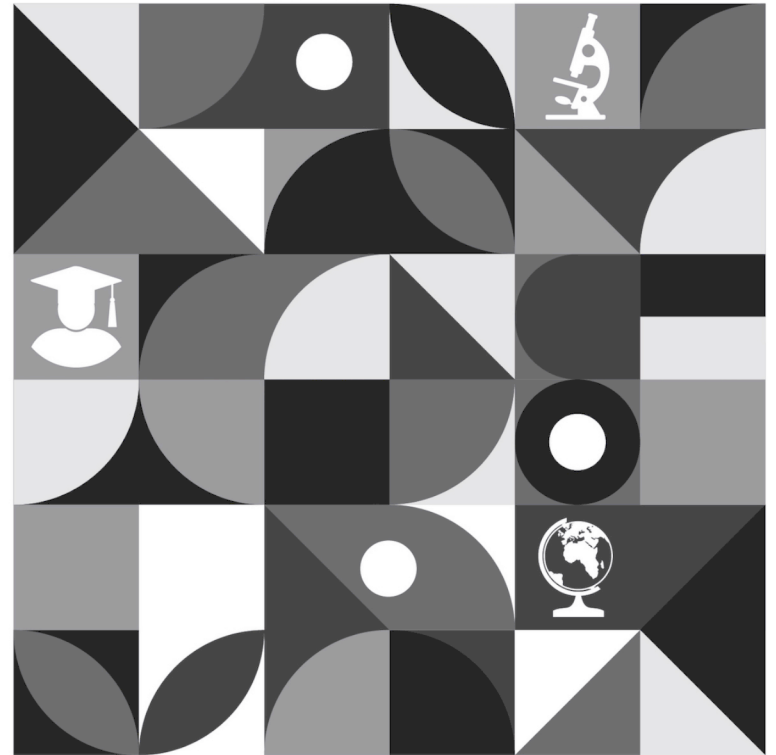


PROPUESTAS PARA EL FUTURO DEL APRENDIZAJE

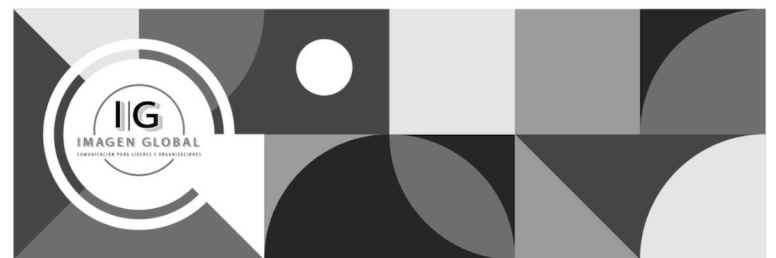
COORDINADOR:
MARIO ARMANDO TAPIA GARCÍA





PROPUESTAS PARA EL FUTURO DEL APRENDIZAJE

**COORDINADOR:
MARIO ARMANDO TAPIA GARCÍA**



Derechos reservados 2026, respecto a la primera edición, desarrollada, editada y publicada por A.S.H.2. Imagen Global S.A. de C.V.

Petén 57-402 Col.Narvarte Oriente Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03023 Ciudad de México

Tel. 5589391754 / 5589391701

<https://www.imagenglobal.org.mx>

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, Reg. No. 4058

Propuestas para el futuro del aprendizaje

Primera edición

Hecho en México

ISBN: 978-970-96147-0-1

DOI: <https://doi.org/10.65288/PropFutAp>

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún método, sin la autorización por escrito del editor.

<https://www.imagenglobal.org.mx>

Correo electrónico: contacto@imagenglobal.org.mx

Teléfonos: 55 8939 1754 / 5589391701

Prólogo

En las primeras décadas del siglo XXI, la educación ha dejado de desarrollarse en condiciones de relativa estabilidad para situarse en un escenario caracterizado por la incertidumbre, la aceleración tecnológica y la transformación constante de las dinámicas sociales. Este contexto ha tensionado los modelos educativos tradicionales, evidenciando sus limitaciones para responder a las nuevas formas de aprender, interactuar y construir conocimiento. En este marco, el aprendizaje ya no puede entenderse como un proceso lineal ni circunscrito a espacios físicos definidos; por el contrario, se configura como un fenómeno complejo, mediado por tecnologías, interacciones digitales y nuevas exigencias formativas.

El libro *Propuestas para el futuro del aprendizaje* se inscribe precisamente en este escenario, no como un compendio de ideas abstractas, sino como una obra que articula reflexiones teóricas, investigaciones aplicadas y experiencias educativas concretas. Su valor radica en que no se limita a describir el cambio, sino que propone rutas para comprenderlo críticamente y actuar en consecuencia. Cada uno de los capítulos que lo integran aporta una mirada específica sobre el fenómeno educativo contemporáneo, pero en conjunto configuran una visión integral sobre los desafíos y posibilidades del aprendizaje en la actualidad.

Uno de los ejes más relevantes que atraviesa la obra es la relación entre tecnología y educación. El análisis del uso de plataformas digitales en contextos universitarios pone de manifiesto que la incorporación de herramientas como redes sociales, entornos virtuales y sistemas de videoconferencia no solo modifica las prácticas docentes, sino también las percepciones estudiantiles sobre el aprendizaje y su valor pedagógico. Esta transformación no es superficial, sino que redefine las formas de interacción, los modos de acceso al conocimiento y las expectativas formativas de los estudiantes.

Esta progresión temática, que va desde las prácticas educativas concretas hasta la reflexión sobre el papel del estudiante, encuentra su culminación en la propuesta de diseño curricular prospectivo. Desde esta perspectiva, el futuro del aprendizaje no se concibe como un escenario predeterminado, sino como un campo de posibilidades que puede ser anticipado y construido a partir de decisiones educativas informadas. El modelo propuesto integra la prospectiva educativa, el enfoque por competencias, el modelo constructivista humanista y la cultura de paz como eje transversal, articulando así una visión formativa que responde a la complejidad del contexto actual.

En este sentido, uno de los aportes más significativos de la obra es su capacidad para mostrar que el futuro del aprendizaje no depende únicamente de la incorporación de nuevas tecnologías, sino de la forma en que se diseñan, implementan y evalúan los procesos educativos. La tecnología, si bien amplía las posibilidades de enseñanza, no sustituye la mediación pedagógica ni el compromiso ético de la educación. Por ello, resulta imprescindible repensar el currículo, las estrategias didácticas y los modelos de evaluación desde una perspectiva integral que considere tanto las demandas del entorno como la formación humana de los estudiantes.

El lector encontrará en este libro no solo un diagnóstico de los desafíos actuales de la educación, sino también una invitación a participar activamente en la construcción de su futuro. Las propuestas aquí reunidas evidencian que es posible transitar hacia modelos educativos más flexibles, pertinentes y centrados en el aprendizaje, siempre que se asuma la complejidad del fenómeno educativo y se eviten soluciones simplistas.

En última instancia, Propuestas para el futuro del aprendizaje nos recuerda que educar en el presente implica tomar decisiones que impactarán en los escenarios futuros. Por ello, la responsabilidad de quienes diseñan, implementan y evalúan procesos educativos es también una responsabilidad con el porvenir. Este libro constituye, en

ese sentido, una aportación valiosa para quienes buscan comprender y transformar la educación desde una mirada crítica, fundamentada y comprometida con la formación integral de las personas.

Dr. Mario Armando Tapia García

Índice

Diseño Curricular Prospectivo para Contextos de Incertidumbre Educativa: una Propuesta desde la Práctica Institucional en la Universidad YMCA Mario Armando Tapia García	13
Enseñanza de la Geometría Descriptiva: Entre la Tradición y la Innovación Salvador Jiménez Orozco	51
Evaluación del Aprendizaje en Entornos Digitales: Percepción Estudiantil y Uso de Tecnologías Educativas en la Formación en Comunicación Elodia Guadalupe Ortega Escalante, Rodrigo Romero Matuz, María del Carmen Moreno Figueroa y María Dolores Aragón Robles Linares	67
Formato de Planeación para Promover la Autorregulación de Aprendizajes Santa Edén Sariñana Roacho y Vianey Sariñana Roacho	89
Métodos de Enseñanza Innovadores Marco Antonio Román Villegas	III

Diseño Curricular Prospectivo para Contextos de Incertidumbre Educativa: una Propuesta desde la Práctica Institucional en la Universidad YMCA

Mario Armando Tapia García

Universidad YMCA

Resumen

La educación superior enfrenta un contexto de incertidumbre derivado de cambios tecnológicos, sociales y económicos, lo que exige replantear los modelos tradicionales de diseño curricular. El presente trabajo propone un modelo de diseño curricular prospectivo basado en competencias, que integra la prospectiva educativa, el enfoque por competencias derivado del Proyecto Tuning, el modelo constructivista humanista y la cultura de paz como eje transversal formativo. Metodológicamente, se sustenta en un enfoque cualitativo de carácter aplicado, mediante análisis documental y sistematización de la experiencia institucional. El modelo se estructura en fases que incluyen el análisis del entorno, la identificación de tendencias, la construcción de escenarios, la definición de competencias, el diseño curricular, la implementación y la evaluación. Como resultado, se presenta una propuesta que articula la anticipación de escenarios con la formación integral del estudiante. Se concluye que este enfoque favorece la formación de profesionales capaces de adaptarse a contextos complejos y contribuir a una sociedad más justa.

Palabras clave: Diseño curricular, prospectiva educativa, competencias, educación superior, cultura de paz, formación integral, innovación educativa.

Abstract

Higher education faces a context of uncertainty derived from technological, social, and economic changes, which requires rethinking traditional curriculum design models. This paper proposes a prospective competency-based curriculum design model that integrates educational foresight, the competency-based approach derived from the Tuning Project, the humanistic constructivist model, and the culture of peace as a cross-cutting formative axis. Methodologically, it is grounded in a qualitative applied approach, through document analysis and systematization of institutional experience. The model is structured in phases that include environmental analysis, identification of trends, scenario building, definition of competencies, curriculum design, implementation, and evaluation. As a result, a proposal is presented that articulates scenario anticipation with the comprehensive development of the student. It is concluded that this approach promotes the training of professionals capable of adapting to complex contexts and contributing to a more just society.

Keywords: Curriculum design, educational foresight, competencies, higher education, culture of peace, comprehensive education, educational innovation.

Introducción

En las primeras décadas del siglo XXI, la educación superior se encuentra inmersa en un proceso de transformación acelerada derivado de cambios tecnológicos, sociales, económicos y culturales que redefinen las formas de aprender, enseñar y producir conocimiento. La irrupción de la inteligencia artificial, la digitalización de los entornos educativos y la creciente complejidad de los problemas sociales han configurado un escenario en el que las instituciones ya no pueden operar bajo esquemas tradicionales, sino que requieren modelos formativos más flexibles, integrales y adaptativos.

En este contexto, la incertidumbre se ha consolidado como una condición estructural del entorno educativo. No se trata únicamente de prever cambios, sino de reconocer su carácter dinámico, multidimensional e impredecible. Esta condición plantea un desafío central para el diseño curricular: formar profesionales no solo competentes en su campo disciplinar, sino también capaces de adaptarse, tomar decisiones informadas y actuar éticamente en contextos cambiantes.

Sin embargo, muchos modelos curriculares vigentes continúan respondiendo a lógicas tradicionales caracterizadas por la rigidez, la fragmentación del conocimiento y la escasa vinculación con el entorno social. Estos enfoques privilegian la transmisión de contenidos sobre el desarrollo de competencias, lo que limita la capacidad de los estudiantes para enfrentar problemáticas complejas. En consecuencia, se vuelve necesario replantear el diseño curricular desde perspectivas que integren la anticipación, la flexibilidad y la pertinencia social.

Ante este panorama, la Universidad YMCA se encuentra en un proceso de construcción de un manual para el diseño y actualización de planes de estudio de nivel superior, orientado a fortalecer la toma de decisiones curriculares mediante la integración de enfoques prospectivos, el modelo constructivista humanista

institucional y el enfoque por competencias. Este proceso busca diseñar programas pertinentes y alineados con las exigencias del contexto contemporáneo.

En este marco, la prospectiva educativa adquiere un papel central al permitir el análisis de tendencias, la construcción de escenarios y la definición de estrategias orientadas al futuro. Asimismo, resulta imprescindible incorporar la cultura de paz como eje transversal, promoviendo la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo propone un modelo de diseño curricular prospectivo que articula competencias, formación integral y cultura de paz, con el propósito de contribuir a la formación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos actuales con responsabilidad social y pensamiento crítico.

Este enfoque se articula con el Proyecto Tuning, el cual ha contribuido a la construcción de modelos curriculares basados en competencias, orientados a la comparabilidad internacional, la pertinencia social y la mejora continua de la educación superior (Beneitone et al., 2007; González & Wagenaar, 2006).

Fundamentos Teóricos

Prospectiva Educativa

La prospectiva educativa se ha consolidado como un enfoque central para comprender y orientar la transformación de los sistemas educativos en contextos de incertidumbre, complejidad y cambio acelerado. Más que predecir el futuro, funciona como una herramienta analítica y estratégica para identificar tendencias, reconocer desafíos y diseñar alternativas de acción orientadas a la mejora educativa. En este sentido, puede entenderse como un proceso sistemático que permite identificar retos y oportunidades con el fin de formular estrategias y políticas pertinentes para responder a necesidades sociales y formativas concretas; por ello, no solo analiza el presente, sino que proyecta escenarios futuros que orientan la toma de

decisiones en el diseño curricular y la planeación educativa (Torres-Ibarra, 2023).

Este enfoque considera factores diversos que inciden en el desarrollo de los sistemas educativos, como los avances tecnológicos, los cambios demográficos, las dinámicas económicas y las transformaciones sociales. La articulación de estos elementos facilita la construcción de escenarios posibles, la anticipación de problemáticas y la formulación de respuestas innovadoras para fortalecer la calidad y pertinencia de la educación (Torres-Ibarra, 2023). En el caso mexicano, la prospectiva no puede separarse de las condiciones reales en que opera el sistema educativo. Desde una mirada crítica, parte de la tensión entre lo deseable y lo posible, lo que obliga a reconocer tanto las aspiraciones educativas como las limitaciones estructurales del contexto; por ello, no solo se orienta a construir futuros deseables, sino también a comprender las condiciones que los permiten o restringen (Álvarez Vallejo, 2020).

En la globalización, la educación aparece como un fenómeno multidimensional en el que convergen factores económicos, culturales, políticos y sociales. De ahí la necesidad de repensar los modelos educativos desde una lógica que articule lo global con lo local. La noción de “glocalización” ayuda a comprender que los procesos educativos deben responder simultáneamente a tendencias globales y a particularidades contextuales, evitando modelos homogéneos que desconozcan realidades específicas (Álvarez Vallejo, 2020). Así, la prospectiva trasciende la planeación tradicional al incorporar escenarios posibles, probables y deseables que orientan decisiones estratégicas. Su valor radica en anticipar cambios e incidir en ellos mediante propuestas formativas flexibles, pertinentes y orientadas al desarrollo integral del estudiante.

Enfoque por Competencias

El enfoque por competencias impulsado por el Proyecto Tuning transformó la manera de concebir el diseño curricular en educación superior al desplazar el énfasis centrado en contenidos

hacia los resultados de aprendizaje que el estudiante debe demostrar al finalizar su formación. De este modo, el currículo deja de organizarse solo a partir de lo que se enseña (input) y se orienta hacia lo que el estudiante es capaz de hacer con lo aprendido (output), lo que supone una redefinición profunda de los procesos educativos y del diseño curricular basado en resultados de aprendizaje verificables (González & Wagenaar, 2003, 2006).

Los resultados de aprendizaje se definen como las formulaciones que describen lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar al finalizar un proceso formativo, constituyendo el referente central para la evaluación del logro educativo (González & Wagenaar, 2006).

En el enfoque Tuning, los resultados de aprendizaje se vinculan con el volumen de trabajo del estudiante y se expresan en términos de competencias, lo que permite estructurar el currículo en función del tiempo de aprendizaje requerido y del logro esperado, favoreciendo la transparencia y comparabilidad de los programas educativos (González & Wagenaar, 2006).

El Proyecto Tuning, en su desarrollo en América Latina, amplía este enfoque al plantear la construcción de consensos académicos y la generación de un lenguaje común que facilite la comprensión, comparabilidad y reconocimiento de las titulaciones en distintos contextos educativos. Asimismo, enfatiza la necesidad de vincular el currículo con las demandas sociales y profesionales mediante procesos colaborativos entre instituciones de educación superior y actores del entorno (Beneitone et al., 2007).

Desde esta perspectiva, las competencias son combinaciones dinámicas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten actuar eficazmente en contextos diversos y complejos. No se reducen a la adquisición de saberes teóricos, sino que implican la movilización pertinente de esos saberes para resolver problemas, tomar decisiones y enfrentar situaciones reales en ámbitos profesionales y sociales (González & Wagenaar, 2003, 2006). Tuning

distingue dos grandes tipos de competencias. Las genéricas trascienden disciplinas y resultan fundamentales para el desempeño integral del estudiante; entre ellas destacan la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el compromiso ético, todas necesarias para responder a contextos cambiantes y a las demandas de sociedades complejas (González & Wagenaar, 2003). Las competencias específicas, en cambio, se vinculan directamente con el campo disciplinar o profesional y garantizan la pertinencia académica del programa, al asegurar que el egresado cuente con capacidades propias de su área de formación (González & Wagenaar, 2003, 2006).

El enfoque Tuning no se limita a la definición de competencias, sino que constituye una metodología para el diseño curricular que integra la definición de perfiles de egreso, la formulación de resultados de aprendizaje, la identificación de competencias y la articulación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Este proceso permite asegurar la coherencia interna del currículo y su alineación con estándares internacionales de calidad (González & Wagenaar, 2006).

Un rasgo central de este enfoque es el tránsito de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje. En él, el estudiante asume un papel activo en la construcción de su conocimiento y el docente actúa como mediador, facilitando experiencias que promueven reflexión, autonomía y aplicación del conocimiento en contextos reales (González & Wagenaar, 2003). Esta reorientación también transforma la evaluación, que deja de centrarse en la memorización y se orienta a evidenciar el logro progresivo de competencias mediante procesos formativos y continuos (González & Wagenaar, 2003, 2006). En suma, el enfoque Tuning ofrece un marco curricular que articula formación disciplinar y habilidades transversales, promoviendo una educación superior más pertinente y flexible.

Un elemento central de la metodología Tuning es la participación de actores clave en el diseño curricular, tales como

empleadores, egresados, académicos y estudiantes, con el propósito de garantizar la pertinencia social y profesional de los programas educativos. Esta vinculación permite alinear la formación universitaria con las necesidades reales del entorno (González & Wagenaar, 2006).

Modelo Curricular Constructivista Humanista

El modelo curricular constructivista humanista adoptado en la Universidad YMCA parte de una visión integral del aprendizaje que reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento y en su desarrollo personal, social y ético. Este enfoque articula aportaciones del constructivismo cognitivo y social con principios del humanismo educativo, configurando una propuesta orientada al desarrollo de competencias, valores y habilidades para la vida en contextos complejos e inciertos.

Desde el constructivismo cognitivo, se asume que el conocimiento no se transmite pasivamente, sino que es construido por el sujeto a partir de sus experiencias previas y de su interacción con el entorno. El aprendizaje implica procesos de asimilación y acomodación que permiten reorganizar estructuras cognitivas para comprender la realidad de manera cada vez más compleja (Piaget, 1972). Esta perspectiva resalta la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la resolución de problemas y la construcción significativa del conocimiento.

Desde el constructivismo social, el conocimiento se construye en interacción con otros, mediante el lenguaje, la mediación y la participación en prácticas sociales significativas. La noción de zona de desarrollo próximo explica cómo el aprendizaje se potencia cuando el estudiante es acompañado por personas más experimentadas, lo que subraya el papel del docente como mediador del proceso formativo (Vygotsky, 1979). En congruencia con ello, el aprendizaje significativo constituye un eje central del modelo, pues los nuevos conocimientos adquieren sentido cuando se relacionan sustantivamente con los saberes previos del estudiante, favoreciendo la comprensión profunda y la transferencia a situaciones reales (Ausubel, 2002).

El humanismo, por su parte, aporta una visión centrada en la persona. El aprendizaje no solo se orienta al desarrollo cognitivo, sino también al crecimiento personal, la autorrealización y la construcción de sentido. Esto exige crear condiciones que favorezcan autonomía, creatividad, responsabilidad y desarrollo emocional, reconociendo la dignidad y el potencial del estudiante como ser humano (Rogers, 1983). De manera complementaria, la educación se entiende como un proceso cultural mediante el cual el estudiante accede a significados compartidos, participa en la cultura y puede interpretarla y transformarla (Bruner, 1997). Esta visión refuerza la necesidad de integrar contenidos relevantes, contextualizados y socialmente significativos.

Finalmente, el modelo se sustenta en una visión integral de la educación que incorpora los pilares de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, ampliando el alcance del currículo más allá de lo disciplinar e incorporando dimensiones éticas, sociales y emocionales en la formación profesional (Delors, 1996). En conjunto, el modelo curricular constructivista humanista de la Universidad YMCA orienta la formación integral del estudiante y favorece experiencias educativas pertinentes para el entorno profesional y para la construcción de ciudadanía crítica y responsable.

Cultura de Paz como Fundamento Educativo

La cultura de paz se ha consolidado como un fundamento central de la educación contemporánea al constituirse como respuesta formativa ante contextos marcados por violencia, desigualdad, fragmentación social y exclusión. En el ámbito educativo, este enfoque va más allá de la ausencia de conflicto y se orienta a la construcción activa de condiciones que favorezcan convivencia pacífica, justicia social, respeto a los derechos humanos y participación democrática.

La Organización de las Naciones Unidas define la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y promueven el diálogo, la cooperación y la solución pacífica de conflictos. Desde esta perspectiva, la paz no es un

estado estático, sino un proceso que debe aprenderse, practicarse y promoverse de manera sistemática, siendo la educación uno de sus espacios privilegiados de desarrollo (Organización de las Naciones Unidas, 1999). En consecuencia, la educación para la paz busca formar sujetos capaces de convivir en contextos diversos, reconocer la dignidad del otro y participar activamente en la construcción de sociedades más justas e inclusivas. La UNESCO ha señalado que la tolerancia, el respeto a la diversidad y la defensa de los derechos humanos son pilares indispensables de esta cultura, por lo que deben incorporarse transversalmente en los sistemas educativos (UNESCO, 1995).

Desde una perspectiva pedagógica, la cultura de paz se sustenta en enfoques críticos y humanistas que conciben la educación como transformación social. La pedagogía crítica plantea que el proceso educativo debe contribuir a la toma de conciencia de los problemas sociales y a la construcción de alternativas orientadas a la equidad y la justicia; por ello, la educación implica siempre una postura ética vinculada a la dignificación humana (Freire, 1970). Asimismo, la educación para la paz se relaciona con el aprendizaje experiencial y democrático, donde el aula se concibe como espacio de interacción social, diálogo, reflexión y acción, favoreciendo habilidades como la comunicación asertiva, la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos (Dewey, 1938/2015). El aprendizaje colaborativo fortalece esta lógica al promover interdependencia positiva, trabajo en equipo y responsabilidad compartida, aspectos esenciales para la convivencia en contextos diversos (Johnson & Johnson, 1999).

En el marco del diseño curricular prospectivo, la cultura de paz se integra como eje transversal que articula dimensiones cognitivas, sociales, éticas y emocionales del proceso formativo. Esto implica incorporarla en objetivos, estrategias didácticas, evaluación y vida institucional, de modo que la educación superior contribuya no solo a formar profesionales competentes, sino sujetos capaces de transformar su realidad desde el diálogo, la justicia y la responsabilidad social.

Integración Teórica del Modelo Curricular

La articulación entre prospectiva educativa, enfoque por competencias derivado del Proyecto Tuning, modelo constructivista humanista y cultura de paz configura un marco integral para el diseño curricular en educación superior, especialmente en contextos de incertidumbre. La prospectiva aporta la capacidad de anticipar escenarios, identificar tendencias y orientar decisiones estratégicas; el enfoque por competencias centra la formación en resultados de aprendizaje y capacidades transferibles; el constructivismo humanista sitúa al estudiante como sujeto activo y promueve la construcción significativa del conocimiento y su desarrollo integral. En conjunto, estos enfoques permiten pasar de currículos rígidos y centrados en contenidos a propuestas flexibles, pertinentes y orientadas al desarrollo de competencias para la vida y el ejercicio profesional en entornos complejos.

La incorporación de la cultura de paz fortalece esta integración al dotar al proceso educativo de sentido ético y social, promoviendo convivencia, inclusión, respeto a los derechos humanos y resolución pacífica de conflictos. Así, el diseño curricular prospectivo no solo busca formar profesionales competentes, sino también ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación de su entorno. La convergencia de estos enfoques permite construir un modelo educativo que responde a exigencias globales, a particularidades institucionales y a la necesidad de formar sujetos capaces de actuar con responsabilidad, adaptabilidad y sentido humano en escenarios educativos inciertos.

Escenarios Educativos en Contextos de Incertidumbre

La educación superior contemporánea se desarrolla en un entorno caracterizado por la incertidumbre, entendida no como una condición excepcional, sino como un rasgo estructural de las sociedades actuales. Los procesos de globalización, los avances tecnológicos, las transformaciones económicas y las dinámicas sociales han configurado escenarios complejos, cambiantes e

impredecibles, que desafían los modelos tradicionales de formación. En este contexto, la educación superior se enfrenta al reto de anticipar y responder a dichas transformaciones mediante enfoques que permitan comprender la complejidad del entorno y diseñar estrategias formativas pertinentes. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, estos escenarios no pueden analizarse de manera fragmentada, sino como sistemas interrelacionados en los que convergen múltiples variables que inciden en los procesos educativos (Morin, 2001).

Uno de los elementos centrales en la configuración de estos escenarios es la identificación de tendencias educativas que marcan la dirección del cambio. Entre ellas destacan la digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la incorporación de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, el auge de la educación en línea y el aprendizaje híbrido, así como la creciente relevancia de la educación centrada en el estudiante y basada en competencias. Estas tendencias responden a la necesidad de formar sujetos capaces de aprender de manera autónoma, adaptarse a entornos cambiantes y enfrentar problemáticas complejas desde enfoques interdisciplinarios. Asimismo, se observa una transición hacia modelos educativos más flexibles, personalizados y orientados al aprendizaje a lo largo de la vida, lo que redefine el papel de las instituciones de educación superior en la sociedad (Torres-Ibarra, 2023).

Sin embargo, estas transformaciones también conllevan una serie de riesgos que inciden directamente en los sistemas educativos. En el ámbito tecnológico, la rápida incorporación de herramientas digitales puede profundizar las brechas existentes entre quienes tienen acceso a recursos tecnológicos y quienes se encuentran en condiciones de exclusión, lo que genera desigualdades en el acceso y la calidad de la educación. Asimismo, el uso intensivo de tecnologías plantea desafíos relacionados con la desinformación, la sobrecarga informativa y la necesidad de desarrollar competencias digitales críticas. En el ámbito social, persisten problemáticas estructurales como la desigualdad, la exclusión y la precarización de ciertos sectores de la población, lo que impacta en las trayectorias educativas y en las

oportunidades de desarrollo de los estudiantes (Torres-Ibarra, 2023).

A estos desafíos se suma una crisis de convivencia caracterizada por la fragmentación social, el debilitamiento del tejido comunitario y la presencia de diversas formas de violencia en los contextos educativos y sociales. Esta situación pone en evidencia la necesidad de fortalecer la dimensión ética y social de la educación, incorporando enfoques que promuevan la cultura de paz, el respeto a la diversidad, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, la educación superior tiene un papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de convivir en contextos diversos, reconocer al otro y contribuir a la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Ante este panorama, la construcción de escenarios prospectivos se convierte en una herramienta fundamental para el diseño curricular en contextos de incertidumbre. La prospectiva educativa permite analizar las tendencias y los factores de cambio para imaginar diferentes futuros posibles, probables y deseables, orientando así la toma de decisiones estratégicas en el presente. Estos escenarios no constituyen predicciones, sino representaciones que facilitan la anticipación de riesgos, la identificación de oportunidades y la definición de estrategias formativas pertinentes (Álvarez Vallejo, 2020).

En este marco, es posible distinguir al menos tres tipos de escenarios educativos. El escenario deseable representa el horizonte al que se aspira, caracterizado por una educación inclusiva, equitativa, de calidad y orientada al desarrollo integral de los estudiantes. El escenario probable se configura a partir de las tendencias actuales y de las condiciones existentes, reflejando las continuidades y transformaciones más factibles del sistema educativo. Por su parte, el escenario no deseable evidencia los riesgos asociados a la falta de intervención o a decisiones inadecuadas, tales como el aumento de la desigualdad educativa, la profundización de la brecha digital y el deterioro de la convivencia social.

En síntesis, el análisis de escenarios educativos en contextos de incertidumbre permite comprender la complejidad del entorno y orientar el diseño curricular hacia propuestas más pertinentes, flexibles y socialmente responsables. La integración de este enfoque con la perspectiva educativa, el desarrollo de competencias y la cultura de paz constituye una base sólida para la construcción de modelos formativos capaces de responder a los desafíos del presente y del futuro en la educación superior.

Marco Normativo y Transversalidad

El diseño curricular en educación superior no puede comprenderse al margen del marco normativo que orienta la política educativa, ni de los principios que definen su función social. En el contexto mexicano, la educación superior se rige por un conjunto de disposiciones legales que establecen no solo los fines de la educación, sino también los enfoques y valores que deben integrarse de manera transversal en los procesos formativos. En este sentido, la Ley General de Educación y la Ley General de Educación Superior constituyen referentes fundamentales para la construcción de propuestas curriculares pertinentes, inclusivas y socialmente responsables.

La Ley General de Educación establece que la educación debe basarse en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, promoviendo el desarrollo integral del individuo y la transformación de la sociedad. Asimismo, señala la importancia de incorporar de manera transversal la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la perspectiva de género y la cultura de paz en los procesos educativos, lo que implica que estos elementos no deben limitarse a contenidos específicos, sino integrarse en la estructura, la práctica pedagógica y la vida institucional (Congreso de la Unión, 2019).

Por su parte, la Ley General de Educación Superior refuerza estos principios al establecer que la educación superior debe contribuir al desarrollo sostenible, la responsabilidad social y la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar colectivo.

Esta ley reconoce la necesidad de articular la formación académica con los desafíos sociales contemporáneos, promoviendo la generación de conocimiento pertinente, la innovación y la vinculación con el entorno. De igual forma, enfatiza la importancia de garantizar el acceso equitativo a la educación superior y de reducir las desigualdades existentes en el sistema educativo (Congreso de la Unión, 2021).

En congruencia con este marco normativo nacional, organismos internacionales como la UNESCO han señalado que la educación debe orientarse hacia la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. En particular, la UNESCO ha destacado la necesidad de integrar en los sistemas educativos principios como la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la equidad de género y la cultura de paz, como elementos fundamentales para enfrentar los desafíos globales del siglo XXI (UNESCO, 1995; Delors, 1996).

Desde esta perspectiva, la transversalidad se configura como un principio pedagógico y curricular que permite articular estos enfoques en el proceso formativo. La transversalidad implica la integración de valores, actitudes y competencias en todas las dimensiones del currículo, de manera que los estudiantes no solo adquieran conocimientos disciplinares, sino que también desarrollen habilidades sociales, éticas y ciudadanas. Esto supone una transformación en la manera de concebir el currículo, pasando de una organización fragmentada a una estructura integrada y orientada al desarrollo integral del estudiante.

En este marco, la equidad y la inclusión se posicionan como ejes fundamentales, al buscar garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas de calidad, independientemente de su origen social, cultural o económico. La perspectiva de género, por su parte, permite cuestionar y transformar las desigualdades estructurales que afectan a diversos grupos, promoviendo relaciones más justas y equitativas en los espacios

educativos. Asimismo, el enfoque de derechos humanos contribuye a formar sujetos conscientes de su dignidad y de la importancia de respetar la de los demás, fortaleciendo la convivencia y la participación democrática.

De igual forma, la incorporación del uso de la tecnología como eje transversal responde a la necesidad de formar estudiantes capaces de desenvolverse en entornos digitales complejos, utilizando las herramientas tecnológicas de manera crítica, ética y responsable. En paralelo, el enfoque de sostenibilidad busca fomentar una conciencia ambiental y social que permita a los estudiantes comprender su papel en la construcción de un futuro sostenible, articulando el desarrollo económico con la justicia social y la protección del medio ambiente.

Cultura de Paz como Eje Transversal

En este entramado de enfoques, la cultura de paz adquiere un papel central como eje articulador de la formación ética y social. Su incorporación transversal permite fortalecer la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, la inclusión y el respeto a la diversidad, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más seguros y democráticos. De esta manera, la transversalidad no solo responde a un mandato normativo, sino que se configura como una condición indispensable para la pertinencia del diseño curricular en contextos de incertidumbre.

En síntesis, el marco normativo nacional e internacional establece las bases para la construcción de modelos curriculares que integren de manera transversal la equidad, la inclusión, la perspectiva de género, los derechos humanos, la sostenibilidad, la tecnología y la cultura de paz. La incorporación de estos elementos en el diseño curricular prospectivo permite responder a las demandas del contexto contemporáneo, fortaleciendo la formación integral de los estudiantes y contribuyendo a la transformación social desde la educación superior.

Diseño Curricular Prospectivo Basado en Competencias

Articulación Conceptual

El diseño curricular prospectivo basado en competencias se configura como una respuesta integradora ante los desafíos de la educación superior en contextos de incertidumbre. Este enfoque articula cuatro elementos fundamentales: la construcción de escenarios futuros, el desarrollo de competencias, la formación integral del estudiante y la incorporación de la cultura de paz como eje transversal formativo. La prospectiva educativa aporta la capacidad de analizar tendencias y anticipar posibles configuraciones del sistema educativo, lo que permite orientar la toma de decisiones curriculares hacia la pertinencia y la adaptabilidad (Torres-Ibarra, 2023).

En este marco, el enfoque por competencias, impulsado por el Proyecto Tuning, redefine el currículo al centrarlo en los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben demostrar al finalizar su formación, integrando conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales de desempeño (González & Wagenaar, 2003). A su vez, el modelo constructivista humanista promueve una formación integral que reconoce al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, favoreciendo el desarrollo cognitivo, social, emocional y ético (Delors, 1996). Esta integración se ve fortalecida por la incorporación de la cultura de paz, la cual orienta el proceso educativo hacia la formación de sujetos capaces de convivir, dialogar y contribuir a la transformación social (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

De esta manera, el diseño curricular prospectivo no solo busca responder a las demandas del entorno, sino también formar profesionales capaces de actuar con responsabilidad, pensamiento crítico y compromiso ético en escenarios complejos e inciertos.

Estructura del Modelo

El modelo de diseño curricular prospectivo se estructura a

partir de un proceso sistemático que integra el análisis del contexto, la identificación de tendencias, la construcción de escenarios y la definición de competencias como base para el diseño curricular. En primer lugar, el análisis del entorno permite comprender las condiciones sociales, económicas, tecnológicas y educativas que inciden en la formación profesional, reconociendo la educación como un sistema complejo en constante transformación (Morin, 2001).

Posteriormente, la identificación de tendencias posibilita reconocer los cambios emergentes en el ámbito educativo, tales como la digitalización, la educación centrada en el estudiante y el aprendizaje a lo largo de la vida, lo que orienta la construcción de escenarios futuros que permiten anticipar oportunidades y riesgos (Torres-Ibarra, 2023).

A partir de estos elementos, se definen las competencias que el estudiante debe desarrollar, articulando competencias genéricas y específicas que respondan tanto a las demandas del entorno como a los principios formativos institucionales. Finalmente, el diseño curricular integra estos componentes en la definición de objetivos, contenidos, estrategias didácticas y mecanismos de evaluación, asegurando la coherencia interna del programa educativo y su pertinencia social.

Competencias como Eje del Currículo

En el diseño curricular prospectivo, las competencias constituyen el eje estructural del proceso formativo, al orientar la organización del currículo hacia el desarrollo de capacidades transferibles y contextualizadas. El Proyecto Tuning plantea que las competencias deben permitir a los estudiantes actuar de manera eficaz en situaciones complejas, integrando conocimientos, habilidades y actitudes (González & Wagenaar, 2003).

Entre las competencias genéricas más relevantes se encuentran la capacidad de análisis y síntesis, el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el compromiso ético, las cuales permiten al estudiante enfrentar los

desafíos del entorno profesional y social. Estas competencias no solo favorecen el desempeño académico, sino que también contribuyen al desarrollo integral del individuo en contextos cambiantes.

En este marco, resulta fundamental incorporar competencias orientadas a la convivencia social y la cultura de paz, tales como la resolución pacífica de conflictos, la comunicación asertiva y la colaboración. Estas competencias fortalecen la dimensión ética y social de la formación, al promover la construcción de relaciones basadas en el respeto, la inclusión y la responsabilidad compartida (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

Cultura de Paz en el Diseño Curricular

La cultura de paz se integra en el diseño curricular como un eje transversal que orienta la formación ética y social del estudiante. Su incorporación implica trascender la enseñanza de contenidos aislados para integrarse en todas las dimensiones del proceso educativo, incluyendo los objetivos, los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación.

En términos de objetivos, la cultura de paz promueve la formación de sujetos capaces de convivir en contextos diversos, actuar con responsabilidad social y contribuir a la construcción de entornos más justos e inclusivos. En los contenidos, se traduce en la inclusión de temáticas relacionadas con los derechos humanos, la ciudadanía, la diversidad y la convivencia. En las estrategias didácticas, se materializa a través de metodologías activas como el aprendizaje colaborativo, la mediación, el diálogo y la resolución de problemas, que favorecen la participación y la interacción entre los estudiantes (Dewey, 1938/2015; Johnson & Johnson, 1999).

En el ámbito de la evaluación, la cultura de paz implica valorar no solo los conocimientos adquiridos, sino también el desarrollo de actitudes, habilidades sociales y comportamientos éticos, lo que refuerza el carácter formativo del proceso educativo. De esta manera, la cultura de paz se incorpora en el diseño curricular

mediante el desarrollo de competencias relacionadas con la resolución de conflictos, la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y el compromiso ético, en coherencia con el enfoque por competencias del Proyecto Tuning.

Implementación Curricular: Caso Licenciatura

La implementación curricular constituye el espacio en el que los principios teóricos del diseño curricular prospectivo se materializan en experiencias formativas concretas. En el caso de la licenciatura, la organización de las asignaturas responde a una lógica estructurada que articula el enfoque por competencias, la formación integral, la transversalidad y la cultura de paz como eje formativo. Esta integración permite que el currículo no se limite a la transmisión de contenidos, sino que favorezca el desarrollo de capacidades transferibles, el pensamiento crítico y la formación ética del estudiante.

En este sentido, la implementación curricular se alinea con el enfoque propuesto por el Proyecto Tuning, en el que las competencias genéricas constituyen un elemento central para la formación universitaria, al permitir que los estudiantes desarrollen habilidades necesarias para enfrentar contextos complejos y cambiantes (González & Wagenaar, 2003). Asimismo, la formación integral se sustenta en una visión educativa que reconoce la necesidad de articular dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y éticas en el proceso formativo, promoviendo el desarrollo pleno del estudiante (Delors, 1996). De manera complementaria, la transversalidad permite integrar ejes formativos como la cultura de paz, la sostenibilidad y la ciudadanía en todas las áreas del currículo, fortaleciendo su pertinencia social.

Lógica de Diseño

La estructura de las asignaturas en el nivel licenciatura responde a una lógica de diseño curricular orientada al desarrollo de competencias genéricas, la formación integral del estudiante, la

incorporación de ejes transversales y la promoción de la cultura de paz. Esta organización reconoce que el aprendizaje no se limita a una dimensión disciplinar, sino que implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al estudiante actuar de manera responsable en su entorno.

En este marco, las asignaturas se diseñan considerando la necesidad de desarrollar competencias como el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y el compromiso ético, en coherencia con el enfoque por competencias (González & Wagenaar, 2003). Asimismo, se incorporan elementos del modelo constructivista humanista que promueven la participación activa del estudiante, la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Vygotsky, 1979; Rogers, 1983).

La transversalidad se expresa en la integración de contenidos y prácticas relacionadas con la equidad, la inclusión, la sostenibilidad y la cultura de paz, lo que permite fortalecer la dimensión social y ética del proceso educativo. En particular, la cultura de paz se incorpora como un eje formativo que orienta el desarrollo de competencias relacionadas con la convivencia, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

Ejemplo de Integración

La organización de las asignaturas en la licenciatura permite evidenciar la integración de los distintos componentes del modelo curricular prospectivo, agrupándose en áreas que responden a dimensiones clave de la formación profesional.

En el ámbito del desarrollo cognitivo, asignaturas como Metacognición y autorregulación del aprendizaje, Metodología de la investigación y Seminario de investigación promueven el pensamiento crítico, la reflexión sobre el propio aprendizaje y la

capacidad de generar conocimiento, en coherencia con el enfoque de aprendizaje significativo (Ausubel, 2002). Estas asignaturas fortalecen la autonomía del estudiante y su capacidad para enfrentar problemas complejos.

En el campo de las competencias digitales, la asignatura Habilidades digitales e inteligencia artificial responde a las demandas del entorno tecnológico contemporáneo, favoreciendo el desarrollo de habilidades para el uso crítico y responsable de las tecnologías. Este componente resulta fundamental en contextos de transformación digital, en los que la educación debe preparar a los estudiantes para interactuar en entornos virtuales y gestionar información de manera eficiente.

La formación humana y social se articula a través de asignaturas como Ética personal y profesional, Interculturalidad y cultura de la paz, y Participación ciudadana y sostenibilidad ambiental, las cuales promueven la reflexión ética, el compromiso social y la responsabilidad ambiental. Estas asignaturas contribuyen a la formación de ciudadanos conscientes de su entorno y capaces de participar activamente en la construcción de sociedades más justas e inclusivas (Freire, 1970).

En el ámbito de la comunicación, la asignatura Lenguaje y comunicación fortalece la capacidad de expresión oral y escrita, así como la comunicación efectiva, competencias fundamentales para el desempeño académico y profesional. Por su parte, el desarrollo socioemocional se aborda mediante la asignatura Habilidades socioemocionales, la cual favorece la autorregulación emocional, la empatía y la convivencia, elementos clave para la cultura de paz.

Finalmente, la dimensión de aplicación práctica se integra a través de la asignatura Emprendimiento, creación y desarrollo de negocios, que permite al estudiante aplicar los conocimientos adquiridos en la generación de proyectos innovadores, promoviendo la creatividad, la iniciativa y la toma de decisiones.

Interpretación Académica

El conjunto de asignaturas descrito refleja de manera consistente la integración de los enfoques teóricos que sustentan el modelo curricular prospectivo. En primer lugar, se evidencia la incorporación del enfoque por competencias del Proyecto Tuning, al priorizar el desarrollo de capacidades transferibles como el pensamiento crítico, la autonomía, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas (González & Wagenaar, 2003).

En segundo lugar, el modelo constructivista humanista se manifiesta en la organización de experiencias de aprendizaje que promueven la participación activa del estudiante, la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo integral de la persona, incluyendo sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales (Rogers, 1983; Delors, 1996).

Asimismo, el enfoque prospectivo se refleja en la incorporación de asignaturas orientadas al desarrollo de competencias necesarias para enfrentar los desafíos del futuro, como las habilidades digitales, la investigación y el emprendimiento, lo que permite al estudiante adaptarse a contextos cambiantes y complejos (Torres-Ibarra, 2023).

Finalmente, la integración de la cultura de paz como eje transversal se manifiesta en la inclusión de asignaturas y competencias orientadas a la convivencia, la ciudadanía y la responsabilidad social, lo que contribuye a la formación de sujetos capaces de interactuar de manera ética y constructiva en su entorno (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

En conjunto, esta implementación curricular evidencia la viabilidad del modelo propuesto, al demostrar cómo los principios de la prospectiva, las competencias, la formación integral y la cultura de paz pueden traducirse en estructuras curriculares concretas, pertinentes y alineadas con las demandas del contexto contemporáneo.

Experiencia Institucional y Construcción del Manual

Necesidad Institucional

En el contexto actual de transformación de la educación superior, las instituciones enfrentan el desafío de actualizar sus modelos curriculares para responder a entornos caracterizados por la incertidumbre, la complejidad y el cambio acelerado. La globalización, los avances tecnológicos y las dinámicas sociales han modificado las demandas formativas, lo que exige replantear los procesos de diseño y actualización curricular desde enfoques más flexibles, integrales y orientados al futuro. En este sentido, la prospectiva educativa se posiciona como una herramienta clave para anticipar escenarios, identificar tendencias y orientar la toma de decisiones estratégicas en educación (Torres-Ibarra, 2023).

Asimismo, la transformación social contemporánea, marcada por problemáticas como la desigualdad, la fragmentación social y la crisis de convivencia, demanda que las instituciones educativas asuman un papel activo en la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su entorno. Desde esta perspectiva, la educación superior no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe contribuir al desarrollo integral del estudiante, integrando dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y éticas (Delors, 1996).

En este marco, la Universidad YMCA reconoce la necesidad de fortalecer sus procesos de diseño curricular mediante la consolidación de referentes metodológicos que permitan responder de manera pertinente a estos desafíos, articulando la formación académica con las demandas del contexto contemporáneo.

Construcción del Manual

Como respuesta a esta necesidad institucional, la Universidad YMCA se encuentra en un proceso de construcción de un Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de nivel superior, orientado a integrar de manera sistemática el enfoque

prospectivo, el modelo constructivista humanista, el enfoque por competencias y la cultura de paz como eje transversal formativo.

El enfoque prospectivo permite incorporar en el diseño curricular el análisis de tendencias y la construcción de escenarios, lo que favorece la anticipación de cambios y la toma de decisiones informadas en contextos de incertidumbre (Torres-Ibarra, 2023). Por su parte, el modelo constructivista humanista sustenta la formación integral del estudiante, promoviendo el aprendizaje activo, la mediación pedagógica y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Vygotsky, 1979; Rogers, 1983).

El enfoque por competencias, derivado del Proyecto Tuning, orienta el diseño curricular hacia los resultados de aprendizaje, integrando conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al estudiante desempeñarse de manera eficaz en contextos diversos (González & Wagenaar, 2003). Finalmente, la incorporación de la cultura de paz como eje transversal fortalece la dimensión ética y social del currículo, promoviendo la convivencia, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

De esta manera, el Manual se concibe como un instrumento estratégico que articula estos enfoques en un marco metodológico coherente, orientado a la mejora continua de los programas educativos.

Función del Manual

El Manual para el diseño y actualización de planes de estudio cumple una función orientadora en los procesos curriculares institucionales, al establecer criterios, lineamientos y metodologías que permiten asegurar la coherencia, pertinencia y calidad de la oferta educativa. En este sentido, su función principal es orientar el diseño curricular a partir de un enfoque sistemático que integre el análisis del entorno, la definición de competencias y la articulación de los elementos del currículo.

Asimismo, el Manual facilita la integración del enfoque por competencias en los programas académicos, promoviendo la alineación entre objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas y evaluación, lo que contribuye a garantizar la coherencia interna del currículo (González & Wagenaar, 2003). De igual forma, asegura la incorporación de ejes transversales como la equidad, la inclusión, la sostenibilidad y la cultura de paz, fortaleciendo la dimensión social y ética de la formación.

En particular, la cultura de paz se integra como un componente transversal que orienta la formación hacia la convivencia, la ciudadanía y la responsabilidad social, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más justos e inclusivos (Organización de las Naciones Unidas, 1999). Finalmente, el Manual fortalece la toma de decisiones institucionales al proporcionar un marco de referencia que permite evaluar y actualizar los programas educativos de manera sistemática y continua.

Vinculación con el Programa de Cultura de Paz

El modelo curricular propuesto se articula de manera directa con el Programa institucional de Cultura de Paz, el cual constituye una estrategia formativa orientada a fortalecer la dimensión ética, social y ciudadana del proceso educativo. Este programa integra componentes como la formación ética, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, la vinculación comunitaria y el uso ético de las tecnologías, lo que permite abordar de manera integral los desafíos de la convivencia en contextos educativos y sociales.

Desde esta perspectiva, la cultura de paz se entiende como un proceso formativo que promueve valores, actitudes y comportamientos orientados a la construcción de relaciones basadas en el respeto, la inclusión y la justicia social (Organización de las Naciones Unidas, 1999). Asimismo, el aprendizaje colaborativo y la participación activa de los estudiantes en experiencias significativas favorecen el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de comunidades de aprendizaje más inclusivas (Johnson & Johnson, 1999).

La vinculación entre el Manual y el Programa de Cultura de Paz permite fortalecer la coherencia institucional, al integrar los principios formativos en los distintos niveles del currículo y en las prácticas educativas. De esta manera, la educación superior se posiciona como un espacio clave para la formación de ciudadanos capaces de contribuir a la transformación social desde una perspectiva ética, crítica y comprometida.

Propuesta Metodológica del Modelo

La propuesta metodológica del modelo de diseño curricular prospectivo se fundamenta en la necesidad de contar con un proceso sistemático, flexible y contextualizado que oriente la construcción y actualización de planes de estudio en educación superior. Este modelo integra la perspectiva educativa, el desarrollo de competencias, el enfoque constructivista humanista y la cultura de paz como eje transversal, con el propósito de responder a los desafíos de la incertidumbre y la complejidad del entorno contemporáneo.

Desde una perspectiva sistémica, el modelo reconoce la interrelación de los distintos elementos del currículo y su vinculación con el contexto social, económico y tecnológico, entendiendo el diseño curricular como un proceso dinámico y continuo basado en el análisis de múltiples variables y en la anticipación de escenarios futuros (Morin, 2001). En este marco, la perspectiva educativa aporta herramientas para identificar tendencias y construir escenarios que orienten la planificación estratégica de los programas académicos (Torres-Ibarra, 2023).

La propuesta metodológica se estructura en siete fases interrelacionadas. La primera corresponde al análisis del entorno, cuyo propósito es identificar condiciones sociales, económicas, tecnológicas y educativas que inciden en la formación profesional. Este análisis permite reconocer factores de cambio y comprender la complejidad del sistema educativo como un sistema abierto en constante interacción con su contexto (Bertalanffy, 1968/2015).

La segunda fase implica la identificación de tendencias educativas relevantes, como la digitalización, el aprendizaje centrado en el estudiante y el desarrollo de competencias, lo que permite anticipar cambios y orientar el diseño curricular hacia propuestas más pertinentes y adaptativas (Torres-Ibarra, 2023). La tercera fase consiste en la construcción de escenarios prospectivos que posibilitan visualizar futuros posibles, probables y deseables, facilitando la toma de decisiones estratégicas y la anticipación de riesgos y oportunidades.

La cuarta fase se centra en la definición de competencias, entendidas como combinaciones dinámicas de conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante debe demostrar al finalizar su formación (González & Wagenaar, 2003). En esta fase se integran competencias genéricas, específicas y aquellas relacionadas con la cultura de paz, como la resolución de conflictos y la convivencia social (Organización de las Naciones Unidas, 1999). Este proceso se alinea con la metodología Tuning, que propone el diseño curricular a partir de perfiles de egreso definidos en diálogo con actores sociales y traducidos en competencias y resultados de aprendizaje (González & Wagenaar, 2006).

La quinta fase corresponde al diseño curricular, en el que se articulan objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas y mecanismos de evaluación, en coherencia con el modelo constructivista humanista, que promueve el aprendizaje activo y el desarrollo integral del estudiante (Vygotsky, 1979; Rogers, 1983). La sexta fase implica la implementación del currículo mediante experiencias de aprendizaje que favorecen la construcción del conocimiento, el desarrollo de competencias y la aplicación en contextos reales, donde el docente actúa como facilitador y promueve el trabajo colaborativo (Dewey, 1938/2015).

La séptima fase corresponde a la evaluación curricular, concebida como un proceso sistemático, continuo y participativo orientado a la mejora de los programas educativos. Esta permite valorar el logro de competencias, la pertinencia de los contenidos y la

efectividad de las estrategias didácticas. Desde el enfoque Tuning, la evaluación debe centrarse en evidenciar resultados de aprendizaje y desarrollo de competencias, más allá de la memorización de contenidos (González & Wagenaar, 2006).

En conjunto, estas fases configuran un modelo metodológico que integra prospectiva, competencias, constructivismo y cultura de paz, ofreciendo una ruta flexible para diseñar programas educativos pertinentes y formar profesionales con pensamiento crítico, responsabilidad social y capacidad de adaptación.

Evaluación Curricular

La evaluación curricular constituye un componente fundamental en el diseño y gestión de los planes de estudio, al permitir valorar su pertinencia, coherencia y efectividad en relación con los objetivos formativos. En educación superior, no se limita a la medición de resultados, sino que se concibe como un proceso sistemático, continuo y participativo orientado a la mejora permanente del currículo. En este sentido, adquiere un carácter estratégico al contribuir a la toma de decisiones informadas y a la actualización de los programas educativos conforme a las demandas del entorno (Pérez et al., 2023).

Desde una perspectiva sistémica, la evaluación curricular puede abordarse mediante el modelo de entradas–proceso–salidas, el cual permite analizar de manera integral los componentes del sistema educativo y su interrelación. Este enfoque reconoce que el currículo forma parte de un sistema dinámico en el que intervienen múltiples factores que inciden en la calidad de la formación (Bertalanffy, 1968/2015).

El modelo de entradas–proceso–salidas estructura la evaluación en tres niveles. Las entradas corresponden a los insumos del sistema, como el perfil de ingreso, los recursos institucionales, la planta docente, la infraestructura y el contexto social. Su análisis permite identificar las condiciones iniciales del proceso formativo. El

proceso incluye la implementación del currículo, las estrategias didácticas, la interacción docente-estudiante y la gestión académica; en esta fase se evalúa la coherencia entre objetivos, contenidos, metodologías y evaluación, así como la calidad de las experiencias formativas. Desde el enfoque constructivista, el proceso debe promover la participación activa del estudiante y la construcción significativa del conocimiento (Vygotsky, 1979). Finalmente, las salidas corresponden a los resultados del proceso educativo, como el logro de competencias, el desempeño académico, la inserción laboral y el impacto social, los cuales evidencian la capacidad del estudiante para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales (González & Wagenaar, 2003).

La evaluación interna se orienta al análisis de procesos y resultados dentro de la institución, incluyendo el desempeño académico, la evaluación docente y la pertinencia de los contenidos. También permite valorar el desarrollo de competencias relacionadas con la cultura de paz, como la convivencia, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo, fortaleciendo la dimensión formativa del currículo (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

Por su parte, la evaluación externa incorpora la perspectiva de actores como egresados, empleadores y organismos acreditadores, lo que permite valorar la pertinencia del currículo y su impacto en el ámbito profesional. El seguimiento de egresados y la opinión de empleadores aportan información clave para la actualización continua de los programas educativos (Pérez et al., 2023).

En conjunto, la evaluación curricular se caracteriza por ser sistemática, continua y participativa, lo que permite comprender procesos, mejorar resultados y orientar la transformación del currículo. En el marco del diseño prospectivo, se configura como un mecanismo esencial para la mejora continua, al permitir contrastar escenarios previstos con resultados obtenidos e integrar la cultura de paz como elemento clave en la formación ética y social de los estudiantes.

Discusión

El análisis desarrollado en este capítulo permite evidenciar que el diseño curricular en educación superior enfrenta actualmente un escenario caracterizado por la incertidumbre, la complejidad y la transformación constante, lo que exige replantear los enfoques tradicionales de planeación educativa. En este contexto, el modelo de diseño curricular prospectivo basado en competencias se presenta como una alternativa pertinente para responder a los desafíos contemporáneos, al integrar la anticipación de escenarios, el desarrollo de competencias, la formación integral y la cultura de paz como eje transversal.

Uno de los principales aportes del modelo propuesto radica en la incorporación de la prospectiva educativa como fundamento para la toma de decisiones curriculares. A diferencia de los enfoques tradicionales, centrados en la reproducción de estructuras curriculares estáticas, la prospectiva permite analizar tendencias, construir escenarios y orientar la formación hacia futuros posibles, lo que fortalece la pertinencia y adaptabilidad de los programas educativos (Torres-Ibarra, 2023). En este sentido, el currículo deja de ser un instrumento rígido para convertirse en un sistema dinámico, capaz de responder a los cambios del entorno.

Asimismo, el enfoque por competencias, impulsado por el Proyecto Tuning, contribuye a reconfigurar el sentido del proceso educativo al centrarlo en los resultados de aprendizaje y en el desarrollo de capacidades transferibles. Este enfoque permite articular el conocimiento teórico con su aplicación práctica, favoreciendo la formación de profesionales capaces de enfrentar problemáticas complejas en contextos diversos (González & Wagenaar, 2003). Sin embargo, su implementación requiere garantizar la coherencia entre los distintos componentes del currículo, así como el desarrollo de estrategias didácticas y evaluativas acordes con este enfoque.

Por otro lado, el modelo constructivista humanista aporta

una visión centrada en el estudiante como sujeto activo del aprendizaje, promoviendo la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo integral de la persona. Este enfoque resulta fundamental en contextos de incertidumbre, al favorecer la autonomía, la reflexión crítica y la capacidad de adaptación del estudiante (Delors, 1996). No obstante, su aplicación implica un cambio en las prácticas docentes, que deben transitar de modelos tradicionales de enseñanza hacia enfoques más participativos y centrados en el aprendizaje.

Un elemento distintivo del modelo propuesto es la integración de la cultura de paz como eje transversal del currículo, lo que permite fortalecer la dimensión ética y social de la formación. En un contexto marcado por la fragmentación social y diversas formas de violencia, la educación superior tiene la responsabilidad de formar ciudadanos capaces de convivir, dialogar y resolver conflictos de manera pacífica. La incorporación de este enfoque contribuye a la construcción de entornos educativos más inclusivos y a la formación de profesionales comprometidos con la transformación social (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

En términos de implementación, el caso de la Universidad YMCA evidencia la viabilidad del modelo propuesto, al demostrar cómo los principios de la prospectiva, las competencias, la formación integral y la cultura de paz pueden traducirse en estructuras curriculares concretas. La construcción del Manual para el diseño y actualización de planes de estudio representa un avance significativo en la institucionalización de estos enfoques, al proporcionar un marco metodológico que orienta la toma de decisiones curriculares y favorece la coherencia institucional.

No obstante, la implementación de este modelo también enfrenta retos importantes. Entre ellos destacan la necesidad de capacitar al personal docente en el enfoque por competencias y en metodologías activas de enseñanza, la adecuación de los sistemas de evaluación para valorar el desarrollo de competencias, y la consolidación de una cultura institucional que favorezca la

innovación y la mejora continua. Asimismo, es necesario fortalecer los mecanismos de evaluación curricular para asegurar la pertinencia y calidad de los programas educativos en función de las demandas del entorno (Pérez et al., 2023).

En este sentido, el modelo propuesto no debe entenderse como una solución acabada, sino como una propuesta en construcción que requiere ser adaptada, evaluada y enriquecida de manera continua. La complejidad del contexto educativo exige enfoques flexibles que permitan responder a los cambios del entorno, lo que implica asumir la incertidumbre como una condición inherente al proceso educativo.

Finalmente, las implicaciones del modelo trascienden el ámbito institucional, al aportar elementos para la reflexión sobre el diseño curricular en educación superior en contextos más amplios. La integración de la prospectiva, las competencias, la formación integral y la cultura de paz ofrece una base sólida para la construcción de modelos educativos más pertinentes, inclusivos y orientados al futuro, contribuyendo así a la transformación de la educación superior en contextos de incertidumbre.

Conclusiones

El presente capítulo evidencia que el diseño curricular en educación superior debe replantearse desde enfoques capaces de responder a la complejidad e incertidumbre del contexto contemporáneo. La aceleración de los cambios tecnológicos, las transformaciones sociales y los desafíos globales han tensionado los modelos educativos tradicionales, caracterizados por su rigidez y limitada capacidad de adaptación. En este escenario, la prospectiva educativa se posiciona como un enfoque estratégico que permite anticipar escenarios, identificar tendencias y orientar la toma de decisiones hacia la construcción de futuros posibles y deseables (Torres-Ibarra, 2023).

En este marco, la integración del enfoque por competencias,

derivado del Proyecto Tuning, contribuye a reconfigurar el sentido del currículo al centrarlo en los resultados de aprendizaje y en el desarrollo de capacidades transferibles. Este enfoque favorece la formación de profesionales capaces de actuar de manera eficaz en contextos diversos y complejos, articulando el conocimiento teórico con su aplicación práctica y promoviendo la adaptación a entornos cambiantes (González & Wagenaar, 2003). A su vez, el modelo constructivista humanista fortalece esta perspectiva al situar al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, impulsando su desarrollo integral en dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y éticas (Delors, 1996).

Un aporte central de este trabajo es la incorporación de la cultura de paz como eje transversal del diseño curricular prospectivo. En un contexto marcado por la fragmentación social, la desigualdad y diversas formas de violencia, la educación superior tiene la responsabilidad de formar ciudadanos capaces de convivir, dialogar y contribuir a la transformación de su entorno. La integración de la cultura de paz en el currículo fortalece la dimensión ética y social de la formación, promoviendo valores como el respeto, la inclusión, la justicia y la responsabilidad social (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

Asimismo, la propuesta metodológica presentada ofrece una ruta sistemática para el diseño curricular prospectivo, al articular el análisis del entorno, la identificación de tendencias, la construcción de escenarios, la definición de competencias, el diseño curricular, la implementación y la evaluación. Este modelo permite integrar de manera coherente los distintos enfoques teóricos y traducirlos en prácticas educativas concretas, favoreciendo la pertinencia y calidad de los programas académicos.

En este sentido, la experiencia institucional de la Universidad YMCA, mediante la construcción de un Manual para el diseño y actualización de planes de estudio, representa un avance relevante en la institucionalización de estos enfoques. Este proceso evidencia la importancia de contar con referentes metodológicos que orienten la

toma de decisiones curriculares y que permitan responder de manera sistemática a los desafíos del contexto educativo, demostrando además la viabilidad de integrar la prospectiva, las competencias, la formación integral y la cultura de paz en la práctica curricular.

No obstante, la implementación de este modelo implica retos importantes, entre los que destacan la necesidad de fortalecer la formación docente, adecuar los sistemas de evaluación y consolidar una cultura institucional orientada a la innovación y la mejora continua. En este sentido, la evaluación curricular se configura como un elemento clave para garantizar la pertinencia y calidad de los programas educativos, al permitir retroalimentar de manera constante el proceso formativo y orientar su actualización (Pérez et al., 2023).

Finalmente, el modelo de diseño curricular prospectivo basado en competencias, con enfoque constructivista humanista y con la cultura de paz como eje transversal, constituye una propuesta integral que responde a las exigencias del contexto contemporáneo. Su implementación permite no solo formar profesionales competentes, sino también ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con la transformación de la sociedad, posicionando a la educación superior como un espacio clave para la construcción de futuros más justos, inclusivos y sostenibles.

Referencias

- Álvarez Vallejo, A. (2020). *Prospectiva de la educación mexicana en la globalización*. Ediciones Normalismo Extraordinario. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/Guff4BqEj2-11.pdf>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004–2007*. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Bertalanffy, L. von. (2015). *Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1968).
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
- Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dewey, J. (2015). *Experiencia y educación*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1938).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report*. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_SP.pdf
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Allyn & Bacon.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. https://digitallibrary.un.org/record/285677/files/A_RES_53_243-ES.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1995). *Declaración sobre la tolerancia*. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/13-declaration-principles-tolerance-1995>
- Pérez Lorenzana, A., et al. (2023). *Marco general del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)*. Secretaría de Educación Pública. <https://hdl.handle.net/20.500.11799/140991>
- Piaget, J. (1972). *La epistemología genética*. Paidós.
- Rogers, C. R. (1983). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Torres-Ibarra, I. A. (2023). *Prospectiva educativa, retos, oportunidades y visiones en México*. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 16(2), 132–137. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.386>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Enseñanza de la Geometría Descriptiva: Entre la Tradición y la Innovación

Salvador Jiménez Orozco

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La enseñanza de la geometría descriptiva ocupa un lugar estratégico en la formación inicial del arquitecto, pues de ella dependen la comprensión del espacio, la representación gráfica y una parte importante del tránsito hacia asignaturas posteriores del campo de la conceptualización espacial. El presente escrito, derivado de una investigación educativa, analiza la situación actual de su enseñanza en la licenciatura en arquitectura de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y discute la necesidad de actualizarla mediante estrategias didácticas tecnológicas. Se trabajó con una metodología cualitativa de tipo descriptivo, sustentada en observación del aula y entrevista directa al profesorado de la asignatura. Los hallazgos muestran la permanencia de prácticas tradicionales centradas en la exposición teórica, la resolución de ejercicios gráficos y el uso de instrumentos convencionales; sin embargo, también evidencian apertura docente hacia la formación continua, el intercambio de buenas prácticas y la integración gradual de recursos digitales. Por ello, se plantea que la innovación no debe entenderse como sustitución del fundamento geométrico, sino como rearticulación pedagógica entre rigor, disciplinar, mediación tecnológica y aplicación arquitectónica. Se concluye que una actualización didáctica pertinente puede fortalecer el aprendizaje significativo, reducir rezagos y formar estudiantes con

mejores capacidades espaciales y competencias profesionales acordes con el contexto contemporáneo.

Palabras clave: Geometría descriptiva, arquitectura, innovación educativa, tecnología digital, aprendizaje significativo, conceptualización espacial.

Abstract

Descriptive geometry plays a strategic role in the early training of architects because it supports spatial understanding, graphic representation, and the transition to subsequent subjects within the field of spatial conceptualization. This document analyzes the current teaching of descriptive geometry in the architecture program at FES Acatlán and discusses the need to update it through technology-based teaching strategies. A qualitative descriptive methodology was used, based on classroom observation and direct interviews with teachers of the subject. Findings show the persistence of traditional practices centered on theoretical exposition, graphic exercises, and conventional drawing instruments; however, they also reveal faculty openness to continuous professional development, peer exchange, and the gradual incorporation of digital resources. Therefore, innovation should not be understood as a replacement of geometric foundations, but as a pedagogical rearticulation between disciplinary rigor, technological mediation, and architectural application. It concludes that a pertinent didactic update can strengthen meaningful learning, reduce academic lag, and help train students with stronger spatial abilities and professional competencies aligned with the contemporary architectural context.

Keywords: Descriptive geometry, architecture education, educational innovation, digital technology, meaningful learning, spatial conceptualization.

Introducción

La geometría descriptiva constituye una base formativa insustituible en la enseñanza de la arquitectura. Desde la sistematización moderna de la disciplina con Monge (1799), su función ha consistido en hacer posible la representación rigurosa de los objetos y de sus relaciones espaciales sobre un plano, es decir, traducir el espacio tridimensional a un lenguaje gráfico comprensible, verificable y comunicable. En el ámbito arquitectónico, dicha capacidad no se limita al dibujo técnico: estructura formas de pensar, analizar y proyectar. En esa línea, Ching (2010) subraya que la forma, el espacio y el orden constituyen dimensiones inseparables del hecho arquitectónico, mientras que Sainz (2005) enfatiza que el dibujo arquitectónico es un lenguaje con lógica propia y no un mero recurso auxiliar.

En la formación del arquitecto, aprender geometría no significa memorizar procedimientos aislados, sino desarrollar capacidades de percepción, abstracción, representación y resolución de problemas. La comprensión de proyecciones, intersecciones, abatimientos, desarrollos y transformaciones espaciales permite al estudiante construir un pensamiento gráfico que posteriormente utilizará en asignaturas como superficies geométricas, expresión arquitectónica, diseño y representación digital. Además, la geometría actúa como puente entre el razonamiento analítico y la sensibilidad formal. Tal relación entre experiencia espacial y configuración arquitectónica también puede leerse desde perspectivas más amplias de la disciplina, como las planteadas por Pallasmaa (2014), cuando vincula la arquitectura con la experiencia sensible y perceptual del espacio.

No obstante su centralidad, la enseñanza de la geometría descriptiva suele mantenerse anclada en modelos heredados. En muchos contextos universitarios, la asignatura continúa impartándose a partir de secuencias expositivas, repetición de ejercicios y resolución de láminas, con una fuerte confianza en la tradición docente y un menor diálogo con las transformaciones

tecnológicas de la profesión. Este fenómeno no implica que las técnicas tradicionales carezcan de valor; por el contrario, buena parte del rigor espacial se construye precisamente mediante el dibujo, el trazo, la observación y la disciplina gráfica. El problema aparece cuando esas estrategias se vuelven exclusivas, rígidas o insuficientes frente a las necesidades de aprendizaje actuales y frente a un ejercicio profesional profundamente mediado por herramientas digitales.

En la licenciatura en arquitectura de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, esta tensión se vuelve especialmente relevante. La geometría descriptiva se cursa en el primer semestre y da inicio a una trayectoria seriada dentro del campo de conocimiento de la conceptualización espacial. En consecuencia, las dificultades tempranas en esta asignatura suelen repercutir en el desempeño posterior del alumnado. El problema no es solamente disciplinar, sino pedagógico: un alto porcentaje de estudiantes presenta rezago o reprobación, al tiempo que la asignatura debe responder a una realidad profesional en la que el dibujo asistido por computadora, el modelado tridimensional, la visualización inmersiva y la colaboración digital forman parte del quehacer cotidiano del arquitecto.

Este capítulo se desprende de una investigación dedicada a examinar la enseñanza de la geometría descriptiva en la carrera de arquitectura de la FES Acatlán. Su propósito aquí no es resumirla íntegramente, sino ofrecer una versión académica más acotada y orientada al debate sobre innovación educativa. En particular, se recupera el diagnóstico docente realizado en dicha investigación para discutir tres cuestiones: la permanencia de prácticas tradicionales, la existencia de condiciones favorables para la innovación y la necesidad de una actualización didáctica que articule fundamentos geométricos, práctica arquitectónica y mediación tecnológica. La pregunta que guía el texto puede formularse así: ¿cómo innovar en la enseñanza de la geometría descriptiva sin perder el rigor disciplinar que la ha vuelto indispensable en la formación arquitectónica?

Metodología

El texto retoma los resultados centrales de una investigación con enfoque cualitativo y alcance descriptivo. La elección metodológica respondió a la naturaleza educativa y social del problema analizado: comprender cómo se enseña actualmente la geometría descriptiva, qué recursos se utilizan, qué dificultades enfrentan los docentes y qué posibilidades existen para actualizar la práctica pedagógica. Como señala Cerrón Rojas (2019), la investigación cualitativa en educación permite comprender, interpretar y transformar la realidad educativa desde la interacción entre sujetos, contextos y prácticas.

El universo de referencia fue la comunidad académica de la Licenciatura en Arquitectura de la FES Acatlán, y la población de análisis se acotó al profesorado encargado de impartir la asignatura de geometría descriptiva. Se trabajó con observación directa de aula y con entrevista aplicada a los docentes, con el fin de identificar tendencias en sus formas de enseñanza y en la incorporación de recursos de apoyo. Los observables principales fueron tres: a) las estrategias de enseñanza empleadas por el profesorado; b) los recursos y materiales utilizados para apoyar la explicación de los contenidos; y c) el manejo de herramientas digitales orientadas a la arquitectura dentro y fuera del aula.

La investigación no se planteó como una medición experimental del rendimiento, sino como un diagnóstico pedagógico de la asignatura. Por ello, los datos se interpretaron en términos de tendencias, recurrencias y necesidades de actualización. El análisis combinó la lectura cualitativa de las respuestas docentes con la sistematización de frecuencias relativas expresadas en porcentajes. Este procedimiento permitió reconocer patrones de permanencia y de cambio, así como identificar elementos útiles para una propuesta de innovación progresiva. En ese sentido, el diagnóstico no fue entendido como un ejercicio meramente descriptivo, sino como una base para la toma de decisiones didácticas y para la reflexión sobre la práctica docente universitaria.

Resultados

Centralidad académica y necesidad del diagnóstico

Uno de los elementos que explican la relevancia del diagnóstico es el comportamiento académico del estudiantado en las asignaturas de geometría. El análisis desarrollado en la investigación mostró una distribución de calificaciones que exige atención: el 45 % del alumnado se ubicó en el rango de 6 a 8, el 32 % obtuvo 5.9 o menos y solo el 23 % alcanzó calificaciones entre 9 y 10. Aunque estos resultados no pueden atribuirse exclusivamente a la actuación docente, sí evidencian que existe una franja significativa de estudiantes que no logra consolidar los aprendizajes esperados en un campo que resulta clave para la formación posterior. La geometría descriptiva, por tanto, no puede pensarse como una asignatura aislada, sino como un nodo crítico en la trayectoria académica.

La experiencia del profesorado encuestado mostró un cuerpo docente con trayectoria amplia: el 20% reportó entre 3 y 10 años de enseñanza, el 50 % entre 10 y 19 años y 30 % 20 años o más. Este dato es relevante porque habla de un colectivo con conocimiento acumulado sobre la disciplina y sobre las dificultades recurrentes del alumnado. Al mismo tiempo, una planta docente con experiencia prolongada puede tender a consolidar formas estables de enseñanza, lo cual no es negativo en sí mismo, pero sí obliga a revisar hasta qué punto los repertorios didácticos se han renovado frente a las transformaciones de la profesión y de la cultura digital (Zabalza, 2007; Ibáñez, 2018).

Persistencia de Prácticas Tradicionales

En la autodescripción de sus estilos de enseñanza se observó precisamente esa coexistencia entre tradición e innovación. El 70% del profesorado caracterizó su práctica como tradicional, el 20 % la describió como interactiva, el 70 % señaló elementos de trabajo basado en proyectos y el 50 % afirmó incorporar un enfoque tecnológico. La superposición de porcentajes indica que las categorías no son excluyentes: varios docentes combinan más de un enfoque. Sin

embargo, el predominio del componente tradicional resulta claro y confirma que la exposición teórica, la guía directa del profesor y la resolución secuenciada de ejercicios continúan ocupando un lugar central en la enseñanza de la asignatura.

Esta tendencia se confirma al revisar las técnicas pedagógicas reportadas. El 80 % del profesorado indicó utilizar como técnica principal las proyecciones ortogonales y axonométricas; el 60 % emplea escuadras, reglas e instrumentos tradicionales; otro 60% recurre al dibujo a mano alzada y al croquis; y el 60 % mantiene la resolución de problemas geométricos tradicionales como parte sustancial de sus clases. En contraste, solo 20 % reportó resolver ejercicios en AutoCAD de forma síncrona durante la sesión. El dato es significativo porque muestra que la presencia de tecnología existe, pero aún no constituye una práctica generalizada en el espacio mismo del aula.

Las estrategias predominantes refuerzan esta lectura. El 100 % del profesorado señaló utilizar ejercicios prácticos de dibujo y representación geométrica; el 60 % mencionó la exposición magistral de conceptos teóricos y el 60 % el uso de ejemplos clásicos de la arquitectura; el 20 % reconoció fomentar la memoria visual y la repetición de ejercicios. En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que el aprendizaje sigue organizándose principalmente a partir de la práctica gráfica supervisada, lo cual mantiene la relación directa entre geometría y representación. No obstante, también revelan que todavía son limitadas las secuencias pedagógicas orientadas a la exploración digital, a la colaboración mediada por tecnología o a la problematización desde entornos virtuales.

Recursos de Apoyo y Evolución Pedagógica

En cuanto a recursos complementarios, el diagnóstico arrojó que el 90 % del profesorado utiliza ejemplos y casos reales para ilustrar conceptos, el 70 % incorpora material audiovisual, el 90 % emplea ejercicios prácticos en el aula y el 20 % recurre a recursos en línea, como páginas web o aplicaciones. Ningún docente reportó usar juegos

o actividades lúdicas como parte de su enseñanza. Este conjunto de datos sugiere que existe interés por enriquecer la explicación con apoyos adicionales, pero que el repertorio todavía se concentra en materiales de apoyo convencionales y en el uso instrumental de algunos medios audiovisuales, más que en el diseño de experiencias de aprendizaje apoyadas en entornos digitales interactivos.

Aun con ese predominio de prácticas heredadas, el profesorado no se percibe inmóvil. El 50 % afirmó que su estilo de enseñanza ha evolucionado significativamente y el otro 50 % señaló haber realizado cambios, aunque no los considera sustanciales. Entre los factores que impulsaron dichas transformaciones destacaron la actualización de conocimientos y las nuevas metodologías pedagógicas (70 %), la participación en cursos de formación y capacitación docente (60 %), los avances en tecnología y recursos digitales (60 %), así como la experiencia acumulada y la retroalimentación del estudiantado (40 %). Solo el 10 % expresó que su estilo se mantiene igual que al comienzo. Estos datos son valiosos porque muestran que la inercia tradicional coexiste con procesos reales de revisión de la práctica.

La percepción del impacto pedagógico también fue favorable. El 50 % del profesorado consideró que su estilo de enseñanza ha mejorado significativamente el aprendizaje del alumnado y el 40 % señaló que lo ha hecho en cierta medida. Cuando se les preguntó cuáles estrategias han sido más efectivas, el 70 % destacó el fomento de la participación activa de los estudiantes, el 60 % el uso de ejemplos y aplicaciones prácticas, y el 60 % el empleo de recursos tecnológicos y digitales. Apenas el 20 % mencionó de manera explícita el establecimiento de vínculos entre la teoría geométrica y la práctica arquitectónica. El dato resulta sugerente: aunque la tecnología aparece como una estrategia valorada, no siempre se encuentra plenamente articulada con problemas auténticos del proyecto arquitectónico.

Dificultades de Enseñanza y Disposición para Innovar

Respecto de los desafíos didácticos, el diagnóstico fue

contundente. El 90 % del profesorado identificó como principal dificultad la falta de conocimientos previos del estudiante; el 60 % mencionó la falta de motivación; el 30 % reconoció problemas para explicar conceptos abstractos; el 30 % señaló dificultades para adaptarse a distintos estilos de aprendizaje; el 20 % aludió a la carencia de habilidades de dibujo, y el 10 % a limitaciones de tiempo de clase. Este panorama indica que las barreras para el aprendizaje no son exclusivamente tecnológicas. La enseñanza de la geometría descriptiva se enfrenta también a problemas de nivelación, hábitos de estudio, lenguaje gráfico y vinculación afectiva con una materia que suele percibirse como compleja desde el inicio de la carrera.

A pesar de ello, el profesorado manifestó una notable disposición hacia la actualización. El 100 % expresó interés en participar en actividades de desarrollo profesional relacionadas con la enseñanza de la geometría descriptiva y la innovación pedagógica. En cuanto a la capacitación recibida en años recientes, el 20 % indicó hacerlo regularmente, el 50 % de manera ocasional y el 30 % señaló no haber participado en procesos de actualización. Cuando se les preguntó si estarían dispuestos a explorar nuevas técnicas y estrategias, el 70 % respondió afirmativamente, el 20 % dijo estarlo solo en cierta medida y el 10 % prefirió mantener sus estrategias tradicionales. Finalmente, al indagar qué apoyos resultarían más útiles para mejorar su práctica, el 70 % solicitó talleres y cursos específicos, el 70 % material didáctico actualizado y recursos digitales, el 70 % intercambio de buenas prácticas entre docentes y el 20 % acompañamiento pedagógico. Asimismo, el 40 % consideró necesarios cambios significativos en la enseñanza de la geometría, el 40 % cambios menores y el 20 % estimó suficientes las estrategias tradicionales.

Discusión

Los resultados permiten sostener que la enseñanza de la geometría descriptiva en la FES Acatlán se encuentra en una fase de transición. Por un lado, conserva rasgos fuertemente ligados a una tradición disciplinar que privilegia el trazo manual, la repetición de

procedimientos y la conducción experta del profesor. Por otro, muestra señales claras de apertura a la actualización y al uso de recursos digitales. Esta coexistencia debe interpretarse con cuidado. No sería pertinente asumir que toda práctica tradicional es obsoleta ni que toda incorporación tecnológica es, por sí misma, innovadora. La innovación educativa exige intencionalidad, coherencia con los objetivos del curso y transformación efectiva de la experiencia de aprendizaje, tal como advierte Morales (2010) al concebirla como un proceso complejo, planeado y orientado a la mejora.

En geometría descriptiva, el componente manual conserva un valor formativo indiscutible. El dibujo con instrumentos, el croquis, la construcción de proyecciones y la resolución cuidadosa de ejercicios obligan al estudiante a pensar la forma, la medida y la relación espacial con precisión. Reducir el curso a una operatoria digital podría empobrecer la comprensión geométrica si no existe antes una apropiación conceptual sólida. De ahí que el desafío no consista en reemplazar el dibujo por el software, sino en construir una secuencia didáctica híbrida donde ambos registros se potencien mutuamente. La base analítica puede desarrollarse con procedimientos convencionales; posteriormente, la mediación tecnológica puede ampliar la visualización, la experimentación y la transferencia hacia la práctica arquitectónica.

En ese sentido, la baja presencia de AutoCAD en la resolución sincrónica de ejercicios no debe leerse solo como carencia técnica, sino como síntoma de un desfase entre la enseñanza inicial y el ecosistema profesional contemporáneo. El arquitecto actual trabaja con múltiples plataformas de representación, modelado y coordinación digital; por ello, la alfabetización gráfica del estudiante universitario no debería cerrarse en el plano bidimensional tradicional. Cabero Almenara (2001) recuerda que los medios no tienen valor pedagógico por sí mismos, sino en función de los objetivos, los contenidos y las características de los receptores. Aplicado a este caso, ello implica que el uso de AutoCAD, modeladores tridimensionales, simuladores o recursos inmersivos solo cobra sentido cuando se integra para fortalecer la comprensión de

conceptos geométricos y no para sustituirla superficialmente.

El diagnóstico también confirma que la innovación no puede plantearse únicamente desde la adquisición de software o equipo. Los principales obstáculos reportados por los docentes remiten a la falta de conocimientos previos y a la baja motivación estudiantil. Esto obliga a pensar la actualización didáctica desde una perspectiva más amplia: nivelación de saberes de ingreso, contextualización de los contenidos, diseño de actividades que relacionen teoría y aplicación, y construcción de trayectorias de aprendizaje más graduales. La referencia a Glaser (1991) resulta pertinente porque recuerda la importancia de articular el estudio del aprendizaje con la práctica instructiva; innovar, en este caso, requiere considerar cómo aprende el estudiante de arquitectura, con qué lenguajes llega, qué dificultades arrastra y qué condiciones favorecen una comprensión más profunda.

Otra lectura importante de los hallazgos es la disposición docente para cambiar. Lejos de una imagen de resistencia absoluta, la investigación muestra interés alto por la formación continua, por los recursos digitales y por el intercambio de experiencias. Este hallazgo abre una oportunidad institucional valiosa. La actualización de la asignatura no tendría que comenzar con una reforma drástica del programa, sino con acciones graduales y sostenidas: seminarios internos de didáctica de la geometría, talleres de integración tecnológica, desarrollo colegiado de secuencias de aprendizaje y revisión conjunta de evidencias de desempeño estudiantil. En concordancia con la recomendación de la UNESCO (1997), la mejora de la educación superior exige reconocer el desarrollo profesional del profesorado como una condición estructural de la calidad educativa y no como una responsabilidad individual aislada.

A partir del diagnóstico, es posible proponer algunos lineamientos de actualización didáctica. El primero consiste en fortalecer la relación entre la geometría descriptiva y problemas reales de la arquitectura. Los ejemplos clásicos siguen siendo útiles, pero conviene complementarlos con casos de diseño, representación de objetos arquitectónicos simples, análisis de cubiertas, despieces,

intersecciones y volúmenes que el estudiante identifique como cercanos a su futura práctica. El segundo lineamiento es incorporar recursos digitales de manera secuenciada: comenzar con la traducción de ejercicios resueltos manualmente a un entorno de dibujo asistido, avanzar luego al modelado tridimensional básico y, en una etapa posterior, explorar prototipado, visualización inmersiva o colaboración en línea. El tercero es promover actividades de aprendizaje activo, pues el propio profesorado reconoce la participación del estudiante como una de las estrategias más efectivas.

La mediación tecnológica puede asumir diversas formas. La investigación identificó especialmente el potencial del dibujo asistido por computadora y abrió la puerta a otras posibilidades, como el modelado 3D, la colaboración digital, la fabricación y el prototipado, así como experiencias de realidad virtual o aumentada. Desde una perspectiva didáctica, estas herramientas permiten ver el error de otra manera, comparar soluciones, manipular vistas, cambiar escalas y comprender con mayor rapidez la relación entre el plano y el espacio. También favorecen la producción de objetos intermedios — diagramas, modelos, ensayos gráficos, prototipos— que enriquecen la retroalimentación. En ese sentido, la tecnología no solo apoya la explicación del profesor, sino que amplía el repertorio de acciones cognitivas disponibles para el alumno.

Sin embargo, la integración tecnológica debe acompañarse de criterios de equidad y pertinencia. La brecha de acceso, la familiaridad desigual con los recursos digitales y las condiciones materiales de los estudiantes pueden convertir una estrategia bien intencionada en una nueva fuente de exclusión. Por ello, cualquier actualización debe considerar la disponibilidad institucional de equipo, licencias, conectividad y tiempos de uso, además de alternativas escalables que permitan trabajar con recursos accesibles. La innovación más pertinente no será necesariamente la más sofisticada, sino aquella que mejore efectivamente la comprensión geométrica y pueda sostenerse en el tiempo dentro de las condiciones reales de la institución.

En suma, el problema central no radica en que la geometría

descriptiva conserve procedimientos históricos, sino en que dichos procedimientos no siempre dialogan suficientemente con las demandas del presente. La arquitectura contemporánea exige pensamiento espacial, rigor geométrico, alfabetización digital y capacidad de traducir ideas entre distintos medios de representación. Una enseñanza renovada debería formar justamente en esa intersección. El diagnóstico docente realizado en la FES Acatlán muestra que las bases para avanzar existen: hay experiencia acumulada, conciencia del problema, reconocimiento de dificultades concretas y disposición a explorar rutas de mejora. La tarea pendiente consiste en convertir esa disposición en estrategia institucional, didáctica y curricular.

Conclusiones

La geometría descriptiva mantiene una función decisiva en la formación arquitectónica porque permite comprender, representar y proyectar el espacio con rigor. En la FES Acatlán, esta asignatura sigue siendo un punto de partida para el desarrollo del pensamiento gráfico y para la continuidad de otras materias del campo geométrico. Por ello, cualquier discusión sobre su enseñanza tiene implicaciones directas en la calidad de la trayectoria académica del estudiantado.

El diagnóstico recuperado en este capítulo muestra que persisten prácticas docentes de fuerte arraigo tradicional: predominan las proyecciones ortogonales y axonométricas, el uso de instrumentos convencionales, la resolución de ejercicios manuales y la exposición teórica guiada por el profesor. Al mismo tiempo, la evidencia muestra que la actualización ya está en curso de manera parcial: el profesorado reconoce cambios en su propia práctica, valora la participación activa del alumnado, identifica la utilidad de los recursos tecnológicos y manifiesta interés por capacitarse e intercambiar experiencias.

En consecuencia, la innovación didáctica no debe pensarse como ruptura radical con la tradición geométrica, sino como una rearticulación pedagógica entre fundamentos disciplinares,

problemas arquitectónicos y recursos tecnológicos. Una enseñanza pertinente de la geometría descriptiva requiere conservar el rigor del dibujo y del razonamiento espacial, pero también integrar herramientas digitales que permitan visualizar, manipular y aplicar los contenidos de forma más cercana al contexto profesional contemporáneo.

Los hallazgos sugieren cuatro prioridades para avanzar: fortalecer la formación docente continua, generar materiales didácticos actualizados, diseñar secuencias híbridas de aprendizaje que articulen trabajo manual y digital, y atender las desigualdades de conocimiento previo con estrategias de acompañamiento y nivelación. Bajo estas condiciones, la innovación puede contribuir a disminuir rezagos, a mejorar el aprendizaje significativo y a formar arquitectos con competencias espaciales, gráficas y digitales más sólidas.

Así, la discusión sobre la enseñanza de la geometría descriptiva rebasa el ámbito de una sola asignatura. Se trata, en el fondo, de decidir cómo debe formarse hoy un arquitecto: si únicamente desde la repetición de procedimientos ya consolidados o desde una pedagogía capaz de enlazar tradición, reflexión y tecnología. La evidencia obtenida en la FES Acatlán permite afirmar que la segunda vía no solo es deseable, sino necesaria.

Referencias

- Cabero Almenara, J. (2001). *Tecnología educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós.
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Ching, F. D. K. (2010). *Arquitectura: forma, espacio y orden* (3.^a ed.; S. Castán, trad.). Gustavo Gili.
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1(2), 129-144. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(91\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90023-2)
- Ibáñez Gual, H. (2018). *Didáctica de la Geometría descriptiva orientada a la motivación de los estudiantes de secundaria* [Trabajo final de máster]. Universitat Jaume I.
- Monge, G. (1799). *Géométrie descriptive: Leçons données aux écoles normales, l'an 3 de la République*. Baudouin, imprimeur du Corps législatif et de l'Institut national.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.
- Pallasmaa, J. (2014). *Los ojos de la piel: La arquitectura y los sentidos*. Gustavo Gili.
- Sainz, J. (2005). *El dibujo de arquitectura: Teoría e historia de un lenguaje gráfico*. Reverté.
- UNESCO. (1997, 11 de noviembre). Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel>
- Zabalza Beraza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 489-509.

Evaluación del Aprendizaje en Entornos Digitales: Percepción Estudiantil y Uso de Tecnologías Educativas en la Formación en Comunicación

Elodia Guadalupe Ortega Escalante, Rodrigo
Romero Matuz, María del Carmen Moreno
Figueroa y María Dolores Aragón Robles Linares

Universidad de Sonora

Resumen

Los procesos educativos en la educación superior han experimentado transformaciones relevantes, especialmente en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, impulsadas por la incorporación de tecnologías digitales. En este contexto, la evaluación del aprendizaje deja de centrarse únicamente en el rendimiento académico y adquiere un enfoque más integral, orientado al desarrollo de competencias, habilidades y actitudes aplicables a contextos reales.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, así como identificar el uso de recursos tecnológicos y digitales en el proceso de enseñanza–aprendizaje, con el fin de generar propuestas de mejora en educación superior. El estudio se sustenta en tres ejes conceptuales: la evaluación por competencias, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación y la sociedad de la información y la cultura digital.

Metodológicamente, se desarrolló una investigación cuantitativa de tipo descriptivo y correlacional, mediante la aplicación de una encuesta en línea con escala tipo Likert a una muestra representativa de 385 estudiantes de distintos semestres de la

escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. El análisis consideró variables como el uso de tecnologías educativas, los recursos de apoyo al aprendizaje, la evaluación del proceso formativo y la implementación de proyectos académicos integradores. El instrumento utilizado fue el proporcionado para el proceso de autoevaluación para la acreditación de calidad del Consejo de Acreditación de la Comunicación y las Ciencias Sociales (CONAC)

Los resultados evidencian un uso limitado de infraestructuras especializadas, contrastado con un uso intensivo del equipo de cómputo y de recursos digitales, por parte de los estudiantes a nivel individual. Asimismo, se observa una alta frecuencia en el uso de materiales innovadores como videos, podcasts y recursos digitales, lo que refleja una adaptación de los estudiantes a la cultura digital. En cuanto a la evaluación del aprendizaje, los estudiantes perciben de manera mayoritariamente positiva la evaluación de competencias, habilidades, prácticas profesionales y servicio social, coherente con el modelo educativo basado en competencias. Finalmente, los proyectos integradores, las prácticas multidisciplinarias y los proyectos de investigación colaborativos presentan una presencia significativa, aunque con distintos niveles de frecuencia.

Los resultados de la investigación evidencian la necesidad de fortalecer el uso equitativo de las tecnologías educativas y optimizar los procesos de evaluación desde una perspectiva formativa, centrada en el estudiante y acorde a las demandas de la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: Evaluación por competencias, tecnologías educativas, cultura digital y educación superior.

Abstract

Educational processes in higher education have undergone significant transformations, especially in teaching, learning, and assessment, driven by the incorporation of digital technologies. In this context, the assessment of learning shifts away from focusing

solely on academic performance and adopts a more comprehensive approach, oriented toward the development of competencies, skills, and attitudes applicable to real-world contexts.

The present study aims to analyze the assessment of learning from the perspective of students in the Bachelor's Degree in Communication Sciences at the University of Sonora, as well as to identify the use of technological and digital resources in the teaching-learning process, in order to generate proposals for improvement in higher education. The study is grounded in three conceptual axes: competency-based assessment, the use of Information and Communication Technologies (ICT) in education, and the information society and digital culture.

Methodologically, a quantitative, descriptive, and correlational study was conducted through the application of an online survey with a Likert-type scale to a representative sample of 385 students from different semesters of the School of Communication Sciences at the University of Sonora. The analysis considered variables such as the use of educational technologies, learning support resources, assessment of the training process, and the implementation of integrative academic projects. The instrument used was that provided for the self-evaluation process for quality accreditation by the Council for the Accreditation of Communication and Social Sciences (CONAC).

The results show a limited use of specialized infrastructure, contrasted with an intensive use of computer equipment and digital resources by students at an individual level. Likewise, a high frequency is observed in the use of innovative materials such as videos, podcasts, and digital resources, reflecting students' adaptation to digital culture. Regarding the assessment of learning, students perceive the evaluation of competencies, skills, professional practices, and social service in a predominantly positive manner, consistent with the competency-based educational model. Finally, integrative projects, multidisciplinary practices, and collaborative research projects show a significant presence, although with varying levels of frequency.

The results of the study highlight the need to strengthen the equitable use of educational technologies and to optimize assessment processes from a formative perspective, centered on the student and aligned with the demands of the knowledge society.

Keywords: Competency-based assessment, educational technologies, digital culture, and higher education.

Introducción

En el contexto de la sociedad de la información y el avance de las tecnologías digitales, los procesos educativos han experimentado transformaciones significativas, particularmente en la forma en que se enseña, aprende y evalúa. La evaluación del aprendizaje, tradicionalmente centrada en el desempeño académico, adquiere nuevas dimensiones cuando se incorporan herramientas tecnológicas y recursos digitales que median la experiencia educativa.

Para dar respuesta puntual y validada a cada una de estas preguntas, aplicamos una encuesta a estudiantes de todos los semestres académicos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LCC) para conocer su opinión sobre los aspectos más relevantes de su proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de las actividades que organiza el personal académico y que contribuyen al intercambio de conocimientos y experiencias de formación entre pares académicos y/o de retroalimentación con sus docentes.

En este escenario, resulta fundamental analizar la percepción de los estudiantes sobre los procesos de evaluación y el uso de tecnologías educativas, especialmente en programas formativos como la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, donde la innovación y la producción mediática forman parte del perfil profesional.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva estudiantil, así como identificar el uso de recursos tecnológicos y digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de generar propuestas de mejora en contextos de educación superior.

El estudio se sustenta en tres ejes conceptuales principales:

1. Evaluación del aprendizaje en el enfoque por competencias.
2. Tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación .
3. Sociedad de la información y cultura digital.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, utilizando la técnica de encuesta en línea aplicada a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional, con el propósito de analizar las relaciones entre las variables vinculadas al proceso de enseñanza–aprendizaje. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, el cual fue aplicado mediante la plataforma Google Forms. La muestra estuvo conformada por 385 estudiantes, seleccionados a través de un muestreo probabilístico que garantizó la representatividad de la población. Asimismo, el diseño metodológico consideró un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 3 %, lo que permitió asegurar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

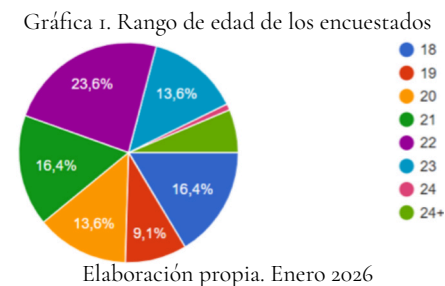
El estudio consideró diversas variables clave para comprender el proceso de enseñanza–aprendizaje en el contexto educativo analizado, entre las que destacan el uso de tecnologías educativas, los recursos de apoyo al aprendizaje, la evaluación del proceso formativo y la implementación de proyectos académicos integradores. Estas dimensiones permitieron obtener una visión integral de la experiencia educativa desde la perspectiva estudiantil. Asimismo, la investigación se sustentó en un diseño metodológico con muestreo probabilístico, garantizando que todos los integrantes de la población tuvieran la misma oportunidad de participar, lo que fortalece la representatividad y validez de los resultados obtenidos.

El análisis incluyó la comparación entre categorías clave: método de enseñanza, evaluación del aprendizaje y uso de tecnologías.

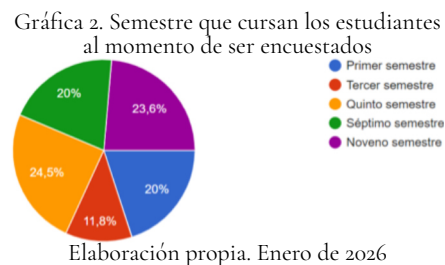
Resultados

Es importante conocer los datos generales de los estudiantes ya que en ellos podemos conocer las dinámicas de trabajo en el

proceso de enseñanza aprendizaje. Así pues, en primera instancia tenemos la distribución por género de los alumnos, con un 62.7 % de género masculino y un 37.3 % del género femenino. Observándose que predomina el estudiante de género femenino. La edad predominante de los estudiantes es de 22 años, con un 23.6 %, seguido de un 16.4 % con edades de 18 y 21 años, respectivamente. Además de que un 0.9 % cuenta con más de 24 años de edad estudiando en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.



En relación con el semestre que cursan los encuestados al momento de responder la encuesta, existe una homogeneidad en los porcentajes de participación. Siendo los alumnos de quinto semestre con la cantidad más elevada de 24.5 %, seguido con 23.6 % con los alumnos de noveno semestre, en la tercera posición tenemos a los alumnos de séptimo y primer semestre con un 20 % respectivamente y con el porcentaje menor se puede apreciar a los alumnos de tercer semestre con un 11.8 %.



A continuación, se describen los resultados de la percepción de los estudiantes en relación al uso de tecnologías educativas, los recursos de apoyo al aprendizaje, la evaluación del proceso formativo y la implementación de proyectos académicos integradores.

Utilización de tecnologías educativas

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educación. Se

trata de la utilización de ciertos dispositivos tecnológicos con propósitos ciertamente educativos, incrementando el acceso a la información y a recursos que complementen lo aprendido en el aula, así como también a nuevos espacios de expresión. Dicho lo anterior, tenemos que dentro de la frecuencia de uso de laboratorio de televisión no se ha tenido ese enriquecimiento, según los alumnos, debido a que tenemos que un 42 % nunca ha utilizado el laboratorio de televisión, mientras que el 21 % raramente lo ha utilizado. Además de que ocasionalmente el 12 %, frecuentemente el 17 % y 8 % muy frecuentemente lo han utilizado. Por otro lado, un rubro importante dentro de la formación del estudiante, ante los nuevos retos tecnológicos, es la frecuencia de uso de las cámaras de video de la institución que tampoco han sido nunca utilizadas, con un 45 % y raramente el 20 %. En contraparte, podemos ver que la frecuencia de uso de equipo de cómputo es mucho mayor, de tal forma que podemos observar que el 48 % muy frecuentemente lo utiliza, el 20 % frecuentemente y el 8 % ocasionalmente. Siendo así que casi el 80 % usa con frecuencia el equipo de cómputo.

El 33 % mencionan que frecuentemente realizan prácticas de campo para producción de medios, mientras que muy frecuentemente un 17 % y ocasionalmente un 19 %. Así mismo frecuente y ocasionalmente utilizan levantamiento de registro de imagen, con un 28 % respectivamente, y muy frecuentemente un 14 %, teniendo así un porcentaje favorable dentro de este rubro. Y finalmente dentro de la transmisión de medios digitales tenemos que el 24 % frecuentemente lo usan y 24 % muy frecuentemente, además de que el 23 % ocasionalmente realiza este tipo de transmisiones.

Tabla 1. Uso de tecnología educativa

Actividades	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Laboratorio de televisión	8 %	17 %	12 %	21 %	42 %
Cámaras de video de la institución	12 %	14 %	9 %	20 %	45 %
Equipo de cómputo portátil	49 %	20 %	8 %	8 %	15 %
Prácticas de campo para producción de medios	17 %	33 %	19 %	13 %	18 %
Levantamiento y registro de imagen	14 %	28 %	28 %	13 %	17 %
Transmisión de medios digitales	22 %	24 %	23 %	14 %	17 %
Elaboración propia. Enero de 2026					

Recursos de apoyo al aprendizaje

Debido a lo anterior es fundamental conocer la frecuencia sobre el uso de **material didáctico con nuevas tecnologías**, a lo cual tenemos que 41 % frecuentemente lo utiliza, mientras que muy frecuentemente un 29 y un 22 % ocasionalmente, siendo así que los materiales didácticos con nuevas tecnologías sí son utilizados en un gran porcentaje, más de 80 %. Mientras que los recursos digitales de apoyo al aprendizaje son utilizados frecuentemente con un 38 %, muy frecuentemente con un 35 % y ocasionalmente tenemos que el 22 % lo utiliza. De esta manera podemos observar que son utilizados con frecuencia los recursos digitales.

Por otra parte, podemos observar que dentro de los **manuales de procedimientos** ocasionalmente son utilizados con un 32 %. Sin embargo, frecuentemente y muy frecuentemente son utilizados, con un 26 % y 18 %, teniendo así un 45 % de frecuencia de uso de los manuales de procedimientos. Aunado a lo anterior, tenemos que las **infografías** ocasionalmente son utilizadas con un 38 %, muy frecuentemente 15 % y frecuentemente con un 29%. Se puede decir que más del 50 % de los alumnos utilizan las infografías como recursos de apoyo al aprendizaje. El 33 % de los encuestados, indicaron que utilizan ocasionalmente los **carteles científicos**, mientras que el 12 % consideró que el uso era muy frecuente y el 22 % frecuente, los dos indicadores con más menciones son los más altos, la mayor y menor frecuencia obtuvieron el mismo porcentaje. La frecuencia de uso de los **folletos informativos**, que es un tipo de texto expositivo cuyo objetivo es proporcionar y divulgar información detallada sobre un tema, también es tomada en cuenta como Innovación y elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje ya que el 13 % lo utilizan muy frecuentemente, mientras que un 23 % frecuentemente. Tenemos, además de que ocasionalmente es utilizado con un 30 %. Sin embargo, raramente el 21 % y con un 12 % nunca es utilizado.

Continuando con Innovación y Elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje, los **podcasts** juegan un papel importante dentro

de esta categoría, debido a que con el uso y familiaridad que tienen los estudiantes ante estos recursos podemos observar que un 27 % frecuentemente utiliza los podcasts, mientras que el 25 % lo utiliza muy frecuentemente, siendo que un 21 % es utilizado ocasionalmente. Como se puede apreciar los porcentajes favorecen a este recurso innovador y recurso de apoyo al aprendizaje, debido a que más del 70 % está utilizando con frecuencia el podcast. Y finalmente, pero no menos importante, tenemos que dentro de esta categoría Innovación y Elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje, los **videos**. A lo cual podemos apreciar que es uno de los porcentajes más elevados con el uso y frecuencia de un 50 % muy frecuentemente, un 23 % frecuentemente, mientras que 19 % ocasionalmente, sin dejar de mencionar que raramente lo utiliza un 4 % y 1 % nunca. Se puede decir que más del 90 % utiliza o ha utilizado con frecuencia los videos como recurso de apoyo al aprendizaje.

El conocimiento es uno de los recursos estratégicos de la Sociedad de la Información en que la civilización está inmersa y es la base fundamental de la futura sociedad del conocimiento que se busca alcanzar.

Tabla 2. Recursos educativos

Recursos	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Material didáctico con nuevas tecnologías	29 %	41 %	22 %	6 %	2 %
Recursos digitales de apoyo al aprendizaje	35 %	38 %	19 %	7 %	1 %
Manuales de procedimientos	19 %	26 %	32 %	19 %	4 %
Infografías	15 %	29 %	38 %	15 %	3 %
Carteles científicos	12 %	22 %	33 %	21 %	12 %
Folletos informativos	13 %	23 %	30 %	22 %	12 %
Podcast	25 %	27 %	21 %	12 %	15 %
Videos	50 %	23 %	19 %	4 %	1 %

Elaboración propia. Enero de 2026

Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje

Dentro de este rubro hay que tener en cuenta que el Plan de Estudios 2004 de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación se fundamentó en un modelo curricular de aprendizaje de competencias

profesionales, a diferencia de aquel que se centra en la enseñanza de conocimientos disciplinarios. Así pues, la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en lo correspondiente a competencia tenemos que el 72 % mencionan que son buenos, mientras que 21 % muy bueno, el 6 % malo y finalmente el 1 % muy malo. Con lo anterior podemos observar cuán importante es mencionar que tener claro el conocimiento del modelo competencial en mayor o menor grado podemos desarrollar las habilidades, conocimientos y destrezas que requiere el nuevo plan de estudios. Además, se tiene conocimiento del modelo competencial, no en un cien por ciento, pero sí un porcentaje muy favorable.

Por otra parte, la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje respecto a las habilidades es bueno con un 66 %, mientras que muy bueno con el 28 %. Y solamente el 6 % lo considera malo. Recordemos que las habilidades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje tienen que ser o se refieren al talento que ostenta alguien para llevar a cabo cierto tipo de acciones. Aunado a lo anterior, tenemos que dentro de las prácticas profesionales el 58 % son calificados como buenos y apropiados los recursos de evaluación, mientras que muy bueno el 28 %, malo el 11 % y muy malo un 2 %.

Además, se tiene que en el servicio social son muy buenos los recursos de evaluación con un 60 %, y muy buenos con un 23 %. Mientras que 14 % con malo y muy malo con un 3 %. Así mismo los espacios educativos, que son fundamentales en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y se tiene que los recursos utilizados para los mismos son buenos, con un 65%, mientras que muy buenos con un 20 %, 12 % lo considera malo y finalmente un 3 % muy malo. En general han sido buenos los resultados, como lo muestra la tabla anterior con porcentajes positivos en su mayoría con más del 50 %.

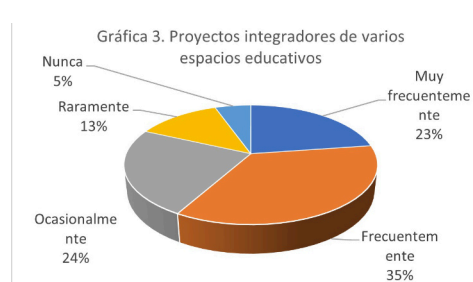
Tabla 3. Recursos de evaluación

Recursos de evaluación	Muy bueno	Bueno	Malo	Muy malo
Competencias.	21 %	72 %	6 %	1 %
Habilidades.	28 %	66 %	6 %	0 %
Prácticas profesionales	29 %	58 %	11 %	2 %
Servicio Social	23 %	60 %	14 %	3 %
Espacios educativos	20 %	65 %	12 %	3 %

Elaboración propia. Enero de 2026

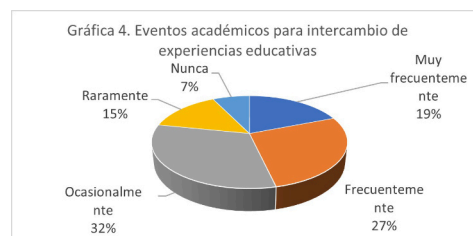
Proyectos de integración académica

a. Proyectos integradores de varios espacios educativos



Vemos cómo la frecuencia de uso en proyectos integradores de varios espacios educativos es frecuentemente con un 25 %, muy frecuentemente con un 23 %, mientras que ocasionalmente con un 34 %. Siendo así que también podemos encontrar que la frecuencia de uso de proyectos integradores se lleva a cabo raramente con un 13 % y nunca con un 5 %.

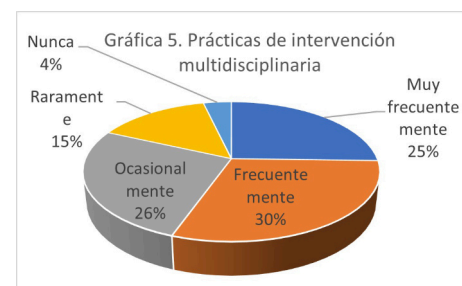
b. Prácticas de intervención multidisciplinaria



Prácticas de comunicación. Este es el eje integrador dentro del plan de estudios, hasta este semestre los alumnos han cursado las Prácticas de comunicación I, II, III y IV, el objetivo de estos espacios es el de generar la competencia correspondiente a cada semestre a partir de integrar los contenidos, habilidades y destrezas adquiridos en todos los otros espacios con base en la aplicación en problemas de índole comunicativa. Es donde se puede observar que frecuentemente así lo llevan a cabo con un 30 %, muy frecuentemente con un 25 %, ocasionalmente un 26 %, raramente un 15 % y nunca con un 4 %.

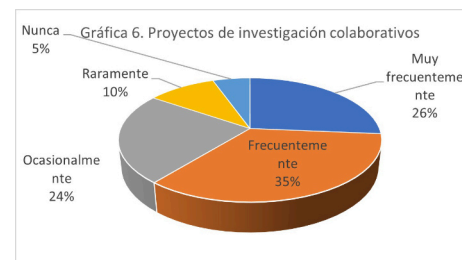
c. Eventos académicos para intercambio de experiencias educativas

Dentro de este apartado podemos observar que la frecuencia de uso es ocasionalmente con un 32 %, mientras que frecuentemente con un 27 % y muy frecuentemente con un 19 %. Mientras que



raramente y nunca con un 15 % y 7 % respectivamente.

d. Proyectos de investigación colaborativos



Dentro de este rubro, en proyectos de investigación colaborativos, podemos encontrar que frecuentemente 35 % lo realizan, mientras que muy frecuentemente con un 26 % también así lo demuestra y ocasionalmente un 24 %, de tal forma que este rubro tiene una frecuencia de uso muy significativa, ya que, sumando este tipo de frecuencia, corresponde al casi 95 %. Mientras que el 15 % restante es raramente con un 10 % y nunca con un 5 %.

Discusión

Los resultados del estudio evidencian un alto uso de tecnologías educativas y recursos digitales de apoyo al aprendizaje, particularmente en herramientas como videos, podcasts y plataformas digitales, lo que refleja una apropiación significativa de la cultura digital por parte del estudiantado. No obstante, en cuanto a la evaluación del proceso formativo, si bien predomina una valoración positiva —al ser considerada mayoritariamente como buena en términos de desarrollo de competencias y habilidades—, se identifican áreas de mejora relacionadas con su comprensión y aplicación integral. Asimismo, se observa una desigualdad en el acceso y uso de tecnologías institucionales, ya que recursos como laboratorios especializados y equipos audiovisuales presentan bajos niveles de utilización, lo que limita el potencial formativo. En relación

con la implementación de proyectos académicos integradores, estos muestran una presencia constante, aunque con niveles variables de participación, destacando su relevancia como estrategia de articulación de saberes. En conjunto, estos hallazgos permiten identificar fortalezas, como la sólida formación académica y el uso frecuente de recursos digitales, así como debilidades, particularmente en la difusión y acceso a los recursos institucionales, lo que plantea la necesidad de fortalecer las estrategias de integración tecnológica y pedagógica en la educación superior.

Los hallazgos permiten identificar tendencias relevantes en la relación entre comunicación, educación y tecnología. A continuación, se puntualizan los hallazgos más relevantes:

1. **Uso de tecnologías educativas.** Los resultados evidencian un uso diferenciado y desigual de las tecnologías educativas, condicionado por el tipo de recurso:

- Se identifica un alto uso de tecnologías digitales personales, destacando el equipo de cómputo portátil, utilizado frecuentemente o muy frecuentemente por cerca del 70–80 % de los estudiantes.
- Las prácticas vinculadas a producción mediática (registro de imagen, prácticas de campo y transmisión digital) presentan niveles intermedios de uso, con frecuencias que oscilan entre el 40 % y 60 %.
- En contraste, existe un bajo aprovechamiento de infraestructura institucional especializada, ya que: el 42 % nunca utiliza el laboratorio de televisión y el 45 % nunca utiliza cámaras de video institucionales

2. **Recursos de apoyo al aprendizaje.** En esta variable se observa una alta incorporación de recursos digitales e innovadores, alineados con la cultura mediática de los estudiantes:

- Más del 80 % utiliza materiales didácticos con nuevas

tecnologías de manera frecuente, como: videos, más del 90% de uso frecuente o muy frecuente; podcasts, más del 70 %; y recursos digitales en general, más del 70 %. frecuente, como: videos, más del 90% de uso frecuente o muy frecuente; podcasts, más del 70 %; y recursos digitales en general, más del 70 %.

- Las infografías tienen uso moderado (más del 50 %).
- Los recursos tradicionales o académicos presentan menor frecuencia: manuales, carteles científicos y folletos: predominio de uso ocasional o bajo.

3. **Evaluación del proceso formativo.** La evaluación del aprendizaje es percibida de manera mayoritariamente positiva, aunque con áreas de mejora:

- Entre el 66 % y 72 % de los estudiantes califican como “buenos” los procesos de evaluación en competencias y habilidades.
- Las prácticas profesionales y el servicio social también obtienen valoraciones positivas (más del 50 %).
- Sin embargo, persisten porcentajes (entre 6 % y 14 %) que califican estos procesos como “malos” o “muy malos”.

4. **Implementación de proyectos académicos integradores.** Los proyectos integradores muestran una presencia significativa, pero no plenamente consolidada:

- Los proyectos de investigación colaborativa destacan con alta frecuencia (más del 60 %).
- Las prácticas de intervención multidisciplinaria presentan niveles favorables (alrededor del 55 %).
- Los proyectos integradores entre asignaturas y los eventos académicos tienen una frecuencia más dispersa, predominando el uso ocasional (alrededor del 30–35 %).

Conclusiones

La investigación evidencia que la integración de tecnologías digitales en la educación superior ha generado cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en el ámbito de la comunicación. Los hallazgos permiten afirmar que la formación en comunicación se desarrolla en un entorno altamente digitalizado, pero con desigualdad en el acceso a recursos institucionales. Los estudiantes muestran una clara preferencia por formatos audiovisuales e interactivos, lo que redefine las estrategias de enseñanza y los procesos de evaluación del aprendizaje, los cuales son valorados positivamente pero aún enfrentan retos en su consolidación pedagógica. Por otro lado, los proyectos integradores representan una oportunidad estratégica, pero requieren mayor consistencia para fortalecer el aprendizaje significativo.

Los resultados evidencian la configuración de una brecha significativa entre el acceso a los recursos tecnológicos institucionales y las prácticas reales de uso por parte de los estudiantes, quienes tienden a depender en mayor medida de tecnologías personales que de la infraestructura formal disponible; en paralelo, se observa una clara transición hacia formatos digitales de carácter audiovisual que, por su accesibilidad y afinidad con la cultura mediática contemporánea, desplazan progresivamente a los recursos tradicionales, reconfigurando así las formas de consumo y producción del conocimiento. En este contexto, si bien el modelo de evaluación basado en competencias es reconocido como pertinente y funcional por la mayoría de los estudiantes, aún enfrenta desafíos relacionados con su implementación, particularmente en términos de claridad metodológica y generación de procesos efectivos de retroalimentación. Asimismo, aunque se identifica una base sólida en el desarrollo de experiencias de trabajo colaborativo e integrador, su aplicación se presenta de manera heterogénea, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer su articulación curricular y avanzar hacia una mayor sistematización institucional que garantice su coherencia y continuidad en el proceso formativo.

Finalmente, y con el fin de generar propuestas de mejora, podemos identificar que persisten desafíos estructurales y pedagógicos, que urge atender mediante diversas estrategias, que brinden mayor consistencia y fortalezcan el aprendizaje significativo.

Tabla 4. Propuesta de mejora

Desafío	Estrategia	Justificación
Existe una brecha entre disponibilidad y acceso real a recursos tecnológicos institucionales.	Difusión de recursos educativos.	Los estudiantes muestran una clara preferencia por formatos audiovisuales e interactivos, lo que redefine las estrategias de enseñanza.
La evaluación del aprendizaje, aunque bien valorada, requiere mayor claridad en su enfoque formativo y competencial.	Capacitación docente en tecnologías educativas.	La evaluación del aprendizaje es positivamente valorada, aunque aún enfrenta retos en su consolidación pedagógica.
La cultura digital de los estudiantes favorece el uso de recursos innovadores, pero esto no siempre se traduce en prácticas institucionales consolidadas.	Integración efectiva de TIC en la evaluación del aprendizaje.	La formación en comunicación se desarrolla en un entorno altamente digitalizado, pero con desigualdad en el acceso a recursos institucionales.
Elaboración propia. Enero de 2026		

A partir de todo lo anterior, esta ponencia contribuye al debate sobre la relación entre comunicación, educación y tecnologías, proponiendo una mirada crítica desde la experiencia estudiantil en la sociedad de la información y evidenciando las necesidades de mejora continua para la comunidad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, con resultados que muy posiblemente sean replicados en otras comunidades estudiantiles.

Referencias bibliográficas

- Consejo de Acreditación de la Comunicación y las Ciencias Sociales (CONACC). Informe de evaluación.
- Consejo Nacional para la Acreditación de la Comunicación, A. C. (s. f.). <https://acreditaconac.org>
- Area, M. (2010). Tecnologías de la información y comunicación en educación. Síntesis.
- Castells, M. (2001). La era de la información. Siglo XXI.
- Tobón, S. (2013). Formación basada en competencias. Ecoe Ediciones.
- Universidad de Sonora. (s. f.). Licenciatura en ciencias de la comunicación. <https://comunicacion.unison.mx/>
- Universidad de Sonora (2023). Sistema de Información Escolar (SIE).

ANEXO. Instrumento

Método de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo a la escala de Likert, muy frecuentemente (1), frecuentemente (2), ocasionalmente (3), raramente (4), nunca (5), indica la frecuencia de uso de los siguientes recursos.

Recursos	1	2	3	4	5
Software de laboratorios					
Software para procesamiento de datos					
Software para producción de medios					
Nuevas tecnologías en el proceso de E-A					
Portal de enlace académico SIVEA					
Plataforma AVAUS					
Plataforma TEAMS					
Medios digitales tales como Youtube					
Medios digitales: Instagram					
Medios digitales: Pinterest					
Medios digitales: Facebook					
Medios digitales: ZOOM					
Otros					

Innovación y Elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje.

De acuerdo a la escala de Likert, muy frecuentemente, frecuentemente, ocasionalmente, raramente, nunca, indica la frecuencia de uso de los siguientes recursos.

Recursos	1	2	3	4	5
Material didáctico con nuevas tecnología					
Recursos digitales de apoyo al aprendizaje					
Manuales de procedimientos					
Infografías					
Carteles científicos					
Folleto informativos					
Podcast					
Vídeos					

Proyectos integradores.

Actividades	1	2	3	4	5
Proyectos integradores de varios espacios educativos.					
Prácticas de intervención multidisciplinaria.					
Eventos académicos para intercambio de experiencias educativas.					
Proyectos de investigación colaborativos.					

Utilización de tecnologías educativas y de la información.

De acuerdo a la escala de Likert, muy frecuentemente, frecuentemente, ocasionalmente, raramente, nunca, indica la frecuencia de uso de los siguientes recursos.

Actividades	1	2	3	4	5
Laboratorio de televisión.					
Cámaras de video de la institución.					
Equipo de cómputo portátil.					
Prácticas de campo para producción de medios.					
Levantamiento y registro de imagen.					
Transmisión de medios digitales.					

Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a la escala de Likert, muy bueno (1), bueno (2), malo (3) y muy malo (4), indica según tu perspectiva, qué tan apropiados son los recursos de evaluación utilizados para los siguientes saberes y haceres.

Recursos de evaluación	Muy bueno	Bueno	Malo	Muy malo
Competencias.				
Habilidades.				
Prácticas profesionales				
Servicio Social				
Espacios educativos				

Programa de becas y ayuda financiera. Responde sí o no a las siguientes oraciones.

	SI	NO
Has sido beneficiado con algún tipo de beca institucional.		
Conoces a algún compañero que haya obtenido un tipo de beca de la UNISON		
Conoces todas las posibilidades de apoyo económico de la UNISON.		
Identificas las opciones de beca que puedes obtener con el impulso de la UNISON.		
Has participado en el programa de movilidad estudiantil.		
Has participado en eventos académicos con apoyo financiero de la UNISON.		
Los estímulos económicos de la UNISON son suficientes.		

Reconocimiento a los estudiantes de alto desempeño académico.

De acuerdo a la escala de Likert, suficiente, regular, insuficiente, indica la frecuencia de uso de los siguientes recursos.

Recursos	Suficiente	Regular	Insuficiente
Apoyo para asistencia a eventos académicos.			
Monto de las becas institucionales.			
Porcentajes de descuento en beca de matrícula.			
Cantidad de estímulos a los estudiantes.			

GENERAL.

De acuerdo a la escala de Likert, muy bueno, bueno, malo, muy malo, califica las siguientes actividades.

Método de enseñanza y aprendizaje.	Muy bueno	Bueno	Malo	Muy malo
Innovación en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje				
Elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje.				
Utilización de tecnologías educativas y de la información.				
Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.				
Programa de becas y ayuda financiera.				
Reconocimiento a los estudiantes de alto desempeño académico.				

Formato de Planeación para Promover la Autorregulación de Aprendizajes

Santa Edén Sariñana Roacho y Vianey Sariñana Roacho

Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Resumen

El presente trabajo surge por la necesidad de diseñar, realizar y llevar a la práctica un ciclo de intervención con estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), plan de estudio 2022. La intención es que con base en las características que presentan los jóvenes alumnos se puedan utilizar como una fortaleza al momento de desarrollar el trabajo antes mencionado a través de un proceso de autorregulación de aprendizajes. El objetivo de este documento es: Analizar la forma en que influye la autorregulación del estudiante normalista en el diseño de su plan de acción, es bajo un enfoque cualitativo, con una metodología de sistematización de datos para obtener un diagnóstico, se implementó una planeación didáctica con el aporte teórico del autor Julio Pimienta; para la discusión de resultados se diseñó un instrumento de autoevaluación.

Palabras clave: Estudiante normalista, planeación didáctica, autorregulación de aprendizajes.

Abstract

This work arises from the need to design and to implement an intervention cycle with eighth-semester students of the Bachelor of Primary Education (LEP) Program, 2022. The intention is based on the characteristics of these young students, which can be used as a strength when developing the aforementioned work through a process of self-regulated learning. The objective of this document is to analyze how the self-regulation of student teachers influences the design of their action plan. In order to realize this researching work, the qualitative approach is used, employing a data systematization methodology to obtain a diagnosis. A didactic plan was implemented based on the theoretical contributions of Julio Pimienta, and a self-evaluation instrument was designed for the discussion of results.

Keywords: Student teacher, Lesson planning, Self-regulation of learning

Introducción

Parte de los aspectos que dan estructura y forma a la formación de docentes se manifiesta a través de los perfiles y dominios que se encuentran enmarcados en el plan de estudio 2022, el cual permite identificar las diversas áreas de oportunidad que tienen los estudiantes sin dejar de lado que es una guía para permear en ellos de manera favorable con el apoyo de cada una de las temáticas abordadas en los cursos con los que cuenta la malla curricular.

El trabajo que a continuación se presenta tiene como principal enfoque el diseño de una planeación didáctica constructivista, misma que será una herramienta para obtener resultados favorables en torno a una problemática detectada, de igual manera, se estructura de tal forma que se pueda comprender la intencionalidad de abordar el tema de la autorregulación de aprendizajes para un mejor diseño de planes de acción en estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Se parte de una breve contextualización enfocada al subgrupo que se atiende; posteriormente, se explica cómo se identificó la problemática a través de un pequeño diagnóstico, explicando los instrumentos utilizados, así como los resultados obtenidos.

Después del diagnóstico se plantean preguntas y objetivos a alcanzar, se desglosa la problemática detectada, con sus respectivos referentes, se presenta el formato de planeación utilizado, así como el instrumento propuesto para generar esa autorregulación de aprendizajes en los estudiantes normalistas y se concluye con las reflexiones finales tomando como base al autor ya mencionado.

Descripción del Grupo

Antes de iniciar con la descripción del grupo con el cual se estuvo trabajando esta intervención, se considera necesario abordar primero las características principales que permean en la institución donde se encuentran inmersos, es decir, una Escuela Normal Rural cuya modalidad corresponde a la de internado, contando con una

matrícula de aproximadamente 420 estudiantes varones. Se tienen de momento tres licenciaturas vigentes, las cuales son: en Educación Primaria (LEP); en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria (LEPIPC) y en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT); lo anterior significa que todos los estudiantes conviven diariamente, aunque cada uno de ellos tiene su espacio asignado desde que ingresa a la institución, la relación que se establece entre ellos, prácticamente es de hermandad y apoyo mutuo.

En este documento se desglosa la problemática que se tuvo que atender con un subgrupo de octavo semestre de la LEP, Plan de Estudio 2022, con seis estudiantes, con los cuales se atienden dos cursos tanto en séptimo como en octavo semestre, siendo Aprendizaje en el Servicio (AS), así como Trabajo de Titulación, este último curso trabajando Orientaciones teórico-metodológicas en séptimo y Análisis y presentación de resultados en octavo, es en este último curso en donde se sitúa la implementación de planeación didáctica, sin embargo, lo complejo de ello es que se pretende que ese diseño se haga con base en un referente teórico; aquí se retoma al autor McKernan (1999): “No es posible ser un profesor-profesional sin comprometerse en la investigación para mejorar el propio rendimiento. En un guiño irónico, la investigación se convierte entonces en la base de la enseñanza” (p. 67), esto coincide con la intencionalidad de promover en los estudiantes esa cultura de ir más allá cuando se encuentran en sus prácticas profesionales, por tal motivo se planteó trabajar su proceso de plan de acción con el apoyo de ciertos autores que les den respaldo a sus estrategias y propuestas a implementar tanto en su primer como segundo ciclo; es importante que los normalistas tengan plena conciencia de que es fundamental indagar sobre diversos temas que se aborden.

Metodología

Este importante insumo sirve como guía al momento de llevar a cabo un proceso de investigación, es decir, permite tener esa certeza de trazar un camino, recorrerlo acorde a ciertos preceptos que por la naturaleza de la investigación se tendrán que realizar, para que,

por último, se den a conocer los resultados a través de una serie de discusiones que permitirán tomar decisiones a futuro, Gordillo (2007) afirma que “el método es considerado como el camino para obtener un fin de manera ordenada, desde un conjunto de reglas” (p. 14). Siendo algo favorable al realizar una investigación, ya que consigo se contará con resultados entendibles y concretos.

Para este estudio, el enfoque a utilizar será el cualitativo, mismo que deja en claro el papel que juegan los sujetos de investigación, así como el contexto y la necesidad de interpretar los fenómenos que se presentan; para ello, se toma como referente la siguiente aportación:

La investigación cualitativa nos permite redescubrir al ser social como ser político e histórico, es decir nos conlleva a develar los sujetos con los que “construimos socialmente” nuestras prácticas. Es importante destacar que, dentro de las ciencias sociales, la investigación cualitativa aborda los significados, las acciones de los individuos y la manera en que estos se vinculan con otras conductas propias de la comunidad; además que conlleva a explicar los hechos sociales, buscando la manera de comprenderlos. (Piña, 2023, p. 2)

Sistematización de Datos

La sistematización tiene un impacto favorable en cualquier proceso de investigación, debido al proceso de reflexión que se realiza, el cual pretende ordenar u organizar lo que ha sido la estructura de cualquier proceso o proyecto, con la finalidad de establecer dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado (Martínic, 1998).

En este caso, fue necesario hacer un proceso de diagnóstico para identificar cuáles serían las alternativas con las cuales se podrían implementar diversas acciones que pudieran favorecer la implementación de un instrumento, mismo que va a permitir obtener

los resultados del subgrupo que se atiende y con ello rediseñar su segundo ciclo de intervención.

Según los autores Yuni y Urbano (2014) “En el campo de la metodología de la investigación científica el concepto de técnicas de recolección de información alude a los procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos” (p.129). Es por ello por lo que se consideran como herramientas importantes para el proceso de diagnóstico.

Para diagnosticar existen diferentes técnicas e instrumentos, los cuales permiten rescatar información relevante de los que desea, obteniendo así un punto de partida. En este caso no fue la excepción, para diagnosticar a este subgrupo se implementó el guion de observación, así como el diario de campo; a continuación se mencionará cómo fueron trabajados.

Guión de Observación

Para poder obtener datos precisos acerca del proceder de los estudiantes, es necesario contar con una serie de elementos que se deben tener en cuenta al momento de desarrollar los temas en el aula, cuando solamente se observa sin sistematizar esos detalles que hacen diferencia, dicha acción no será productiva, por eso resulta fundamental tener una guía que permita tener la información requerida. Fortaleciendo este aspecto, se retoma la aportación de los siguientes autores que mencionan en qué consiste este instrumento:

La guía de observación es el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno. (Campos & Lule, 2012, p. 11)

Para este fin se recurrió a hacer anotaciones conforme se iba avanzando en la explicación del diseño de plan de acción, es decir, los

pasos que se iban realizando, las entregas parciales que se hicieron, entre otros factores detectados en las sesiones de clase; este registro se hizo por cada alumno, esto para tener en claro las áreas que se deberían trabajar con mayor énfasis, incluso para detectar los momentos en los cuales ellos mostraban mayor interés en el diseño de este.

Diario de Campo

Los diarios pueden emplearse tanto con una finalidad más estrictamente investigadora o como una finalidad más orientada al desarrollo personal y profesional de los profesores. Con frecuencia ambas misiones se combinan y complementan. A partir de ello, los diarios permiten revisar elementos de su mundo personal que frecuentemente permanecen ocultos a la percepción mientras están involucrados en las acciones cotidianas. “Al escribir diarios se racionaliza la vivencia al escribirla, se reconstruye la experiencia y con ello se tiene la posibilidad de descentrarse de ella y analizarla, por lo tanto, se facilita la posibilidad de socializar la experiencia” (Zabalza, 2004, p.19) “Los diarios son un recurso para hacer explícito los propios dilemas con respecto a la actuación profesional, así mismo se van viendo cuáles dilemas preocupan al profesor.” (Ibidem, pp. 21-22).

En este caso se estuvo haciendo registro de aspectos que eran de interés y que acontecían en el desarrollo de las clases, esto permitió dar cuenta de lo que preocupaba a los alumnos, lo que rechazaban, incluso algunas propuestas que llegaban a motivarlos para el trabajo solicitado, dicho registro se hizo a manera de tabla, misma que partía de temas que resaltaban en el guion de observación, esto para darle seguimiento a lo observado y, posteriormente, hacer el análisis y reflexión.

Preguntas

Con base en lo anterior se plantea la siguiente pregunta general: ¿Cómo influye la autorregulación en el diseño de un plan de acción en un estudiante normalista? A continuación, se dan a conocer las específicas:

¿Qué necesidades presentan los estudiantes normalistas al momento de plantear su plan de acción?

¿Qué impacto tiene la implementación de instrumentos de evaluación que permitan identificar a los estudiantes sus áreas de oportunidad en el diseño de su plan de acción?

¿De qué manera favorece que el alumno reconozca sus áreas de oportunidad?

Objetivos

Para complementar, es necesario hacer mención como objetivo general el que a continuación se enuncia: Analizar la forma en que influye la autorregulación del estudiante normalista en el diseño de su plan de acción. Ahora se mencionan los objetivos específicos:

Identificar las necesidades que presentan los estudiantes normalistas al momento de plantear su plan de acción.

Conocer el impacto que tiene la implementación de instrumentos de evaluación que permitan identificar a los estudiantes sus áreas de oportunidad.

Orientar para que el alumno reconozca sus áreas de oportunidad.

Problemática Abordada

La parte medular del normalismo rural está definido por la estructura que lo enmarca, en especial el aspecto político, esto logra que cada uno de sus estudiantes tenga convicciones claras en cuanto a la identidad con cada una de sus instituciones, sin embargo, se tienen dificultades para el abordaje de temáticas, principalmente por las diversas interrupciones de clase, así como la manera en que confrontan cuando alguna situación no les parece adecuada o no responde a sus intereses.

Ahora, específicamente en la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”, siendo un internado de varones, la dinámica no es diferente a lo que se observa en las otras 14 normales rurales existentes en la República Mexicana, lo cual obliga al docente normalista a actuar en consecuencia o acorde a estas características, por supuesto complejas, pero si se quieren obtener resultados positivos se deben hacer los ajustes necesarios para realmente permear en la formación inicial del alumno normalista.

A continuación, se desglosa la problemática identificada en la formación de los normalistas, misma que obstaculiza el cumplimiento en el desarrollo de los dominios que se deben alcanzar; en este caso, el enfoque se centra en los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) con el curso de Trabajo de Titulación. Análisis y presentación de resultados, privilegiando atender la problemática relacionada con el diseño y seguimiento de su plan de acción; esto porque se tiene la dificultad de que no atienden indicaciones a cabalidad con respecto a este producto, por ello es necesario tener un instrumento de evaluación que permita brindar tanto a ellos como estudiantes como a la docente titular del curso la certeza de que el resultado final sea coherente y tenga los suficientes elementos para identificar cuál sería su calificación, privilegiando la autoevaluación, esto con base en lo que menciona a continuación: la autoevaluación es considerada incluso como un ejercicio de autocritica que favorece el proceso de enseñanza – aprendizaje, se afirma que solamente se puede aplicar en espacios donde se fomenta un trabajo colaborativo, existiendo así, intercambio de opiniones, fortalecimiento del conocimiento, verdadero trabajo en equipo y no habría lugar para protagonismos aislados ni competitividad enfermiza (Sanmartí, 2008).

Los tres aspectos que el autor menciona son los que más motivan a los estudiantes normalistas, es decir, intercambian constantemente puntos de vista, ya sea en clase, comedor, espacios de recreación o en sus dormitorios; tienen discusiones respecto a distintas situaciones que se presentan en sus prácticas o en los cursos

que están abordando y en todo momento privilegian el trabajo cooperativo, es complicado que el trabajo sea competitivo entre ellos, esto porque por el sistema de internado que permea en la institución los estudiantes se identifican con un sentido de hermandad, lejos de competir buscan ayudarse o apoyarse para que ninguno se quede rezagado, este aspecto se puede aprovechar para promover esa autoevaluación que sugiere el autor.

Defienden su punto de vista como parte de la cultura interna del normalismo rural, esto se considera una fortaleza en ellos, pudiendo trasladarse a que ellos mismos con base en indicadores de exigencia idóneos identifiquen si cumplieron con lo solicitado para el diseño y seguimiento a su plan de acción, de esta manera se darían cuenta de sus debilidades, la manera en que pueden mejorar su desempeño y no se tendría que tener un debate que refiera sus habilidades o que justifiquen una calificación alta por el simple hecho de entregar trabajos; es necesario enfrentarlos a la realidad docente a través de reconocer esa necesidad de mejorar en sus dominios y perfiles; aquí se considera necesario mencionar la siguiente aportación que permite reconocer que falta mucho camino por recorrer con respecto al currículum y ese engranaje que debe existir con la teoría, que al trasladarlo al plano de la práctica docente se pueden mencionar los contenidos a abordar y de qué manera se van a organizar para una mejor comprensión, pero siempre procurando tener esa preparación necesaria. El currículum no es sencillo abordarlo, es un reto por la serie de situaciones que generan conflicto al momento de tratar de abordarlas en diversos espacios que tal vez no son los idóneos, sin embargo, los docentes frente a grupo deberán saber resolverlas experimentando diversas fases que les van a permitir incluso adquirir mayor conocimiento, pero más que nada asumir un rol docente responsable (McKernan, 1999).

Como parte de esos retos que se mencionan, el estudiante normalista, a pesar de que ya cuenta con cierta experiencia por encontrarse en el último año de su preparación docente inicial, también se enfrenta a ellos permanentemente, aquí no es válido que se escuden en no tener el perfil, la experiencia o las habilidades

necesarias, es vital que se fortalezca a través de la práctica pero logrando articular los insumos teóricos con los dominios con que cuenta, no permitiendo que resalten las debilidades.

Es necesario reconocer la existencia de un problema en relación con los perfiles y dominios que deben desarrollar los estudiantes normalistas a lo largo de su proceso de formación docente, pero, además, también respecto de su conocimiento en general sobre las responsabilidades y funciones que como maestros tendrán frente a grupo partiendo de sus jornadas de práctica, conservándolo hasta el ejercicio de la profesión.

Como docente de este curso se ha intentado el trabajo colaborativo, también individual, de igual manera se generan estándares o indicadores de exigencia en cada producto, sin embargo, es necesario fortalecer esos procesos para que ellos entiendan o sientan la necesidad de modificar su proceder con respecto a la forma de realizar su plan de acción a implementar en al menos dos ciclos de intervención.

Formato de Planeación Implementado

Como parte de la sistematización de los contenidos y temáticas a abordar en los grupos de práctica, es necesario mencionar la manera en que se organizan para poder implementarlos, esto resulta una tarea bastante complicada porque cada grupo tiene sus características, de igual manera, el contexto influye, sin embargo, cuando se logran detectar las diversas áreas de oportunidad, resulta interesante la manera en cómo una posible desventaja, se convierte en una fortaleza, de la cual se puede sacar bastante provecho de su implementación.

Lo anterior es uno de los retos que como formadores de docentes se tiene, esto porque se debe privilegiar que para poder llevar a cabo una práctica exitosa, es necesario que los alumnos normalistas definan cuál será el procedimiento que van a seguir para su intervención frente a grupo, no confundir con una especie de receta de cocina; la educación o el trabajo frente a grupo difiere por

completo de ello, se trata de buscar alternativas a través de diversas herramientas pedagógicas, mismas que van a lograr que los estudiantes se sientan seguros al momento de implementarlas.

Con base en lo plasmado, resulta importante retomar algunas aportaciones que permiten detectar el nivel de impacto que tiene el diseño y elaboración adecuada de una planeación didáctica, para ello se retoma la siguiente aportación:

La planeación didáctica implica la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite enfrentar de forma ordenada y congruente, situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su vida profesional o cotidiana y en el caso del profesor, a su práctica docente (Ascencio, 2016, p. 109)

Hay que destacar el énfasis que la autora muestra a la organización de cada uno de los aspectos que conforman una planeación, porque de igual manera refiere, esto conlleva a poder enfrentar las temáticas de manera ordenada, fortaleciéndolo profesionalmente.

Para los autores Flores y González (2014) como se cita en Pineda y Ruíz (2021) “La planeación es una evidencia tangible que abre un espacio de reflexión de praxis educativa sobre el trabajo del profesor” (p.161); esta afirmación conlleva a que necesariamente se tendrá que trabajar a fondo con este importante aspecto, si bien se solicita la planeación didáctica previo a sus jornadas de práctica, se entiende que no basta hacerlo como mero ejercicio o requisito administrativo, debe tenerse en claro que deberá ser pertinente, coherente, pero más que nada atendiendo las necesidades reales de los grupos que atienden los alumnos normalistas.

Estructura de la Planeación Didáctica

Como parte de la propuesta de trabajo que se implementó

con los jóvenes normalistas se encuentra la estructura utilizada para abordar el diseño de sus planes de acción, lo anterior tomando como punto de partida al autor Pimienta (2007), el cual inicia con una interesante reflexión:

Una de las funciones de la escuela es contribuir al desarrollo de la responsabilidad en los estudiantes, precisamente educándolos para la toma de decisiones y permitiéndoles hacerla; con la característica esencial de asumir las consecuencias de sus actuaciones, es decir, se pretende educar hacia una libertad responsable.

En este orden, debe asegurarse un código moral y disciplinario con total respeto a la dignidad del educando para propiciar la sana convivencia de los integrantes de la comunidad educativa. (Pimienta, 2007, p. 7)

Precisamente muchos de los problemas que se tienen de manera cotidiana no solamente en las aulas, sino en la vida es el temor a la toma de decisiones, esto porque va implícita la responsabilidad que conlleva el hacerlo, recordar que es mucho más sencillo hacer señalamientos, sin embargo, lo idóneo es apropiarse de decisiones y actuar en consecuencia, pero principalmente ser un agente que promueva alternativas sanas de convivencia que no vulneren la dignidad de la comunidad escolar y que sus alumnos sean capaces de que en su vida diaria se comporten de manera ejemplar.

Retomando la estructura que propone Pimienta (2007) para el diseño de clase, se adaptó para llevarlo a la práctica con los alumnos de octavo semestre y poder atender la problemática que en ese momento urgía atender, es decir, que los normalistas diseñaran su plan de acción, sin embargo, es necesario explicarles y promover ciertos productos que les permitan darse cuenta de los insumos que requieren para realizarlo de manera satisfactoria y funcional, a continuación se presenta la propuesta que se implementó.

Curso. Trabajo de titulación: análisis y presentación de resultados.

Nivel. Octavo semestre

Grado y grupo. 4° año grupo 2

Tema. Diseño del Plan de Acción

Nivel de Asimilación. Comprensión o conocimiento.

Diagnóstico del grupo. El grupo está conformado por seis estudiantes de la LEP, plan de estudio 2022, todos ellos tienen varias fortalezas con respecto a los perfiles y dominios que se plantean en el programa de estudio, entre ellos el manejo de las IA que han sido detonantes para realizar los productos solicitados; sin embargo, como parte de las áreas de oportunidad se detecta que es complicado que sigan indicaciones, que incluso se comprendan las temáticas que se abordan, de hecho, se han tenido situaciones que han generado debates porque es complicado que acepten una indicación, incluso que investiguen más allá de lo que marca el programa; pero durante las clases se observa que cuando ellos mismos dan propuesta e incluso hacen comentarios relacionados con la clase, sí prestan atención, con base en ello se decide que se trabaje a través de la autorregulación de aprendizajes.

Objetivo del Aprendizaje. Concluir el diseño del plan de acción tomando como punto de partida la problemática previamente identificada para consolidar el trabajo de titulación con respecto a las capacidades, dominios del saber y desempeños del perfil de egreso de la LEP.

Objetivo Actitudinal. Promover en el estudiante normalista la conciencia de que deben constituirse como agentes de transformación, sensibles a las diferencias y necesidades educativas de la comunidad, todo a través de una propuesta de mejora para que impacte en los grupos donde se encuentran llevando a cabo sus prácticas profesionales.

Título de la Clase. Conociendo y gestionando los elementos a retomar para el diseño de su primer ciclo de intervención.

Método. Explicativo-Ilustrativo: Se presentará el contenido de manera verbal y visual, utilizando recursos didácticos y ejemplos prácticos.

Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje. “Lo que sé, lo que quiero saber, lo que aprendí”.

Tabla 1

Estrategia Implementada para Recabar Información

Lo que sé del diseño de un plan de acción	Lo que quiero saber	Lo que aprendí acerca de cómo realizar un plan de acción
---	---------------------	--

Nota: Esta estrategia se implementó desde el inicio de la explicación de cómo realizarían su plan de acción y se concluyó hasta que ya iniciaron con la realización de este, la propuesta surge del autor Pimienta (2007)

Recursos. Medios informáticos e ilustrativos.

Reactivación de Conocimientos Previos. Será a través del cuadro propuesto en la primera columna, previo a ello analizar algunas planeaciones didácticas que se han realizado.

Situación Problemática. Los estudiantes normalistas desconocen el diseño con un referente teórico de un plan de acción.

Construcción de Significados. Con base en los significados se retomarán con base en lo aprendido de las explicaciones dadas en clase, elaborando diversos esquemas y realizando ejercicios para una mejor comprensión.

Organización del Conocimiento. Los normalistas van a hacer el acomodo necesario acorde a los ejercicios realizados en el aula, así como retomando lo propuesto por el autor analizado.

Aplicación del Conocimiento. Tendrán tres días para hacer una propuesta de trabajo a implementar como primer ciclo de intervención; diariamente se estarían presentando avances, de la misma manera se va a compartir con los compañeros para identificar o fortalecer cada uno de los elementos propuestos por el autor Barraza.

Evidencias. Cuadro de inicio ya concluido con lo aprendido; reflexiones en su diario y, su plan de acción concluido para su primer ciclo de intervención.

Evaluación del Proceso. Lista de cotejo.

Tarea. Serán tres tareas, la primera hacer el envío en los tiempos establecidos, realizar una serie de reflexiones que deberán incluir en su diario de campo, también que las estrategias propuestas en su ciclo de intervención lo compartan con sus docentes tutores.

Instrumento Utilizado

Para poder tener insumos confiables, es necesario que se cuente con un instrumento que permita obtener resultados tangibles, pero más que nada, encaminados a las necesidades planteadas inicialmente; en esta ocasión, aprovechando las características de internado en el que se encuentran los seis jóvenes, se decide retomar la propuesta de la aportación que se realiza en el documento que produjeron en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en 2016, esto porque se toman en cuenta parámetros que todo profesional de la educación deberá considerar durante su quehacer docente, mismos que a continuación se mencionan:

Este instrumento de evaluación se modificó para que contara con los requerimientos que la intervención requiere, incluso adaptado al lenguaje que se utiliza en México, este proceso no alteró la intencionalidad del instrumento original, respetando así a quienes validaron el mismo; se definieron los indicadores o estándares de exigencia a tomar en cuenta, todo con la intención de poder llevar a cabo la interpretación de los resultados obtenidos y contrastar con diversas aportaciones (UNED, 2016).

El instrumento de evaluación ya modificado quedó de la siguiente manera:

Tabla 2

Instrumento para Evaluar su Plan de Acción

Criterios	1	2	3	4	5
1. Identifico plenamente el problema que va a abordar en el grupo de práctica.					
2. Entregué el cuadro que se propuso como estrategia para recuperar los conocimientos previos, así como lo aprendido gracias a las explicaciones realizadas en clase.					
3. Realicé la propuesta tomando en cuenta al autor Barraza					
4. Adapté la propuesta acorde al nivel educativo donde me encuentro practicando.					
5. Tomé en cuenta las características del grupo de práctica para el diseño de estrategias.					
6. Tomé en cuenta las sugerencias del tutor o tutora al momento de hacer las correcciones solicitadas por la asesora.					
7. Mis estrategias didácticas presentan referentes teóricos que brinden respaldo a lo propuesto.					
8. Entregué en tiempo y forma el Plan de Acción con las características solicitadas.					
9. Plasmé análisis y reflexiones acerca de este proceso en el diario del profesor.					
10. Utilicé las Normas APA séptima edición de manera adecuada.					

Nota: Este formato fue retomado del libro "Consideraciones técnico-pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia" (2016).

Niveles de Rendimiento

1 = DEFICIENTE 2 = ACEPTABLE 3 = REGULAR 4 = BIEN 5 = MUY BIEN

Este instrumento se implementó en el fin de semana comprendido del 13 al 16 de marzo de 2026; aún no se tienen los resultados, sin embargo, en cuanto se tengan se realizará el procesamiento en el paquete estadístico SPSS para identificar las frecuencias y reconocer las áreas de oportunidad a atender para mejorar su segundo ciclo de intervención.

Resultados y Reflexiones Personales

A pesar de que se tienen ciertos parámetros que se deben atender a través de una serie de contenidos que se abordan durante el ciclo escolar, si bien en muchos niveles educativos se vuelve

imprescindible la cobertura de los mismos, causando que los docentes en muchas ocasiones los aborden de manera superficial, incluso sin tomar en cuenta el contexto en el que está inmerso el estudiante, limitando así la necesidad de buscar estrategias que les provean a ellos de más capacidades y habilidades que pudieran poner en juego en su vida cotidiana.

El docente debe tomar en cuenta y buscar las diversas estrategias a implementar para que no convierta sus clases en una copia de lo que se plasma en los libros del alumno porque eso no representa el quehacer docente, tampoco brinda elementos para hacer una reflexión de algo que no se propone, solamente se dirige sin hacer ajustes, adecuaciones, propuestas, entre otras acciones que fortalecen no solamente el desarrollo de los alumnos, sino también el crecimiento del profesional de la educación; retomando al autor Schön (1992) es importante resaltar la manera en que él hace una reflexión acerca de cómo se llevan a cabo las acciones docentes:

Analiza las actividades profesionales prácticas que, como ocurre con la enseñanza, se caracterizan por ser de naturaleza incierta, inestable, singular y por darse en ellas conflictos de valor, y propone la reflexión en la acción como epistemología más adecuada para el estudio de las mismas. Se constituye en una categoría importante para estudiar la práctica profesional desde las propias acciones que realizan los profesionales. (Schön, 1992, como se cita en Latorre, 2005, p. 19)

En materia educativa no existen certezas, sin embargo, se tiene un panorama tan amplio que se puede estar en la búsqueda permanente de ellas, pareciera que es una alternativa que no tiene una meta, pero la práctica docente se concibe de esa manera, como una forma de estar de constantemente mejorando en diversos aspectos, de seguirse preparando y jamás bajar los brazos, la tarea del verdadero docente es buscar la manera de obtener los mejores resultados sin etiquetar o ser un agente insensible ante las necesidades identificadas; es cierto, la profesión docente tiene más incertidumbres que certezas,

pero cada pequeño objetivo alcanzado debe ser una forma de impulsar nuevas propuestas de trabajo, convirtiéndose así en un bucle con muchas satisfacciones profesionales.

El resultado obtenido gracias a la implementación de la planeación didáctica fue que se siguió un orden lógico, mismo que permitió que la información recabada se pudiera sistematizar, también, era evidente en cada apartado que propone el autor que se hilaban uno con otro, lo que hacía que cada etapa o paso tuviera una coherencia que permitía a los estudiantes encontrarle sentido a cada actividad propuesta, incluso se sintió motivación por concluir con lo que inicialmente se propuso como tareas.

Es necesario mencionar que los seis estudiantes cumplieron con cada acción emanada de la planeación diseñada, así como con las tareas, de las cuales se rescata que en cuanto al cuadro surgido de las estrategias que propone el autor Pimienta (2007) lo concluyeron satisfactoriamente, de hecho en el último apartado que hace referencia a lo que aprendieron, se destaca que enfatizan que no imaginaban que para hacer una propuesta sustentada se debe recurrir a referentes teóricos, que ese elemento se les hizo complicado y mencionan que no estaban acostumbrados a ello, por eso se les ha dificultado más aún.

En sus diarios existe esa reflexión; de hecho, refieren que sus docentes tutores hicieron sugerencias que les permitieron mejorar las propuestas iniciales, gracias a ello se sintieron más seguros al momento de presentar su propuesta; de igual manera, todos entregaron en tiempo y forma, la mayoría con todos los elementos sugeridos en las sesiones de clase; por último, mencionar que cuando se juntaban por las tardes o por mensajes de WhatsApp se fueron compartiendo ideas, dificultades encontradas e incluso se apoyaron con algunas dudas que fueron surgiendo en el camino, esto favorece demasiado el verdadero trabajo colaborativo y se saca provecho de las condiciones institucionales.

A manera de cierre, es necesario rescatar aspectos

fundamentales que se lograron comprender gracias al autor Pimienta (2007), empezando por la importancia de promover un aprendizaje activo, siempre partiendo de los conocimientos previos, a través del diseño de clases atractivas que no se conviertan en una transmisión de conocimientos; utilización de diversas estrategias de aprendizaje, esto ayuda a que los estudiantes le den significado a lo que se aprende en clase a través de las experiencias vividas; debe existir un diálogo permanente entre docente y alumno para que el conocimiento se fortalezca; mejorar los formatos de planeación manteniendo modelos constructivistas, con formatos flexibles y que contengan los elementos mínimos que propone el autor, tales como: diagnóstico, objetivos, estrategias, evaluación formativa y cierre, y contextualizar las temáticas a abordar, esto dará sentido a cada contenido que se trabaje.

Lo anterior coincide con ese enfoque humanista que se promueve desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en donde el docente guía la construcción del aprendizaje, priorizando predisposición, secuencias eficaces y retroalimentación continua; se reconoce que no son tareas sencillas, pero no por eso se van a dejar de lado.

Referencias

- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 14, núm. 3, julio, pp. 109-130
- Campos, G. & Lule, N. (2013). La Observación, Un Método Para El Estudio De La Realidad. Xihmai, 7(13). <https://doi.org/10.37646/xihmai.v7i13.202>
- Gordillo, N. A. (2007). Metodología, Método y Propuestas Metodológicas en Trabajo Social. Revista Tendencias & Retos, No. 12, pp. 119-135
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. 3ra edición: Editorial Graó, Barcelona, España.
- Martinic, S. (1998). El Objeto de la Sistematización y sus Relaciones con la Evaluación y la Investigación. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL
- McKernan, J. (1999). Investigación – acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Pimienta, J. (2007). Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente. Segunda edición, Pearson Educación. Instituto Superior Pedagógico de la Habana. Cuba Universidad Anáhuac. México Universidad Complutense de Madrid. España
- Pineda, K. y Ruíz, F. (2021). Planeación didáctica por competencias: el último nivel de concreción curricular. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 5(8), 158-179. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>
- Piña, L. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA Año VIII. Vol VIII. N°15. Santa Ana de Coro. Venezuela. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>
- Sanmartí, N. (2008). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona, España.
- Universidad Estatal a Distancia. (2016). Consideraciones técnico-pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los

aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia. Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes. San José, Costa Rica, p. 36

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación - 1a ed. - Editorial: Brujas, Córdoba, Argentina

Zabalza. (2004). Diarios de clase Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Métodos de Enseñanza Innovadores

Marco Antonio Román Villegas

Universidad Internacional de la Rioja en México

Resumen

En los debates contemporáneos sobre el futuro del aprendizaje, la expresión métodos de enseñanza innovadores aparece con una frecuencia que no siempre se acompaña de precisión analítica. Con demasiada facilidad, la innovación se equipara con el uso de recursos digitales, con la sustitución de la clase expositiva por actividades participativas o con la adopción rápida de una tendencia metodológica que todavía no ha sido examinada con suficiente rigor. Esa amplitud semántica ha vuelto el término atractivo, pero también ambiguo. No toda variación en la forma de enseñar constituye una innovación pedagógica en sentido fuerte, y no toda innovación mejora por sí misma la calidad del aprendizaje.

El problema de fondo no es menor. En educación superior y en otros niveles formativos, la presión institucional por innovar ha favorecido, en ocasiones, la circulación de discursos celebratorios que sobrestiman la novedad visible subestiman la complejidad del diseño pedagógico. En ese contexto, resulta necesario distinguir entre cambio metodológico, actualización didáctica e innovación genuina. Esta última no puede reducirse a la incorporación de artefactos o dinámicas nuevas; debe entenderse como una reorganización

consistente de la relación entre enseñanza, aprendizaje, evaluación, participación estudiantil y mediación docente.

Palabras clave: Innovación pedagógica, métodos de enseñanza, educación superior, diseño pedagógico, evaluación del aprendizaje.

Abstract

In contemporary debates on the future of learning, the expression innovative teaching methods appears with a frequency that is not always accompanied by analytical precision. Too often, innovation is equated with the use of digital resources, with the replacement of the lecture-based class by participatory activities, or with the rapid adoption of a methodological trend that has not yet been examined with sufficient rigor. This semantic breadth has made the term attractive, but also ambiguous. Not every variation in the way of teaching constitutes pedagogical innovation in a strong sense, and not every innovation by itself improves the quality of learning.

The underlying problem is not minor. In higher education and at other educational levels, institutional pressure to innovate has, at times, encouraged the circulation of celebratory discourses that overestimate visible novelty and underestimate the complexity of pedagogical design. In this context, it is necessary to distinguish between methodological change, didactic updating, and genuine innovation. The latter cannot be reduced to the incorporation of new artifacts or dynamics; it must be understood as a consistent reorganization of the relationship between teaching, learning, assessment, student participation, and instructional mediation.

Keywords: Pedagogical innovation, teaching methods, higher education, pedagogical design, learning assessment.

Introducción

En los debates contemporáneos sobre el futuro del aprendizaje, la expresión «métodos de enseñanza innovadores» aparece con una frecuencia que no siempre se acompaña de precisión analítica. Con demasiada facilidad, la innovación se equipara con el uso de recursos digitales, con la sustitución de la clase expositiva por actividades participativas o con la adopción rápida de una tendencia metodológica que todavía no ha sido examinada con suficiente rigor. Esa amplitud semántica ha vuelto el término atractivo, pero también ambiguo. No toda variación en la forma de enseñar constituye una innovación pedagógica en sentido fuerte, y no toda innovación mejora por sí misma la calidad del aprendizaje.

El problema de fondo no es menor. En educación superior y en otros niveles formativos, la presión institucional por innovar ha favorecido, en ocasiones, la circulación de discursos celebratorios que sobrestiman la novedad visible y subestiman la complejidad del diseño pedagógico. En ese contexto, resulta necesario distinguir entre cambio metodológico, actualización didáctica e innovación genuina. Esta última no puede reducirse a la incorporación de artefactos o dinámicas nuevas; debe entenderse como una reorganización consistente de la relación entre enseñanza, aprendizaje, evaluación, participación estudiantil y mediación docente.

El propósito de este capítulo es examinar críticamente algunos de los métodos de enseñanza que, en la literatura reciente, han sido presentados como innovadores, y valorar en qué medida su potencial depende de condiciones pedagógicas, institucionales y éticas concretas. La tesis que orienta el texto sostiene que la innovación metodológica adquiere valor académico real cuando logra articular propósitos formativos claros, tareas intelectualmente exigentes, participación estudiantil significativa, evaluación congruente y mediaciones docentes capaces de sostener el proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el capítulo no propone una defensa

acrítica de métodos activos ni una impugnación general de formas más tradicionales de enseñanza. El interés central consiste en identificar qué rasgos convierten a determinados enfoques en opciones pedagógicas valiosas para el futuro del aprendizaje y, al mismo tiempo, qué límites o tensiones deben reconocerse para evitar simplificaciones. Bajo ese marco, la revisión se concentra en aprendizaje activo, metodologías basadas en problemas, proyectos y casos, aula invertida, aprendizaje-servicio y enseñanza híbrida apoyada por tecnologías digitales.

Conviene precisar, además, que el horizonte de análisis no es únicamente didáctico. Cuando se discute el futuro del aprendizaje, también se discute qué capacidades se consideran formativamente relevantes, qué papel se atribuye a la autonomía intelectual, cómo se entiende la relación entre conocimiento y problema público, y de qué manera las instituciones acompañan o inhiben procesos de transformación pedagógica. En ese sentido, la innovación metodológica no puede valorarse al margen de una pregunta más amplia por el tipo de formación que la universidad desea promover (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], n.d.; Jarni & Gurr, 2024).

Esta precisión es importante porque devuelve a la innovación su densidad pedagógica. En la práctica universitaria, muchas decisiones metodológicas se toman bajo presiones de cobertura, acreditación, actualización tecnológica o diferenciación institucional. No obstante, una innovación que no modifica de manera significativa la relación del estudiante con el saber, con los problemas de su campo y con sus propios procesos de pensamiento difícilmente puede sostenerse como aporte formativo. El criterio rector, por tanto, no es la originalidad visible de la estrategia, sino su capacidad para generar experiencias de aprendizaje más exigentes, más reflexivas y más transferibles.

Metodología

El capítulo adopta la modalidad de revisión crítica de

literatura con orientación analítico-interpretativa. No se trata de una revisión sistemática en sentido estricto ni de un metaanálisis propio, sino de una integración argumentada de estudios y documentos recientes que permiten delimitar tendencias, discutir hallazgos y valorar tensiones en torno a los métodos de enseñanza innovadores. La decisión por esta modalidad responde a la naturaleza del problema: antes que medir un efecto puntual, interesa clarificar el alcance pedagógico de diversas metodologías y discutir las condiciones bajo las cuales pueden considerarse innovadoras en sentido defendible.

La selección del corpus se organizó con tres criterios. El primero fue la pertinencia temática: se priorizaron trabajos centrados en innovación pedagógica, aprendizaje activo, aula invertida, metodologías basadas en problemas, proyectos y casos, aprendizaje-servicio, enseñanza híbrida y mediaciones tecnológicas emergentes. El segundo criterio fue la actualidad relativa de la literatura, privilegiando publicaciones recientes y documentos institucionales de referencia que ayudaran a situar el debate contemporáneo. El tercero fue la utilidad analítica de las fuentes, es decir, su capacidad para ofrecer evidencia, síntesis o marcos interpretativos que permitieran ir más allá de una descripción superficial.

El procedimiento de análisis siguió una lógica comparativa. Primero, se identificaron las definiciones y supuestos principales asociados con cada metodología. Después, se recuperaron hallazgos reportados sobre participación, motivación, aprendizaje, autonomía, relevancia formativa y sostenibilidad institucional. Finalmente, se contrastaron esas promesas con sus límites reportados, con el fin de evitar una lectura lineal o promocional. La unidad de análisis no fue cada artículo por separado, sino las regularidades y tensiones que emergen al poner en diálogo los trabajos revisados.

El enfoque metodológico asumido reconoce un límite importante: la heterogeneidad de diseños, contextos y variables estudiadas en la literatura impide formular conclusiones universales. Precisamente por ello, el análisis se orienta menos a proclamar superioridades metodológicas definitivas y más a identificar

condiciones de validez pedagógica, márgenes de aplicabilidad y criterios razonables para la toma de decisiones docentes e institucionales.

Para fortalecer la consistencia interpretativa, las fuentes se leyeron con una matriz analítica común que incluyó cinco ejes: concepción de innovación, papel asignado al estudiante, función docente, tipo de evidencia reportada y límites reconocidos por cada autor o documento. Esta decisión permitió comparar metodologías diferentes sin reducirlas a una misma lógica instrumental. También ayudó a distinguir entre estudios que informan mejoras localizadas y trabajos que discuten transformaciones de mayor alcance en la cultura de enseñanza.

Aunque el capítulo no pretende agotar el campo, sí busca una forma de rigor acorde con su propósito. Por ello, la revisión evitó tanto la acumulación indiscriminada de referencias como la selección de fuentes puramente promocionales. Se privilegiaron trabajos con utilidad para pensar la práctica educativa de manera situada, esto es, con atención a las condiciones de implementación, a las mediaciones pedagógicas y a los problemas de sostenibilidad institucional.

Desde el punto de vista procedimental, la revisión operó como una síntesis crítica más que como un inventario temático. Ello implicó leer los textos no solo por lo que afirman, sino también por lo que omiten: supuestos no explicitados sobre el aprendizaje, condiciones institucionales tratadas como obvias, nociones de autonomía asumidas sin definición y formas de evaluación escasamente problematizadas. Esta lectura de segundo orden permitió identificar un patrón recurrente en la literatura: la innovación suele describirse con mayor detalle en su fase de implementación que en su arquitectura epistemológica y evaluativa.

Ese hallazgo metodológico resulta útil porque ayuda a explicar por qué tantos debates sobre innovación terminan atrapados entre la promoción entusiasta y el escepticismo defensivo. Cuando faltan descripciones precisas sobre diseño, criterios de logro,

limitaciones y contexto, la comparación entre metodologías se vuelve débil. Por ello, este capítulo opta por una interpretación prudente, atenta a la evidencia disponible, pero también a los silencios analíticos que acompañan buena parte de la producción reciente sobre el tema.

Resultados

La Innovación Valiosa no se Reduce a Novedad ni a Tecnología

Una primera regularidad de la literatura revisada consiste en que la innovación pedagógica no puede equipararse, sin más, con el uso de herramientas digitales o con el reemplazo visible de la clase magistral. Las fuentes consultadas coinciden en que las innovaciones con mayor valor formativo son aquellas que reorganizan la experiencia de aprendizaje y no únicamente el soporte desde el cual se presenta la información. Dicho de otro modo, la novedad superficial no basta; importa la transformación de la lógica didáctica, la redistribución de la actividad cognitiva y la coherencia entre propósitos, tareas y evaluación.

Este hallazgo resulta especialmente relevante porque corrige una tendencia muy extendida en el discurso educativo reciente: asumir que la presencia de plataformas, aplicaciones o dinámicas participativas constituye, por sí sola, una señal de renovación pedagógica. La literatura muestra que el criterio decisivo no es el recurso en sí, sino su inserción en un diseño pedagógico capaz de promover comprensión, deliberación, producción o transferencia.

Vista así, la innovación aparece menos como un atributo del instrumento y más como una propiedad del diseño pedagógico. La OCDE ha insistido en que la pedagogía innovadora se reconoce por la forma en que resuelve problemas concretos de enseñanza y aprendizaje, no por su capacidad para exhibir novedad superficial (OECD, 2018). UNESCO, por su parte, ha advertido que la tecnología solo produce valor educativo cuando responde a necesidades formativas claramente definidas y cuando su adopción no profundiza brechas de acceso, participación o calidad (UNESCO, 2023).

El Aprendizaje Activo Ofrece Mejores Resultados Cuando Está Estructurado

Los estudios revisados muestran que los enfoques de aprendizaje activo suelen asociarse con mejores niveles de participación, mayor claridad percibida del curso y experiencias formativas más dinámicas. Sin embargo, ese potencial no deriva del simple hecho de hacer participar al estudiantado. Los mejores resultados aparecen cuando la interacción está orientada por preguntas sustantivas, tareas con exigencia cognitiva, retroalimentación oportuna y criterios de evaluación congruentes.

La evidencia comparada sugiere, además, que la variedad metodológica puede tener un efecto positivo siempre que no se convierta en fragmentación. La alternancia entre discusión, resolución de tareas, trabajo colaborativo y reflexión guiada favorece el involucramiento intelectual; pero cuando dichas actividades carecen de secuencia o sentido, la participación se vuelve episódica y la innovación pierde profundidad pedagógica.

En otras palabras, el aprendizaje activo exige estructura. La participación estudiantil adquiere valor cuando obliga a establecer relaciones, defender argumentos, revisar errores o transferir saberes a situaciones nuevas. Sin estos componentes, la clase puede volverse más dinámica en apariencia, pero no necesariamente más exigente desde el punto de vista cognitivo. De ahí que la retroalimentación formativa y la explicitación de criterios de logro sean condiciones decisivas para que la actividad no se reduzca a una experiencia dispersa (Suyo-Vega et al., 2024; Beimel et al., 2024).

Las Metodologías Basadas en Problemas, Proyectos y Casos Fortalecen la Relevancia del Aprendizaje, aunque con Heterogeneidad

La literatura consultada señala que los enfoques basados en problemas, proyectos y casos tienden a mejorar la percepción de pertinencia del aprendizaje, ya que conectan los contenidos con situaciones plausibles o con productos que exigen decisiones,

justificaciones y aplicación de saberes. Estos métodos también aparecen vinculados con el desarrollo de habilidades de colaboración, indagación y argumentación.

No obstante, los resultados reportados no son homogéneos. La magnitud de sus efectos sobre la motivación y el aprendizaje varía según el contexto, la disciplina, el tipo de acompañamiento docente y el diseño de las tareas. La revisión permite afirmar que estas metodologías tienen potencial real, pero no sostener que sus beneficios sean uniformes o automáticos.

El Aula Invertida Muestra Posibilidades, pero también Resultados Menos Concluyentes de lo que Suele Afirmarse

El análisis de la literatura indica que el aula invertida puede generar ventajas cuando la preparación previa del alumnado se integra con actividades presenciales o sincrónicas de mayor nivel cognitivo. Bajo esas condiciones, el tiempo de clase se aprovecha para discutir, aplicar, contrastar y consolidar aprendizajes.

Sin embargo, los estudios más cautelosos muestran que sus efectos sobre autonomía y rendimiento no siempre son consistentes. Cuando los materiales previos son insuficientes, la preparación del alumnado no se acompaña adecuadamente o la sesión de clase no recupera productivamente ese trabajo previo, el modelo puede transformarse en una redistribución poco eficaz de la carga académica.

El Aprendizaje-servicio Amplía la Innovación Hacia una Dimensión Ética y Social

Otro resultado relevante es que el aprendizaje-servicio introduce una concepción de innovación menos centrada en la técnica y más atenta al sentido público de la formación. Su valor radica en vincular objetivos curriculares, trabajo con comunidades y reflexión sistemática, de manera que el aprendizaje no se limite al dominio conceptual, sino que incorpore responsabilidad, contextualización y criterio profesional.

La literatura también muestra que su consolidación no depende solo del entusiasmo docente. Requiere apoyos institucionales, articulación curricular y condiciones organizativas que permitan sostener la relación entre universidad, comunidad y evaluación académica.

La Enseñanza Híbrida Confirma que el Problema Central es el Diseño

Las investigaciones recientes sobre enseñanza híbrida coinciden en que la discusión ya no puede formularse como una dicotomía simple entre presencialidad y virtualidad. Lo decisivo es la calidad de la integración pedagógica entre espacios, tiempos, recursos y formas de acompañamiento.

La revisión muestra que los modelos híbridos mejor diseñados favorecen flexibilidad, continuidad del aprendizaje y ampliación de oportunidades de participación. Pero también deja claro que tales resultados exigen formación docente, criterios de evaluación consistentes, accesibilidad y una infraestructura suficientemente estable. Sin esas condiciones, la hibridez puede incrementar desigualdades y dispersión en lugar de mejorar la experiencia formativa.

La Tecnología y la Inteligencia Artificial solo Aportan Valor Cuando se Subordinan a Fines Pedagógicos Claros

Finalmente, la literatura revisada permite advertir que el interés contemporáneo por la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes ha intensificado la presión por innovar con rapidez. Aun así, los documentos de referencia y las investigaciones recientes insisten en que la tecnología no posee virtudes pedagógicas automáticas.

Su valor depende de que responda a propósitos formativos claros, de que existan marcos éticos y de regulación, y de que el profesorado cuente con preparación suficiente para integrarla críticamente. En ausencia de estas condiciones, la innovación tecnológica corre el riesgo de volverse dependencia instrumental o simple espectacularización metodológica.

Discusión

Los resultados permiten sostener que el debate sobre métodos de enseñanza innovadores requiere una depuración conceptual importante. La innovación pedagógica no debe medirse por la novedad visible del recurso, sino por su capacidad para reconfigurar de manera consistente la experiencia de aprendizaje. Este hallazgo desplaza la discusión desde la fascinación por la técnica hacia la evaluación de diseños didácticos más complejos, donde cuentan la intencionalidad formativa, el tipo de actividad intelectual que se promueve, la calidad de la retroalimentación y la coherencia evaluativa.

Desde esa perspectiva, la literatura revisada sugiere una lectura menos polarizada del escenario educativo contemporáneo. No se trata de defender acríticamente cualquier metodología activa ni de desacreditar toda forma de enseñanza expositiva. Lo que importa es la congruencia entre objetivos, contenidos, estrategias y formas de evaluación. Una exposición bien construida puede ser intelectualmente exigente, mientras que una dinámica participativa mal diseñada puede producir solo movimiento sin comprensión. Este punto es decisivo porque evita transformar la innovación en dogma.

La discusión también muestra que muchas de las dificultades atribuidas a los métodos innovadores no provienen exclusivamente de la metodología misma, sino de su implementación aislada, acelerada o descontextualizada. Cuando una institución exige innovación sin tiempo de diseño, sin acompañamiento docente y sin evaluación seria de los cambios introducidos, el profesorado queda expuesto a adoptar recursos o estrategias de manera fragmentaria. En tales condiciones, la innovación se vuelve más un mandato discursivo que una práctica académica sostenible.

Otro aspecto que merece atención es la dimensión ética y social del problema. Una parte de la literatura reciente ha revalorizado enfoques que fortalecen no solo la motivación o la participación, sino también la responsabilidad, la deliberación y la relación entre saber universitario y contexto. Esto amplía el horizonte

del debate. El futuro del aprendizaje no puede limitarse a métodos más atractivos; debe incluir métodos que permitan pensar con más profundidad, actuar con mayor responsabilidad y construir conocimiento con conciencia de sus implicaciones.

En suma, los métodos innovadores más prometedores parecen compartir menos una técnica específica que una lógica pedagógica común: activan al estudiante sin abandonar la mediación docente, vinculan teoría y práctica, demandan elaboración intelectual y requieren evaluación congruente. La verdadera innovación, por tanto, no está en la apariencia de modernidad, sino en la calidad del razonamiento pedagógico que sostiene la enseñanza.

Conclusiones

La primera conclusión es que la innovación metodológica, para ser académicamente defendible, debe entenderse como una transformación sustantiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como la simple incorporación de herramientas, dinámicas o tendencias de moda. La novedad, por sí sola, no garantiza profundidad ni pertinencia formativa.

La segunda conclusión es que los métodos más citados en la literatura reciente —aprendizaje activo, metodologías basadas en problemas, proyectos y casos, aula invertida, aprendizaje-servicio y enseñanza híbrida— muestran potencial real, pero su eficacia depende de condiciones precisas: diseño pedagógico coherente, acompañamiento docente, evaluación congruente, infraestructura suficiente y apoyo institucional. No existen métodos universalmente superiores al margen del contexto.

La tercera conclusión es que el papel del profesorado no disminuye con la innovación; cambia de naturaleza. En los enfoques mejor valorados, el docente deja de ser exclusivamente transmisor, pero gana centralidad como diseñador de experiencias, mediador intelectual, organizador de secuencias y evaluador de procesos complejos.

La cuarta conclusión es de carácter prospectivo. Pensar el futuro del aprendizaje exige abandonar la identificación automática entre innovación y tecnología. La incorporación de entornos digitales o de inteligencia artificial solo resulta pedagógicamente valiosa cuando se subordina a finalidades formativas claras, criterios éticos y decisiones docentes informadas.

Por último, conviene subrayar que una agenda sobre métodos de enseñanza innovadores debe preocuparse menos por exhibir novedad y más por construir experiencias de aprendizaje con sentido, exigencia intelectual y relevancia humana. Allí, y no en la espectacularidad metodológica, se juega su aporte real al futuro de la educación.

Referencias

- Beimel, D., Tsoury, A., & Barnett-Itzhaki, Z. (2024). The impact of extent and variety in active learning methods across online and face-to-face education on students' course evaluations. *Frontiers in Education*, 9, 1432054. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1432054>
- Galindo-Domínguez, H., & Bezanilla, M.-J. (2025). A critical systematic review of the impact of the flipped classroom methodology on university students' autonomy. *Trends in Higher Education*, 4(2), 22. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020022>
- Giannini, S. (2023). Generative AI and the future of education. UNESCO.
- Gudoniene, D., Staneviciene, E., Huet, I., Dickel, J., Dieng, D., Degroote, J., Rocio, V., Butkiene, R., & Casanova, D. (2025). Hybrid teaching and learning in higher education: A systematic literature review. *Sustainability*, 17(2), 756. <https://doi.org/10.3390/su17020756>
- Jarni, N., & Gurr, D. (2024). A futures perspective on learning and teaching in higher education: An essay on best and next practices. *Trends in Higher Education*, 3(3), 793–811. <https://doi.org/10.3390/higheredu3030045>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). What does innovation in pedagogy look like? *Teaching in Focus*, 21. <https://doi.org/10.1787/ccar19081-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). *Future of Education and Skills 2030*. OECD.
- Suyo-Vega, J. A., Fernández-Bedoya, V. H., & Meneses-La-Riva, M. E. (2024). Beyond traditional teaching: A systematic review of innovative pedagogical practices in higher education. *F1000Research*, 13, 22. <https://doi.org/10.12688/f1000research.143392.2>
- Tijmsma, G., Urias, E., & Zweekhorst, M. (2023). Embedding engaged education through community service learning in HEI: A review. *Educational Research*, 65(2), 143–169. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2181202>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO.

Autores y ORCID

Elodia Guadalupe Ortega Escalante	0009-0007-2230-1161
Marco Antonio Román Villegas	0009-0004-4238-3166
Mario Armando Tapia García	0009-0006-5000-7712
María del Carmen Moreno Figueroa	0009-0000-4076-5399
María Dolores Aragón Robles Linares	0000-0002-6948-9479
Rodrigo Romero Matuz	0009-0003-3569-2887
Salvador Jiménez Orozco	0000-0002-5763-8211
Santa Edén Sariñana Rocho	0000-0001-8594-9853
Vianey Sariñana Roacho	0000-0001-6724-4403

Propuestas para el futuro del aprendizaje

Fue editado por A.S.H.2. Imagen Global S.A. de C.V., Petén 57-402, Col. Narvarte Oriente, Benito Juárez, se terminó en el mes de abril de 2026. Editora, Ofelia Alvide; Cuidado editorial, Cinthia Flores; Diseño editorial, Bruno Apolinar.

PROPUESTAS PARA EL FUTURO DEL APRENDIZAJE

En un contexto marcado por la incertidumbre y la aceleración tecnológica, la educación se enfrenta a la necesidad de transformarse. *Propuestas para el futuro del aprendizaje* ofrece una mirada integral que combina reflexión teórica, investigación aplicada y experiencias concretas para comprender los cambios que redefinen cómo aprendemos y enseñamos.

Cada capítulo, escrito por expertos en su campo, aporta perspectivas diversas que, en conjunto, enriquecen el análisis del fenómeno educativo contemporáneo. La obra examina de manera crítica el papel de las tecnologías digitales y su impacto en las prácticas docentes, las formas de interacción y las expectativas de los estudiantes.

Más que describir el cambio, este libro propone claves para interpretarlo y actuar frente a él, invitando a repensar el aprendizaje como un proceso dinámico, complejo y en constante evolución.

