educación integral para el desarrollo de sus potencialidades; es decir, incluyen conocimientos tecnológicos, científicos, artísticos, históricos, biológicos, incluyentes y plurilingües, de manera activa, transformadora y autónoma de acuerdo a su nivel educativo. Además, se considera que el estudiante es un ser único (SEMS, 2019).

El docente actúa fundamentalmente en el logro de los aprendizajes de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), con base en la realidad de sus estudiantes y en su contexto en un ámbito local y comunitario (SEMS, 2019). Con algo de ambigüedad en el siguiente punto, se considera que los NNAJ tienen igualdad de capacidades; sin embargo, el documento afirma que se debe atender a la diversidad cultural, lingüística, de género, aprendizaje o de grupos sociales. Otro punto importante se refiere a la promoción del trabajo colaborativo por medio de actividades que fomenten la cultura física, el desarrollo emocional, intelectual y promoción de una cultura de la paz (SEMS, 2019).

Cabe señalar que en la Agenda 2030 existen dos objetivos principales que, por un lado, se encaminan a brindar una educación de calidad, paz, justicia y, por el otro, a promover instituciones sólidas que en correspondencia con los principios pedagógicos permitan tener una visión global del rol que juegan los docentes. Los principios pedagógicos son los fundamentos teóricos y prácticos que orientan la labor educativa, señalan los requisitos que necesita un currículo para llevarse a cabo, como son el diseño, la aplicación y la evaluación de estrategias que le permitirán a los estudiantes adquirir conocimientos y adaptarse a su entorno social de manera integral (Universidad Latina [UNILA], 2025; Universidad Internacional de Valencia, 2023).

Según la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2019), el plan y programas 2022 en México se fundamenta en los siguientes principios, mismos que buscan que el docente promueva como parte de su función y que serán descritos a continuación (SEMS, 2019):

- **Fomento a la identidad con México.** Con la finalidad de que los docentes promuevan la identidad cultural de los estudiantes, a través del conocimiento de la historia y la responsabilidad de asumir valores.
- **Responsabilidad ciudadana.** Se pretende lograr cuando los docentes guíen a los estudiantes para que asuman sus derechos y responsabilidades por medio de valores como la justicia, la lealtad y el respeto; además, también deben velar por el cumplimiento de estos y otros valores, con conciencia social.
- **La honestidad.** La NEM plantea que los docentes fomenten la sana convivencia entre los estudiantes por medio del sustento de la verdad como base de la confianza.
- **Participación en la transformación de la sociedad.** Los docentes trabajan por educar de manera crítica, participativa y activa por medio de la innovación, creando proyectos que mejoren la calidad de vida de la comunidad educativa. Además, favorecen el aprendizaje continuo y autónomo que permita una transformación de su realidad integral y armónica.
- **Respeto a la dignidad humana.** El propósito es que el docente contribuya a lograr un desarrollo integral de los estudiantes para que reconozca sus propias capacidades, las de los demás y se haga responsable de las mismas con una convicción de igualdad en sus derechos, trato y oportunidades.
- **Promoción de la interculturalidad.** Se desea que el docente fomente la empatía y el

aprecio de la diversidad cultural y lingüística, generando relaciones de equidad, respeto mutuo, comprensión, adaptabilidad, una mayor autoestima, con visión abierta y universal de las identidades personales, cívicas y culturales.

- **Promoción de la cultura de la paz**. Se pretende lograr que el docente forme en este ámbito, permita la solución de problemas en un marco de respeto, inclusión y justicia que permita un desarrollo sostenible (Agenda 2030, objetivo 16).
- **Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.** Se espera que los docentes promuevan una conciencia de protección y preservación del entorno mediante ideas que mejoren el desarrollo sostenible.

Si bien, los principios pedagógicos que promueve la NEM no mencionan directamente la función del docente de Educación Física, sí son una base que permea en su labor, en primer lugar por el fomento a la identidad, misma que adquiere al conocer tanto sus capacidades como habilidades físicas propias y las de sus compañeros, lo cual le permite al estudiante identificar sus raíces históricas prehispánicas desde el juego de pelota, pasando por los juegos tradicionales, mismos que se heredaron de generación en generación permitiendo una apropiación de su historia y valores que se implementan en un juego limpio como la honestidad, el respeto, la lealtad, la justicia, entre otros.

La sana convivencia a través del juego colaborativo, predeportivo o deportivo, le permitirá poner en práctica la responsabilidad ciudadana debido a que los estudiantes asumen sus derechos y deberes con el cumplimiento de tareas motrices, así como el logro de objetivos con justicia, lealtad y respeto. Al poner en marcha la estrategia y la táctica durante los juegos colaborativos o retos motrices, se logra mejorar la participación en la transformación de la sociedad, debido a que se mejora la toma de decisiones o solución de problemas, logrando un aprendizaje crítico, participativo y activo.

El respeto a la dignidad humana se fomenta al incluir a todos los integrantes de un grupo en los juegos y actividades propuestas en la sesión de Educación Física. La creación de equipos por sugerencia de los estudiantes o de manera aleatoria permite fortalecer la convicción de igualdad en los derechos de todos los participantes de la sesión, brindando un trato digno y de oportunidades para lograr un desarrollo integral de los estudiantes.

Desde el punto de vista de la promoción de la interculturalidad, el docente de Educación Física fomenta la empatía y el aprecio por medio de juegos recreativos, en los que se permite de manera libre, creativa y lúdica, la interacción en un marco de equidad, adaptabilidad, respeto mutuo y otros valores que se ponen en marcha al mejorar la autoestima de todos los integrantes del grupo. Asimismo, se promueve una cultura de paz en la que a partir valores como la empatía, el respeto, la tolerancia y el pensamiento crítico por medio de juegos sencillos de azar se pueden llegar a acuerdos fácilmente, un ejemplo de ello se puede dar cuando se desea resolver quién elije un área de juego, un empate o una simple discusión.

Finalmente, con relación al respeto de la naturaleza y el cuidado del medio ambiente, desde la función del docente de Educación Física es posible concientizar con el cuidado del propio cuerpo a

través de la respiración, debido a que se requiere de oxígeno limpio para la realización de ejercicios aeróbicos. Un ejemplo que se brinda desde esta asignatura es que se cancelan las actividades al aire libre cuando hay una contingencia ambiental, lo que afecta directamente el cuidado del propio organismo.

Otro ejemplo más se relaciona con el conocimiento del entorno y el uso del tiempo libre, en el que el estudiante se percata de las zonas cercanas a su lugar de residencia (parques, montañas, barrancas, playas u otras), en los que pueden realizar actividades físicas, recreativas o deportivas para la mejora de su salud física, mental y emocional, como senderismo, natación, campismo, acantonamiento o ciclismo, por mencionar algunas. Además de la concientización de la comunidad tanto para el cuidado del propio cuerpo como del medio ambiente (Zelaya, 2025).

Una vez relacionada la función del docente de Educación Física a los principios pedagógicos, es importante dirigir la mirada hacia la posición que ocupa en el mapa curricular. Esta organización curricular se crea con la finalidad de reducir la fragmentación del conocimiento y para que las y los estudiantes integren y pongan en práctica sus capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante distintas problemáticas (SEP, 2023), por lo que se concretaron cuatro campos formativos: Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario.

Al identificar que la Educación Física tiene una predominancia práctica, se le incorpora a este último campo formativo, teniendo como objetivo aportar conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores fundamentales tanto para la formación humanista como para el desarrollo del potencial cognitivo, motriz, físico, expresivo, creativo y afectivo, al mismo tiempo que los alumnos conviven, se relacionan y colaboran con sus pares, como un medio para enaltecer su identidad y sentido de comunidad (SEP, 2023).

Así, el papel que el docente de Educación Física juega en este campo formativo va encaminado a lograr que las y los estudiantes tengan conocimiento de sí mismos, incrementen su autoestima a partir del descubrimiento de sus potenciales, sean capaces de proponer y realizar acciones, además de disfrutar sus logros. Se busca que los docentes de esta disciplina contribuyan a un desarrollo integral de los estudiantes, que fomenten la dignidad humana, la diversidad, la cultura de la paz, la salud y el pensamiento crítico en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, mediante la construcción de la competencia motriz y el cuidado de su cuerpo (SEP, 2023).

El docente de Educación Física es responsable de promover el gusto por la práctica de la actividad física, de la percepción, interpretación, el análisis, la evaluación de los saberes adquiridos, los procedimientos, actitudes y valores de los estudiantes al respetar la diversidad de la población que atiende (SEP, 2023). Aunado a lo anterior está la creación de proyectos, lo cual permitirá que el profesional de Educación Física logre revisar a profundidad la realidad que viven en sus comunidades escolares, la problematicen y trabajen en colaboración con el maestro de grupo, para crear una ruta de estrategias con acciones claras, concisas y alcanzables que mejoren la salud pública, promuevan la actividad física, el cuidado del cuerpo,

y además se fomente el uso de valores en miras de alcanzar un desarrollo integral de los estudiantes y de la comunidad que los rodea.

Dichos proyectos forman parte de las cuatro estrategias metodológicas que se propusieron en el ciclo escolar 2022-2023 como parte de la segunda sesión ordinaria de Consejo Técnico Escolar (SEP, 2022):

- Aprendizaje basado en proyectos comunitarios.
- Aprendizaje basado en indagación STEAM como enfoque.
- Aprendizaje basado en problemas (ABP).
- Aprendizaje servicio (AS).

Cabe señalar que cuando se presentaron estas estrategias se mencionaron solo como sugerencia y que desde la experiencia de los propios docentes y su autonomía profesional era posible utilizar otras que permitieran problematizar la realidad y darle solución (SEP, 2022).

Desde la Educación Física, la propuesta, dentro del marco de la NEM, era abordar la realidad desde la cuarta estrategia denominada Aprendizaje Servicio (AS), que busca integrar el servicio a la comunidad con los procesos de aprendizaje, en el que los estudiantes (guiados por tutores y docentes) aprenden a desarrollar proyectos encaminados a la mejora de las necesidades reales que se presentan en su comunidad (SEP, 2022). La estrategia de Aprendizaje Servicio cuenta con cinco fases (SEP, 2022):

1. Punto de partida: parte de una problemática identificada por parte de los estudiantes, durante esta etapa, se busca a quienes serán partícipes del proyecto.
2. Lo que sé y lo que quiero saber: esta segunda fase se caracteriza por la búsqueda de información para jerarquizar prioridades, valorar los recursos con los que se cuenta, esto por medio de diálogos de análisis y debates con la finalidad de proponer alternativas de acción.
3. Organicemos las actividades: el papel del docente en este ámbito es articular la intencionalidad pedagógica con el objetivo del servicio haciendo preguntas que les permita esclarecer la problemática, el objetivo, los responsables, los beneficiarios, los recursos, las estrategias, y el tiempo que llevará realizar las acciones de manera clara, sin perder de vista el logro de aprendizajes.
4. Creatividad en marcha: este apartado implica, por un lado, el seguimiento y supervisión de lo planeado en el diseño para el desarrollo del servicio y, por el otro, la vinculación con los contenidos curriculares. Para concretar el proyecto es necesario que todos los involucrados formalicen acuerdos y vinculaciones con la comunidad.
5. Compartimos y evaluamos lo aprendido: una vez finalizado el proyecto se lleva a cabo una evaluación y autoevaluación por parte de los integrantes del proyecto, dando énfasis a los aprendizajes de los estudiantes quienes, guiados por el docente, llevan a cabo la evaluación de los resultados de su propio aprendizaje y analizan qué tanto se alcanzaron los objetivos en función del servicio a la comunidad. Asimismo, se focaliza una nueva posibilidad de iniciar otro proyecto.

Si bien, el trabajo por proyectos de Aprendizaje Servicio es solo una propuesta, requiere que el docente de Educación Física ponga en marcha sus habilidades como guía y acompañar a los estudiantes a transitar por el camino de la identificación de problemas, propuestas de solución y toma de acciones que lo involucren como parte activa de la mejora de las situaciones que aquejan en su comunidad.

Es necesario una capacitación continua para lograr vincular los elementos propios de la asignatura como la motricidad, la corporeidad, el conocimiento y cuidado de su propio cuerpo con las situaciones sociales de salud pública, seguimiento de reglas, aplicación de valores o la promoción de la actividad física que mejore la sana convivencia por poner algunos ejemplos.

Metodología

El presente estudio adquiere un enfoque cualitativo descriptivo siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes señalan que un estudio de este tipo tiene como objetivo especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas que se someten a un análisis, esto bajo un sistema narrativo que permite describir de manera detallada los fenómenos y procesos mediante un registro de la ocurrencia natural de los fenómenos y conductas, con el objetivo de encontrar patrones de conducta y su comprensión (Álvarez-Gayou, 2003).

En el caso de esta investigación, se especificaron las propiedades de los principios pedagógicos de la NEM, sus características y el papel del docente de Educación Física a partir de elementos como la NEM, sus principios pedagógicos y el trabajo por proyectos, identificando su abordaje desde la Educación Física, desde la metodología de Aprendizaje Servicio.

Conclusiones

El papel del docente en el sistema educativo nacional es de suma importancia debido a que influye en el desarrollo integral de los estudiantes, pero no es posible dejar de lado al profesional de Educación Física que debe abonar en ese mismo sentido. Esta investigación tenía como propósito dar respuesta a los cuestionamientos de ¿cuáles son las características de los principios pedagógicos del plan de estudio de la Nueva Escuela Mexicana?; y, en particular, ¿cómo se visualiza el papel del docente de Educación Física en dicho programa desde la perspectiva de los principios pedagógicos? Los resultados señalan que los principios pedagógicos tienen un fundamento humanista en el que se busca que el docente promueva la identidad cultural de los estudiantes, por medio de valores como la honestidad, el respeto, la lealtad y la justicia; pero que, además, busque transformar a la sociedad educando de manera crítica coadyuvando a la mejora de la calidad de vida de la comunidad educativa.

Para lograrlo, el docente de Educación Física tiene la consigna de utilizar distintas metodologías en libertad de su autonomía de cátedra. Como propuesta, desde la Secretaría de Educación Pública se sugiere la metodología de Aprendizaje Servicio, en la que se busca integrar los contenidos curriculares al desarrollo de un proyecto que ayude a la comunidad a mejorar su realidad.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer para que se consoliden los conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes en el área de Educación Física; se requiere mayor capacitación por parte de los docentes con relación a la aplicación de proyectos y, al realizar las evaluaciones, dar cuenta de sus resultados, verificando que realmente haya una vinculación con los contenidos, que los estudiantes estén conscientes de sus capacidades físicas, el cuidado de su cuerpo y esos resultados permeen en una sociedad capaz de resolver problemas por medio de una convivencia sana y pacífica, de salud mental, saludable físicamente y conscientes tanto del cuidado de su cuerpo como del medio ambiente que los rodea.

Referencias

Aguirre Carreón, C. N. y Mireles Vargas, O. (2025). Representación social de la formación continua: profesores de secundaria en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *RMIE, 30*(106), 1. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000300871&lang=en#B15

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Educador. http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/comohacer-investigacion-cualitativa.pdf

Avila Soliz, L. G. (2025). *El humanismo en la Nueva Escuela Mexicana aportaciones en la formación del colectivo docente*. https://alumnieditora.com/index.php/ojs/article/view/107/157#:~:text=El%20humanismo%2C%20como%20corriente%20filos%C3%B3fica,la%20mera%20transmisi%C3%B3n%20de%20conocimientos.

Hernández Moreno, M. V. (2024). *La nueva escuela mexicana y su impacto en la sociedad*. Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-ysu-impacto-en-la-sociedad.pdf?utm_source=chatgpt.com

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/file s/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo Escolar 2022-2023*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

_____(2023, 30 de junio). *Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes, Anexo, Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/09/Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-NuevaEscuela-Mexicana.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf?utm_source=chatgpt.com

Universidad Latina (UNILA) (2025, 21 de julio). *¿Qué son los principios pedagógicos?* https://www.unila.edu.mx/principios-pedagogicos/

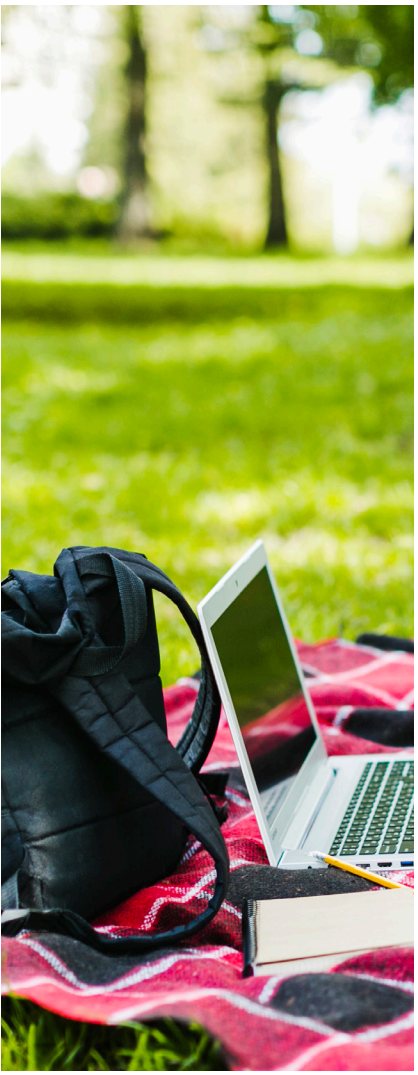
Universidad Internacional de Valencia (2023, 31 de mayo). *Principios pedagógicos qué son y cuál es su importancia*. https://www.universidadviu.com/co/actualidad/nuestros-expertos/principiospedagogicos-que-son-y-cual-es-su-importancia

Zelaya, J. R. (2025, 18 de noviembre). *Educación ambiental y aprendizajes en la naturaleza*. APA Style Blog. https://campuseducativo.santafe.edu.ar/educacion-ambiental-y-aprendizajesen-la-naturaleza/

Universciencia
ISSN: 1665-6830

La identidad universitaria en la transformación: prácticas, cultura y narrativas

University identity in transformation: practices, culture and narratives



Diana Paola Calleros Alatorre[1]

Evelio Gerónimo Bautista[2]

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la identidad universitaria como un proceso dinámico que se construye en la interacción continua entre estudiantes, docentes e institución. La metodología utilizada es de corte cualitativo de carácter analítico-reflexivo, basada en la experiencia educativa y el análisis de prácticas cotidianas, se examina cómo cada actor aporta elementos simbólicos, formativos y relacionales que moldean la vida universitaria. Se describen los cambios culturales derivados de las transformaciones tecnológicas, sociales y académicas, así como las tensiones que emergen en la construcción de pertenencia dentro de un entorno en constante cambio. Los resultados de este análisis muestran que la identidad universitaria no surge de factores aislados, sino de la convergencia entre trayectorias estudiantiles, prácticas docentes y políticas institucionales. Se concluye que fortalecer la identidad universitaria implica promover vínculos, generar espacios de participación y reconocer la universidad como un espacio vivo que se redefine con cada generación.

Palabras clave: identidad universitaria, cultura institucional, transformación.

[1] UPN 142. Doctorante. Maestría. Jalisco, México. E-mail: diana.calleros@jaliscoedu.mx ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0990-5621 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=JFPeUMgAAAAJ&hl=en

[2] UPN 142. Profesor-Investigador y Coordinador de Vinculación e Innovación. Doctorado. Jalisco, México. E-mail: evelio.geronimo818@jaliscoedu.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6795-0404 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=-3JhlAMAAAAJ&hl=es

Universciencia
Año 24 - Número especial - 2026
http://revista.soyuo.mx/index.php/uc
universcienciasoyuo.mx
universciencia@soyuo.mx
Recepción: diciembre-2025
Aceptación: enero-2026
DOI: 10.63358/uc.v24iEspecial.370
Pág. 61-70

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.0 Genérica (CC BY-NC-ND 2.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Abstract

This article aimed to analyze university identity as a dynamic process that is built in the continuous interaction between students, teachers and the institution. The methodology used is qualitative in nature, analytical-reflective drawing on educational experience and the analysis of everyday practices; it explores how each actor contributes symbolic, formative, and relational elements that shape university life. The study describes cultural changes generated by technological, social, and academic transformations, as well as the tensions that emerge in building a sense of belonging within a constantly evolving environment. Findings indicate that university identity does not originate from isolated factors but from the convergence of student trajectories, teaching practices, and institutional policies. The article concludes that strengthening university identity requires fostering connections, creating participatory spaces, and recognizing the university as a living space that is redefined with each new generation.

Palabras clave: university identity, institutional culture, transformation.

Introducción

Cuando se habla de identidad, Goffman (1997) lo refiere a un aspecto no rígido que cambia con el paso del tiempo, lo entiende como un proceso dinámico, el cual se basa en la relación que se tiene con otros desde un fundamento sociocultural. Además, esta visión concuerda con Dubar (2022), quien lo establece como una construcción social donde articula trayectorias bibliográficas, pero la identidad es producida por la dialéctica desde lo interno y el reconocimiento externo (Jenkis, 2004).

Para ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo se construye la identidad universitaria en contextos educativos contemporáneos?, esta se responde a lo largo de esta investigación. Es una construcción reflexiva de un relato personal, donde el individuo se conoce a sí mismo y obtiene un control de su vida en situaciones de incertidumbre. Conforme aumentan las exigencias sociales o se vuelven más complejas, la identidad genera un proceso a través del cual se distinguen afinidades, historias comunes y un conocimiento más detallado de uno mismo.

Desde ese punto de vista, la identidad universitaria se construye al pertenecer, reconocerse y vincularse con la institución donde se aprende y se forma profesionalmente. Valdez, Huerta y Flores (2019) establecen que la identidad universitaria se forma a partir de las narrativas, experiencias y prácticas sociales en las que la comunidad universitaria participa y no necesariamente proviene de las definiciones institucionales. Esta idea la complementan Suarez y Anaya (2017), afirmando que los estudiantes construyen su identidad en la vida universitaria.

Así, la identidad universitaria no es solo "sentirse parte", es relacionarse como integrante de la comunidad educativa universitaria. Esta se cimenta a partir de dejar de ver a la escuela como un lugar donde solo se asiste, se toma clase y se cumple el horario académico establecido, para verla como el espacio de pertenencia, en donde se vinculan emociones, lenguaje, valores escolares, prácticas comunitarias y símbolos de la institución.

Esta identidad no es igual para todos los actores, pues el estudiante la vive de una forma diferente al docente, además de que la institución la fomenta a su manera. Aún así, todas estas identidades se combinan y dan origen a la identidad colectiva, la cual se transforma día a día a partir de sus prácticas y relaciones. Esta dimensión institucional también se refleja en los procesos cotidianos que estructura la universidad. En donde desarrolla una cultura propia que se expresa administrativamente desde las inscripciones al nuevo semestre, la temporalidad de las generaciones, los procesos de becas y apoyos, el registro y exposición de calificaciones finales, la organización de las graduaciones, los convenios de servicio social y prácticas profesionales, siendo estos elementos lo que conforman prácticas institucionales que impactan en la cultura universitaria.

En este sentido, Guevara, Moncada y Rivera (2021) exponen que la cultura institucional se representa en valores, normas, símbolos y prácticas que estructuran la vida diaria y orientan la interacción entre los actores universitarios, demostrando que la identidad no se construye unicamente en las acciones del aula, sino también en la forma en que la universidad organiza su funcionamiento diario. Por otra parte, es importante mencionar los aspectos

simbólicos, el logotipo característico, los colores identitarios, la historia general de la universidad y la particular del plantel, el lema, su "mascota". Estos elementos dan fidelidad y congruencia a la comunidad. En consecuencia, no solo se aprenden contenidos, se aprenden maneras y formas de ser estudiante. Guevara et al. (2021) mencionan que las instituciones universitarias fabrican culturas propias manifestadas en valores, normas, símbolos y formas de comunicación, en donde se vinculan a las dinámicas y comportamientos de la colectividad.

Otra dimensión del cambio cultural se observa en la identidad universitaria que estaba configurada por la tradición y el orgullo institucional, entre otros elementos. Ahora atraviesa una transformación derivada de las formas de relación, los valores y los cambios en las prácticas; esta se negocia en lo cotidiano, se forma en los grupos con sus afinidades, intereses y en las experiencias personales. Hablando de la cultura universitaria, ya no es la misma que hace 10 o 20 años, en ese tiempo se construyó "dentro" de las instalaciones, pero actualmente se combina con las redes sociales, comunidades digitales, trayectorias formativas diversas de los docentes e incluso planes o programas de estudio cambiantes. Esto da como resultado una identidad dinámica, flexible y diversa, construida en las aulas y en las pantallas.

Como señalan González y Salinas (2020), la cultura universitaria de hoy en día se caracteriza por ampliar sus fronteras a los entornos digitales, donde la participación académica de los diferentes actores, sus relaciones y prácticas formativas, se redefinen a partir de la interacción en plataformas virtuales y comunidades en línea. Asimismo, la pertenencia es más frágil, ya que los estudiantes se sienten físicamente en la universidad, pero no "de" la universidad, de ahí se puede vincular con las identidades híbridas o fragmentadas. Algunos factores que inciden en este aspecto son las crisis de comunidad, las interacciones externas, las comparativas con otras universidades, el aislamiento por redes sociales o los pocos espacios de convivencia colectiva.

Con respecto a la transformación cultural, el uso del celular en clase (sin ser una herramienta de aprendizaje), la interacción fragmentada por los distintos subgrupos dentro de un grupo estudiantil, los vacíos en conocimientos previos, las múltiples realidades sociales de los alumnos y una institución escolar compitiendo con el trabajo, el cansancio, las obligaciones, la globalización y el flujo acelerado de información en las redes sociales o plataformas que en segundos brindan información, evidencia un escenario complejo y cambiante.

Estos elementos ocasionan tensiones en la identidad universitaria, las cuales chocan entre sí, otras entran en conflicto, y en el mejor de los casos, abonan a un crecimiento de la misma. También estas tensiones provocan emociones contradictorias en los estudiantes: emoción por aprender, pero también agotamiento, hartazgo, ansiedad o inclusive una desvinculación frente a un entorno que cambia con tal rapidez que deja atrás a sus referencias culturales. La vida diaria atraviesa por esos contrastes, lo que obliga al estudiante a reestructurar sus expectativas, cuestionar prácticas o acciones que ya no los representan y generar nuevas formas de vincularse con los diferentes actores educativos y con la propia institución.

Para los docentes, siendo uno de los principales actores de la identidad universitaria, el

reto actual se establece al reconocer las identidades individuales de los estudiantes, sus trayectorias, formas de aprender, creencias y experiencias propias y, con ellas, construir un sentido compartido de la identidad general presente. Estas experiencias identitarias con las que ingresan los estudiantes universitarios son un punto de referencia para construir un sentido de pertenencia colectivo sólido y consciente.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, reflexivo-analítico teórico, basado en la revisión de la literatura especializada, en donde se realizó un análisis conceptual, así como narraciones, observaciones profesionales de los autores y experiencias en los contextos universitarios, todo lo cual ayudara a comprender la identidad, la cultura y pertinencia univesitarias que son fenómenos sociales y simbólicas. Las técnicas utilizadas para este estudio fueron principalmente documental y observación profesional, en donde se incluyeron artículos, libros e investigaciones recientes sobre identidad universitaria, cultura institucional y transformaciones como prácticas docentes, pertinencia y trayectorias formativas.

El procedimiento de análisis fue la revisión teórica basada en los temas de identidad universitaria, docente, contexto institucional, pertinencia y cambios culturales. Se contrastó la teoría con la experiencia profesional de los autores; por último, se construyeron narrativas y argumentaciones basadas en la identidad, cultura y prácticas docentes en transformación. El alcance de este artículo no busca generalizar resultados, su propósito es interpretativo y reflexivo basado en la experiencia profesional, pues no busca predecir.

Resultados

Con base en las aportaciones teóricas se ha encontrado que la identidad del estudiante universitario se encuentra en constante reconstrucción. Quienes ingresan a la universidad no llegan con una nula identidad o en blanco, sino que traen en su haber experiencias e historias personales, familiares, comunitarias, laborales y tecnológicas que actúan en la forma en que viven su formación y cómo se integran al espacio académico. Su identidad está marcada por sus experiencias previas escolares; sin embargo, en la vinculación con la cultura universitaria crean nuevas formas de participar en cómo relacionarse dentro del aula y sus expectativas sobre el significado de "ser universitario". Estas experiencias condicionan la forma en que se integran en el aula. Suárez y Anaya (2017) señalan que los jóvenes construyen su identidad a partir de múltiples contextos antes de ingresar a la educación superior (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Categorías sobre la identidad universitaria

Categoría	Eje central	Aspectos clave	Implicaciones para la universidad
1. Identidad estudiantil en reconstrucción permanente	La identidad como proceso dinámico	Experiencias previas, resignificación del "ser universitario", adaptación a la cultura académica	Reconocer trayectorias diversas y diseñar estrategias de integración académica y social
2. Factores psicosociales en la trayectoria académica	Influencia del contexto personal y social	Trabajo, familia, economía, salud mental, violencia, inestabilidad emocional	Implementar apoyos integrales: tutorías, acompañamiento psicoeducativo y becas
3. Expresiones pedagógicas de la identidad estudiantil	Manifestación de la identidad en el aula	Formas de participación, necesidad de validación, uso de tecnologías, comunidades de aprendizaje	Fortalecer prácticas inclusivas, colaborativas y sensibles a la diversidad estudiantil
4. Reconfiguración de la identidad docente	Transformación del rol profesional	Tensión entre modelos tradicionales y demandas emergentes, redefinición del quehacer docente	Actualizar la formación docente y promover procesos reflexivos sobre la práctica
5. Cultura digital y resignificación de la docencia	Mediación tecnológica de la identidad profesional	Entornos híbridos, plataformas digitales, comunicación inmediata, nuevas dinámicas pedagógicas	Desarrollar competencias digitales docentes y políticas de innovación educativa
6. La institución universitaria como agente cultural	Producción institucional de significados	Normas, políticas, estructuras organizativas, expectativas compartidas	Revisar la coherencia entre políticas institucionales y prácticas cotidianas
7. Espacios universitarios como territorios identitarios	El espacio como mediador cultural	Biblioteca, patios, aulas y auditorios como escenarios simbólicos	Diseñar espacios que favorezcan pertenencia, convivencia y aprendizaje significativo
8. Tensión entre identidad institucional declarada y vivida	Brecha entre discurso y experiencia	Imagen institucional vs. prácticas reales, comunicación externa	Impulsar procesos de autoevaluación y mejora institucional
9. Déficit institucional en la gestión de la identidad universitaria	Ausencia de políticas sistemáticas	Falta de diagnósticos, metodologías y responsables del tema	Diseñar modelos de diagnóstico y programas para fortalecer la identidad universitaria

Fuente: elaboración propia.

La identidad del estudiante se redefine a partir de lo que vive. Muchos combinan sus estudios con trabajo, responsabilidades familiares o situaciones económicas complicadas. Otros enfrentan aspectos personales vinculados a la salud mental, violencia o inestabilidad emocional. Estas diferentes realidades tienen influencia en su permanencia académica, en su sentido de pertenencia y en la manera en que participan en el aula. Alcántar-García y Vázquez-González (2025) plantean que las experiencias personales y sociales se convierten en factores clave que configuran la identidad estudiantil y establecen la forma en que cada joven construye su trayectoria dentro de la universidad. Estas transformaciones no solo tienen un impacto en los estudiantes, sino que también influyen directamente en las personas a los que se les enseñan.

Desde la perspectiva docente, esta identidad se evidencia en la manera en que los estudiantes preguntan, participan, se comunican y expresan sus inquietudes. Algunos requieren acompañamiento cercano, validación personal; otros se mantienen al margen y solo participan cuando se sienten en confianza o seguros. Además, surgen nuevas formas de interacción entre ellos: mensajes breves, comunicación sincrónica a través de medios digitales, trabajos colaborativos con organización fuera del salón de clases y conocimientos que se generan desde sus comunidades de aprendizaje. Los maestros observan cómo estas identidades en transformación influyen en la motivación, formas de aprender y maneras de relacionarse con la universidad.

El personal docente llega al aula con una identidad que tampoco es estática; la historia profesional, académica y personal influye en cómo se desarrolla el rol. La transformación de la identidad docente se adapta a partir de la experiencia, cambios sociales y las interacciones con los estudiantes. La práctica docente universitaria vive hoy en día una tensión continua entre los modelos tradicionales y las exigencias emergentes (por ejemplo, una pandemia). Ahora se enfrentan demandas que se relacionan con nuevas estrategias y técnicas de enseñanza, evaluación constante, retroalimentación asertiva, acompañamiento emocional y uso de tecnologías innovadoras, expectativas que en la mayoría de los casos superan la formación inicial. La distancia entre lo aprendido y lo requerido, provoca una reestructuración de la identidad profesional.

Otro aspecto que impacta es la cultura digital; el aula ya no es solo un lugar, la práctica docente se combina en entornos presenciales y virtuales; se trabaja con plataformas, recursos digitales, comunicación inmediata a través de aplicaciones de mensajería instantánea, pizarras interactivas y nuevas dinámicas que obligan a los docentes a adaptarse y resignificar la práctica. Herrera et al. (2021) sostienen que los docentes universitarios enfrentan una presión entre la identidad profesional asumida y el reconocimiento institucional recibido, lo cual transforma la identidad en el contexto actual. El fortalecimiento de este tipo de identidad se consolida en la comunicación con la institución, que establece condiciones, normas y expectativas que influyen en la práctica docente. De esta manera, la identidad docente no puede entenderse sin ver el papel que desempeña la institución universitaria, lo cual lleva a observar el papel de la propia institución como un agente cultural.

Los aspectos institucionales, como la organización académica, políticas internas y la

estructura organizativa, establecen cómo se vive la experiencia universitaria. No debe considerarse como un espacio imparcial, sino como un agente cultural que actúa al orientar prácticas, definir expectativas, moldear comportamientos y construir significados que se transforman con el tiempo. Así, la forma en que la institución organiza su vida interna también forma parte de su identidad cultural.

En cuanto a los espacios físicos de la universidad, funcionan como territorios de construcción de relaciones, prácticas escolares e identidades, por ejemplo, la biblioteca no solo concentra libros y recursos, también debe representar un espacio de concentración, silencio e inclusive refugio para los que buscan realizar sus tareas o actividades académicas. Los patios, en cambio, son un lugar de encuentro informal, donde la vida estudiantil tiene un punto de reunión, celabraciones y convivencia, un espacio comunitario donde se refleja la dimensión colectiva de la universidad. Los salones, aula de cómputo y auditorio son ambientes donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven materializados, ahí se generan dinámicas de participación, autonomía, creatividad e incluso discusiones o tensiones. Cada uno de estos elementos abona de distinta manera a la cultura institucional, ya que refleja prácticas cotidianas que dan un sentido a "ser parte" de la universidad.

La universidad busca proyectar una imagen e identidad que transmita calidad académica, valores y pertenencia. Esta imagen se comunica a través de redes sociales, eventos comunitarios y participaciones docentes y estudiantiles en actividades académicas externas, con la intensión de posicionar a la universidad como un espacio firme y coherente. Sin embargo, la experiencia diaria de los estudiantes y docentes no siempre coincide plenamnte con esa imagen institucional. Esta brecha abre oportunidades para una autoevaluación y reflexión crítica sobre lo que la universidad dice ser y lo que es necesario fortalecer.

La mayoría de las instituciones educativas de nivel superior no cuentan con diagnósticos sobre la identidad que tienen los universitarios y tampoco existe quién coordine las políticas, acciones y medidas alentadoras para incentivar la identidad universitaria. No existen metodologías que permitan a las universidades un diagnóstico e incentivo de la identidad universitaria (Valdez et al., 2019).

Discusión

En la vida universitaria, la identidad es fundamental debido a que es dinámica, relacional y situada, más aún porque existe una interacción constante con los estudiantes, docentes e insitución. En este sentido, se generan transformaciones que producen identidades híbridas o fragmentadas, gracias a la tecnología y el aspecto social (Dubar, 2022) y sociocultural (Goffman, 1997). Como lo plantea Goffman (1997) y Jenkis (2004), la identidad es un proceso dinámico y ciertamente es identificado de esa forma. Asimismo, Castillejos (2020) hace alusión a que la identidad nace de las narrativas y prácticas no solo de la institución; en este sentido, existe una tensión entre identidad tradicional y nuevas formas de exigencia y esto lo contrasta Herrera et al. (2021). Desde esta perspectiva, la identidad estudiantil se genera en la influencia de

experiencias personales y profesionales (Alcántar-García y Vázquez-González, 2025). Es importante recalcar que existe una relación simultánea en la generación de la identidad universitaria se forma un proyecto colectivo e impacta en la fragmentación digital, y se visualiza de manera integral como principal actor cultural en el contexto institucional.

Conclusiones

En términos generales, la universidad no puede comprenderse desde una sola dimensión. La identidad institucional, la docente y la estudiantil se vinculan en un proceso constante, que da forma a la vida universitaria. La institución brinda los aspectos simbólicos, normativos y organizacionales; los docentes, por su parte, agregan la trayectoria formativa, experiencia y formas de enseñar y acompañar; los estudiantes van integrando significados desde sus historias, emociones y expectativas. Cada una de las identidades influye en las otras, lo que va modificando las interacciones cotidianas que ocurren dentro y fuera del salón de clases.

Aunque tienen diferencias, las tres identidades coinciden en una búsqueda: construir la pertenencia alrededor de un entorno educativo que cambia con rapidez. La pertenencia no se decide, no se impone ni se decreta, se va generando en las interacciones, junto con la convivencia mutua y participación dentro del espacio universitario donde se aprende, se dialoga y se escucha. La identidad universitaria se ve fortalecida cuando los tres actores (estudiantes, docentes e institución) se reconocen como parte de un todo.

Dentro de un contexto donde se construyen futuros, los diferentes entornos, las demandas sociales, las transformaciones tecnológicas y las nuevas realidades profesionales van cambiando, por lo cual es necesario que se fortalezcan los vínculos entre la comunidad y replantear algunas de las prácticas institucionales, para generar espacios que favorezcan la participación, el bienestar y la comunidad. Este proyecto colectivo llamado "identidad universitaria" permite identificar que su formación no depende únicamente de aspectos aislados como las políticas institucionales, la labor docente o el esfuerzo estudiantil, sino de la relación y convergencia entre las tres dimensiones. La universidad se transforma cuando quienes la habitan asumen sus roles, responsabilidades y participan de manera activa en la creación de una cultura favorecedora del aprendizaje, la convivencia y el sentido de comunidad.

En el encuentro cotidiano, la universidad no se limita a transmitir conocimiento, sino que también moldea las formas de ser, de relacionarse y de participar. Es por eso que reconocer las dinámicas internas es indispensable para el fortalecimiento de la vida académica, construyendo comunidades más consientes, críticas y coherentes. Asumir la universidad como un espacio vivo involucra reconocer que su identidad también es redefinida con cada generación. Solo así se podrá avanzar hacia una universidad capaz de responder claramente y con integración a los retos de un mundo social, cultural y digital en transformación.

La universidad es una comunidad en movimiento continuo: lo que se vive hoy no será lo mismo que mañana. Tres dimensiones se entrelazan en la vida universitaria y son las que se establecen

con cada actor: la identidad estudiantil impulsa nuevas formas de vivir la experiencia universitaria, la identidad docente da sentido y forma a las prácticas educativas; y la identidad institucional marca el rumbo y define el marco común. Reconocer cómo se articulan estas identidades resulta necesario para comprender y afrontar los desafíos actuales, sobre todo para sostener un proyecto universitario que se comunique con los desafíos sociales, culturales y digitales del presente.

Referencias

Alcántar-García, A. y Vázquez-González, G. (2025). Importancia de la identidad y el sentido de pertenencia en el proceso formativo del estudiante universitario. *Interpretextos revista semestral de creación y divulgación de las humanidades (Colima), 2*(4) https://doi.org/10.53897/RevInterp.2025.04.09

Castillejos, M. (2020). Identidad del sujeto educativo en la narrativa de la responsabilidad social universitaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21), e024. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.729

Dubar, C. (2022). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin*. https://doi.org/10.3917/arco.dubar.2022.01

Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Consejo Psicológico de la UNTREF. https://consejopsuntref.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/goffman_erving_la_presentacion_de_la_per.pdf

González, N. y Salinas, J. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje: una aproximación teórica para repensaar la cultura universitaria contemporánea. *Revista de Educación a Distancia (RED), 20*(64), 1-25. https://doi.org/10.6018/red.409151

Guevara, L., Moncada, F. y Rivera, E. (2021). Cultura institucional: elementos para comprender la vida universitaria. *Conocimiento Global, 6*(S1), 453-468. https://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/597/416 https://doi.org/10.70165/cglobal.v6iS1.597

Herrera, A., Rifo, M., Alarcón, N. y Suárez, W. (2021). Identidad docente y reconocimiento: ¿Un problema de recursos personales y profesionales? *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 9*(1), 00034. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2863

Jenkins, R. (2004). *Social identity*. Routledge. https://openlibrary.org/works/OL2761351W/Social_identity

Suárez, J. y Anaya, R. (2017). Construcción de una identidad participativa: Socialización en el primer año de estudios universitarios [Partaking identity building: Socialization in the freshman year college]. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 26*(52), 90-129. https://doi.org/10.20983/noesis.2017.2.5

Valdez, A., Huerta, D. y Flores, M. (2019). La Construcción de identidad universitaria: propuesta de una metodología para las Instituciones de Educación Superior. *Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación*, 74-92. https://doi.org/10.31876/er.v3i31.694

Universciencia
ISSN: 1665-6830

El puente entre la experiencia del docente como profesionista para el desarrollo de la vocación de los estudiantes de educación media superior (EMS)

The bridge between the teacher's experiences as a professional for the development of the vocation of upper secondary education (EMS) students

Rodrigo Salazar Mendoza[1]

Maria Obdulia González Fernández[2]

Resumen

A lo largo de la formación educativa, los estudiantes de educación media superior (EMS) tienden a plantearse qué harán en su vida laboral, por lo cual buscan un modelo a seguir, y el profesionista docente es su primer contacto en el bachillerato para empezar a identificar su vocación. En este artículo se busca reflexionar con un análisis de documentos, los aportes y cambios en el proceso de la formación del bachiller, al tener por docente a un profesionista como pilar relevante en el proceso vocacional, marcando la importancia de este vínculo, formando un puente entre lo académico y la orientación vocacional del estudiante de EMS.

El análisis que se presenta de políticas educativas, formación y valores en el desarrollo educativo del bachiller, da cuenta de un enlace entre lo aprendido de niño, adolescente y joven, hasta volverse un adulto productivo en la sociedad. Por lo anterior, resulta importante en el nivel de la EMS tener docentes con formación inicial disciplinar en áreas laborales y una capacitación pedagógica adecuada, lo que les permitirá compartir en clases sus conocimientos y experiencias, determinando la relevancia de la profesión a través de prácticas pedagogicas acordes a su nivel escolar, dando un valor significativo a la formación vocacional del estudiante, con respecto a la identidad del docente en la EMS.

Palabras clave: vocación, formación, políticas educativas, profesionista.

[1] Universidad Pedagógica Nacional Unidad 142 Tlaquepaque. Doctorante. Maestría. Jalisco, México. E-mail: rodrigo.salazar76@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7609-9647 Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=W5nbrqcAAAAJ&hl=es

[2] Universidad Pedagógica Nacional Unidad 142. Profesora-Investigadora. Doctorado. Jalisco, México. E-mail: mariao.gonzalezf@jaliscoedu.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5890-7666 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=YdYasAMAAAAJ&hl=es&oi=ao

Universciencia
Año 24 - Número especial - 2026
http://revista.soyuo.mx/index.php/uc
universcienciasoyuo.mx
universciencia@soyuo.mx
Recepción: diciembre-2025
Aceptación: enero-2026
DOI: 10.63358/uc.v24iEspecial.371
Pág. 71-77

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.0 Genérica (CC BY-NC-ND 2.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Abstract

Throughout their education, high school students tend to consider their future career paths, seeking role models. Teachers are their first point of contact in high school, helping them begin to identify their vocation. This article, through document analysis, reflects on the contributions and changes in high school education when teachers become key figures in the vocational process, highlighting the importance of this connection and bridging the gap between academics and vocational guidance for high school students.

The analysis presented of educational policies, training, and values in the educational development of high school students reveals a link between what is learned in childhood, adolescence, and young adulthood, shaping them into productive adults in society. Therefore, it is crucial at the upper secondary level (EMS) to have teachers with initial disciplinary training in relevant work areas and adequate pedagogical training. This will allow them to share their knowledge and experiences in the classroom, demonstrating the relevance of the profession through pedagogical practices appropriate to their grade level. This, in turn, gives significant value to the student's vocational training, thus shaping the teacher's identity within the EMS framework.

Palabras clave: vocation, training, educational policies, professional.

Introducción

La educación media superior (EMS) ha sido un tema relevante en el desarrollo educativo del joven; sin embargo, las investigaciones educativas centran su atención en la educación básica (preescolar al nivel de secundaria) o en los procesos de formación de pregrado. Es un hecho que la EMS forma uno de los pilares significativos en la formación de los jóvenes y el punto clave para una decisión en su plan de vida. Los adolescentes que ingresan al nivel de bachillerato egresan al iniciar su etapa de juventud, y es cuando deben tomar la decisión de cursar una carrera, ejercer como técnico o el entrar a la fase laboral. Por lo anterior es importante determinar lo que realmente hace que un joven tome esta decisión y cuándo lo decide; aquí es donde entra el valor de la vocación, puesto que al prestar más interés en ello se puede disminuir la deserción escolar en este nivel.

Para el 2022, la tasa de egreso era del 60.7%, en el 2023 bajó al 58.9%, en el 2024 no hay datos aún, sin embargo, esto demuestra una baja de los niveles del 1.6% de jóvenes que no concluyen su bachillerato (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2024). A nivel nacional, en el 2022 fue del 77.3%, en el 2023 del 79.4% y para el 2024 un 81.1%, esto demuestra la importancia de cuidar el seguimiento de los jóvenes, ya que la EMS no es solo otro nivel educativo, sino un periodo de formación relevante para el plan de vida del estudiante, si continúan disminuyendo los porcentajes de egreso, cada vez habrá menos profesionistas o emprendimientos formales (Universidad Iberoamericana, 2024).

La reflexión, por lo tanto, se dirige hacia lo relevante de comprender que la orientación vocacional en los jóvenes no se concreta con este decremento, puesto que esta decisión se da en la EMS, donde el estudiante se hace consciente de su responsabilidad consigo mismo y de la trascendencia de sus decisiones para la vida adulta. De ahí la necesidad de mostrar lo trascendental de que en este nivel existan docentes con formación profesional y pedagógica para lograr este puente entre el joven estudiante y el adulto profesionista que se forjará acorde a una vocación desarrollada y no a una tradición heredada o sin definir.

Desarrollo

Conexión del profesionista docente de EMS y la vocación

La formación académica de los estudiantes de la EMS requiere un vínculo entre la expectativa de lo que se espera de ellos y lo que quieren ser; pero en el transcurso de su formación, de acuerdo con Cisneros-Bravo et al. (2023), intervienen factores como conflictos cognitivos y variables contextuales que determinan las decisiones de la vida adulta del joven. A decir de estos autores, dichos conflictos parten de un conjunto de dificultades que enfrentan en su proceso de decisión, incertidumbre o baja motivación, además de los aspectos de su contexto como lo es la falta de orientación o el poco apoyo institucional, ocasionando que el docente se vuelva parte importante para este seguimiento vocacional. Estos elementos generan un vínculo en el alumno, entre lo que aprende y lo que quiere hacer.

La EMS se convierte en el puente de conexión entre la educación básica (EB) formativa del preescolar, primaria y secundaria, a su decisión de vida, puesto que empieza a detectar qué le motiva

o qué seguimiento dará del cambio académico a lo profesional. En el 2012 se decretó que la EMS es obligatoria, y forma parte de la EB. Para Nuño et al. (2017) esto ocasionó que los jóvenes buscaran opciones diferentes en el tipo de bachillerato a cursar, desde el general, técnico y profesional técnico, para determinar su primer contacto a esta decisión vocacional, o punto de partida para su plan de desarrollo en lo que será su plan de vida. En estos cambios, la EMS transformó la profesión docente en el ámbito educativo en un profesional capaz de analizar las necesidades de la sociedad en cuanto a no solo compartir un conocimiento de la unidad de aprendizaje (UA), sino tener que contextualizarlo a una necesidad práctica contextual para el estudiante (Chehaybar, 2006).

Esto ha ocasionado que, dentro de la planta docente de la EMS, se incluyan profesionistas los cuales, de acuerdo con Figueroa et al. (2023), por su formación y especialidad pueden dar un enfoque más claro a la aplicación de sus disciplinas, lo que ha hecho que varios con experiencia o desarrollo profesional hayan decidido ser parte de esta labor educativa. Estos profesionistas tienen la tarea de no solo impartir un contenido de una clase, sino también la responsabilidad social para la decisión de este joven en su futuro. Esto lleva a determinar lo que es la vocación que, a decir de Zhou, Tigelaar y Admiraal (2022), es sentir algún interés hacia una actividad, profesión y/o plan de desarrollo de vida. El profesionista que empieza a laborar como docente en la EMS, parte de esta vocación que se puede ir formando durante el inicio de su labor, en el desarrollo de esta o en los resultados obtenidos en clase.

El ser profesionista y docente puede ser positivo en el hecho de que se tiene el conocimiento y la experiencia de una disciplina. Sin embargo, si se maneja como guía para dirigir la práctica docente entonces será un obstáculo, puesto que el serlo genera varios roles dentro de esta labor educativa:

- **Motivacional:** al dar una constante guía de hasta dónde pueden llegar, darles un oriente de su alcance, el generar una constante validación de los resultados obtenidos y el impacto que dará en su decisión de vida.
- **Influenciador:** el cómo el docente se relaciona con los estudiantes, las palabras que maneja, la manera de retroalimentar, si puede influenciar en las decisiones o la percepción del estudiante en sí mismo.
- **La autoeficacia del alumno:** el docente no solo es el portador del conocimiento, sino el manejo de su actuar, comportamiento y desempeño en clase lo convierten en un modelo a seguir, que puede dar elementos a la decisión del joven en seguirlo o no.
- **Un valor profesional:** al ser profesionistas, el alumno ve al docente como su apoyo en el camino profesional, como un mentor no de la clase sino un guía para seguir una vocación similar a la de su profesor.
- **Cuidador experto:** la labor del docente dentro de clase y el apoyo brindado del mismo a las inquietudes del alumno, la inclusión o la relevancia de su existir en clase, marca mucho la decisión del alumno para seguir una vocación determinada, puesto que se siente capaz de llevar a cabo la disciplina que decida continuar.
- **Interés vocacional:** en el desarrollo del aprendizaje del estudiante, el manejo que tenga

el docente en generar al alumno no solo el apoyo en la clase y el reconocimiento de sus habilidades, sino dar guía a lo que es el alumno competente o capaz, le permite aclarar su decisión para tomar su vocación como lo que es y no solo un hobby.

- **Autoconcepto vocacional:** es el cómo el docente puede alentar esta vocación dada por espejo a lo que los padres hacen; pero al darle seguimiento y reconocer sus propias fortalezas y habilidades el alumno, este fortalece su propio autoconcepto y es orientado a una decisión asertiva de lo que espera ser o dedicarse (Wong, Yuen y Chen, 2021).

En resumen, el profesionista que asume el rol de docente tiene una responsabilidad implícita de formar parte de la inclinación del estudiante, al no solo compartir los conocimientos, sino también las competencias requeridas para la definición de esta vocación.

Ahora bien, como se ha mencionado, el ser profesionista es una característica que apoya al alumno a tener más clara su vocación, pero ¿los docentes que tienen formación inicial no lo hacen? La respuesta es sí, pero al ser formados pedagógicamente, el conocimiento disciplinar de una profesión o labor puede llegar a no dar una conexión al alumno y verlo como una guía de decisión para su vida profesional, a menos que decida también el camino de la docencia. El profesionista puede dar este apoyo al estudiante en una orientación vocacional, así como reconocer la labor del docente; es decir, entender la formación inicial que no tiene, puesto que el ser docente se vuelve una nueva profesión, a la cual se debe entender que el saber hacer no es suficiente para el saber apoyar los conocimientos de los estudiantes.

García, Apolonio y Vázquez (2020) mencionan que los profesionistas buscan capacitación o formación adicional y maestrías para perfeccionar su labor docente; aunque la falta de oportunidades adecuadas para ello dificulta mucho el crecimiento en su desarrollo docente, parte más de experiencias o continuo manejo de prueba y error. Lo anterior lleva a entender que la profesión docente es muy relevante para generar esta conexión del profesionista con formación pedagógica y su impacto como puente entre la EMS y la Educación Superior (ES), donde su labor no es solo generar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, sino también del entendimiento del contexto de donde labora, además de ser un punto clave en la mejora del mismo sistema educativo (Figueroa et al., 2023).

El profesionista como pilar del puente entre la Educación Media Superior (EMS) y la Educación Superior (ES)

La EMS, como se ha mencionado, toma, dentro de su cuerpo docente, a profesionistas de formación disciplinar y no pedagógica, aunque ya estando en la labor docente muchos de ellos empiezan a tomar una capacitación o especialidad en el área educativa. Los profesionistas cuentan con una visión de enfoque laboral, aunque su vocación inicial no fuera la de docente, ciertamente han tenido que pasar por un conocimiento educativo de EB, a EMS, ES y tal vez a algún posgrado, pero esto se vuelve un cambio al plan sistematizado de la formación inicial docente, puesto que los maestros normalistas están dentro de un sistema planteado

en un plan y dirección de políticas educativas específicas.

Dichas políticas, de acuerdo con Aguilar (2024), establecen ciertos cambios como en la Nueva Escuela Mexicana (NEMS), que determina el uso de metodologías de aprendizaje para el desarrollo de proyectos situados y de apoyo comunitario, que no son solo el desarrollo de aprendizajes sino de la contextualización de necesidades reales y de participación más activa por parte de los estudiantes. Esto lleva a un profesionista, con una visión objetiva de una actividad en el campo laboral, ha interpretar más objetivamente la necesidad que enfrenta al salir y ejercer su profesión, dando una visión más amplia de lo que la industria busca en un experto, ya sea licenciado o ingeniero. El profesionista se vuelve así uno de los pilares relevantes para el puente que se requiere entre el bachillerato y la universidad, así como la manera en que el estudiante se desempeñará en su vida profesional y/o laboral.

La EMS y su importancia en la educación

En el 2008 se dio la Reforma Integral en Educación Media Superior (RIEMS), que fue la primera formación docente real para integrar a los docentes y profesionistas en un plan de desarrollo por competencias a nivel nacional (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008). Sin embargo, no se le dio una estructura clara sobre cómo aportaría en el desarrollo continuo del estudiante, puesto que no se regía igual que la educación básica.

Al cambio de gobierno, el plan educativo no cambió, sino que buscó una aplicación de lo realizado, por lo que en 2017 surge un Nuevo Modelo Educativo, el cual fortalecía la búsqueda de aprendizajes por medio de la implementación de estrategias de aprendizaje y trabajo colaborativo con base en la RIEMS, dando seguimiento a esta política educativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). En el 2019, este modelo fue modificado por una propuesta de manejo humanístico llamado la NEMS, aunque es hasta el 2025 que dicha reforma impactó en la EMS. Estos modelos permitieron que el docente de formación inicial y el profesionista, se involucrara en no solo la impartición de contenidos sino en una contextualización, así como la metacognición de lo que se aprende en las aulas (Aguilar, 2024).

Lo anterior enmarca la trascendencia de la EMS, puesto que es el punto en el que el estudiante no solo cambia su percepción de aprender y la del docente de enseñar, sino que también es la primera experiencia formal del estudiante con responsabilidades y habilidades cognitivas, de impacto en su vida. En el bachillerato, el alumno ya debe empezar a decidir qué hará; empieza a ver consecuencias directas en su actuar y en su desempeño dentro de su desarrollo educativo. La relevancia de sus decisiones ya no es solo seguir un camino de obligación de cumplimiento, sino que también se dará al terminar.

Hay estudios que han marcado el hecho de que hay jóvenes que se quedan solo con el bachillerato técnico, puesto que ganan hasta un 17% más que los que no lo tienen, y los de bachillerato general un 16% más; pero si realmente se logra la vocación y enfoque al joven, el estudiar una licenciatura logran un 61% más que aquellos que no cuentan con estudios en EMS (OECD, 2023).

Esto demuestra el gran impacto que conlleva si el docente, como modelo profesionista, lo alienta, le enseña u orienta de manera adecuada en su vida; el valorar su contexto al decidir; incluso si el camino de formación de sus padres y/o tutores es el que él quiere continuar. Al entender estos elementos y decisiones, el profesionista y/o docente se dará cuenta de que no es solo un escalón más en la formación académica del estudiante, sino que es parte de la integración de todos los aprendizajes que, al conjuntarse en su desarrollo, formarán a un futuro profesionista, lo que dota de razón e importancia a la EMS en la formación de los estudiantes (Lugo et al., 2025).

Conclusión

Se pueden constatar varios elementos importantes que dan soporte a lo trascedental del profesionista como parte de la plantilla docente en la EMS, al no ser solo un transmisor de experiencias, sino un modelo para los jóvenes en búsqueda de una orientación vocacional directa. Esto hace relevante el manejo de experiencias y la formación inicial en una profesión, ya sea comunicación, diseño o administración, por mencionar algunas, pues otorga al joven una experiencia de las habilidades de una persona que ve las necesidades reales de lo que se pide en la preparación al ejercer una carrera.

Es de gran valor que el profesionista tome en cuenta su responsabilidad y el impacto que ejerce sobre el joven, pues puede ser un docente muy preparado y con gran experiencia laboral, pero si no tiene formación pedagógica puede cambiar la visión del estudiante, al verlo como profesionista que da clases porque no ejerce, ocasionando ser un antimodelo vocacional. Es por ello que este busque esta preparación pedagógica y no solo ir en cada clase aplicando lo que su profesión maneja, puesto que en el aula le otorga al joven elementos para un desarrollo de habilidades para la vida, y no buscando que todos sus alumnos sigan su disciplina. Al tomar esta conciencia de su labor social dentro de la educación, se vuelve entonces un vínculo del joven con su decisión vocacional, por lo que al impartir sus experiencias y conocimientos los enfocará a generar una decisión en su plan de vida.

De esta manera, el profesionista, como docente en la EMS, será un apoyo en el camino formativo de los jovénes en no solo los contenidos y aprendizajes que obtengan, sino también en la definición de su vocación y decisión para continuar a la ES y una profesión definida no por imposición o tradición, sino por motivación y valoración, impactando directamente en su futuro laboral.

Referencias

Aguilar Nery, J. (2024). Políticas para el nivel medio superior 2018-2024 y la agenda pendiente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE, 29*(103). https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/13/14

Chehaybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXVI*(3-4), 219-259. https://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf

Cisneros-Bravo, B. E., Rodríguez-Aguilar, R. M., Niño-Membrillo, Y. E. y Cuevas-Rasgado,

A. D. (2023). Falta de orientación vocacional como factor en la deserción universitaria. Caso de estudio: zona Oriente del Estado de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14*(27). https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1715

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2024). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf

Figueroa Noguez, G., Guerrero Nova, J. A., Islas Dossetti, J. M., Ortega Serrano, E. y Paredes Ocaranza, E. D. (2023). *Las y los docentes de educación media superior Características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales*. https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/Referentes%20convocatoria/Las_y_los_docentes_de_ems_cspci_informe.pdf

Garcia Reyes, J., Apolonio Parra, M. y Vázquez Pérez, A. L. (2020). Los docentes y su perfil en la Educación Media Superior. *Perspectivas Docentes, 30*(71), 31-40. https://doi.org/10.19136/pd.a30n71.2776

Lugo Cruz, A., Márquez Milán, M. M. M., Orozco Ramírez, F. S., Ramírez Hernández, E., Domínguez Palacios, L. y Chávez Vega, S. (2025). *Orientación vocacional Equipo coordinador de la Unidad de Aprendizaje Curricular*. www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/965346/Orientaci_nVocacional_4tosem_VFJD.pdf

Nuño Mayer, A., Granados Roldán, O., Jara Guerrero, S., Tuirán Gutiérrez, R., Treviño Cantú, J. y Gómez Cavazos, I. A. (2017). *MODELO EDUCATIVO Para la educación obligatoria Educar para la libertad y la creatividad*. Subsecretaría de Educación Superior. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

OECD (2023). *Mexico The output of educational institutions and the impact of learning*. https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2023_CN_MEX_pdf.pdf

Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2008). *Acuerdo_442_SNB*.

_____(2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. Secretaría de Educación Pública.

Universidad Iberoamericana (2024, 29 de febrero). *Bajo nivel educativo limita opciones laborales en jóvenes y desarrollo tecnológico de países*. Ibero.mx. https://ibero.mx/prensa/bajo-nivel-educativo-limita-opciones-laborales-en-jovenes-y-desarrollo-tecnologico-de-paises

Wong, L. P. W., Yuen, M. y Chen, G. (2021). Career-related teacher support: A review of roles that teachers play in supporting students' career planning. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 1*(31), 130-141. https://doi.org/10.1017/jgc.2020.30

Zhou, N., Tigelaar, D. E. H. y Admiraal, W. (2022). Vocational teachers' professional learning: A systematic literature review of the past decade. Teaching and Teacher Education, 119. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103856

Universciencia
ISSN: 1665-6830

La ética en la investigación en las ciencias sociales

Ethics in social science research

María de Lourdes
Macias Ramos[1]

Resumen

A lo largo de la historia de la humanidad, la evolución de la ciencia y la tecnología (producto de la investigación científica) se ha visto en la imperiosa necesidad de crear principios y códigos de ética que regulen el actuar del investigador, sobre todo si los trabajos realizados son con seres vivientes, es decir, humanos o animales, ya que no se justifica la crueldad a los que son sometidos para el logro del conocimiento como avance científico. Esto conlleva a que diversos organismos e instituciones que se dedican a la investigación en las ciencias sociales, guíen sus acciones por códigos de ética establecidos y plasmados en sus propios estatutos. De ahí la importancia de que las personas que apoyaran en este trabajo conozcan y estén conscientes de la responsabilidad que conlleva su actuar, las condiciones de su participación y de los resultados una vez concluida esta investigación.
Palabras clave: investigación, ética, valores, ciencias sociales.

Abstract

Throughout human history, the evolution of science and technology, a product of scientific research, has created an urgent need for ethical principles and codes to regulate the actions of researchers, especially when working with living beings—humans and animals—since cruelty to which they are subjected in the pursuit of knowledge as a scientific advancement is never justifiable. This has led various organizations and institutions dedicated to social science research to guide their actions according to established ethical codes, which are enshrined in their bylaws. Hence, the importance of those embarking on research projects understanding and being aware of the responsibility involved, ensuring that those supporting the work are fully aware of the conditions of their participation and the expected results upon completion.
Palabras clave: research, ethics, values, social sciences.

[1] Universidad Pedagógica Nacional 142 Tlaquepaque. Coordinadora del Programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en la Formación de Profesores. Doctorado. Jalisco, México. E-mail: maria.maciasr@jaliscoedu.mx ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6171-9566 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=IDtoYioAAAAJ

Universciencia
Año 24 - Número especial - 2026
http://revista.soyuo.mx/index.php/uc
universcienciasoyuo.mx
universciencia@soyuo.mx
Recepción: diciembre-2025
Aceptación: enero-2026
DOI: 10.63358/uc.v24iEspecial.372
Pág. 79-85

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.0 Genérica (CC BY-NC-ND 2.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Introducción

El presente artículo tiene como propósito orientar a quienes estén interesados en realizar investigación en el campo de las ciencias sociales. Lo que aquí se ostenta hace referencia a la ética en la investigación y se orienta sobre los elementos a considerar para garantizar el éxito de su desarrollo y resultados.

De acuerdo con González et al. (2024), en la actualidad el acceso al conocimiento científico se considera como un derecho humano, ya que se le debe facilitar a todas las personas que puedan consultar o conocer la información científica, aunque no sean especialistas, esto para la toma de decisiones responsables en su vida cotidiana; de esta manera, se puede decir que la buena ciencia supone también responsabilidad científica.

Esta preocupación por la ética en la investigación se ha manifestado más en el campo de la salud, cuando se considera debe de ser de igual relevancia en todos los trabajos realizados en lo social y humano (Picún y Aché 2024). Según Múñoz (2025): "Si la investigación carece de valor, esta no es ética, porque expone a los sujetos innecesariamente, a eventuales riesgos, sin una compensación social, desperdicio de tiempos y recursos. y no hay aportación a ningún campo científico" (p. 5).

Por ello, hablar de la ética en la investigación es importante ya que, por su carácter científico y sobre todo si los objetos de estudio son seres vivos, es necesario contar con códigos de ética que permitan su regularización y no suceda lo que a través de la evolución humana ha acontecido: abuso o crueldad. A continuación, se hará una breve narración de hechos acontecidos en el pasado que son parte de la historia de diversas sociedades.

Desarrollo

Durante el desarrollo de la humanidad se ha "evolucionado" a través de experimentos (en muchas ocasiones) considerados crueles, los cuales se han realizado con seres humanos como en la época nazi (1930-1940), el estudio Tuskegge sobre la sífilis (1932-1972) o la inoculación de las células cancerígenas en ancianos, los descubrimientos, producto de lo realizado con radiación aplicada a ancianos o prisioneros de los años 40, ha dado pie a que se iniciara a pensar en establecer códigos de ética que regularan este tipo de actividades (Hernández, 2015).

Es importante mencionar que después de la Segunda Guerra Mundial y como consecuencia de los experimentos que se realizaban en los campos de concentración, surgió la preocupación de regular cómo se trataba a los sujetos de investigación, de ahí surgió el Código de Nüremberg en 1947 y, posteriormente, la Declaración de Helsinky 1964, de la Asociación Médica Mundial. Estos documentos solo se centraron en la investigación biomédica.

Domínguez (2021) menciona que con base a la Declaración Universal de los Derechos Humanos la cual se proclama en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la cual se establece en treinta artículos, los derechos fundamentales de los que todos debemos gozar y deben ser protegidos en todo el mundo es por ello que dentro de la investigación se debe garantizar su

aplicación para el respeto de los mismos en todos los seres humanos.

De ahí que el interés en los aspectos éticos de las investigaciones sociales se iniciara a finales de 1960 y comienzos de 1970 en Estados Unidos. Dentro del área de la Psicología Social, la preocupación surge del interés de analizar la dinámica y los factores que podían afectar las investigaciones que se realizaban en los laboratorios; en ese tiempo, se analizaba también el tipo de información y la forma en que esta era brindada por parte del equipo de investigadores.

> Diversas sociedades científicas reflexionaron de cómo debían ser los procedimientos éticos en investigaciones con humanos. Esto impulsó a la creación de códigos y guías éticas entre las asociaciones de científicos sociales en Estados Unidos, por lo que psicólogos, politólogos, antropólogos y sociólogos crearon sus propios códigos de ética. (Santi, 2016, p. 34)

Cabe señalar que las asociaciones encargadas de la ética investigativa han actualizado sus guías y sus códigos a través del tiempo, la preocupación por cuidar a los seres vivos utilizados en investigaciones ha contribuido al desarrollo de la ética de la investigación social.

La breve reseña histórica ayuda a comprender la relevancia de su existencia en el campo de la investigación, la innovación y la ciencia. Sin embargo, antes de abordar la ética en la investigación, es imperativo conceptualizar la ética en general y en lo profesional, así como de la moral y los valores que, aunque se puede hacer todo un estudio de ello, estos dos últimos convergen en las diferentes percepciones que se tienen sobre las acciones y conductas de los sujetos.

> La palabra ética proviene del latín aethicus y del griego ethikos-ethos, que denota costumbre moral, ligada a las obligaciones humanas que orientan las adecuaciones de la conducta a unas normas de comportamiento, consideradas justas y que pretenden aproximarse a una justicia objetiva. (Villegas y Marcello, 2003)

Autores como Wadeley y Blasco (1995) consideran a la ética como parte de la Filosofía, misma que ha evolucionado a través del tiempo; sin embargo, su esencia en cuanto a valores (virtudes que son inherentes al ser humano) sigue estando presente en la realidad social. El actuar de los sujetos se puede considerar bueno o malo de acuerdo con el contexto social e histórico en el que se encuentre.

Por lo tanto, "Ética es un término empleado con frecuencia, aunque inapropiadamente, como sinónimo de moral, debido a la íntima relación entre ellas porque ambas se refieren a un mismo asunto: la conducta humana" (Ronquillo, 2018, p. 22). De aquí la necesidad de tener claridad en cada uno de estos conceptos, su vinculación y a la vez la diferencia entre ellos. A partir de esta definición, es posible afirmar que la ética realiza el estudio del comportamiento humano, comprende la mayor parte de los actos cotidianos, de los individuos, y se desempeña en un campo específico laboral y/o propio de cada profesión.

De acuerdo con Estalella (2022), la ética en la investigación se realiza tomando en cuenta las disposiciones individuales, donde están implícitas sus virtudes y valores. La ética institucional, por su

parte, debe representar responsabilidad, respeto hacia la integridad de las personas y el discurso, mismo que se expresa en valores e impresiones morales como parte del mundo social. En lo que respecta a la moral, esta es:

> Un sistema de normas, principios y valores, de acuerdo con el cual se regulan las relaciones mutuas entre los individuos o entre ellos y la comunidad, de tal manera que dichas normas, que tienen carácter histórico y social, se acatan libre y conscientemente, por una convicción íntima y no de un modo mecánico, interior e impersonal. (Sánchez, 1977, p. 67; como se citó en Ronquillo, 2018, p. 29)

La moral ayuda a regular las conductas de las personas que, aunque no está en un documento escrito, son reglas o normas de comportamiento que se deben "seguir" para vivir con una relación de armonía en la sociedad en la que se vive. Siguiendo con Ronquillo (2018), en lo que se refiere a su carácter histórico y social, esta se va modificando en algunos casos de acuerdo con la cultura y los nuevos tiempos. Mora (2021) menciona que:

> hay tres posturas éticas, la primera es de la convicción que se rige por principios morales como decir siempre la verdad. El segundo nos habla de la racionalidad estratégica que consiste en la aplicación hegemónica de las técnicas y la relación con los sujetos y la tercera que conlleva a dar respuestas eficaces a los problemas que se investigan. (p. 143)

En este sentido, se puede decir que la forma en que el investigador conciba la ética, esta definirá sus prácticas investigativas, lo cual involucrará la integridad como persona y profesional, aunque también lo llevará a confrontar nuevos retos que trasciendan los límites de la ciencia y la tecnología para la resolución de problemas de la humanidad. En este sentido, la responsabilidad ética conlleva a pensar y actuar como profesional, de acuerdo con las normas que determinan la responsabilidad legal y moral al realizar trabajos de investigación.

Al respecto, Villegas y Marcello (2003) señala que "la deontología, del griego deon, deontos: deber, y logos: tratado se convierte en el tratado de los deberes que conciernen al profesional de una determinada disciplina o rama del saber" (p. 47). En este sentido, se puede entender qué actos son los que se deben hacer y cuáles no, hay principios éticos y/o códigos deontológicos con lo que los profesionales pueden estar de acuerdo o no, pero que se hace necesario atender, mismos que están plasmados en las normas o leyes.

Ahora bien, ¿qué implica la ética en la investigación? De acuerdo con la Red de Investigadores de Oxfam Internacional (2020):

> Se denomina ética de la investigación a un conjunto de principios y directrices que determinan y orientan el diseño, desarrollo, gestión, uso y divulgación de cualquier investigación que afecte a seres sintientes (personas y animales), esto incluye diagnósticos, análisis sobre asuntos sociales de interés, centrados en iniciativas concretas (intervenciones, políticas y programas). (p. 2)

Para ello, cuando se pretende realizar una investigación por ningún motivo se puede exigir que una institución, empresa o grupo de personas permita y/o esté de acuerdo en ser parte de esta si no comulga con los principios éticos y morales establecidos en las normas y leyes, por lo que se debe de estar consciente de que quien decida participar, está apoyando a su realización y debe estar enterado en qué va a consistir, qué se le va

a pedir y los tiempos de dedicación durante su participación.

Para Bell (2005) es importante que profesores, administradores, padres de familia y responsables de documentos, estén convencidos del valor de la investigación a realizar para decidirse a colaborar. La autora señala que el permiso para realizar una investigación se debe pedir siempre al principio; es aconsejable dirigirse formalmente y por escrito a las personas y a las instituciones implicadas para hacerles una reseña de lo que el investigador pretende.

Este momento puede ser propicio para señalar que la información que resulte del trabajo de investigación será útil para... o se beneficiará a... sin decir más allá de lo que los resultados puedan aportar. También se recomienda que si se va a realizar investigación en la institución que se estudia o labora, no se puede dar por hecho que todos los compañeros y/o autoridades están dispuestas a participar. Bell (2005) comenta que:

> Hay organismos que ya tienen formalizados unos procedimientos para investigaciones y disponen de sus propias pautas éticas y sus protocolos, para lo cual es importante que los sujetos de estudio lo firmen hasta que lo hayan leído bien y estén conscientes de todas sus implicaciones. Todos los investigadores deben respetar el principio del consentimiento informado. (p. 52)

Para ello, se sugiere tener una hoja de control en donde, de manera oficial y formal, se registre el permiso para llevar a cabo la investigación tanto para la institución como para los participantes. La realización de este instrumento tiene la finalidad de tener presentes las normas, los códigos de ética, los tiempos, borrador de los instrumentos que se van a aplicar, recursos (humanos, materiales, tecnológicos) y todos los elementos que la investigación requiera.

Una vez que se tenga el protocolo del proyecto a realizar, es necesario presentar a las personas que van a participar, para que ellas estén enteradas de qué es lo que se va a realizar (qué se busca con la investigación) y a quién beneficiaría el realizarlo. Esto conlleva tener el listado de los participantes y que estén enterados si van a ser sujetos de entrevistas, de aplicación de cuestionarios o señalar en qué consistirá su participación.

En esta reunión de presentación, se sugiere comunicar sobre el anonimato y confidencialidad de la información, y destino de esta, para que el participante esté consciente en todo momento de lo que se va a realizar y tome la decisión de participar de forma voluntaria y, además, saber que puede abandonar la investigación si ya no es su disposición formar parte de ella. De acuerdo con Bell (2005), esta hoja de control es de gran apoyo para ambas partes (el investigador y los participantes) para no olvidar los acuerdos tomados y tenerlos siempre presentes durante la investigación.

Retomando las directrices que la red de Investigación Oxfam (Oxfam Internacional, 2020), se recomienda, en el campo social, maximizar los beneficios y minimizar los riesgos, además de no generar daños ni a las personas ni a la sociedad. También, se recomienda que los participantes deban estar enterados y dar su consentimiento de forma voluntaria, cuidando así sus derechos y dignidad de las personas.

En los trabajos de investigación debe haber un responsable (como el de mayor jerarquía) que será la persona que tendrá que hacer la rendición

de cuentas sobre los resultados y el proyecto realizado, ante las autoridades correspondientes y los involucrados en su actuación y ejecución. Cabe señalar que Oxfam también opera y realiza investigaciones en México.

En lo que se refiere a México, existen ocho comités de ética. El Comité de ética de la Red de Posgrados en Educación (CERPE, 2022) presenta el código de ética para la investigación buscando consolidar una cultura y educación con valores en el equipo de investigadores, con deberes y derechos compartidos. De lo plasmado en su estatuto, aquí únicamente se retomarán algunos artículos que se consideran importantes para el tema. El Código de ética que regula las conductas y el trabajo de investigación está integrado por normas legales y políticas de anti plagio. Este tiene como fin regular y orientar al investigador sobre cómo debe actuar en situaciones, problemas y conflictos que se le puedan presentar durante el proyecto que se esté realizando.

Cabe resaltar que, para que el trabajo del investigador, su acción debe estar acorde a vivir la ética a través de los valores que deben estar presentes en su actuar, como son: el autocontrol, Autonomía, Citación correcta, Coherencia, Competencia, Compartir experiencias, Confidencialidad, Conflictos de intereses, Crítica constructiva, Honestidad, Humildad, Inteligencia emocional, Investigación crítica, Justicia, Objetividad, Perseverancia, Política anti plagio, Pluralidad de fuentes, Producción intelectual, Prudencia, Recusación, Reportar hallazgos y compartir resultados, Respeto, Rigor científico, Secreto profesional, Trabajo en equipo, Veracidad.

Conclusiones

Con lo expuesto, se puede concluir que para el trabajo de investigación la ética debe ser parte de la vida personal y profesional de los sujetos cuya actividad es hacer ciencia o colaborar en investigar problemas sociales, ya sea para interpretar una realidad y/o buscar una solución. Aunque transcurra el tiempo y "evolucione" la sociedad, los códigos de ética y todo lo que conllevan, como son los valores, la moral, las normas y las leyes, siempre deben estar presentes para el cuidado y bienestar de la sociedad en general.

Para todos aquellos que se quieren iniciar como investigadores, deben tener presente las recomendaciones expuestas, que aunque son muy generales, esto puede garantizar concluir la investigación de manera satisfactoria para ambas partes (investigador/participante), ya que los involucrados, si están de acuerdo de forma voluntaria, están conscientes de sus derechos, respeto e integridad hacia su persona, y así entender lo más importante: colaborar conlleva a la generación de conocimiento, a conocer una realidad social y dar solución a alguna situación si fuera necesario, lo cual beneficiaría a la sociedad.

Referencias

Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de Investigación. Guía para Investigadores en Educación y Ciencias Sociales*. Gedisa.

Domínguez, A. (2021). Ética en la investigación. En ENSAYOS SOBRE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN. *En el marco de la estancia virtual del XXVI verano de la*

investigación científica y tecnológica del Pacífico Programa Delfín, 2021 (pp. 24-27). Fondo Editorial de la Universidad Privada Norbert Wiener. https://intranet.uwiener.edu.pe/univwiener/portales/centroinvestigacion/libro-electronico/documentos/Ensayos-sobre-etica-en-la-investigacion.pdf

Estalella, A. (2022). Ética de la Investigación para las Ciencias Sociales. *ILEMATA, Revista internacional de éticas aplicadas, 41*, 55-60.

González, J., Valenzuela, J., Muñoz, C. y Prect, A. (2024). Carácter ético de la Investigación Científica: La mirada de futuros doctores en Educación. *Revista Veritas, 57*, 38-58.

Hernández, M. (2015). *Ética de la Investigación*. Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Mora, R. (2021). *Cuadernos de ética y filosofía política, 9*, 135-168. https://www.researchgate.net/publication/356788909

Múñoz M., R. (2025). La ética en la investigación social, sus ausencias, urgencias y posibilidades: propuestas críticas desde América Latina. *Salud Colectiva, 21*, 1-13. http://revistas.unla.edu.ar./saludcolectiva

Oxfam Internacional (2020). *Ética de la Investigación una guía práctica*. www.oxfam.org.uk/policyandpractice

Picún Fuentes, O. y Aché, S. (2024). Ética en la Investigación humana y social, una práctica situada. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía, IX*(1), 1-17. https://doi.org/10.29112/ruae.v9i1.2219

Red de Posgrados en Educación A.C. (CERPE) (2022). *El Comité de ética de la Red de Posgrados en Educación (CERPE)*. https://web.facebook.com/RedPosgradosEnEducacion/?_rdc=1&_rdr#

Ronquillo, L. (2018). *Ética General y Profesional. Colección Saberes Académicos*. Mar trinchera.

Santi, M. (2016). *Ética de la Investigación en Ciencias Sociales. Un análisis de la vulnerabilidad en la Investigación social*. www.globethics.net/publications

Villegas, I. y Marcello, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos*. Editorial Escuela Transformadora magisterial.

Wadeley, A. y Blasco, T. (1995). *La ética en la investigación y la práctica psicológicas*. Ariel Psicología.

Universciencia
ISSN: 1665-6830

Habilidades directivas, la importancia de estas en los puestos de los tomadores de decisiones en las instituciones educativas

Management skills, their importance in decision-making positions in educational institutions

Erika
Ochoa Rosas[1]

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el nivel de desarrollo de las habilidades directivas entre directivos, supervisores y docentes afiliados a un sindicato de educación activos en instituciones educativas del sector público. Para ello, se aplicó un instrumento cuantitativo-descriptivo basado en una escala de valoración, el cual evaluó competencias vinculadas a la comunicación, el manejo interpersonal, la retroalimentación, la resolución de conflictos, la delegación, la motivación, la visión estratégica y la gestión emocional. Participaron 120 actores educativos. Se utilizaron estadísticos descriptivos para identificar patrones sobre la percepción y dominio de estas habilidades. Los resultados muestran que la comunicación clara, la capacidad de delegación y el trato justo son las habilidades mejor desarrolladas; en contraste, competencias como el autoconocimiento, la autorrevelación, el manejo emocional, la resolución de conflictos, la negociación y el pensamiento estratégico presentan un menor dominio. También se identificaron diferencias relevantes según el rol: los directivos destacan en planeación y conducción; los supervisores, en comunicación y acompañamiento; y los docentes administrativos presentan mayor variabilidad en las habilidades socioemocionales. El estudio concluye que, aunque existen fortalezas en las habilidades operativas, persisten vacíos formativos en áreas críticas para ejercer un liderazgo integral. Se plantea la necesidad de fortalecer los procesos de profesionalización directiva, así como promover culturas escolares que integren competencias técnicas, humanas y estratégicas.

Palabras clave: liderazgo educativo, gestión educativa, toma de decisiones.

[1] Universidad Pedagógica Nacional 142 Tlaquepaque. Profesora-Investigadora. Doctorado. Jalisco, México. E-mail: ochoarosaserika@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7489-4321 Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=49u26HEAAAAJ&hl=es&oi=ao

Universciencia
Año 24 - Número especial - 2026
http://revista.soyuo.mx/index.php/uc
universcienciasoyuo.mx
universciencia@soyuo.mx
Recepción: diciembre-2025
Aceptación: enero-2026
DOI: 10.63358/uc.v24iEspecial.373
Pág. 87-95

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.0 Genérica (CC BY-NC-ND 2.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Abstract

The study aimed to analyze the level of development of leadership skills among principals, supervisors, and teachers affiliated with an education union and working in public educational institutions. A quantitative-descriptive instrument using a rating scale was used to assess competencies in communication, interpersonal skills, feedback, conflict resolution, delegation, motivation, strategic vision, and emotional intelligence. 120 educational stakeholders participated. Descriptive statistics were used to identify patterns in the perception and mastery of these skills. The results show that clear communication, delegation skills, and fair treatment are the most developed skills. In contrast, competencies such as self-awareness, self-disclosure, emotional intelligence, conflict resolution, negotiation, and strategic thinking show lower levels of mastery. Significant differences were also identified by role: administrators excel in planning and leadership; supervisors excel in communication and support; and administrative staff show greater variability in socio-emotional skills. The study concludes that, while there are strengths in operational skills, training gaps persist in critical areas for exercising comprehensive leadership. It highlights the need to strengthen professionalization processes for leadership and promote school cultures that integrate technical, human, and strategic competencies.

Palabras clave: educational leadership, educational management, decision-making.

Introducción

La gestión escolar actual exige que los actores responsables de conducir instituciones educativas posean un conjunto de competencias que trasciendan la administración rutinaria de recursos. Desde enfoques internacionales, se reconoce que el liderazgo educativo es un factor clave para la mejora escolar, la consolidación de ambientes de aprendizaje y la cohesión organizacional (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Hallinger, 2011). Las instituciones ya no se sostienen únicamente por normativas o estructuras jerárquicas; necesitan líderes capaces de orientar procesos, mediar conflictos, comunicar con claridad y tomar decisiones informadas en un entorno escolar cada vez más complejo (Fullan, 2014; Bush, 2020).

Dichas habilidades directivas son nodos esenciales que influyen directamente en la convivencia escolar, la calidad de las prácticas docentes y el funcionamiento cotidiano de los centros educativos (Bolívar, 2019; Murillo, 2016). No obstante, su desarrollo no siempre está garantizado en la formación inicial docente, ni en los mecanismos tradicionales de promoción administrativa (Pont, Nusche y Moorman, 2008). En este contexto, se vuelve relevante analizar cómo las personas con funciones directivas, de supervisión y de coordinación perciben sus propias habilidades, y hasta qué punto dichas competencias contribuyen o limitan su quehacer institucional.

Este artículo se basa en analizar el nivel de desarrollo de las habilidades directivas entre directivos, supervisores y docentes afiliados a un sindicato de educación activos en instituciones educativas del sector público, por medio de una encuesta, con el fin de examinar el nivel de desarrollo de diversas habilidades directivas en el sector educativo. El análisis ofrece una mirada descriptiva, explicativa y crítica, respaldada por la teoría especializada en liderazgo y gestión educativa.

Desarrollo

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo-descriptivo sustentado en el instrumento PAMS (*Personal Assessment of Management Skills*), un referente internacional para evaluar habilidades de gestión personal y directiva (Hersey, Blanchard y Johnson, 2013). El instrumento fue adaptado al sector educativo para identificar la percepción que los actores escolares tenían respecto a su dominio de competencias esenciales para el liderazgo: comunicación organizacional, manejo interpersonal, retroalimentación, resolución de conflictos, delegación, motivación, visión estratégica y gestión emocional. La escala utilizada fue tipo Likert, con valores del 1 (muy en desacuerdo) al 6 (muy de acuerdo). En total participaron 120 actores educativos, distribuidos en 35 directivos, 22 supervisores y 63 docentes con responsabilidades administrativas.

La encuesta incluyó 78 preguntas. Las dimensiones evaluadas se alinean con enfoques contemporáneos de liderazgo distribuido y transformacional, ampliamente discutidos por autores como Spillane (2006) y Northouse (2021), quienes reconocen que el liderazgo escolar se construye colectivamente y se expresa en múltiples prácticas.

Se utilizaron medidas descriptivas de tendencia central (promedios y porcentajes) para

identificar patrones en las respuestas. Este tipo de análisis es pertinente en estudios de habilidades directivas, ya que proporciona un panorama general de la cultura organizacional, del estilo de liderazgo y de las percepciones internas sobre la gestión (Robbins y Judge, 2019; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La literatura indica que estos cargos constituyen estructuras esenciales para comprender la vida escolar y las tensiones de la gestión educativa (Hoy y Miskel, 2017; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2015).

Resultados

Los resultados muestran que los participantes perciben las habilidades directivas como un componente fundamental del funcionamiento escolar, aunque existen áreas de dominio desiguales.

Habilidades mejor desarrolladas

La Gráfica 1 muestra las preguntas con mayor puntuación media, donde preguntas como "*Doy toda la información que la gente requiere para lograr sus tareas*" (Media 5.52); "*Cuando doy retroalimentación, evito hacer referencia a rasgos personales*" (Media 5.52); "*Enfatizo el impacto importante que tendrá el trabajo de una persona en la organización*" (Media 5.52).

Estas tendencias coinciden con estudios que muestran que la comunicación clara, la retroalimentación respetuosa y la capacidad de transmitir visión son pilares del liderazgo efectivo en instituciones educativas (Day, Gu y Sammons, 2016; Álvarez y Rodríguez, 2018). Asimismo, se observaron altos puntajes en prácticas relacionadas con la delegación precisa (Media: 5.41) y el trato justo (Media: 5.29), elementos reconocidos como esenciales para la creación de climas laborales positivos (López y Pérez, 2021).

Gráfica 1

Preguntas con mayor puntuación

Fuente: elaboración propia.

Habilidades emergentes o menos desarrolladas

Aunque el instrumento completo incluyó 78 preguntas, se identificó un patrón general en habilidades relacionadas con el autoconocimiento, la autorrevelación, el manejo emocional, la resolución de conflictos, la negociación y el pensamiento estratégico (ver Gráfica 2).

Estas áreas suelen ser débiles en contextos en los que predominan cargas administrativas y presiones externas, como lo documentan Vázquez y Martínez (2020) al analizar los procesos de toma de decisiones en escuelas públicas mexicanas.

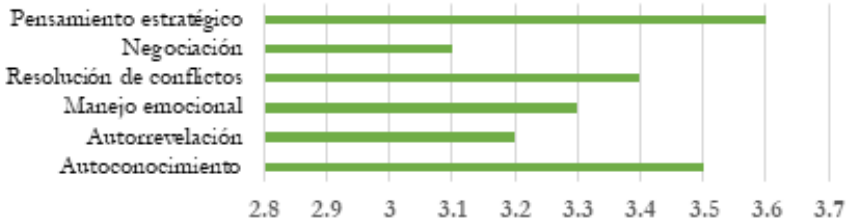
Diferencias según el rol

Los análisis indican que los directivos presentan mayor dominio en la planeación y conducción de equipos; los supervisores destacan en habilidades de comunicación y acompañamiento; y los docentes administrativos muestran una variabilidad marcada en el manejo interpersonal y el liderazgo emocional (ver Gráfica 3).

Este comportamiento coincide con el marco teórico que señala que la cultura organizacional y las funciones institucionales moldean el tipo de liderazgo que se desarrolla (Bolívar, 2019; Hoy y Miskel, 2017).

Gráfica 2

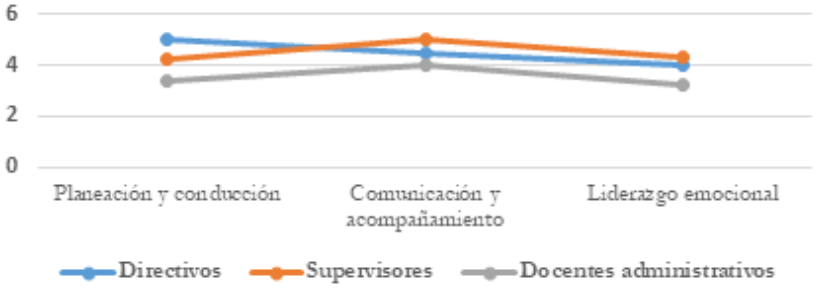
Preguntas con mayor puntuación de habilidades menos desarrolladas



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3

Diferencias según el rol



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los resultados de la evaluación de habilidades directivas permiten establecer una serie de reflexiones críticas sobre el liderazgo que actualmente ejercen los tomadores de decisiones en las instituc0iones educativas. De esta manera, el predominio de puntajes altos en habilidades asociadas a la comunicación clara, la delegación precisa y el trato justo revela que los actores educativos han desarrollado con mayor fuerza las dimensiones operativas y relacionales del liderazgo.

Esto concuerda con la literatura, la cual señala que la comunicación efectiva constituye el eje articulador del funcionamiento organizacional, especialmente en entornos donde la coordinación y la gestión de múltiples tareas son constantes (Bush, 2020; López y Pérez, 2021). Sin embargo, el énfasis en estas habilidades también puede interpretarse como una adaptación al exceso de demandas administrativas y a la necesidad de gestionar equipos ampliados con recursos limitados.

Por otro lado, las competencias con puntajes más bajos (en particular aquellas vinculadas al manejo emocional, la autoevaluación crítica, la negociación y la resolución de conflictos) sugieren la existencia de importantes vacíos formativos. La literatura sobre liderazgo transformacional insiste en que la gestión emocional y el autoconocimiento son pilares indispensables para influir positivamente en los equipos, fomentar ambientes de confianza y enfrentar los conflictos de manera constructiva (Northouse, 2021; Fullan, 2014).

La debilidad en estas áreas puede limitar la capacidad de los directivos para intervenir en situaciones complejas, como tensiones laborales, quejas de la comunidad educativa o procesos de cambio institucional. Además, la falta de habilidades socioemocionales aumenta la probabilidad de respuestas reactivas o verticales, reforzando dinámicas de control en lugar de promover la colaboración (Álvarez y Rodríguez, 2018).

La variabilidad entre roles (directivos, supervisores y docentes con funciones de gestión) confirma lo que ya apuntan estudios sobre el liderazgo distribuido: cada figura institucional ejerce un tipo de liderazgo distinto, según sus funciones y el grado de presión externa que enfrenta (Spillane, 2006). Mientras los directivos muestran mayor dominio en la conducción de equipos y la planeación, los supervisores destacan en el acompañamiento y la comunicación; en contraste, los docentes con responsabilidades administrativas presentan puntuaciones más heterogéneas, lo que pone de manifiesto una falta de formación sistemática para el ejercicio de roles directivos emergentes.

Este fenómeno evidencia una tensión entre la estructura escolar y la práctica cotidiana: quienes ejercen liderazgo no siempre han sido preparados formalmente para ello. Este hallazgo coincide con los análisis de Pont, Nusche y Moorman (2008), quienes subrayan que la mayoría de los sistemas educativos carecen de programas sólidos de profesionalización directiva.

Otro punto crítico identificado es la fuerte influencia de factores externos en la toma de decisiones, como lineamientos administrativos, presiones normativas o estructuras sindicales. Este condicionamiento afecta la autonomía de los líderes escolares y puede limitar la posibilidad de implementar estrategias innovadoras o centradas en el contexto. Tal situación reproduce un

liderazgo reactivo, como lo describen Vázquez y Martínez (2020), en el que las decisiones se toman para cumplir expectativas externas más que para resolver problemas estructurales o pedagógicos. La consecuencia inmediata de esta dinámica es que los líderes educativos quedan atrapados entre la normativa y la realidad cotidiana, lo que limita su capacidad de actuar estratégicamente.

Por último, los resultados refuerzan la idea de que el liderazgo escolar no puede seguir sustentándose únicamente en la experiencia empírica o la intuición. La complejidad creciente de las instituciones educativas (marcada por transformaciones sociales, cambios tecnológicos, nuevos enfoques pedagógicos y expectativas comunitarias) requiere líderes capaces de integrar competencias técnicas, humanas y éticas (Hallinger, 2011; Bolívar, 2019). La ausencia de estas habilidades limita el potencial institucional para mejorar el aprendizaje, consolidar comunidades profesionales de práctica y responder de manera flexible a los desafíos emergentes.

A grandes rasgos, la discusión evidencia que, aunque existen fortalezas notables en habilidades básicas de gestión y comunicación, persiste un déficit crítico en habilidades complejas que requieren inteligencia emocional, pensamiento estratégico y liderazgo transformacional. Esto subraya la urgencia de fortalecer programas de formación directiva y de construir culturas escolares que favorezcan el desarrollo integral del liderazgo, trascendiendo la lógica operativa para avanzar hacia prácticas más reflexivas, colaborativas y orientadas a la mejora continua.

Conclusión

Los resultados obtenidos muestran un panorama complejo en torno al ejercicio de las habilidades directivas en las instituciones educativas. Si bien los participantes evidencian un nivel sólido en competencias relacionadas con la comunicación organizacional, la claridad en la delegación y el trato justo, estos puntajes elevados no necesariamente reflejan un liderazgo integral ni plenamente consolidado.

La literatura especializada ha demostrado que la comunicación transparente y la retroalimentación respetuosa constituyen los cimientos de un liderazgo eficaz (Day, Gu y Sammons, 2016; Álvarez y Rodríguez, 2018); en ese sentido, la encuesta confirma que estas prácticas sí están presentes en la cultura escolar evaluada.

Sin embargo, la predominancia de estas habilidades también puede señalar una dependencia excesiva de las dimensiones más operativas del liderazgo, en detrimento de elementos más complejos como la gestión emocional, la negociación y el liderazgo transformacional.

Las habilidades que obtuvieron puntuaciones más bajas (en particular, aquellas relacionadas con el autoconocimiento, el manejo emocional, la resolución de conflictos y la visión estratégica) revelan vacíos formativos significativos. Estos aspectos coinciden con hallazgos internacionales que señalan que el liderazgo educativo suele desarrollarse de manera empírica y fragmentada, sin una preparación formal sólida en competencias socioemocionales y en gestión avanzada (Fullan, 2014; Pont, Nusche y Moorman, 2008).

La carencia de estas habilidades puede limitar la capacidad de los líderes escolares para enfrentar los conflictos cotidianos, fomentar ambientes colaborativos y dirigir procesos de transformación institucional. Además, investigaciones recientes han señalado que la falta de habilidades emocionales puede intensificar la tensión organizacional y dificultar la construcción de climas laborales saludables (López y Pérez, 2021).

Por otro lado, los contrastes observados entre directivos, supervisores y docentes con funciones administrativas evidencian una fragmentación en la distribución del liderazgo, lo cual coincide con la teoría del liderazgo distribuido, que subraya que las prácticas de liderazgo no dependen exclusivamente de una figura directiva, sino de una red de interacciones dentro de la organización (Spillane, 2006). Esta variabilidad también puede interpretarse como una señal de que los procesos de formación y acompañamiento no han sido homogéneos ni sistemáticos. En algunos casos, se observa un mayor dominio de habilidades administrativas que de liderazgo pedagógico, lo cual representa un desfase importante, considerando que la gestión escolar contemporánea busca articular dimensiones técnicas, humanas y pedagógicas (Bolívar, 2019; Hallinger, 2011).

Para finalizar, es necesario señalar que el predominio de presiones externas (normativas, sindicales o administrativas) condiciona la autonomía de quienes ocupan puestos de toma de decisiones. Esta tensión estructural, documentada por Vázquez y Martínez (2020), no solo limita la capacidad de innovar, sino que también coloca a los líderes escolares en una posición reactiva más que estratégica, dificultando el pleno ejercicio de habilidades directivas complejas.

En conjunto, los resultados evidencian que las instituciones educativas requieren avanzar hacia un modelo de liderazgo más equilibrado, donde la comunicación eficaz no sea el único pilar, sino que se integre con capacidades de análisis, manejo emocional, negociación, visión sistémica y liderazgo pedagógico.

Para ello, resulta indispensable la profesionalización continua de directivos, supervisores y docentes con funciones de liderazgo, así como la elaboración de políticas institucionales que favorezcan la autonomía, la formación especializada y el fortalecimiento de culturas colaborativas. Sin estas transformaciones estructurales, las brechas identificadas persistirán, limitando el potencial de las escuelas para convertirse en espacios de innovación, justicia organizacional y mejora educativa sostenible.

Referencias

Álvarez, M. y Rodríguez, C. (2018). Liderazgo pedagógico y mejora escolar: Un análisis de prácticas directivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11*(2), 89-108. https://revistas.uam.es/riee/article/view/9702

Bolívar, A. (2019). *La mejora escolar basada en el liderazgo educativo*. Ediciones Morata. https://www.morata.es/libros/la-mejora-escolar-basada-en-el-liderazgo-educativo

Bush, T. (2020). *Leadership and management in education*. Sage Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/leadership-and-management-in-education/book259606

Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 221-258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass. https://www.wiley.com/en-us/The+Principal%3A+-Three+Keys+to+Maximizing+Impact-p-9781118575074

Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión del cambio educativo y liderazgo escolar*. Editorial Graó. https://www.grao.com/es/producto/gestion-del-cambio-educativo-y-liderazgo-escolar

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125-142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-6a-edicion-9786071509532

Hersey, P., Blanchard, K. y Johnson, D. (2013). *Management of organizational behavior: Leading human resources*. Pearson. https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/management-of-organizational-behavior/P200000005812

Hoy, W. y Miskel, C. (2017). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill Education. https://www.mheducation.com/highered/product/educational-administration-theory-research-practice/P0112294331.html

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28*(1), 27-42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

López, R. y Pérez, D. (2021). Comunicación organizacional en contextos educativos: Retos y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(89), 743-770. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/publicaciones/rmie/

Murillo, F. J. (2016). *Dirección escolar y eficacia educativa*. Editorial Síntesis. https://www.sintesis.com/index.php?controller=product&id_product=1095

Northouse, P. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/leadership/book259196

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-volume1-policyandpractice.htm

Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior*. Pearson. https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/organizational-behavior/P200000006136

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass. https://www.wiley.com/en-us/Distributed+Leadership-p-9780787965383

Vázquez, M. y Martínez, O. (2020). Toma de decisiones en instituciones educativas: Tensiones entre la normatividad y la práctica cotidiana. *Perfiles Educativos, 42*(170), 66-85. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59656

Instrucciones para los autores

La revista indexada de divulgación científica *UNIVERSCIENCIA* es un órgano de expresión académica de la Universidad de Oriente para publicar trabajos de difusión y divulgación de ciencia y tecnología, previa revisión del Comité Editorial y de pares académicos. Para someter trabajos a consideración del Comité, los colaboradores deberán de cubrir las siguientes normas:

El autor que desee enviar artículos para consideración por parte del Comité Editorial de la Revista deberá alinearse a las siguientes normas:

A. Los artículos que la revista reciba deberán ser resultado o avances de trabajos de investigación dentro del ámbito multidisciplinar.
B. Los autores deberán comprometerse a no someter el artículo simultáneamente para ser considerado en otras publicaciones.
C. Los artículos propuestos para publicación serán seleccionados por un dictamen emitido por especialistas de la materia de acuerdo con el método "doble ciego", tomando en cuenta: pertinencia temática, coherencia y consistencia del contenido, así como los requisitos básicos de redacción.
D. Una vez aceptados los trabajos, los autores deberán hacer la cesión de derechos a la revista para imprimirlo, reimprimirlo e incluirlo en la página electrónica o cualquier otro medio de difusión.
E. Los trabajos podrán ser individuales o colectivos.
F. Los autores deben anexar una breve nota bibliográfica con la siguiente información: nombre completo, grado académico, institución de procedencia, ocupación, ORCID, Google Scholar y correo electrónico.

1. Enviar el artículo al correo electrónico: universciencia@soyuo.mx, el artículo debe cumplir con las normas propuestas por la Revista para artículos científicos.

2. La Revista busca publicar resultados de investigaciones experimentales y teóricas de gran importancia en forma de artículos originales, revisiones, artículos cortos o cartas al editor.

Artículos originales: artículos que representan una investigación en profundidad en Ciencias Sociales, deben comprender como máximo 20 cuartillas.

Artículos de revisión: normalmente deben comprender entre 15 y 30 cuartillas. Los metaanálisis son considerados como revisiones. Se prestará especial atención a las referencias actualizadas en la revisión.

Reseñas: las reseñas constan de un escrito relacionado con la inclusión de una valoración personal con base a argumentos, ubicando en el contexto actual los textos abordados, también se incluye información del autor y su trabajo. Estos escritos no deben superar las 7 cuartillas.

3. El artículo debe estar en **formato Word**. De igual forma debe incluir: título del artículo, autor/a o autores/as y afiliaciones. Las afiliaciones deben ser lo más detalladas posible y deben incluir universidad, ciudad y país. Además, todos los autores deben tener correo electrónico (institucional), **ORCID** (http://orcid.org/) y **Google Scholar** (https://scholar.google.com/).

Puede emplearse el siguiente formato: https://docs.google.com/document/d/1jQz-YO-Tme3UU3_W5oWq3UZeco8UMcRjk/edit?usp=sharing&ouid=114125555025408976509&rtpof=true&sd=true
Es indispensable indicar el autor de correspondencia o de lo contrario se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función. El texto debe estar digitalizado en letra tipo Arial, tamaño 12, a doble espacio.

4. La remisión del artículo debe ir acompañada de la hoja de vida de cada uno de los autores y de la carta de cesión de derechos firmada por todos los autores, en caso de ser colectiva (Anexo 1).

5. El artículo debe tener una extensión máxima de 30 cuartillas.

El artículo debe tener la siguiente estructura: Título, Resumen, Palabras clave, Introducción, Desarrollo (según el tipo de artículo puede, o no, incluir apartados de Materiales y métodos, Resultados, Discusión (los resultados y la discusión se pueden combinar en un solo apartado), Conclusión, Referencias, Anexos (en caso de ser necesarios).

Título: el título debe ser breve, conciso y descriptivo. No debe contener referencias, números compuestos o abreviaturas no estandarizadas. En castellano y en inglés.

Resumen: debe ser de tipo analítico (objetivo, metodología, resultados y conclusiones), que no supere las 250 palabras. Este debe describir brevemente el propósito u objetivo del estudio, cómo se realizó la investigación, los resultados más importantes y las principales conclusiones que se extrajeron de los resultados, respectivamente. Se deben evitar las referencias y las abreviaturas. En castellano y en inglés.

Palabras clave: se pide a los autores que proporcionen de tres a seis palabras clave para identificar las principales temáticas abordadas. Estas palabras clave se utilizan para fines de indexación, para ello deben estar incluidas en el Tesauro de la UNESCO (http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/). En castellano y en inglés.

Introducción: los autores deben esforzarse por definir el significado del trabajo y la justificación de su publicación. Cualquier discusión de fondo debe ser breve y restringida al material pertinente.

Desarrollo: dependiendo del tipo de artículo puede incluir, o no, los siguientes elementos: Materiales y métodos (los autores deben ser lo más concisos posible en las descripciones teóricas y experimentales. La sección debe proporcionar toda la información necesaria para garantizar la reproducibilidad. Los métodos publicados anteriormente deben indicarse con sus referencias y sólo deben describirse las modificaciones relevantes).

Resultados: los resultados, en caso de existir, del estudio deben ser claros y concisos. Restrinja el uso de tablas y figuras para representar datos que son esenciales para la interpretación del estudio. No duplique datos tanto en las figuras como en las tablas. Los resultados deben presentarse en una secuencia lógica en el texto, tablas e ilustraciones; se incluye la Discusión (se debe explorar la importancia de los resultados del trabajo, no repetirlos. Incluya en la discusión las implicaciones de los hallazgos y sus limitaciones, cómo los hallazgos encajan en el contexto de otro trabajo relevante y las direcciones para futuras investigaciones).

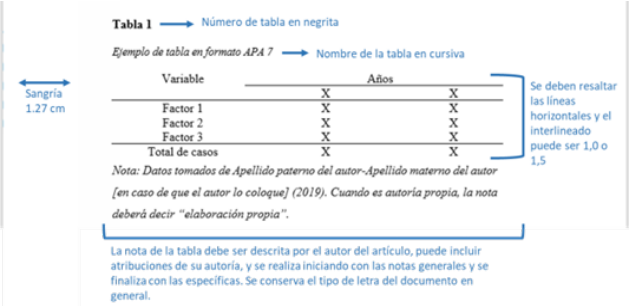
Conclusiones: pueden ser independientes y estar vinculadas a los objetivos del estudio, con nuevas hipótesis cuando se justifique. Incluya recomendaciones cuando sea

apropiado. Se deben evitar las declaraciones y conclusiones no calificadas que no estén completamente respaldadas por los datos obtenidos.

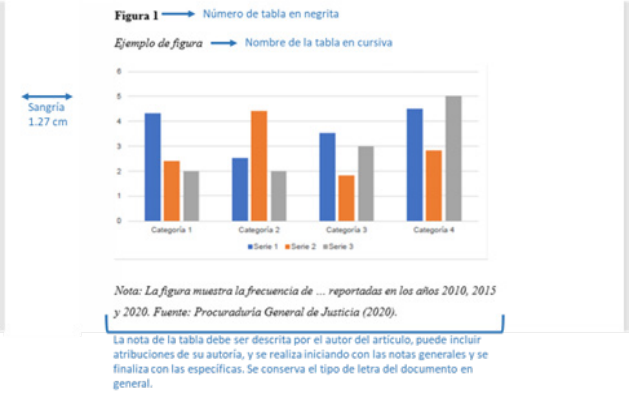
Referencias: es responsabilidad de los autores garantizar que la información en cada referencia sea completa y precisa. Las referencias deben tener el formato APA séptima edición. Cada referencia enlista debe ser citada en el texto y viceversa. Se recomienda que las fuentes bibliográficas sean tomadas de Scopus y Web of Science.

6. Enviar las figuras, mapas e imágenes en una resolución mínima de 266 dpi en formato jpg o gif. Todos estos recursos se deben enumerar consecutivamente e indicar con claridad la(s) fuente(s) correspondiente(s). En las tablas se deben usar únicamente líneas horizontales de acuerdo a las normas APA, *séptima edición*, tal como se muestra en el ejemplo:

Tabla



Figura



7. Para citar de manera textual las fuentes bibliográficas menores a 40 palabras dentro del texto se debe hacer del siguiente modo: (autor [primer apellido] o [primer apellido-segundo apellido], año, página). Ejemplo: (Rodarte, 2011, p. 52). Las referencias con más de 40 palabras se escriben aparte del texto, con sangría a ambos lados, sin comillas y sin cursiva. Al final de la cita se coloca el punto antes de los datos. Recuerde que en las citas con menos de 40 palabras el punto se pone después y con comillas. En este sentido, existen dos tipos de citas: las directas o narrativas, y las indirectas o parentéticas. Las primeras reciben su nombre porque el autor, el año y el número de página se incluyen dentro del paréntesis; y las segundas porque el nombre del autor forma parte de la narración y lo que se coloca entre paréntesis es el año y por separado el número de página. Por ejemplo:

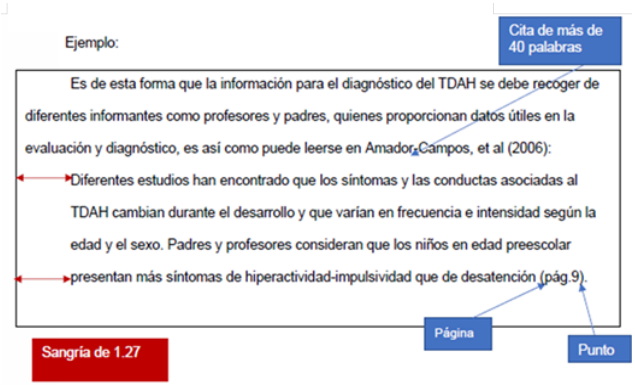
Cita corta textual narrativa

González (2010) menciona en su libro que "cuando las citas textuales se realizan deben siembre incluirse los números de página" (p. 32)

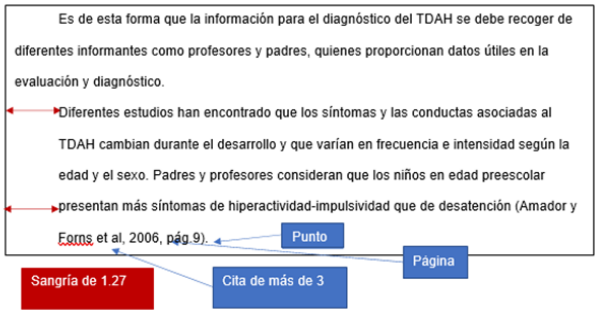
Cita corta textual parentética

Es importante recordar siembre en una redacción académica que "cuando las citas textuales se realizan deben siembre incluirse los números de página" (González, 2010, p. 32)

Cita de bloque narrativa



Cita textual larga parentética



8. Las paráfrasis implica colocar en propias palabras lo que es entendido de la obra de uno varios autores, estas se diferencian de las narrativas porque no tienen número de página.
9. Las notas a pie de página deben numerarse en orden consecutivo, y solo se utilizarán para aclaraciones, comentarios, discusiones y envíos por parte del autor, y deben ir en su correspondiente página, con el fin de facilitar al lector el seguimiento de la lectura del texto.
10. Las referencias bibliográficas se harán con base en las normas APA, *séptima edición*. Recuerde que todas deben llevar sangría francesa. Así:

Libro

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). *Título del libro* (Número de edición). Editorial.

Foucault, M. (1996). *El orden del discurso* (2da edición). Las Ediciones de La Piqueta.

Libro con editor

Apellido, Iniciales nombre del autor (Ed.). (Año). *Título del libro* (Número de edición). Editorial.

Shapiro, S. (Ed.). (2007). *The Oxford Handbook of Philosophy of Mathematics and Logic* (4ta edición). Oxford University Press.

Capítulo de libro

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). Título del capítulo. En Apellido, Iniciales nombre del editor o compilador (Ed.) o (Comp.). *Título del libro* (pp. xx-xx). Editorial.

Beamish, P.W. (1990). The internationalization process for smaller Ontario firms: A research agenda. En Rugman, M. (Ed.). *Research in Global Strategic Management: International Business Research for the Twenty-First Century; Canada??s New Research Agenda* (pp. 77-92). Jai Pr.

Artículo de revista

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). Título artículo. *Nombre de la revista*, *volumen*(número), pp-pp.

Sharpley, R. y Jepson, D. (2011). Rural tourism: A spiritual experience? *Annals of Tourism Research, 38*(1), 52-71.

Artículo con DOI

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. DOI: xx.xxxxxxx.

Canelas, C. y Salazar, S. (2014). Gender and ethnic inequalities in LAC countries. *IZA Journal of Labor & Development, 3*(1), 18. DOI: https://doi.org/10.1186/2193- 9020-3-18.

Artículo de periódico

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Fecha). Título artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp (si la tiene).

Rodríguez Pérez, M. (2016, 12 de mayo). El chocolate es mexicano, pero en México se consume poco. *El Economista*.

Tesis de grado o posgrado

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, lugar.

Díaz, M. A. y Landaeta, H. (2014). *Diseño de un sistema de aprovechamiento de aguas lluvia para la alimentación de la planta de producción de Herrajes Dudi S.A.S en la localidad de Fontibón* (tesis de pregrado). Programa de Ingeniería Ambiental, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

Online

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Fecha). *Título del artículo*. URL [Consultado el...]

Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings. National Bureau of Economic*. https://www.nber.org/books/minc74-1 [Consultado el 18 de marzo de 2021].

ANEXO 1

CARTA DE DECLARACIÓN ÉTICA, EDICIÓN DE OBRA LITERARIA Y DERECHOS DE AUTOR
Obra Colectiva/Individual

CONSEJO EDITOR DE LA REVISTA UNIVERSCIENCIA
CONSORCIO EDUCATIVO DE ORIENTE
PRESENTE:

El/La/ que suscribe, C. _____
_ _____
__ Declaro bajo protesta de decir verdad que el artículo "nombre del artículo .” que aparecerá publicado en la Revista UNIVERSCIENCIA con ISSN 1665-683 de la Universidad Estatal de Oriente A.C. con domicilio en 21 Oriente 1816 en la Colonia Azcarate en la ciudad de Puebla, Puebla, en el año 2022 el volumen ___ y número ___, es un trabajo producto de mi esfuerzo como autor(a), por lo que la información contenida es de propia autoría y/o debidamente referenciada, que no ha sido publicada de manera total o parcial para su revisión en otra revista de formato impreso o electrónico; hechos que de no ser ciertos, implican en una falta ética en la comunicación científica, aumento en la carga de trabajo editorial y gastos económicos innecesarios; ante lo cual, la revista aquí mencionada se reserva el derecho de tomar medidas necesarias para corregir o enviar una advertencia a los autores sobre las faltas mencionadas.

Declaro ser responsable del contenido presentado en el texto, que las opiniones emitidas son responsabilidad mía en calidad de autor(a) y que la publicación no viola los derechos de terceros, por lo que estoy consciente de las sanciones legales que pudieran suscitarse en caso de plagio, de copia parcial o total de la obra intelectual. Así mismo, autorizo, la reproducción total o parcial del artículo, la revisión gramatical y ortográfica del texto, además de la reproducción en una colección de trabajos en cualquier medio, incluyendo el digital.

Declaro que la información referida en los párrafos anteriores es verídica, por lo que en caso de existir falsedad en tengo pleno conocimiento que se aplicarán las sanciones administrativas señaladas en la "Ley Federal de Derechos de Autor".

La presente se extiende a los ____ días del mes de _____ del año 20__ para los fines administrativos y legales a que haya lugar. Lo manifestado en los párrafos anteriores es de carácter permanente e irrevocable, teniendo efecto desde el momento que esta carta sea firmada.

ATENTAMENTE

_____
Nombre y firma del autor(a)
Correo electrónico: _____
Procedencia: _____

Nota: El contrato deberá ser registrado de manera individual.

Enfoque y Alcance

Universciencia, revista arbitrada de divulgación e investigación, se mantiene por más de 15 años en la divulgación de conocimiento científico con la vocación de difundir y expandir la investigación de los docentes en América y el mundo. Su consejo editorial, junto a las autoridades, se encargan del proceso editorial y la revisión de los trabajos siguiendo los parámetros establecidos en la revisión de doble pares ciegos.

Universciencia se dedica a la publicación cuatrimestral de artículos, resultado de investigaciones originales en español e inglés que abarcan una variedad de temas relacionados a la investigación científica, por lo que se la considera una revista multidisciplinaria.

Universciencia es una publicación arbitrada por la Universidad de Oriente que se mantiene por más de 18 años en la divulgación del conocimiento científico con la vocación de impulsar la generación, aplicación y desarrollo de investigación básica, aplicada y frontera de América y el mundo. Su consejo editorial, junto con las autoridades, se encargan del proceso del diseño editorial y diseño estructural de la revista, por ello los trabajos postulados siguen los parámetros de revisión de dobles pares ciegos.

Código de ética de UNIVERSCIENCIA

Sobre el Consejo Editorial y la Coordinación Editorial

a. La Coordinación Editorial y el Consejo Editorial de UNIVERSCIENCIA recibirán, evaluarán y dictaminarán las contribuciones que hayan solicitado ser candidatas a publicarse en la revista, a partir de los criterios académicos y científicos acorde a la normatividad, temática y alcance de la revista.
b. La responsabilidad final de determinar la publicación o no de un texto, descansa en la Coordinación Editorial, así como las recomendaciones obtenidas por parte de los pares académicos que evalúan las contribuciones. Para lo cual se informará a los autores en caso de existir un fallo.
c. El proceso de dictaminación científico será a doble ciego por pares, donde por lo menos dos árbitros especialistas en las temáticas de la revista, externos e internos, den fallos positivos.
d. Los textos elaborados por autores pertenecientes a la Universidad de Oriente, serán evaluados por árbitros externos a la institución.
e. La coordinación y el consejo editorial resolverán aquellos casos donde se presenten posibles plagios, diferencias en el reconocimiento de derechos de autor, conflictos de interés y/o donde existan posibles violaciones a este código, y/o a los estándares internacionales de buenas prácticas editoriales, entre otros.
f. El Coordinador Editorial de la revista será el responsable de la absoluta confidencialidad de todo el proceso de dictaminación.

Sobre los autores

a. Los textos deben ser inéditos y no estar sometidos paralelamente a otro proceso editorial.
b. Todos los textos deberán contar con una correcta redacción para garantizar su legibilidad.
c. Los textos deben seguir las instrucciones a los autores hechas públicas por UNIVERSCIENCIA.
d. Los autores deberán sustentar sus textos de forma clara y precisa de acuerdo a las metodologías de su obtención de resultados.
e. El autor seguirá una exhaustiva citación y referenciación de los autores o fuentes de información con las cuales elaboró su texto.
f. El autor asegurará el anonimato y confidencialidad de los sujetos de estudio en sus investigaciones, y evitará ejercer actos de discriminación por cuestiones de raza, género, ideología, religión, condiciones políticas, económicas y sociales.
g. El autor evitará en lo máximo posible presentar artículos originales con un uso excesivo de contenido publicado por él en el pasado, con variaciones mínimas o extensas porciones de información.
h. El autor aceptará que sus textos sean sometidos a procesos de dictaminación doble ciego, y de valoración de pertinencia temática y reglas gramaticales; y a efectuar las correcciones que sean sugeridas por los dictaminadores para su posibilidad de publicación.
i. Los autores de los textos aceptados para su publicación cederán sus derechos patrimoniales para que éstos se publiquen y distribuyan de forma física y electrónica.

Sobre los dictaminadores

a. El dictaminador deberá sustentar su evaluación con rigurosidad metodológica y argumentos académico-científicos, de su conocimiento en el campo de estudio de su competencia, y no sobre bases personales o ideológicas.
b. El dictaminador entregará por escrito un informe de su evaluación al texto que le haya sido asignado, en un formato para tal efecto, donde contemplé todo aquello relevante para asegurar el rigor científico y académico del texto, sugerencias para mejorarlo y sus recomendaciones de publicación o rechazo; y/o posibles evidencias de plagio.
c. El dictaminador mantendrá absoluta confidencialidad en todo el proceso de evaluación e informará cuando considere que no es idóneo para evaluar el texto asignado por desconocimiento del tema, conflicto de interés y/o motivos personales.
d. El dictaminador deberá mantener en todo momento el anonimato del proceso de dictaminación, y no podrá utilizar información contenida en el texto que dictamina para su propio provecho y/o distribuirlo con terceros.
e. El dictaminador deberá hacer la revisión del texto en un plazo estipulado y si precisase más tiempo, lo informará de manera adecuada y oportuna.

Temática y alcances

La revista de divulgación científica *UNIVERS-CIENCIA*, es una publicación de la Universidad de Oriente-Puebla, editada en la ciudad de Puebla, Puebla, México, la cual se concibe como un espacio propicio para presentar investigaciones empíricas, reflexiones teóricas o reseñas, que permitan promover el diálogo académico-científico continuo entre los diferentes lectores de dicho contenido.

Esta revista es una publicación impresa cuatrimestral, dirigida a investigadores, especialistas, docentes, estudiantes de posgrado y público en general, interesados en la investigación científica en los campos de las ciencias sociales y humanidades ciencias de la ingeniería, diseño, arte y arquitectura, así como de las ciencias exactas y naturales. Por ello, se compromete a publicar trabajos escritos en español e inglés, que sean producto de actividades investigativas de calidad, relevancia y contribución, para el conocimiento científico y la divulgación de la ciencia, a nivel nacional e internacional.

UNIVERSCIENCIA

Revista de divulgación científica