CONECTANDO APRENDIZAJES:

La Tecnología como Herramienta para una Educación Emocional

Coordinador
Mario Armando Tapia García

IG
IMAGEN GLOBAL

CONECTANDO APRENDIZAJES:
La Tecnología como Herramienta para una Educación Emocional
IG
IMAGEN GLOBAL
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. 55 89391754 / 55 8939 1701

http://www.imagenglobal.org

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

Primera edición

Hecho en México

ISBN: 978-970-96147-2-5

DOI: https://doi.org/10.65288/ConecAp

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

Correo electrónico: contacto@imagenglobal.org.mx

Prólogo

En un momento histórico de cambios acelerados en la sociedad que mueven a la educación al cambio dinámico, hablar de tecnología ya no significa únicamente hablar de dispositivos, plataformas o inteligencia artificial. Representa, sobre todo, reflexionar qué tipo de experiencias de aprendizaje estamos construyendo, qué vínculos promovemos entre las personas y qué lugar ocupa la dimensión humana en medio de la innovación. Definitivamente, esa es la pregunta de fondo que recorre este libro: cómo conectar aprendizajes sin desconectar emociones, cómo incorporar herramientas contemporáneas sin perder de vista el sentido formativo de la educación.

Conectando aprendizajes: la tecnología como herramienta para una educación emocional integra un conjunto de trabajos que, desde diversos niveles, contextos e instituciones, comparten una convicción fundamental: la tecnología solo posee valor educativo cuando está al servicio de una formación integral, ética, crítica y socialmente comprometida. Sin tomar una postura ingenuamente optimista o meramente instrumental, los capítulos presentados examinan con compromiso los desafíos de nuestro tiempo y proponen rutas para pensar una educación más pertinente al contexto, más inclusiva y más humana; una exigencia clave de la realidad que vivimos.

El primer capítulo destaca la mercadotecnia educativa como estrategia de transformación institucional en la educación superior privada en México. Esto es relevante porque nos recuerda que las instituciones educativas no solo compiten por matrícula y recursos para hacer rentable el proyecto educativo, sino también por sentido, legitimidad, identidad y capacidad de responder a las necesidades reales de sus comunidades. Con una actualidad donde impera la crisis de pertinencia, donde hay cambios en las expectativas de los estudiantes y exigencias crecien-

tes del entorno social y laboral, la educación necesita reposicionarse y no ser mercancía vacía, sino una experiencia significativa de desarrollo personal, profesional y comunitario.

El segundo capítulo nos comparte un análisis sobre inteligencia artificial generativa y calidad educativa que aborda una de las discusiones más urgentes del presente, donde nos explica cómo la aparición y expansión de herramientas conversacionales y generativas ha modificado la manera en que entendemos la enseñanza, la evaluación, la escritura, la tutoría y la producción de conocimiento. Este capítulo insiste en que el valor pedagógico de la inteligencia artificial no es automático. Su potencial depende del diseño didáctico, de la formación docente, de la claridad ética y normativa, y de la capacidad institucional para integrarla con criterio. El análisis evita tanto el entusiasmo superficial como el rechazo simplista; abre una conversación imprescindible para la educación contemporánea.

Siguiendo en esta obra, nos adentramos en el terreno de la educación básica a través del estudio sobre mediación tecnológica y educación emocional en cinco escuelas primarias públicas. Y aquí una evidencia valiosa: las herramientas digitales pueden ampliar las posibilidades de expresión, reflexión y empatía entre estudiantes, pero sus efectos no dependen solo del acceso a la tecnología. Dependen, sobre todo, de la intención pedagógica, del clima de confianza y del acompañamiento docente. En otras palabras, no basta con tener recursos; es necesario saber para qué se usan, cómo se integran y qué experiencias humanas habilitan dentro del aula.

Y dando continuidad a la transformación educativa, el estudio comparativo de instituciones de educación media superior mediante herramientas de evaluación educativa sitúa la mejora institucional como un proceso formativo, participativo y contextualizado. La evaluación deja de ser una herramienta de control para convertirse en una herramienta de comprensión, de toma de decisiones y de mejora continua. Al realizar análisis con matrices como el FODA, el CIPP y el benchmarking, el libro nos recuerda que la calidad educativa no puede desligarse de la equidad, de la inclusión y del bienestar de las comunidades escolares.

El capítulo sobre el Programa de Integridad y Equidad de la Universidad YMCA comparte elementos clave a trabajar de forma estratégica en las instituciones educativas de educación superior: la convivencia, la justicia institucional y la prevención de la violencia dentro de los espacios educativos. Este capítulo amplía el debate sobre educación emocional, pues muestra que hablar de emociones no es reducir la escuela a un espacio terapéutico, sino reconocer que toda comunidad educativa está atravesada por relaciones de poder, formas de cuidado, experiencias de vulnerabilidad y exigencias de construcción ética. La integridad y la equidad no son asuntos aislados ni insignificantes, sino condiciones indispensables para que el aprendizaje ocurra en ambientes seguros y humanamente sostenibles.

Finalmente, el libro cierra con una reflexión poderosa sobre tecnologías y emociones en los entornos virtuales, justo en tiempos en que gran parte de la experiencia educativa transcurre en plataformas digitales. El capítulo nos comparte que humanizar no consiste en usar menos tecnología, sino en diseñar mejor las mediaciones pedagógicas. La claridad, la coherencia, la retroalimentación significativa, la accesibilidad, la presencia docente y el cuidado del bienestar digital son criterios fundamentales para construir espacios virtuales habitables. El análisis es especialmente valioso porque desplaza la mirada desde la herramienta hacia la experiencia, y desde la eficiencia hacia el sentido.

Los textos reunidos en este libro dialogan entre sí y comparten elementos clave para investigadores, docentes, directivos y estudiantes interesados en comprender la complejidad educativa. Cada capítulo ofrece una temática particular, pero todos coinciden en un elemento clave: la innovación no puede medirse solo por su novedad técnica, sino por su capacidad para fortalecer aprendizajes, dignificar vínculos y responder a los desafíos humanos y comunitarios de nuestro tiempo.

Como coordinador de esta obra, me congratulo por la diversidad de perspectivas reunidas y agradezco a sus autoras y

autores el rigor, la generosidad y el compromiso con que han contribuido al análisis. El libro no ofrece recetas que deban seguirse al pie de la letra; ofrece preguntas relevantes para diversos contextos, experiencias significativas que pueden ser referente y marcos de análisis que invitan a seguir pensando, proponiendo y actuando. Esperamos que estas páginas impulsen nuevas prácticas, nuevas investigaciones y, sobre todo, nuevas formas de ejercer la educación con inteligencia, sensibilidad y responsabilidad.

Si algo busca esta obra, con gran humildad, es conectar aprendizajes, personas, contextos, instituciones y emociones. En ese granito de mostaza, la mayor aportación sería recordarnos que el futuro de la educación no dependerá únicamente de la tecnología

Índice

Mercadotecnia Educativa como Estrategia de Transformación Institucional: de la Captación de Matrícula a la Construcción de Identidad, Reputación y Valor en las Instituciones Privadas de Educación Superior en México	**13**
Inteligencia Artificial Generativa y Calidad Educativa en la Transformación de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior	**35**
Mediación Tecnológica y Educación Emocional en Educación Primaria: Evidencia desde Cinco Escuelas Públicas	**61**
Estudio Comparativo de Instituciones de Educación Media Superior Mediante Herramientas de Evaluación Educativa	**79**
Programa de Integridad y Equidad de la Universidad YMCA. De la Política al Trabajo Comunitario	**147**
Tecnologías y Emociones: una Mirada Pedagógica para Humanizar los Entornos Virtuales	**167**

Mercadotecnia Educativa como Estrategia de Transformación Institucional: de la Captación de Matrícula a la Construcción de Identidad, Reputación y Valor en las Instituciones Privadas de Educación Superior en México

Mario Armando Tapia García
Universidad YMCA

Resumen

La educación superior privada en México enfrenta una crisis marcada por la disminución de la matrícula, la deserción estudiantil, la desconexión entre la formación académica y el mercado laboral, así como por la pérdida de valor percibido de los estudios universitarios. En este contexto, la mercadotecnia educativa trasciende su función promocional para consolidarse como una estrategia de transformación institucional orientada a fortalecer la identidad, la reputación y la propuesta de valor de las instituciones. Este trabajo plantea que las universidades deben articular experiencias de aprendizaje pertinentes, flexibles y centradas en el desarrollo personal, profesional y comunitario, con el fin de responder a las nuevas demandas sociales y contribuir a la movilidad social y a la sostenibilidad institucional.

Palabras clave: mercadotecnia educativa; educación superior privada; transformación institucional; identidad institucional; reputación; propuesta de valor; matrícula; movilidad social.

Abstract

Private higher education institutions in Mexico are facing a profound crisis characterized by declining enrollment, student attrition, a growing disconnect between academic training and labor market demands, and a diminished perceived value of university education. In this context, educational marketing extends beyond its promotional role to become a strategic instrument for institutional

transformation, strengthening institutional identity, reputation, and value proposition. This paper argues that universities must design relevant, flexible, and meaningful learning experiences that foster personal, professional, and community development, enabling them to respond to emerging social demands while promoting social mobility and institutional sustainability.

Keywords: educational marketing; private higher education; institutional transformation; institutional identity; reputation; value proposition; student enrollment; social mobility.

La Crisis de Sentido de la Educación Superior Privada en México

Las instituciones educativas particulares de educación superior se encuentran en un panorama de muchas adversidades para captar y mantener matrícula, dar un servicio de calidad con aprendizajes útiles para la vida, lograr eficiencia terminal y, de manera más ambiciosa, promover la educación como factor clave de movilidad social. No basta con hacer cambios en modelos educativos o diversificar la oferta educativa; se trata de reposicionar y valorar la educación articulando las experiencias de aprendizaje con el mercado laboral, el desarrollo comunitario y el desarrollo personal de las personas, para que, a lo largo de toda la vida y en lo que ahora se denomina educación para toda la vida, la sociedad pueda encontrar una oportunidad de desarrollo gracias a los servicios educativos.

La dinámica variable de la modernidad líquida ha transformado profundamente el comportamiento de los diversos públicos universitarios; ello está obligando a reconfigurar la captación y fidelización desde el marketing educativo. En un entorno caracterizado por la fragilidad de los vínculos individuales y la obsolescencia inmediata de las competencias tradicionales, los estudiantes asumen un rol de consumidores hiperconectados que demandan retornos de inversión tangibles y servicios educativos caracterizados por la inmediatez; un contexto en el que los tiempos de espera se reducen drásticamente. Bauman (2017) advierte que, en una sociedad orientada al consumo, el conocimiento

corre el riesgo de ser tratado como una mercancía de usar y tirar. Ante esta adversidad, las instituciones particulares de educación superior no deben centrar su propuesta de posicionamiento en la rigidez de títulos estáticos. Por el contrario, sus estrategias de diferenciación comercial y generación de valor deben enfocarse hacer reales experiencias de aprendizaje significativas, flexibles y altamente contextualizadas a las demandas del mercado laboral y al desarrollo personal e incluso comunitario. Solo mediante una promesa de marca basada en la utilidad práctica y la adaptabilidad constante, las universidades lograrán conectar auténticamente con las necesidades de desarrollo personal, comunitario y profesional de su público objetivo.

En México, las instituciones de educación superior se enfrentan a retos significativos para cumplir su misión. Los datos son contundentes: de acuerdo con Toribio (2026), alrededor de tres millones de jóvenes abandonaron la educación superior en México durante los últimos años, impulsados por la percepción de que “el valor económico del título universitario cayó de manera significativa” y por la desconexión entre la formación recibida y las realidades del mercado laboral. Esta tendencia no es pasajera ni aislada. Colin Huizar (2025) del Observatorio de Políticas Educativas de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] documenta que “al menos el 70.8% de jóvenes entre 18 y 22 años no está cursando educación superior”, a pesar de que la cobertura nominal alcanza el 45.1%; lo que revela que las cifras oficiales encubren una crisis de acceso, permanencia y pertinencia.

La educación superior en México enfrenta una crisis donde los datos apremian a medida que pasa el tiempo. Solo el 2% de los jóvenes de 25 a 34 años cuenta con maestría o equivalente, muy por debajo del promedio de la Organización para la Cooperació y el Desarrollo Económicos [OCDE] de 16%, mientras que la inversión pública por estudiante universitario asciende apenas a USD 4,430 frente al promedio OCDE de USD 15,102 (OCDE, 2025). Este rezago financiero tiene consecuencias directas sobre la permanencia y la graduación oportuna. Al mismo tiempo,

el 46% de la matrícula universitaria sigue concentrándose en diez carreras tradicionales con menor vinculación a sectores estratégicos, y para 2050 México formará a 28.7 millones de profesionistas en áreas con baja demanda laboral si la tendencia estructural no se revierte (IMCO, 2025). Dicha desconexión entre la formación recibida y las exigencias reales del mercado laboral es reconocida abiertamente por el propio sector productivo: siete de cada diez empleadores reportan dificultades para cubrir vacantes, una problemática que se ha intensificado en la última década (IMCO, 2025), evidenciando que el problema no radica únicamente en la cantidad de egresados, sino en la pertinencia de lo que aprenden. El futuro no es muy alentador; pues dos quintas partes de las habilidades actuales de los trabajadores se transformarán o quedarán obsoletas entre 2025 y 2030, lo que hace urgente que el sistema educativo en su conjunto reoriente sus prioridades formativas con decisiones de fondo (IMCO, 2025).

Las instituciones particulares de educación superior enfrentan una presión adicional derivada de su posición en un sistema altamente competitivo; donde la distinción basada en reputación, pertinencia y resultados se vuelve indispensable para sobrevivir (Villalobos López, 2024). En este mismo contexto, el panorama es muy adverso: de cada 100 estudiantes que ingresan a educación básica, sólo 36 se inscriben en educación superior y únicamente 26 obtienen título; lo que obliga a las instituciones privadas a repensar no sólo sus estrategias de captación o simple retención, sino su capacidad real de acompañar trayectorias estudiantiles hasta la conclusión exitosa (Villalobos López, 2024) y hacia una inserción laboral en el que sea evidente la movilidad social. Al reto de permanencia, éxito y movilidad social, se suma la transformación acelerada del entorno laboral y social, donde la cultura de la inmediatez, caracterizada por la necesidad de obtener resultados rápidos y gratificantes, ha impactado la forma en que los jóvenes perciben el valor de la formación universitaria de largo plazo (Castillo Mosqueda, 2026), mientras que la proporción de estudiantes de 15 años sin planes de carrera definidos se cuadruplicó desde 2015 hasta alcanzar a tres de cada

diez jóvenes en México (IMCO, 2025). Ante este escenario de permanencia, desconexión formativa y pérdida de sentido del proyecto universitario, la mercadotecnia educativa emerge no como una herramienta publicitaria, sino como una disciplina estratégica de transformación institucional capaz de articular innovación, pertinencia, inclusión y reputación al servicio del valor real de la educación.

Mercadotecnia Educativa: Definición, Evolución y Dimensiones

La mercadotecnia ha sido definida desde múltiples perspectivas que buscan precisar su alcance. Kotler y Keller (2016) la conciben como el proceso social y administrativo mediante el cual individuos y grupos obtienen lo que necesitan y desean a través de la creación, oferta e intercambio de productos y servicios con valor para otros. Por su parte, la principal organización profesional de especialistas en mercadotecnia a nivel mundial, la *American Marketing Association* (2017, citada en González-Ferriz, 2024) la define como "la actividad, conjunto de instituciones y procesos para crear, comunicar, entregar e intercambiar ofertas que tienen valor para los clientes, socios y la sociedad en general". A partir de estas contribuciones, se puede integrar que la mercadotecnia es la disciplina que investiga, planea, ejecuta, da seguimiento y evalúa actividades y estrategias para satisfacer las necesidades de los clientes y generar valor.

Esta definición cobra una dimensión adicional cuando se articula con la teoría de las necesidades de Abraham Maslow: las necesidades humanas no se crean ni se destruyen, sino que se transforman a lo largo del desarrollo personal. De ahí se puede argumentar que la mercadotecnia no inventa demandas artificiales, sino que identifica y acompaña la evolución natural de las aspiraciones humanas, adaptando sus estrategias a cada estadio del desarrollo individual y colectivo. En el contexto educativo, esta premisa resulta especialmente significativa: la necesidad de aprender y de pertenecer a una comunidad de conocimiento es constante, aunque sus expresiones y canales cambien con cada generación (Maslow, 1991).

La evolución histórica de la mercadotecnia o *marketing* puede explicarse en siete etapas que reflejan el estado de la relación entre las marcas y las personas. El *marketing* 1.0 centró su atención en el producto y en la producción masiva; el 2.0 desplazó el eje hacia el consumidor y la segmentación; el 3.0 incorporó los valores, las emociones y la responsabilidad social corporativa como vectores de conexión con la marca (Kotler et al., 2010). A partir del 4.0, la transformación se acelera: este enfoque integró las redes sociales, la inteligencia artificial y la tecnología móvil para conectar a las empresas con consumidores permanentemente en línea (Kotler et al., 2017; González-Ferriz, 2024). El *marketing* 5.0 avanzó hacia el uso de la tecnología al servicio de la humanidad, articulando tres pilares: propósito, personas y tecnología, con énfasis en la personalización y la conexión emocional mediada por datos y análisis predictivo (Kotler et al., 2021). El 6.0, denominado *metamarketing*, trasciende la omnicanalidad para crear experiencias inmersivas que fusionan los mundos físico y digital mediante realidad aumentada, realidad virtual e inteligencia artificial, dirigiéndose especialmente a las generaciones Z y Alpha, que navegan con naturalidad entre ambos entornos (Kotler et al., 2023). Es en este contexto que vemos marcas en Roblox o Fortnite; como Nike o Disney (GEEIQ, 2026).

En 2026, Phillip Kotler escribe el libro *Marketing* 7.0 donde propone un enfoque centrado en la mente humana que desplaza la obsesión por la optimización algorítmica hacia la comprensión profunda de cómo piensan, se conectan y deciden comprar las personas, explorando de qué manera la digitalización, la inteligencia artificial y las tecnologías inmersivas abren nuevas rutas para acceder a la psicología del consumidor sin sacrificar autenticidad (Kotler et al., 2026). Esto no es nada ajeno a la educación, pues estos avances deben contribuir a conocer mejor a las personas para satisfacer sus necesidades con servicios educativos de valor.

Trasladada al campo de la educación superior, la mercadotecnia educativa adquiere contornos propios que han sido

definidos desde distintas perspectivas. Cutropía (2002, citado en Cortés Velázquez et al., 2024) la describe como el proceso de investigación de las necesidades sociales para desarrollar servicios educativos tendientes a satisfacerlas, acordes a un valor percibido, distribuidos en tiempo y lugar, y éticamente promocionados para generar bienestar entre individuos y organizaciones. Manes (2008, citado en Cortés Velázquez et al., 2024) profundiza esta idea al señalar que la mercadotecnia educativa implica desarrollar y llevar a cabo proyectos educativos que satisfagan necesidades sociales, produciendo un crecimiento integral de la persona a través de servicios educativos acordes a su valor percibido**,** disponibles en tiempo y lugar, y éticamente promocionados para lograr el bienestar de individuos y organizaciones. Limas-Suárez et al. (2026), por su parte, la conciben como una herramienta estratégica que permite posicionar el servicio educativo como una propuesta de valor capaz de generar ventajas competitivas y diferenciarse en el mercado académico, subrayando que la calidad del servicio educativo impacta directamente en la efectividad del proceso formativo y en la generación de experiencias de aprendizaje innovadoras y centradas en el estudiante.

En síntesis, este concepto se puede definir de la siguiente manera: La mercadotecnia educativa es una disciplina que aprovecha las herramientas tecnológicas y digitales para investigar y comprender a fondo a su comunidad y grupos de interés. A partir de este conocimiento, permite planear, ejecutar, monitorear y evaluar estrategias orientadas a satisfacer las necesidades de sus diversos públicos, generando así un valor educativo sostenible.

Este recorrido evolutivo no es un ejercicio de historia disciplinar simple, sino un mapa de las exigencias que hoy enfrentan las IES privadas en México. Una institución que sigue operando con lógica centrada en la oferta de programas y el precio como argumento de captación compite en desventaja frente a un estudiante que ya habita el marketing 6.0 o el 7.0, donde se está hiperconectado, formado en entornos inmersivos, acostumbrado

a experiencias personalizadas y exigente de propuestas con propósito real. La brecha no es tecnológica; es estratégica. Las IES privadas mexicanas que logren transitar hacia los últimos enfoques serán las que construyan vínculos auténticos con sus comunidades y sostengan su relevancia en el mediano y largo plazo.

Ahora bien, la mercadotecnia educativa en instituciones de educación superior debe articular tres dimensiones que no se excluyen entre sí, sino que hacen sinergia cuando la institución las gestiona de forma coherente; logrando construir valor. La dimensión comercial reconoce que la institución privada ofrece un servicio con valor de mercado cuya viabilidad depende de la capacidad para captar y retener estudiantes; en esta dimensión, el diagnóstico del entorno competitivo, la identificación de fortalezas institucionales y el diseño de propuestas de valor diferenciadas son herramientas indispensables; ya que la mezcla de mercadotecnia en educación va más allá de las cuatro P tradicionales porque incorpora personas, procesos y presencia física como elementos que configuran la experiencia del servicio educativo en su totalidad (Limas-Suárez et al., 2026; Fernández Marcial, 2021, citado en Limas-Suárez et al., 2026). La dimensión política articula la participación activa en redes, organismos y foros de educación superior como estrategia de legitimidad institucional; la membresía en organismos como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior [FIMPES] o la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], sólo por mencionar algunas, otorga capacidad de incidencia, reconocimiento entre pares y acceso a redes de colaboración que fortalecen la reputación ante la sociedad; en este mismo sentido, Parra Armendariz et al. (2022) documentan que la adopción de la mercadotecnia en la educación busca que las instituciones puedan prolongar su permanencia en el mercado al ofertar servicios académicos en un entorno de competencia elevada, lo que exige tanto presencia institucional activa como inteligencia estratégica sobre el entorno. La dimensión social apunta al propósito más profundo de la mercadotecnia educativa: contribuir al cambio

social a través de la generación de conocimiento y el desarrollo de ciudadanos capaces de enfrentar los grandes problemas colectivos; desde esta perspectiva, las instituciones deben comunicar de manera auténtica un compromiso social no sólo para captar matrícula, sino para construir comunidades sólidas con identidad o arraigo, logrando lo que Cortés Velázquez et al. (2024) describen como la capacidad de crear valor en las instituciones particulares de educación superior y hacer entender a la sociedad que la educación es una herramienta que puede ayudar a solucionar grandes problemas; así es que se logra movilidad social.

Las tres dimensiones convergen en una conclusión que la literatura respalda de manera consistente: una institución que opera exclusivamente desde lo comercial, sin construir legitimidad política ni promover el cambio social, opera de forma fragmentada y con sus horizontes cortoplacistas donde el largo plazo está comprometido (Larios-Gómez y Córdoba Cely, 2020).

De la Captación de Matrícula a la Construcción Reputacional

La matrícula es el indicador más visible del éxito institucional, pero no el más significativo ni el más duradero. La permanencia y pertinencia futura de una institución educativa dependerá de aquellas que logren un grado de dominio sobre su matrícula, no simplemente a través de las mejores herramientas, sino definiendo con claridad cuál es la propuesta de valor integral hacia todos sus actores (Cortés Velázquez et al., 2024); esto último, debe ser visible, evidente y tangible. Esa propuesta de valor requiere un tránsito que va de la captación a la construcción de experiencias significativas, con identidad institucional sólida, *engagement* auténtico y reputación sostenida a lo largo del tiempo. En este recorrido, el concepto de *brand equity* se presenta como el marco articulador que permite entender, gestionar y comunicar el valor que una institución genera en la mente y la experiencia de sus estudiantes, familias, docentes, administrativos, egresados y empleadores.

El *brand equity*, o valor de marca, refiere al impacto diferencial que genera el reconocimiento de una marca en la respuesta de los consumidores frente a las estrategias de mercadotecnia implementadas para impulsarla (Keller y Brexendorf, 2019, como se cita en Parra García y Ortegón Cortázar, 2023). En el contexto de las Instituciones de Educación Superior (IES), este valor se construye a partir de cuatro dimensiones fundamentales desde la perspectiva del estudiante: conciencia de marca, vinculada a la recordación; asociaciones de marca, desde percepciones o símbolos; calidad percibida de la experiencia recibida y lealtad de marca, vinculada al apego o fidelidad (Aaker, 1996; Yoo y Donthu, 2001, como se citan en Parra García y Ortegón Cortázar, 2023). La investigación en Latinoamérica demuestra que el *brand equity* universitario se reduce a dos componentes esenciales simples que son imagen de marca y calidad percibida (Parra García y Ortegón Cortázar, 2023). Aquí hay una señal estratégica clave a considerar en las instituciones privadas mexicanas: el valor de la marca universitaria depende directamente de la coherencia entre lo que proyecta y la experiencia construida en el día a día en la cotidianidad del estudiante.

La captación de matrícula constituye, en este marco, apenas el primer eslabón de una cadena de valor que cada vez es mucho más exigente. Captar a un estudiante sin retenerlo ni transformarlo en un promotor activo de la institución representa una inversión sin retorno reputacional. El *engagement*, entendido como el grado de implicación activa, emocional y cognitiva del estudiante con su institución, es la articulación que conecta la captación inicial con la construcción de valor a largo plazo; esta implicación va desde el contacto mediante medios de comunicación cuando el estudiante aún no forma parte de la institución y es estudiante potencial a la comunicación y estrategias pedagógicas cuando ya es estudiante; en ese sentido, la incorporación de metodologías lúdicas en la evaluación universitaria, incluyendo el aprendizaje basado en juegos, los *escape rooms* y la gamificación, produce mejoras significativas en la participación, motivación y rendimiento estudiantil,

proporcionando evaluaciones más dinámicas y comprensivas de las competencias (Rodríguez-Ferrer et al., 2025), lo que contribuye a mejorar las experiencias de aprendizaje, retener y construir una mejor reputación.

El tipo de evaluación más asociado a estas estrategias es la evaluación formativa, presente en el 87.5% de los estudios analizados por dichos autores, lo cual confirma que el *engagement* no es un efecto colateral de buenas prácticas pedagógicas, sino una decisión institucional que debe diseñarse y gestionarse. En esa misma línea, la combinación de *Design Thinking* y *Game Thinking* en entornos de formación docente genera alta motivación, participación y desarrollo de recursos educativos innovadores, evidenciando que el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en retos reales son características determinantes del *engagement* cuando la institución diseña intencionalmente la experiencia formativa (Arias-Flores et al., 2019).

La calidad percibida, que es la dimensión del *brand equity* con peores resultados en las IES según la evidencia latinoamericana, no se mejora con campañas de comunicación, sino en el día a día dentro de lo que sucede en la institución. Por eso, hablar de metodologías activas en este capítulo no es un desvío pedagógico; es reconocer que la reputación institucional se construye o se erosiona en cada clase, en cada proyecto, en cada evaluación, en cada experiencia de aprendizaje que el estudiante acumula y narra a otros.

El *engagement* se construye cuando la institución demuestra coherencia entre lo que promete y lo que entrega en el servicio educativo. Las metodologías activas son instrumentos clave en este proceso; por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas promueve el pensamiento crítico, la construcción del conocimiento, la toma de decisiones y el trabajo en equipo, con impacto positivo en el rendimiento estudiantil (Mendoza Sifuentes et al., 2024). El aula invertida, por su parte, genera mejoras en el rendimiento académico, el desarrollo del aprendizaje significativo y el fortalecimiento del trabajo

colaborativo en estudiantes de educación superior (Cuba Mayuri et al., 2025). Esta dimensión pedagógica conecta directamente con la tecnología al servicio de una educación emocionalmente significativa que construye identidad y pertenencia institucional.

El tránsito del *engagement* hacia la reputación requiere comprender que esta última no se decreta ni se diseña en un área de comunicación institucional: se acumula o se pierde en cada interacción entre la institución y sus actores. La confianza y la reputación de marca, basadas en la percepción de integridad, competencia y benevolencia, son esenciales para atraer y retener estudiantes, y la Responsabilidad Social Corporativa emerge como una estrategia indirecta para mitigar crisis, mantener la confianza y proteger la reputación (Montenegro-Velandia et al., 2025). En este marco, la reputación institucional no es el resultado de la visibilidad mediática, sino de lo que puede describirse como la parte oculta del iceberg: permanece bajo la superficie mientras la marca ocupa la punta visible, y una gestión deficiente de aquella puede revertir todos los resultados buscados en los procesos de posicionamiento y consolidación de la marca (Montenegro-Velandia et al., 2025).

Para las IES privadas mexicanas, la distinción entre marca y reputación es especialmente urgente. La mayoría de los estudiantes encuestados en instituciones de educación superior percibe la comunicación institucional como clara pero poco consistente, lo que indica una necesidad estructural de mejorar la coherencia comunicativa para garantizar una percepción positiva entre los diferentes segmentos de la comunidad (Vásquez Gordillo et al., 2024). La identidad visual puede estar bien resuelta, los materiales de captación pueden ser atractivos, los canales digitales pueden estar activos; pero si la experiencia cotidiana del estudiante contradice lo que la institución promete, el *brand equity* se degrada desde adentro. Los indicadores con peor desempeño en estudios de *brand equity* aplicados a IES corresponden a la dimensión de calidad percibida, específicamente a si la institución es sensible a las necesidades de los estudiantes y si los docentes prestan atención a dichas

necesidades (Parra García y Ortegón Cortázar, 2023). Esta señal exige que la mercadotecnia educativa no sea solo una función de comunicación externa, sino una filosofía de gestión que impregna desde el modelo educativo, las estrategias pedagógicas y el diseño curricular hasta la atención en servicios escolares.

La construcción continua del *brand equity* no puede depender únicamente de la experiencia dentro del aula. Requiere, además, que la institución amplíe su promesa de valor hacia horizontes que trasciendan el título universitario tradicional. En un entorno donde la obsolescencia de competencias es acelerada y los perfiles laborales se transforman antes de que los programas curriculares puedan actualizarse, las instituciones privadas necesitan ofrecer señales concretas y verificables de que acompañan a sus estudiantes y egresados continuamente y más allá de la graduación. Es precisamente en esa brecha donde las microcredenciales adquieren relevancia estratégica para la reputación institucional. Las instituciones que priorizan la reputación sobre la calidad real terminan erosionando ambas: en México, solo el 43% de los estudiantes se gradúa en el tiempo esperado, lo que ninguna campaña de imagen puede compensar (Medina Armienta, 2025). La reputación real proviene de resultados educativos verificables, de vínculos laborales efectivos, de certificaciones y microcredenciales que habiliten a los egresados para el mercado. Las microcredenciales desempeñan un papel estratégico en la reducción de desigualdades al facilitar el acceso a la educación para mujeres, adultos mayores, personas de bajos ingresos y residentes de zonas rurales (UNESCO IESALC, 2025), constituyendo así un instrumento de valor institucional que trasciende la matrícula y fortalece tanto el *engagement* como la reputación.

En síntesis, la mercadotecnia educativa madura cuando deja de entenderse como captación y se asume como construcción sistemática de *brand equity*. Ese tránsito implica diseñar experiencias pedagógicas que generen implicación real, gestionar la reputación como un activo institucional que se acumula en cada interacción con los estudiantes y sus familias, y asumir que la

calidad percibida, la transparencia y la coherencia comunicativa son las variables que más directamente determinan el valor de marca de una IES privada en el largo plazo. Las instituciones que comprendan esto dejarán de competir únicamente por la matrícula para primeros ciclos académicos y comenzarán a competir por algo más duradero: la confianza sólida sostenida de sus comunidades derivada de las experiencias percibidas; o sea, una sólida reputación institucional educativa.

Retos Estratégicos a Considerar en el Plan de Desarrollo Institucional

La mercadotecnia educativa contemporánea enfrenta retos que exigen ser gestionados desde el plan de desarrollo institucional (PDI) con indicadores claros, estrategias medibles y responsables definidos. Cortés Velázquez et al. (2024) fundamentan que la mercadotecnia educativa no es una función del área exclusiva del área de comunicación, sino una orientación transversal de toda la organización, lo que exige que todos sus miembros se alineen con las necesidades de la comunidad y del mercado.

El primer reto es la innovación metodológica y tecnológica; lo que requiere una amplia inversión no sólo de recursos económicos, sino de voluntades y cambios en prácticas. El Tecnológico de Monterrey (2026) identifica como tendencias urgentes para 2026 la personalización del aprendizaje mediada por inteligencia artificial, el aprendizaje basado en habilidades y la educación continua, lo que exige que las instituciones integren en su PDI estrategias concretas de adopción pedagógica y tecnológica. Benítez Romero et al. (2025) concluyen que esta transformación sólo será efectiva si se acompaña de políticas inclusivas, formación docente continua y un compromiso institucional sostenido.

El segundo reto es la diversificación de planes, programas, modalidades, educación continua y certificaciones. La cobertura en modalidades no escolarizadas en México creció de 1.5% a

10.9% en dos décadas (Colin Huizar, 2025), lo que señala que las instituciones que no diversifican su oferta modal pierden un segmento creciente del mercado. Las microcredenciales complementan esta diversificación: Coursera (2024) reporta que el 71% de las universidades latinoamericanas planea implementarlas en los próximos cinco años como respuesta a las exigencias de la educación para toda la vida.

El tercer reto es la vinculación laboral e internacional. Esparza Jasso y Tapia García (2024) documentan que la vinculación depende en gran medida de la voluntad de los funcionarios, principalmente del rector, para su impulso institucional, señalando la necesidad de institucionalizarla como política estratégica permanente en el PDI. ANUIES (2024) confirma que la internacionalización, la movilidad y la conformación de redes son componentes esenciales de la legitimidad institucional. En este sentido, este reto representa una oportunidad clave de diferenciación en el mercado educativo, pues trabajar en estas experiencias clave puede dar resultados tangibles de movilidad social y experiencias de aprendizaje significativas para la vida, el desarrollo comunitario y el mercado laboral. Institucionalizar este reto implica, en términos prácticos, crear una unidad de vinculación con objetivos anuales verificables, como el número de convenios activos con empleadores, porcentaje de estudiantes con experiencia profesional antes de graduarse, y tasa de colocación laboral a seis meses de egreso. Estas métricas no solo orientan la gestión interna; son señales de valor tangible que fortalecen la reputación ante futuros estudiantes, familias y organismos acreditadores.

El cuarto reto es la gestión de la reputación con indicadores de impacto real. Villalobos López (2024) demuestra que en México el crecimiento en la matrícula de educación superior puede explicar más del 82% de las variaciones en el crecimiento del PIB, confirmando que el impacto socioeconómico de la educación es un indicador institucional legítimo. El Plan de de Desarrollo Institucional [PDI] debe integrar métricas de empleabilidad, satisfacción de egresados, impacto comunitario y

evolución de la reputación percibida, y no limitarse a la matrícula y la tasa de titulación como únicos termómetros del desempeño institucional.

Conclusiones

La mercadotecnia educativa, entendida en su dimensión transformadora y no meramente comercial, es la disciplina que puede articular la respuesta institucional a la crisis de sentido que enfrenta la educación superior privada en México. Cuando una institución integra coherentemente sus dimensiones: comercial, política y social, y traduce esa integración en experiencias de aprendizaje significativas, metodologías activas, tecnología inclusiva y vínculos reales con el mercado laboral, no está vendiendo educación: está revalidando su valor social.

Los tres millones de personas que abandonaron la educación superior en México (Toribio, 2026) no lo hicieron por falta de interés real, sino por falta de pertinencia. La brecha entre la inversión pública por estudiante en México y el promedio de la OCDE no se compensa con campañas publicitarias, sino con propuestas de valor genuinas (Medina Armienta, 2025). Cortés Velázquez et al. (2024) sintetizan que la mercadotecnia se consolida como una disciplina especializada en el servicio, orientada a planes y estrategias que aseguran la participación y permanencia de las instituciones en el mercado educativo, que es exactamente lo que las IES privadas en México necesitan construir hoy: no posicionamiento efímero, sino permanencia basada en valor real.

Ese trabajo implica decisiones institucionales concretas y significativas: incluir la mercadotecnia educativa en el PDI con indicadores propios y no sólo como función del área de comunicación; diseñar los procesos de evaluación y actualización curricular con participación del sector laboral; establecer métricas de reputación que vayan más allá de la matrícula y la titulación, incorporando satisfacción de egresados, empleabilidad y percepción de calidad; y asumir la formación docente continua como inversión estratégica y no como gasto operativo. Las instituciones que tomen estas decisiones con consistencia y las sostengan en el tiempo no sólo mejorarán su posicionamiento; construirán la única clase de reputación que sobrevive a las crisis, que nace de resultados educativos verificables y de comunidades que confían porque han tenido razones reales para hacerlo.

Referencias

Arias-Flores, H., Jadán-Guerrero, J., y Gómez-Luna, L. (2019). Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking. *Hamut'ay, 5*(1), 82-95. https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/1576/1794

ANUIES. (2024). *Compromiso Común por el Futuro de la Educación Superior Mexicana*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. https://www.anuies.mx

Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.

Benítez Romero, F. X., Lumbi Salazar, F. O., Lincango Paucar, E. J., y Fonseca Veloz, E. P. (2025). Diseñando el aula del futuro: Integración de tecnología, estrategia e inteligencia artificial. *Ibero Ciencias*. https://revistaiberociencias.org/index.php/multidisciplinar/article/view/134

Castillo Mosqueda, O. A. (2026). Prospectiva, inmediatez y educación. Breve mirada a una realidad compleja. *Revista Arbitrada del CIEG*, (78), 189-195. https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2026/03/Ed.78-189-195-Castillo-Oswaldo.pdf

Colin Huizar, A. (2025, noviembre 24). La educación en México: entre el discurso y la realidad. *Observatorio de Políticas Educativas IISUE-UNAM*. https://www.iisue.unam.mx/OPE-IISUE/?p=2594

Cortés Velázquez, M. del C., Ortega Ceja, R. I., y Zepeda Peña, H. H. (2024). La mercadotecnia educativa. Una herramienta innovadora utilizada en las instituciones educativas. En G. D. Sandoval Ballesteros, M. E. Becerra Bizarrón y L. A. Delgado Díaz (Coords.), *Estrategias administrativas en las empresas postpandemia* (pp. 171-186). Ediciones Comunicación Científica. https://doi.org/10.52501/cc.160

Coursera. (2024). *Informe sobre el impacto de las microcredenciales 2024*. https://www.coursera.org/business/resources/ebook/las-competencias-laborales-en-2024

Cuba Mayuri, R. A., Gómez Hernández, F. W., Altamirano Buleje, E. A., y Condeso Camizan, S. D. (2025). El impacto del aula invertida en estudiantes de educación superior: revisión sistemática. *Revista Simón Rodríguez, 5*(10), 367-381. https://revistasimonrodriguez.org/index.php/simonrodriguez/article/view/243

Esparza Jasso, G., y Tapia García, G. A. (2024). La vinculación social universitaria y su transformación en el marco de las políticas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 55*(1), 239-270. https://www.scielo.org.mx/pdf/rlee/v55n1/2448-878X-rlee-55-01-239.pdf

GEEIQ. (2026). *Virtual World Brand Activations Report: Roblox, Fortnite and more* [Reporte de plataforma]. GEEIQ Platform. https://geeiq.com/2026-state-of-brands-in-virtual-worlds/

González-Ferriz, F. (2024). La evolución de la disciplina del marketing hasta la versión 5.0. *Revista Academia & Negocios, 10*(2), 269-279. https://doi.org/10.29393/RAN10-17EDFF10017

IMCO. (2025). *Compara Carreras 2025: El futuro de la educación superior rumbo a 2050*. Instituto Mexicano para la Competitividad. https://imco.org.mx/compara-carreras-2025/

Kotler, P., Kartajaya, H., y Setiawan, I. (2010). *Marketing 3.0: From products to customers to the human spirit*. Wiley.

Kotler, P., Kartajaya, H., y Setiawan, I. (2017). *Marketing 4.0: Moving from traditional to digital*. Wiley.

Kotler, P., Kartajaya, H., y Setiawan, I. (2021). *Marketing 5.0: Technology for humanity*. Wiley.

Kotler, P., Kartajaya, H., y Setiawan, I. (2023). *Marketing 6.0: The future is immersive*. Wiley.

Kotler, P., Kartajaya, H., y Setiawan, I. (2026). *Marketing 7.0: A guide for thinking marketers in the age of AI*. Wiley.

Kotler, P., y Keller, K. L. (2016). *Marketing management* (15th ed.). Pearson.

Larios-Gómez, E., y Córdoba Cely, C. A. (2020). El marketing educativo como estrategia para la satisfacción de alumnos universitarios. *Propósitos y Representaciones, 8*(spe1). http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe1.499

Limas-Suárez, S. J., Limas-Suárez, H. A., y Sánchez-Cuevas, D. S. (2026). Marketing digital en la educación superior: potenciando el servicio educativo hacia un aprendizaje innovador. *Comunicar, 34*(84), 128-144. https://doi.org/10.5281/zenodo.18114349

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Medina Armienta, V. (2025, diciembre 18). Educación superior 2026: la urgencia de actuar. *Suplemento Campus Milenio*. https://suplementocampus.com/educacion-superior-2026-la-urgencia-de-actuar/

Mendoza Sifuentes, J., Vega Vilca, C. S., Silva Narvaste, B., y Boy Barreto, A. (2024). El aprendizaje basado en problemas: una perspectiva desde el contexto educativo. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8*(35), 2393-2406. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642024000402400

Montenegro-Velandia, W., Caridad-Faria, M.-J., y Soto-de-Clavero, A.-Y. (2025). Desafíos y oportunidades en la gestión de confianza y reputación en Instituciones de Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales, XXXI*(1), 146-161.

OCDE. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en

Parra Armendariz, C., Ulloa Viteri, S., y Medina, P. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre marketing educativo. *Religación, 7*(33), e210943. https://doi.org/10.46652/rgn.v7i33.943

Parra García, P. M., y Ortegón Cortázar, L. (2023). Brand equity de las Instituciones de Educación Superior Privadas y Acreditadas en alta calidad. *Revista Academia y Negocios, 9*(2), 183-194. https://doi.org/10.29393/RAN9-14BEPL20014

Rodríguez-Ferrer, J. M., Rodríguez Rivera, P., y Manzano-León, A. (2025). Playful methodologies for evaluation in higher education: a systematic review. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* (91), 305-319. https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3519

Tecnológico de Monterrey. (2026, enero). 10 tendencias educativas 2026: hacia dónde va el aprendizaje. *Conecta TEC*. https://conecta.tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/10-tendencias-educativas-2026-hacia-donde-va-el-aprendizaje

Toribio, L. (2026, enero 29). Dejaron educación superior 3 millones; crisis obliga a cambiar modelo. *Excélsior*. https://www.excelsior.com.mx/nacional/dejaron-educacion-superior-3-millones-crisis

UNESCO IESALC. (2025). *Mapeo de microcredenciales en América Latina y el Caribe: hacia un marco común*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/unesco-iesalc-presenta-estudio-clave-sobre-microcredenciales-y-su-impacto-en-la-educacion-superior

Vásquez Gordillo, M. A., Bermeo Pazmiño, K. V., y Jácome Ortega, M. J. (2024). La importancia del Branding en la Educación Superior: construcción de identidad y reputación institucional. *Revista Conrado, 20*(100), 230-239.

Villalobos López, J. A. (2024). La educación superior y el desarrollo integral en México. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación,* (36), 275-300. https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.09

Inteligencia Artificial Generativa y Calidad Educativa en la Transformación de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior

Daniel Desiderio Borrego Gómez
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Carmen Lilia de Alejandro García
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Jesús Roberto García Sandoval
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

La inteligencia artificial (IA) generativa se ha incorporado de forma acelerada a la educación superior, especialmente a partir de la expansión pública de herramientas conversacionales como ChatGPT. Esta revisión narrativa sistematizada analiza críticamente el papel de la inteligencia artificial generativa en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior, con énfasis en la calidad educativa, la innovación pedagógica, la evaluación del aprendizaje, las competencias digitales docentes y los desafíos éticos e institucionales. Se revisaron artículos académicos publicados principalmente entre 2023 y 2026, con DOI verificable, en español e inglés, localizados en revistas científicas y bases como SpringerLink, ScienceDirect, MDPI, SciELO, Redalyc, Dialnet y sitios oficiales de revistas. El trabajo realizado muestra que la inteligencia artificial generativa puede apoyar la tutoría, la retroalimentación, la generación de materiales, la escritura académica, la programación y el aprendizaje activo; sin embargo, sus aportes no son automáticos ni equivalen por sí mismos a mejora educativa. Su valor depende del diseño pedagógico, la formación docente, la claridad normativa, la transparencia

en la evaluación y las condiciones institucionales. Los estudios también advierten riesgos asociados con dependencia tecnológica, debilitamiento del pensamiento crítico, sesgos algorítmicos, integridad académica, inequidad de acceso y falta de políticas universitarias consistentes. Se concluye que la inteligencia artificial generativa debe entenderse menos como sustituto de la docencia y más como un recurso sociotécnico que requiere mediación pedagógica, evaluación crítica y gobernanza institucional.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa; calidad educativa; educación superior; procesos de enseñanza-aprendizaje; innovación pedagógica; competencias digitales docentes; evaluación educativa.

Abstract

Generative artificial intelligence has been rapidly integrated into higher education, particularly following the widespread public adoption of conversational tools such as ChatGPT. This systematized narrative review critically examines the role of generative artificial intelligence in transforming teaching and learning processes in higher education, with a particular emphasis on educational quality, pedagogical innovation, learning assessment, teachers' digital competencies, and ethical and institutional challenges. Academic articles published primarily between 2023 and 2026, with verifiable DOIs, in both Spanish and English, were reviewed. The literature was retrieved from scientific journals and databases including SpringerLink, ScienceDirect, MDPI, SciELO, Redalyc, Dialnet, and official journal websites. The findings indicate that generative artificial intelligence can support tutoring, feedback, instructional material development, academic writing, programming, and active learning. However, its contributions are neither automatic nor inherently synonymous with educational improvement. Its effectiveness depends on sound pedagogical design, teacher training, clear regulatory

frameworks, transparency in assessment practices, and supportive institutional conditions. The reviewed studies also highlight risks associated with technological dependence, diminished critical thinking, algorithmic bias, threats to academic integrity, inequitable access, and the absence of consistent institutional policies. It is concluded that generative artificial intelligence should be understood less as a substitute for teaching and more as a sociotechnical resource that requires pedagogical mediation, critical evaluation, and institutional governance.

Keywords: Generative artificial intelligence; educational quality; higher education; teaching and learning processes; pedagogical innovation; teachers' digital competencies; educational assessment.

Introducción

La inteligencia artificial generativa ha adquirido una presencia creciente en la educación superior debido a su capacidad para producir textos, resolver problemas, sintetizar información, generar ejemplos, asistir en procesos de programación y apoyar tareas académicas. La discusión no se limita al uso instrumental de una tecnología novedosa, sino que involucra preguntas sobre calidad educativa, integridad académica, rediseño de evaluaciones, formación docente y justicia educativa. La literatura reciente coincide en que herramientas como ChatGPT han modificado la relación entre estudiantes, docentes, conocimiento y producción académica, aunque sus efectos todavía son heterogéneos y dependen de las condiciones institucionales en que se integran.

Una primera tensión aparece entre el entusiasmo por las oportunidades pedagógicas y la cautela frente a sus riesgos. Lo (2023), en una revisión rápida de literatura producida durante los primeros meses posteriores al lanzamiento de ChatGPT, identifica posibilidades de apoyo educativo, pero también señala problemas vinculados con evaluación, confiabilidad de respuestas y necesidad de actualizar políticas institucionales. De

forma complementaria, Kasneci et al. (2023) discuten que los grandes modelos de lenguaje pueden apoyar procesos educativos, aunque requieren atención crítica por sus limitaciones técnicas, éticas y pedagógicas. Esta doble condición obliga a no presentar la inteligencia artificial generativa como solución educativa automática, sino como un conjunto de herramientas cuyo impacto depende de su uso situado.

En educación superior, el problema central no es únicamente si la inteligencia artificial generativa puede producir respuestas útiles, sino bajo qué condiciones contribuye a aprendizajes significativos. Lee et al. (2024), en un estudio con profesorado universitario australiano, muestran que los docentes reconocen beneficios potenciales, pero también expresan preocupación por la integridad académica, la necesidad de apoyo institucional y la transformación de la evaluación. Abbas et al. (2024), por su parte, examinan causas y consecuencias del uso de inteligencia artificial generativa entre estudiantes universitarios y advierten que la sobredependencia puede asociarse con efectos negativos en procesos cognitivos y desempeño académico. Estos hallazgos sugieren que el debate debe desplazarse de la simple adopción tecnológica hacia la calidad del aprendizaje.

La relevancia social del tema se acentúa en contextos latinoamericanos y del Sur global, donde la innovación tecnológica suele convivir con desigualdades de infraestructura, acceso, formación docente y regulación institucional. Los estudios en español revisados permiten observar que el debate iberoamericano presta especial atención a la percepción estudiantil, la ética, la integridad académica y el uso responsable de ChatGPT. García Sánchez (2023) analiza el uso y percepción de ChatGPT en estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa mediante un estudio descriptivo con enfoque cualitativo y cuestionario aplicado a alumnado de distintas carreras. Gallent-Torres et al. (2023) examinan el impacto de la inteligencia artificial generativa desde la ética y la integridad académica en educación superior. Vásquez Cardona et al. (2025) abordan el uso, las percepciones éticas y el impacto en la integridad académica mediante un estudio transversal en educación superior.

Esta revisión tiene como objetivo analizar críticamente el papel de la inteligencia artificial generativa en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior, considerando su impacto en la calidad educativa, la innovación pedagógica, la evaluación del aprendizaje, las competencias digitales docentes y los desafíos éticos e institucionales. Su contribución consiste en organizar evidencia reciente en español e inglés, diferenciar entre usos pedagógicos, riesgos éticos e implicaciones institucionales, y proponer una lectura crítica que evite tanto el rechazo tecnofóbico como la adopción acrítica.

Pregunta de Investigación

¿Cómo analiza la literatura científica reciente el papel de la inteligencia artificial generativa en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior, particularmente en relación con la calidad educativa, la innovación pedagógica, la evaluación del aprendizaje, las competencias digitales docentes y los desafíos éticos e institucionales?

Desarrollo

Fundamentos de la Innovación Educativa

La literatura revisada permite distinguir entre innovación educativa e incorporación superficial de herramientas digitales. En el caso de la inteligencia artificial generativa, la innovación no puede reducirse al uso de ChatGPT para producir textos, resolver actividades o automatizar tareas. La innovación aparece cuando la tecnología modifica de manera pedagógicamente justificada las formas de enseñar, aprender, evaluar y participar en la construcción del conocimiento. Chiu (2024) plantea que la educación superior debe transformarse para preparar a los estudiantes para sociedades mediadas por inteligencia artificial generativa, incorporando alfabetización en IA, interdisciplinariedad y actividades prácticas. Sin embargo, esta transformación no implica sustituir la mediación docente,

sino rediseñar intencionalmente los resultados de aprendizaje. Crompton y Burke (2023), en una revisión sistemática sobre inteligencia artificial en educación superior entre 2016 y 2022, muestran que el campo ya venía creciendo antes de ChatGPT, con aplicaciones en predicción de desempeño, tutoría, evaluación automática y analítica del aprendizaje. Esta evidencia es importante porque permite entender la inteligencia artificial generativa como parte de una trayectoria más amplia de IA educativa, no como un fenómeno completamente aislado. No obstante, la aparición de modelos generativos cambia la escala del debate, porque desplaza la IA desde sistemas especializados hacia herramientas accesibles al estudiantado y profesorado en tareas cotidianas de lectura, escritura, diseño y resolución de problemas.

La revisión de Bond et al. (2024) aporta un matiz metodológico relevante. Al sintetizar revisiones previas sobre IA en educación superior, los autores advierten la necesidad de mayor rigor, colaboración y atención ética en el campo. Este punto es central: si la innovación educativa se fundamenta en evidencia débil, en discursos de modernización o en adopciones institucionales apresuradas, puede producir efectos contrarios a la calidad educativa. La inteligencia artificial generativa exige, por tanto, una innovación con base pedagógica, ética y metodológica, no únicamente una actualización tecnológica.

Desde otra perspectiva, Bobula (2024) revisa desafíos, oportunidades e implicaciones de los grandes modelos de lenguaje en educación superior. Su aporte reside en mostrar que la IA generativa combina beneficios potenciales, como apoyo a escritura, investigación y aprendizaje personalizado, con riesgos vinculados a sesgos, fiabilidad, integridad académica y dependencia. Esta lectura coincide parcialmente con Rahman y Watanobe (2023), quienes examinan oportunidades y amenazas de ChatGPT para educación e investigación. La coincidencia entre ambos trabajos no debe interpretarse como evidencia empírica causal, sino como convergencia conceptual en torno al carácter ambivalente de la tecnología.

En contextos hispanohablantes, Galli y Kanobel (2023) desarrollan un análisis crítico sobre las potencialidades, limitaciones y sesgos de ChatGPT en educación superior. Su discusión resulta útil porque evita separar la innovación tecnológica de los riesgos epistémicos y pedagógicos. En particular, la posibilidad de usar ChatGPT como tutor virtual, apoyo a la investigación o generador de contenido educativo debe analizarse junto con sus limitaciones: respuestas inexactas, sesgos en los datos de entrenamiento y dificultad para transparentar los procesos de producción textual. Esta revisión permite observar que la innovación educativa con IA generativa solo puede sostenerse si incorpora alfabetización crítica y no si se limita a delegar tareas académicas.

La evidencia disponible sugiere, entonces, que la innovación educativa basada en IA generativa debe entenderse como un proceso sociotécnico. No se trata de adoptar una herramienta por su novedad, sino de examinar qué aprendizajes promueve, qué prácticas desplaza, qué capacidades docentes requiere y qué desigualdades puede ampliar. Esta distinción es clave para evaluar su relación con la calidad educativa.

Instrumentos y Estrategias Innovadoras

Las estrategias innovadoras asociadas a la inteligencia artificial generativa incluyen tutoría conversacional, retroalimentación automatizada, apoyo a la escritura, generación de preguntas, simulación de diálogos, asistencia en programación, diseño de actividades y acompañamiento personalizado. No obstante, la literatura revisada muestra que estas estrategias solo son formativas cuando se integran con objetivos claros, criterios de evaluación explícitos y reflexión metacognitiva. Qian (2025), en una revisión sistemática sobre aplicaciones pedagógicas de IA generativa en educación superior, identifica usos emergentes relacionados con creatividad, pensamiento crítico, autonomía del aprendizaje y alfabetización en prompts. Este hallazgo es relevante porque desplaza la atención desde la

simple generación de contenido hacia habilidades de interacción crítica con sistemas generativos. La alfabetización en prompts no debe entenderse como habilidad técnica aislada, sino como capacidad de formular problemas, evaluar respuestas, contrastar información y reconocer límites del sistema.

Segarra Ciprés et al. (2024) presentan una experiencia docente de integración de ChatGPT en asignaturas del grado de Ingeniería Informática. Su estudio reporta que una proporción amplia del estudiantado percibió ChatGPT como herramienta útil y fácil de usar para el desempeño académico. Sin embargo, la utilidad percibida no equivale automáticamente a mejora del aprendizaje. La experiencia es valiosa porque muestra condiciones concretas de aplicación en educación superior, pero sus resultados deben interpretarse en el contexto de asignaturas específicas y con el alcance propio de una experiencia docente.

García Sánchez (2023) analiza el manejo y percepción de ChatGPT en educación superior mediante un estudio descriptivo de enfoque cualitativo aplicado a estudiantes de distintas carreras de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Este trabajo aporta evidencia localizada en México y permite observar que el estudiantado reconoce usos académicos de la herramienta, aunque también emergen dudas sobre el uso responsable y la confiabilidad. A diferencia de estudios internacionales centrados en modelos de aceptación tecnológica, esta investigación aporta una mirada situada sobre percepción estudiantil en un contexto universitario latinoamericano. Lai et al. (2023) examinan la adopción de ChatGPT para apoyar el aprendizaje activo en estudiantes universitarios de Hong Kong, utilizando una extensión del modelo de aceptación tecnológica. Su aporte consiste en relacionar motivación intrínseca, utilidad percibida y aceptación de la herramienta. Mientras Lai et al. (2023) privilegian variables de aceptación tecnológica, García Sánchez (2023) ofrece una aproximación más descriptiva y contextual a la percepción estudiantil. El contraste sugiere que la aceptación de ChatGPT no debe analizarse únicamente como disposición individual, sino también como fenómeno institucional, cultural

y pedagógico. Chauncey y McKenna (2023) proponen un marco para el uso ético y responsable de chatbots de IA en enseñanza-aprendizaje. Este tipo de aporte es importante porque las estrategias innovadoras requieren criterios de diseño: cuándo usar IA, para qué propósito, con qué transparencia, bajo qué límites y con qué responsabilidad docente. La inteligencia artificial generativa puede apoyar la creación de actividades, pero también puede empobrecer el aprendizaje si desplaza la argumentación, la lectura profunda o la producción original.

Los instrumentos innovadores vinculados a IA generativa deben organizarse alrededor de tareas que exijan explicación, verificación, comparación, reflexión y revisión crítica. Pedagógicamente, el reto no es impedir todo uso de IA, sino diseñar actividades donde el estudiante deba mostrar el proceso de pensamiento, justificar decisiones y evaluar la calidad de las respuestas generadas.

Tecnologías y Metodologías Activas

La inteligencia artificial generativa se relaciona con metodologías activas cuando favorece participación, colaboración, resolución de problemas, retroalimentación y aprendizaje autorregulado. Sin embargo, también puede generar aprendizajes superficiales si se usa como atajo para producir respuestas sin comprensión. Esta tensión aparece de forma recurrente en los estudios revisados.

Habibi et al. (2023) examinan la aceptación y uso de ChatGPT en instituciones de educación superior en Indonesia mediante un modelo basado en UTAUT2. El estudio permite observar que la adopción de ChatGPT está influida por factores de aceptación tecnológica, lo cual resulta útil para comprender por qué los estudiantes incorporan estas herramientas en sus prácticas de aprendizaje. No obstante, la aceptación no garantiza calidad educativa; una herramienta puede ser aceptada por su facilidad de uso y aun así emplearse de manera poco formativa.

Abbas et al. (2024) ofrecen un contraste importante. Al

examinar causas y consecuencias del uso de IA generativa en estudiantes universitarios, advierten que la sobredependencia puede relacionarse con procrastinación, pérdida de memoria y afectación del desempeño académico. La diferencia entre los resultados de aceptación tecnológica y los riesgos de dependencia muestra que la metodología activa no surge de la herramienta en sí, sino del tipo de tarea que se diseña. Cuando el estudiante usa IA para contrastar argumentos, recibir retroalimentación o ensayar soluciones, puede haber valor formativo; cuando la usa para sustituir el esfuerzo cognitivo, la calidad del aprendizaje se debilita.

Lo (2023) también matiza el entusiasmo inicial. Su revisión rápida reporta que el desempeño de ChatGPT varía según dominios y tareas, por lo que recomienda actualizar métodos de evaluación y políticas institucionales. Esto es relevante para las metodologías activas porque una actividad basada en IA generativa debe incluir criterios de validación del contenido generado. No basta con pedir a los estudiantes que usen ChatGPT; es necesario solicitarles que documenten el prompt, evalúen la respuesta, identifiquen errores, contrasten con fuentes académicas y expliquen qué aprendieron durante el proceso.

Tlili et al. (2023), al analizar ChatGPT como caso de uso de chatbots en educación, identifican oportunidades y riesgos para una adopción responsable. Su discusión permite ubicar la IA generativa dentro de una familia más amplia de tecnologías conversacionales. A diferencia de los chatbots tradicionales, los modelos generativos producen respuestas abiertas y altamente plausibles, lo cual amplía sus posibilidades pedagógicas, pero también aumenta la dificultad para detectar errores, sesgos o invenciones. Culebro Castillo et al. (2025) aportan evidencia reciente en español sobre la percepción del uso de inteligencia artificial generativa en procesos de aprendizaje en estudiantes de educación superior. Su estudio resulta pertinente para contextos iberoamericanos porque se centra en la experiencia estudiantil y en retos éticos y pedagógicos. Al compararlo con Habibi et al. (2023) y Lai et al. (2023), se observa que la percepción positiva

y la aceptación tecnológica son consistentes, pero no suficientes para afirmar impacto educativo. La calidad depende de cómo se articule la IA con metodologías activas, acompañamiento docente y evaluación reflexiva.

La inteligencia artificial generativa puede fortalecer metodologías como aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aula invertida o aprendizaje colaborativo, siempre que se use como recurso para explorar alternativas, generar hipótesis, revisar borradores o simular escenarios. Sin embargo, si las actividades se reducen a obtener respuestas, la IA puede reforzar una cultura académica de producto rápido y baja elaboración conceptual. La evidencia revisada permite sostener con prudencia que su potencial metodológico es real, pero condicionado.

Cultura Institucional y Liderazgo

La transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con IA generativa exige liderazgo institucional. La literatura muestra que uno de los principales riesgos es dejar la regulación al criterio individual de cada docente o estudiante, generando incertidumbre, desigualdad y respuestas fragmentadas. En este punto, la cultura institucional se convierte en una condición de calidad educativa.

Bond et al. (2024) destacan la necesidad de mayor ética, colaboración y rigor en la investigación sobre inteligencia artificial en educación superior. Esta advertencia puede trasladarse al plano institucional: las universidades requieren marcos compartidos, no solo recomendaciones dispersas. La gobernanza de la IA generativa debe incluir políticas de uso, criterios de transparencia, lineamientos de evaluación, formación docente y mecanismos de apoyo a estudiantes.

Lee et al. (2024), desde la perspectiva de educadores universitarios australianos, documentan preocupaciones sobre integridad académica, rediseño de evaluación y necesidad de soporte institucional. La importancia de este estudio radica en

que recoge voces docentes, no solo análisis conceptuales. El profesorado aparece como actor clave, pero también como grupo que requiere acompañamiento, tiempo y criterios institucionales. Sin ese soporte, la integración de IA generativa puede convertirse en carga adicional y no en innovación sostenible.

García-Peñalvo et al. (2024) abordan la nueva realidad educativa ante los avances de la inteligencia artificial generativa y plantean la necesidad de marcos conceptuales, éticos y normativos para decidir cómo usarla en la academia. Este aporte dialoga con Gallent-Torres et al. (2023), quienes sitúan la discusión en la ética e integridad académica. Ambas fuentes coinciden en que la respuesta institucional no puede limitarse a prohibir o permitir; debe formar, regular y acompañar.

La cultura institucional también determina cómo se interpreta la calidad educativa. Si la calidad se reduce a eficiencia, productividad o automatización de tareas, la IA generativa puede ser incorporada para acelerar procesos sin fortalecer aprendizajes. Si se entiende como desarrollo de pensamiento crítico, autonomía, responsabilidad ética y participación, entonces la IA debe integrarse con evaluación auténtica y reflexión pedagógica. Esta diferencia conceptual afecta las políticas universitarias.

En contextos latinoamericanos, la cultura institucional debe considerar desigualdades de infraestructura, conectividad, acceso a versiones avanzadas de herramientas y formación docente. Una política de IA generativa que ignore estas condiciones puede ampliar brechas entre estudiantes con mayor capital digital y quienes disponen de recursos limitados. Por ello, el liderazgo educativo no debe concentrarse solo en innovación tecnológica, sino en justicia educativa, acompañamiento y sostenibilidad.

Participación de la Comunidad Educativa

La participación de la comunidad educativa es un eje decisivo para evitar que la IA generativa sea impuesta como moda tecnológica. Docentes, estudiantes, directivos, equipos de

soporte, familias y actores externos pueden tener percepciones distintas sobre sus beneficios y riesgos. La literatura revisada muestra que la adopción depende tanto de la utilidad percibida como de la confianza, la claridad normativa y la apropiación pedagógica.

García Sánchez (2023) muestra que los estudiantes de educación superior ya utilizan ChatGPT en actividades académicas y que su percepción es un insumo necesario para diseñar políticas realistas. Ignorar el uso estudiantil puede llevar a normas desconectadas de la práctica cotidiana. Sin embargo, aceptar su uso sin formación ética también es problemático. El estudio permite sostener que la participación estudiantil debe incorporarse en el diseño de lineamientos, talleres y estrategias de alfabetización en IA. Habibi et al. (2023) y Lai et al. (2023) muestran, desde modelos de aceptación tecnológica, que la adopción de ChatGPT está asociada con factores como utilidad, facilidad de uso, motivación y disposición hacia el aprendizaje. Estos estudios ayudan a explicar la dimensión individual de la participación. No obstante, al contrastarlos con Lee et al. (2024), se observa que la participación docente introduce preocupaciones distintas: evaluación, integridad, carga de trabajo y transformación curricular. La comunidad educativa no es homogénea; cada actor enfrenta retos específicos. Vásquez Cardona et al. (2025) aportan una mirada reciente sobre el uso, las percepciones éticas y el impacto en la integridad académica en la educación superior. Su valor radica en vincular participación estudiantil con ética académica. La apropiación de la IA generativa no puede evaluarse solo por la frecuencia de uso o la satisfacción, sino por la manera en que los estudiantes comprenden autoría, responsabilidad, transparencia y límites aceptables de asistencia tecnológica. Bannister et al. (2023), en su revisión sistemática sobre IA generativa y educación superior en contextos de inglés como medio de instrucción, muestran que existen implicaciones específicas para entornos lingüísticos y multiculturales. Este punto amplía la discusión sobre participación: estudiantes no nativos, docentes que enseñan en segundas lenguas y comunidades académicas internacionalizadas pueden experimentar la IA

generativa como apoyo lingüístico, pero también enfrentar dilemas de autoría y equidad. La participación comunitaria exige espacios de deliberación institucional. No basta con emitir reglamentos; se requieren acuerdos construidos, ejemplos de uso permitido, criterios de citación o declaración de IA, formación sobre sesgos y mecanismos de acompañamiento. La evidencia revisada sugiere que la apropiación responsable mejora cuando la comunidad comprende los fines pedagógicos de la herramienta y no solo las sanciones asociadas a su mal uso.

Impactos Sociales de la Innovación Educativa

Los impactos sociales de la inteligencia artificial generativa en educación superior son ambivalentes. Por un lado, puede ampliar el acceso a apoyos personalizados, tutoría inmediata, traducción, generación de ejemplos y asistencia para estudiantes con distintas necesidades. Por otro, puede reproducir desigualdades si el acceso a mejores versiones de herramientas depende de capacidad económica, conectividad o dominio lingüístico. Kasneci et al. (2023) discuten oportunidades y desafíos de los grandes modelos de lenguaje para la educación. Entre las oportunidades se encuentran apoyos personalizados y posibilidades de interacción flexible; entre los desafíos se ubican sesgos, errores, dependencia y cuestiones de privacidad. Rahman y Watanobe (2023) también abordan oportunidades y amenazas, incluyendo riesgos de plagio, generación de respuestas inexactas y dificultades para evaluar información producida por ChatGPT. Ambos trabajos permiten sostener que el impacto social no puede medirse solo por disponibilidad tecnológica. Gallent-Torres et al. (2023) colocan la integridad académica en el centro del debate. Su análisis resulta especialmente importante porque la IA generativa afecta prácticas tradicionales de autoría, evaluación y confianza institucional. La integridad académica no se resuelve únicamente con detectores de IA, pues estos pueden ser imprecisos y generar falsas acusaciones. La revisión sugiere que las universidades deben rediseñar tareas, fortalecer cultura ética y promover declaraciones transparentes de uso. Abbas et al. (2024) aportan

evidencia empírica sobre posibles consecuencias negativas del uso de IA generativa entre estudiantes universitarios. Su advertencia sobre sobredependencia, procrastinación y deterioro del desempeño debe interpretarse con cautela, pero resulta útil para evitar discursos excesivamente optimistas. En contraste, Segarra Ciprés et al. (2024) muestran que el estudiantado puede percibir ChatGPT como herramienta útil y fácil de usar en una experiencia docente específica. La diferencia entre ambos trabajos indica que los efectos sociales y académicos dependen de condiciones de uso, acompañamiento y diseño pedagógico. En América Latina, los impactos sociales deben analizarse junto con brecha digital, desigualdad de acceso, formación docente y políticas públicas. Culebro Castillo et al. (2025) abordan la percepción de estudiantes de educación superior sobre la IA generativa en los procesos de aprendizaje, lo que permite incorporar una perspectiva regional reciente. Sin embargo, la literatura latinoamericana todavía parece menos abundante que la producida en inglés, especialmente en estudios longitudinales, evaluaciones de impacto y análisis de desigualdad.

La evidencia revisada no permite afirmar que la IA generativa mejore de forma general la calidad educativa. Sí permite plantear que puede generar beneficios cuando se integra con criterios éticos, objetivos pedagógicos, formación crítica y condiciones de equidad. También permite advertir que su uso acrítico puede debilitar la autoría, la evaluación auténtica y el pensamiento independiente.

Entornos Educativos Innovadores

Los entornos educativos innovadores con IA generativa no se definen únicamente por el acceso a una herramienta, sino por la articulación entre tecnología, pedagogía, evaluación, cultura institucional y participación. Un entorno innovador es aquel que permite experimentar, reflexionar, equivocarse, contrastar fuentes, documentar procesos y construir conocimiento con responsabilidad. Qian (2025) identifica que las aplicaciones pedagógicas de IA generativa en educación superior están

configurando nuevas tendencias, especialmente en creatividad, pensamiento crítico, autonomía y alfabetización en prompts. Estas tendencias sugieren que los entornos innovadores deberán enseñar a interactuar con sistemas generativos de manera crítica. El estudiante no solo debe saber pedir una respuesta; debe saber valorar su pertinencia, reconocer sesgos, contrastar evidencia y decidir cuándo no usar IA. Chiu (2024) propone que la educación superior incorpore nuevos resultados de aprendizaje vinculados con alfabetización en IA y preparación para contextos laborales mediados por inteligencia artificial generativa. Esta propuesta es pertinente, pero debe evitar una visión meramente adaptativa al mercado laboral. La universidad también debe formar ciudadanos capaces de cuestionar tecnologías, comprender sus implicaciones sociales y participar en debates éticos. Bannister et al. (2023) muestran que los contextos de inglés como medio de instrucción plantean desafíos particulares para la IA generativa. En entornos multilingües, estas herramientas pueden apoyar escritura, traducción y comprensión, pero también pueden ocultar desigualdades lingüísticas o modificar criterios de autoría. Esta revisión permite ampliar el concepto de entorno innovador hacia ecosistemas lingüísticos, culturales e institucionales complejos.

Galli y Kanobel (2023) advierten sobre potencialidades y limitaciones de ChatGPT en educación superior. Su análisis resulta útil para evitar una visión idealizada de los entornos digitales. La innovación no consiste en crear aulas saturadas de IA, sino en establecer condiciones para que la tecnología amplíe posibilidades de aprendizaje sin desplazar la reflexión, la interacción humana ni la responsabilidad académica. Un entorno educativo innovador requiere, por tanto, tres condiciones mínimas: alfabetización crítica en IA, rediseño de evaluación y gobernanza institucional. Sin alfabetización crítica, los estudiantes pueden usar IA sin comprender sus sesgos o errores. Sin rediseño de evaluación, la institución puede seguir midiendo productos fácilmente automatizables. Sin gobernanza, cada docente enfrenta individualmente problemas que requieren respuestas colectivas.

Metodología

Esta investigación se desarrolló como **revisión narrativa sistematizada**. Se eligió este enfoque porque permite integrar evidencia empírica, revisiones sistemáticas, revisiones rápidas y artículos conceptuales revisados por pares, manteniendo criterios explícitos de búsqueda, selección y trazabilidad. No se denomina revisión sistemática en sentido estricto porque no se siguió un protocolo PRISMA completo, registrado y exhaustivo en todas las bases disponibles.

Las bases y fuentes consultadas fueron SpringerLink, ScienceDirect, MDPI, SciELO, Redalyc, Dialnet, DOAJ, ERIC, repositorios institucionales y sitios oficiales de revistas. Google Scholar se utilizó únicamente como herramienta auxiliar de localización. Las ecuaciones de búsqueda incluyeron combinaciones en español e inglés: “generative AI”, “generative artificial intelligence”, “ChatGPT”, “higher education”, “teaching and learning”, “academic integrity”, “inteligencia artificial generativa”, “educación superior”, “integridad académica”, “aprendizaje” y “docentes”.

Los filtros aplicados fueron: artículos de revista, publicados preferente entre 2023 y 2026, idioma español o inglés, pertinencia directa con educación superior, IA generativa, enseñanza-aprendizaje, evaluación, competencias docentes o ética académica. Se excluyeron libros, capítulos, tesis.

El proceso de selección siguió un esquema PRISMA simplificado. De manera aproximada, se identificaron entre 70 y 90 registros iniciales. Se eliminaron duplicados y registros no pertinentes. Tras revisar título y resumen, se conservaron alrededor de 35 artículos. Después de verificar la revista, el año, la pertinencia temática y la disponibilidad del texto, se seleccionaron 22 fuentes preliminares.

Tabla 1. Características de los estudios

Autor(es) y año	Tipo de artículo	Nivel educativo	Muestra o corpus	Tema principal	Método
Abbas et al. (2024)	Empírico	Educación superior	Estudiantes universitarios	Consecuencias del uso de IA generativa	Cuantitativo
Bannister et al. (2023)	Revisión sistemática	Educación superior	Literatura sobre EMI	IA generativa y educación superior	Revisión
Batista et al. (2024)	Revisión sistemática	Educación superior	Literatura reciente	Tendencias y desafíos	Revisión
Bobula (2024)	Revisión	Educación superior	Literatura académica	Oportunidades y desafíos	Revisión
Bond et al. (2024)	Meta-revisión	Educación superior	Revisiones previas	Ética y rigor	Meta-revisión
Chauncey y McKenna (2023)	Conceptual	Educación	No aplica	Uso ético de chatbots	Marco aplicado
Chiu (2024)	Conceptual/ prospectivo	Educación superior	Literatura reciente	Transformación educativa	Revisión argumentativa
Crompton y Burke (2023)	Revisión sistemática	Educación superior	138 artículos	Estado del campo IA	Revisión
Culebro Castillo et al. (2025)	Empírico	Educación superior	Estudiantes	Percepción de IA generativa	Estudio de percepción
Gallent-Torres et al. (2023)	Análisis académico	Educación superior	Literatura académica	Ética e integridad	Revisión crítica
Galli y Kanobel (2023)	Análisis crítico	Educación superior	Literatura sobre ChatGPT	Potencialidades y limitaciones	Revisión crítica
García Sánchez (2023)	Empírico	Educación superior	Estudiantes UAS	Uso y percepción	Descriptivo cualitativo
García-Peñalvo et al. (2024)	Ensayo académico	Educación	Literatura reciente	Marco ético-normativo	Análisis conceptual
Habibi et al. (2023)	Empírico	Educación superior	Estudiantes	Aceptación de ChatGPT	UTAUT2
Kasneci et al. (2023)	Conceptual	Educación	No aplica	LLM en educación	Análisis crítico
Lai et al. (2023)	Empírico	Educación superior	Estudiantes universitarios	Motivación y aceptación	TAM extendido
Lee et al. (2024)	Empírico	Educación superior	30 docentes; 8 entrevistas	Perspectiva docente	Encuesta y entrevistas
Lo (2023)	Revisión rápida	Educación	Literatura inicial	Impacto de ChatGPT	Revisión rápida
Qian (2025)	Revisión sistemática	Educación superior	Estudios sobre GenAI	Aplicaciones pedagógicas	Revisión
Rahman y Watanobe (2023)	Análisis/ revisión	Educación e investigación	Literatura y ejemplos	Oportunidades y amenazas	Revisión analítica
Segarra Ciprés et al. (2024)	Experiencia docente	Educación superior	Estudiantes y docentes	ChatGPT como apoyo	Experiencia docente
Tlili et al. (2023)	Estudio de caso/ análisis	Educación	ChatGPT como caso	Chatbots educativos	Análisis crítico
Vásquez Cardona et al. (2025)	Empírico	Educación superior	Participantes-universitarios	Ética e integridad	Transversal

Fuente: Elaboración propia con datos de los artículos revisados.

Limitaciones de la Revisión

Esta revisión se limita a artículos académicos localizados mediante búsqueda manual en bases, revistas y editoriales. Se excluyeron informes institucionales, libros y capítulos, lo cual fortalece la trazabilidad, pero puede dejar fuera documentos normativos relevantes. La revisión integra estudios empíricos, revisiones y artículos conceptuales, por lo que la fuerza de la evidencia no es homogénea. Otra limitación es el predominio de literatura en inglés y de estudios internacionales frente a una producción todavía menor en español sobre la IA generativa y la educación superior. También existe heterogeneidad metodológica: algunos estudios se basan en encuestas, otros en revisiones rápidas, revisiones sistemáticas, análisis conceptuales o experiencias docentes. Esta diversidad permite una visión amplia, pero dificulta comparaciones directas. Varios artículos corresponden a un campo muy reciente. Por ello, la evidencia sobre efectos a largo plazo en aprendizaje, pensamiento crítico,

calidad educativa e integridad académica todavía es limitada. Las conclusiones deben interpretarse como síntesis prudente de literatura emergente, no como afirmaciones definitivas.

Conclusión

Los estudios revisados permiten responder que la inteligencia artificial generativa está transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior, pero no de manera uniforme ni necesariamente positiva. Su impacto depende de la mediación pedagógica, la formación docente, la claridad institucional, el rediseño de la evaluación y la participación ética de estudiantes y profesores.

La evidencia disponible muestra usos prometedores en tutoría, retroalimentación, escritura, programación, aprendizaje activo, generación de materiales y apoyo a la autonomía. Sin embargo, también documenta riesgos relevantes: sobredependencia, debilitamiento del esfuerzo cognitivo, problemas de autoría, integridad académica, sesgos, errores plausibles y desigualdades de acceso. La calidad educativa no mejora por la mera incorporación de IA generativa; mejora cuando la herramienta se integra en actividades que exigen pensamiento crítico, verificación, reflexión y producción académica responsable.

La literatura revisada presenta una tensión constante entre innovación y control. Las universidades no pueden limitarse a prohibir ni a adoptar acríticamente. Requieren políticas institucionales claras, formación docente continua, criterios transparentes de uso estudiantil y evaluaciones que valoren procesos, no solo productos. En contextos latinoamericanos, además, la integración de IA generativa debe considerar brechas digitales, condiciones laborales docentes, acceso desigual y pertinencia social.

Los vacíos más relevantes se encuentran en la escasez de estudios longitudinales, la limitada evaluación de impacto real sobre aprendizaje, la baja representación de contextos latinoamericanos, la falta de análisis sobre desigualdad y la insuficiente investigación sobre participación comunitaria e implementación institucional sostenible.

Recomendaciones

Para las instituciones de educación superior, se recomienda construir políticas claras de uso de IA generativa que definan usos permitidos, usos restringidos, formas de declaración, criterios de integridad académica y mecanismos de acompañamiento. Estas políticas deben evitar respuestas meramente punitivas y orientarse hacia formación ética.

Para los docentes, se recomienda rediseñar actividades y evaluaciones. Las tareas deben solicitar procesos, justificaciones, bitácoras de uso, comparación de respuestas generadas, revisión crítica de errores y articulación con fuentes académicas. Esto reduce la posibilidad de que la IA sustituya el pensamiento del estudiante.

Para los estudiantes, se recomienda formación explícita en alfabetización en IA: formulación de prompts, verificación de información, reconocimiento de sesgos, límites de autoría y uso responsable. La IA generativa debe ser entendida como apoyo, no como reemplazo del aprendizaje.

Para los directivos, se recomienda promover liderazgo institucional colaborativo, con participación de docentes, estudiantes, áreas jurídicas, comités de ética, bibliotecas y equipos de tecnología educativa. La gobernanza debe ser flexible, revisable y contextualizada.

Para los investigadores, se recomienda desarrollar estudios longitudinales, comparativos y situados en América Latina que evalúen efectos reales sobre aprendizaje, pensamiento crítico, equidad, evaluación e integridad académica.

Referencias

Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, Article 10. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7

Bannister, P., Santamaría, A., & Alcalde, E. (2023). Una revisión sistemática de la IA generativa y la educación superior en inglés como medio de instrucción. *Aula Abierta, 52*(4), 401–409. https://reunir.unir.net/handle/123456789/16060

Batista, J., Mesquita, A., & Carnaz, G. (2024). Generative AI and higher education: Trends, challenges, and future directions from a systematic literature review. *Information, 15*(11), Article 676. https://doi.org/10.3390/info15110676

Bobula, M. (2024). Generative artificial intelligence (AI) in higher education: A comprehensive review of challenges, opportunities, and implications. *Journal of Learning Development in Higher Education*, Article 30. https://doi.org/10.47408/jldhe.vi30.1137

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, Article 4. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z

Chauncey, S. A., & McKenna, H. P. (2023). A framework and exemplars for ethical and responsible use of AI chatbot technology to support teaching and learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5*, Article 100182. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100182

Chiu, T. K. F. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, Article 100197. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100197

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Culebro Castillo, K., Garizurieta Bernabe, J., & Gazca Herrera, L. A. (2025). Estudio sobre la percepción del uso de la inteligencia artificial generativa en los procesos de aprendizaje en estudiantes de educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 16*(31), Article e984. https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2661

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., & Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE, 29*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

Galli, M. G., & Kanobel, M. C. (2023). ChatGPT en educación superior: Explorando sus potencialidades y sus limitaciones. *Educación Superior y Sociedad, 35*(2). https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.815

García Sánchez, O. V. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 11*(23), 98–107. https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009

García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27*(1). https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Habibi, A., Muhaimin, M., Mukminin, A., Prasojo, L. D., & Yaqin, L. N. (2023). ChatGPT in higher education learning: Acceptance and use. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5*, Article 100190. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100190

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, Article 102274. https://doi.

org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Lai, C. Y., Cheung, K. Y., & Chan, C. S. (2023). Exploring the role of intrinsic motivation in ChatGPT adoption to support active learning: An extension of the technology acceptance model. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5*, Article 100178. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100178

Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkas, D., & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, Article 100221. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences, 13*(4), Article 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Qian, Y. (2025). Pedagogical applications of generative AI in higher education: A systematic review of the field. *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01100-1

Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences, 13*(9), Article 5783. https://doi.org/10.3390/app13095783

Segarra Ciprés, M., Grangel Seguer, R., & Belmonte Fernández, Ó. (2024). ChatGPT como herramienta de apoyo al aprendizaje en la educación superior: Una experiencia docente. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 7–44. https://doi.org/10.51302/tce.2024.19083

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments, 10*, Article 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Vásquez Cardona, F., Carmona García, V., & Pérez Valencia, D. (2025). ChatGPT en la educación superior: Un estudio transversal sobre su uso, percepciones éticas e impacto en la integridad académica. *Revista de Bioética y Derecho*, 65, 101–119. https://doi.org/10.1344/rbd2025.65.49416

Mediación Tecnológica y Educación Emocional en Educación Primaria: Evidencia desde Cinco Escuelas Públicas

Lidia Beatriz López Velázquez
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, UPES

Resumen

Este estudio analiza el papel de la tecnología como mediación pedagógica en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Desde un enfoque cualitativo y un diseño de casos múltiples, se examina una intervención didáctica implementada en cinco escuelas del sector 111 de primarias federales en Sinaloa, México.

La intervención se centró en el uso de narrativas digitales y actividades colaborativas orientadas a la expresión y reflexión emocional. Se emplearon técnicas como la observación participante, el análisis de producciones estudiantiles y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados muestran que la integración intencionada de herramientas digitales favorece la expresión emocional, la empatía y la construcción de vínculos, aunque con variaciones asociadas a las prácticas docentes y a las condiciones escolares. La tecnología adquiere relevancia cuando se articula con estrategias pedagógicas centradas en el acompañamiento y la interacción.

Palabras clave: Educación emocional; tecnología educativa; mediación pedagógica; estudio de casos múltiples; educación primaria; Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

This study examines the role of technology as a pedagogical mediator in the development of socio-emotional competencies among primary school students within the framework of the New Mexican School. Using a qualitative approach and a multiple-case study design, the research analyzes a didactic intervention implemented in five federal primary schools in School District 111 in Sinaloa, Mexico.

The intervention focused on the use of digital storytelling and collaborative activities designed to foster emotional expression and reflection. Data were collected through participant observation, analysis of students' work, and semi-structured interviews.

The findings indicate that the intentional integration of digital tools promotes emotional expression, empathy, and relationship building, although outcomes vary according to teaching practices and school contexts. Technology becomes meaningful when it is integrated with pedagogical strategies centered on guidance, interaction, and student support.

Keywords

Emotional education; educational technology; pedagogical mediation; case study.

Introducción

En los últimos años, la incorporación de tecnologías digitales ha transformado de manera visible los procesos educativos. Esta tendencia se intensificó durante la pandemia por COVID-19, cuando gran parte de la actividad escolar se trasladó a entornos virtuales, evidenciando tanto posibilidades como limitaciones (CEPAL, 2020). Sin embargo, buena parte de la discusión se ha concentrado en el acceso y la conectividad, dejando en segundo plano dimensiones como la educación emocional.

La educación emocional constituye un componente central del desarrollo integral, al involucrar la comprensión, regulación y expresión de las emociones, así como la construcción de relaciones interpersonales (Bisquerra, 2009). A pesar de su relevancia, en la práctica escolar suele abordarse de forma fragmentada, sin una articulación clara con otras áreas ni con el uso de tecnologías.

La Nueva Escuela Mexicana introduce un cambio importante al situar en el centro a la persona en su dimensión integral, incorporando explícitamente lo afectivo, lo comunitario y lo contextual (SEP, 2022). No obstante, trasladar estos principios al aula sigue siendo un reto, particularmente en lo que respecta a la integración significativa de herramientas digitales.

Diversos estudios advierten que el uso de la tecnología en educación básica suele mantenerse en un nivel instrumental, enfocado en la transmisión de contenidos (Area, 2012; Coll, 2008). Este enfoque limita su potencial como mediadora de procesos más complejos, incluidos los socioemocionales.

Desde una perspectiva sociocultural, la tecnología puede entenderse como herramienta de mediación en la construcción de significados. Como plantea Vygotsky (1979), el desarrollo ocurre en interacción con otros mediante herramientas culturales. En el contexto actual, las tecnologías digitales amplían estas formas de mediación al ofrecer nuevos lenguajes para expresar y compartir experiencias.

En educación primaria, esto adquiere especial relevancia, ya que la expresión emocional aún está en proceso de construcción. El uso de recursos digitales para narrar experiencias o representar emociones puede contribuir a este desarrollo, siempre que se integre en propuestas pedagógicas con sentido.

Pese a ello, la evidencia sobre la relación entre tecnología y educación emocional en este nivel educativo sigue siendo limitada, especialmente en contextos escolares públicos.

Este estudio se propone analizar cómo la tecnología, entendida como mediación pedagógica, contribuye a la educación

emocional en estudiantes de primaria en distintos contextos escolares de Sinaloa.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender las prácticas educativas y los significados que construyen los sujetos en contextos escolares específicos. Este enfoque resulta pertinente cuando se busca analizar fenómenos complejos en su ambiente natural, sin aislar variables, sino atendiendo a la manera en que los actores experimentan, interpretan y resignifican sus propias prácticas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). En este sentido, la investigación no se propuso medir efectos en términos cuantificables, sino explorar procesos, relaciones y matices asociados al uso de la tecnología en la educación emocional.

Diseño de la Investigación

Se adoptó un diseño de estudio de casos múltiples, el cual permite examinar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, considerando la singularidad de cada escenario y, al mismo tiempo, la posibilidad de identificar patrones compartidos (Yin, 2018). Cada una de las cinco escuelas participantes fue abordada como un caso, lo que permitió reconstruir de manera situada la implementación de la intervención y las dinámicas que se generaron en torno a ella.

Este diseño ofreció la posibilidad de contrastar experiencias entre contextos distintos, evitando generalizaciones apresuradas y favoreciendo una comprensión más matizada. La comparación entre casos permitió reconocer tanto regularidades, por ejemplo, en la forma en que los estudiantes utilizan los recursos digitales para expresarse, como diferencias asociadas a factores institucionales, pedagógicos y relacionales.

Contexto y Participantes

La investigación se llevó a cabo en cinco escuelas primarias federales pertenecientes al sector 111 en el estado de Sinaloa. La selección de los casos se realizó mediante un muestreo intencional, considerando criterios como la disponibilidad de recursos tecnológicos básicos, la disposición de los docentes para participar en la experiencia y la diversidad de contextos escolares dentro del sector.

Participaron cinco grupos de educación primaria, correspondientes a cuarto, quinto y sexto grado, con un total aproximado de 132 estudiantes. Asimismo, se contó con la participación de cinco docentes titulares de grupo, quienes desempeñaron un papel central en la implementación de la intervención y en la mediación de las actividades.

De manera complementaria, algunos estudiantes participaron en conversaciones guiadas, seleccionados con base en criterios de voluntariedad y procurando incluir voces diversas en términos de participación y desempeño. En todos los casos se atendieron consideraciones éticas básicas, como el consentimiento informado y el resguardo de la identidad de los participantes.

Intervención Pedagógica

La investigación incorporó una intervención didáctica de corta duración, desarrollada a lo largo de un periodo de entre cuatro y seis semanas. Su diseño se inspiró en los principios de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo relativo al aprendizaje situado, la centralidad del estudiante y la importancia de la dimensión comunitaria en los procesos educativos.

La intervención se estructuró en torno a tres ejes de trabajo. El primero consistió en la elaboración de narrativas digitales, mediante las cuales los estudiantes produjeron videos, audios o textos en los que compartían experiencias personales vinculadas con sus emociones. El segundo eje fue la implementación de

un diario emocional digital, que funcionó como un espacio de registro continuo en el que los alumnos documentaron situaciones cotidianas y sus respuestas afectivas. El tercer eje se centró en actividades colaborativas orientadas a la socialización de las producciones y a la reflexión colectiva.

Estas actividades no se plantearon como ejercicios aislados, sino como parte de una secuencia que buscaba favorecer la identificación, expresión y resignificación de emociones. La tecnología fue utilizada como un medio para ampliar las posibilidades de representación y comunicación, evitando reducirla a un recurso meramente técnico. En este sentido, su incorporación se vinculó con la idea de mediación, en tanto herramienta que facilita la construcción de significados en interacción con otros (Vygotsky, 1979).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para la obtención de información se recurrió a diversas técnicas cualitativas, con el propósito de captar el fenómeno desde distintas perspectivas y fortalecer la comprensión de los procesos observados.

La observación participante permitió registrar las dinámicas de aula durante la implementación de la intervención, prestando atención a las formas de interacción, los niveles de participación y las manifestaciones emocionales de los estudiantes. Estos registros se consignaron en diarios de campo elaborados de manera sistemática.

El análisis de producciones estudiantiles constituyó otra fuente relevante de información. Se recopilaron narrativas digitales elaboradas por los alumnos, en formato de audio, video y texto, las cuales fueron consideradas como expresiones de sus procesos de construcción de significado y de su experiencia emocional.

Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes, con el fin de recuperar sus percepciones

sobre el uso de la tecnología, las posibilidades de la educación emocional y su papel como mediadores en el aula. Estas entrevistas permitieron contextualizar las prácticas observadas y comprender las decisiones pedagógicas involucradas.

Finalmente, se llevaron a cabo conversaciones guiadas con algunos estudiantes, orientadas a profundizar en su experiencia durante la intervención. Estos diálogos, de carácter flexible, permitieron explorar cómo los alumnos interpretaban las actividades y qué sentido atribuían al uso de las herramientas digitales.

La combinación de estas técnicas hizo posible la triangulación de la información, lo que contribuyó a fortalecer la credibilidad de los hallazgos (Flick, 2015).

Estrategia de Análisis

El análisis de la información se realizó mediante un enfoque de análisis temático, orientado a identificar patrones de significado en los datos recolectados. El proceso inició con una codificación inicial, en la que se organizaron las unidades de información a partir de categorías vinculadas con los objetivos del estudio, tales como expresión emocional, interacción, reflexión y mediación docente.

Posteriormente, se identificaron relaciones y recurrencias dentro de cada caso, lo que permitió construir una interpretación situada de los procesos observados en cada escuela. Finalmente, se llevó a cabo un análisis comparativo entre los casos, con el propósito de reconocer similitudes y diferencias, así como las condiciones que influyeron en los resultados.

Este procedimiento no siguió una lógica lineal, sino iterativa, en la que el análisis se fue ajustando conforme emergían nuevos elementos del campo. De esta manera, se buscó dar cuenta de la complejidad del fenómeno sin forzar los datos hacia categorías predefinidas, permitiendo que los significados emergieran de la interacción entre teoría y evidencia empírica.

Resultados

El análisis de la información permitió identificar una serie de procesos vinculados con la expresión, comprensión y construcción de experiencias emocionales en los estudiantes, así como el papel que desempeñaron las condiciones pedagógicas y contextuales en dichos procesos. En consonancia con el enfoque cualitativo adoptado, los resultados no se orientan a la generalización, sino a la comprensión situada de las dinámicas observadas en los distintos casos.

Expresión Emocional

Uno de los hallazgos más consistentes fue la manera en que el uso de herramientas digitales favoreció la expresión emocional de los estudiantes. La elaboración de narrativas digitales, en formato de video, audio o texto, abrió un espacio distinto al de las actividades tradicionales de aula, en el que los alumnos pudieron comunicar experiencias personales con mayor amplitud y matiz.

En varios casos, estudiantes que habitualmente participaban poco en dinámicas orales encontraron en estos formatos una vía más accesible para expresar lo que sentían. La posibilidad de grabar, editar o escribir en un entorno menos inmediato que la interacción cara a cara pareció reducir la presión asociada a la exposición pública, lo que facilitó la emergencia de relatos más elaborados.

Asimismo, se observó que las producciones integraban distintos recursos expresivos, imágenes, música, silencios, cambios de tono, que enriquecían la comunicación de las emociones. Este carácter multimodal permitió a los estudiantes representar experiencias que difícilmente podrían haber sido transmitidas únicamente mediante el lenguaje verbal.

A lo largo de la intervención, también se registró un cambio en el uso del lenguaje emocional. Las expresiones iniciales, por lo general ambiguas o imprecisas, fueron dando paso a

descripciones más precisas y situadas. Por ejemplo, referencias como “me sentí mal” o “me dio miedo” evolucionaron hacia formulaciones que incorporaban causas, matices y contextos específicos. Este desplazamiento sugiere un proceso de mayor conciencia emocional, en el que los estudiantes no solo expresan lo que sienten, sino que comienzan a identificar y nombrar con mayor claridad sus experiencias afectivas.

Reflexión sobre Experiencias

Más allá de la expresión, los datos muestran que la mediación tecnológica favoreció procesos de reflexión sobre las propias experiencias. La posibilidad de revisar las producciones, escuchar audios, observar videos o releer textos, generó momentos de distanciamiento respecto a lo vivido, lo que permitió a los estudiantes reinterpretar sus relatos.

En distintas sesiones, se observó que los alumnos, al volver sobre sus propias narrativas, incorporaban elementos que inicialmente no habían considerado, como las causas de una situación, las reacciones de otros o las posibles consecuencias de sus acciones. Este ejercicio de revisión no se limitó a una corrección formal de los productos, sino que implicó una reconstrucción del sentido de la experiencia.

La interacción con los compañeros también desempeñó un papel relevante en este proceso. Durante las actividades de socialización, los estudiantes escucharon historias similares o contrastantes, lo que amplió sus marcos de referencia. En algunos casos, comentarios de otros alumnos llevaron a replantear interpretaciones iniciales, generando un proceso de resignificación que difícilmente habría ocurrido de manera individual.

Este tipo de dinámicas sugiere que la reflexión no se produjo de forma aislada, sino en un entorno de intercambio en el que las experiencias individuales se pusieron en relación con

las de otros, dando lugar a comprensiones más complejas.

Empatía y Construcción de Vínculos

Otro de los procesos identificados fue la construcción de vínculos entre los estudiantes a partir de la socialización de sus producciones. Las actividades que implicaron compartir narrativas digitales generaron espacios de escucha en los que los alumnos pudieron conocer aspectos de la vida de sus compañeros que no eran visibles en la dinámica cotidiana del aula.

En estos espacios, se observaron diversas manifestaciones de empatía, expresadas tanto en comentarios de reconocimiento como en actitudes de apoyo. Frases como "a mí también me pasó" o "yo me sentí igual cuando…" reflejaron procesos de identificación que contribuyeron a la construcción de un sentido de pertenencia.

En algunos grupos, estas interacciones derivaron en cambios en la forma de relacionarse, con una mayor disposición a escuchar y a considerar las emociones de los otros. No obstante, este proceso no fue homogéneo en todos los casos. En ciertos momentos, la exposición de experiencias personales generó incomodidad en algunos estudiantes, lo que evidenció la necesidad de regular los niveles de apertura emocional y de establecer condiciones de confianza.

En este sentido, la construcción de empatía no puede entenderse únicamente como un efecto de las actividades propuestas, sino como un proceso que requiere de un entorno pedagógico que favorezca la seguridad y el respeto mutuo.

Mediación Docente

El análisis comparativo entre los casos permitió identificar que el papel del docente fue un factor decisivo en la profundidad y calidad de los procesos observados. En las aulas donde el docente asumió un rol activo, orientando las actividades, formulando preguntas, promoviendo la reflexión y cuidando el ambiente

emocional, las experiencias tendieron a ser más significativas.

En estos casos, la tecnología se integró como parte de una secuencia pedagógica coherente, en la que las producciones de los estudiantes se utilizaron como punto de partida para el diálogo y la construcción colectiva de sentido. El docente no se limitó a supervisar la elaboración de los productos, sino que intervino para acompañar los procesos emocionales implicados.

Por el contrario, en los casos donde la intervención docente fue más limitada, las actividades se centraron en la dimensión técnica de las tareas. Los estudiantes cumplieron con la elaboración de los productos, pero sin que estos se tradujeran en procesos más amplios de reflexión o interacción. Esto sugiere que la tecnología, por sí misma, no genera aprendizajes significativos, sino que requiere de una mediación que oriente su uso hacia propósitos formativos.

Variaciones Contextuales

El diseño de casos múltiples permitió identificar diferencias entre las escuelas participantes, asociadas a condiciones específicas de cada contexto. Entre los factores que influyeron en la implementación de la intervención se encuentran la disponibilidad de recursos tecnológicos, la experiencia previa de los docentes en el uso de estas herramientas y las dinámicas propias de cada grupo.

En escuelas con mayor acceso a dispositivos y conectividad, las producciones tendieron a incorporar más recursos técnicos; sin embargo, esto no siempre se tradujo en una mayor profundidad en los procesos emocionales. En contraste, en algunos contextos con recursos limitados, pero con una mediación docente más intencionada, se observaron experiencias más significativas en términos de expresión y reflexión.

Asimismo, las dinámicas grupales influyeron en la forma en que los estudiantes participaron en las actividades. Grupos con antecedentes de trabajo colaborativo mostraron

mayor disposición a compartir experiencias y a involucrarse en los procesos de socialización, mientras que en otros casos fue necesario un mayor tiempo para construir condiciones de confianza.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que, si bien las condiciones materiales son relevantes, no determinan por sí mismas la calidad de las experiencias educativas. La forma en que los recursos se integran en la práctica pedagógica, así como el tipo de relaciones que se establecen en el aula, resultan elementos centrales para comprender los resultados observados.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten profundizar en la comprensión del papel que desempeña la tecnología cuando se inserta en prácticas pedagógicas orientadas a la educación emocional. Lejos de operar como un recurso neutro o con efectos predeterminados, la tecnología adquiere significado en función de las formas en que es integrada en la dinámica del aula, así como de las interacciones que se generan en torno a su uso. En los casos analizados, su potencial se manifestó en la medida en que se vinculó con procesos de expresión, reflexión e intercambio entre los estudiantes, lo que sugiere que su valor educativo no reside en la herramienta en sí, sino en el entramado pedagógico que la sostiene.

Desde una perspectiva sociocultural, los hallazgos pueden interpretarse a la luz del concepto de mediación. Como plantea Vygotsky (1979), las herramientas culturales no solo facilitan la acción, sino que transforman los procesos psicológicos al posibilitar nuevas formas de interacción y de construcción de significado. En este estudio, las tecnologías digitales funcionaron como soportes para la externalización de experiencias emocionales, permitiendo que los estudiantes representaran sus vivencias mediante lenguajes diversos. Sin embargo, esta mediación no fue un proceso automático; se configuró en la interacción entre estudiantes, docentes y artefactos, lo que

confirma que la tecnología no sustituye la relación pedagógica, sino que la reconfigura.

En este sentido, los resultados dialogan con planteamientos que advierten sobre el uso predominantemente instrumental de la tecnología en educación (Area, 2012; Coll, 2008). Cuando su incorporación se limita a la producción de evidencias o al cumplimiento de tareas, su potencial formativo se reduce considerablemente. Por el contrario, cuando se articula con actividades que promueven la construcción de sentido, la tecnología puede ampliar las posibilidades de aprendizaje, incluyendo aquellas relacionadas con la dimensión socioemocional. La riqueza expresiva observada en las narrativas digitales no se explica únicamente por el cambio de formato, sino por la oportunidad de elaborar experiencias desde múltiples registros, lo que resulta especialmente relevante en etapas en las que el lenguaje emocional aún se encuentra en desarrollo.

Los procesos de reflexión y resignificación identificados en los resultados permiten matizar la idea de que la educación emocional se limita a la expresión de sentimientos. La posibilidad de revisar y reinterpretar las propias producciones generó condiciones para un tipo de reflexión que implica distancia, análisis y reconstrucción de la experiencia. Este proceso se vio potenciado por la interacción con los pares, lo que sugiere que la dimensión social del aprendizaje es clave también en el ámbito socioemocional. En términos de Coll (2008), las tecnologías pueden contribuir a la creación de entornos que favorezcan la construcción compartida de significado, siempre que se integren en secuencias pedagógicas que promuevan la interacción significativa.

Uno de los aspectos más relevantes que emergen del análisis es el papel del docente como mediador. Los resultados muestran con claridad que la profundidad de los procesos observados estuvo estrechamente vinculada con el tipo de acompañamiento pedagógico. En aquellos casos donde el docente intervino de manera activa, orientando la actividad, formulando preguntas, validando emociones y generando condiciones

de confianza, la tecnología se convirtió en un medio para profundizar en la experiencia emocional. En contraste, cuando su uso se limitó a la dimensión técnica, los resultados tendieron a ser más superficiales. Este hallazgo refuerza la idea de que la integración efectiva de la tecnología requiere de una articulación entre conocimiento pedagógico y tecnológico, como plantea el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006), pero también de una sensibilidad particular para acompañar procesos afectivos.

Asimismo, los resultados permiten establecer un vínculo con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en lo que respecta a la centralidad de lo humano y la construcción de comunidad. Las actividades que implicaron la socialización de experiencias generaron condiciones para el reconocimiento del otro y la construcción de vínculos, lo que se alinea con el énfasis en la empatía, la colaboración y el bienestar colectivo. No obstante, estos procesos no emergieron de manera espontánea, sino que requirieron de un entorno pedagógico que favoreciera la escucha y el respeto, lo que vuelve a situar al docente en un lugar central.

Por otra parte, las variaciones observadas entre los casos ponen de relieve la importancia del contexto en la configuración de las experiencias educativas. Si bien la disponibilidad de recursos tecnológicos incidió en las formas de producción, no determinó por sí misma la calidad de los procesos socioemocionales. En algunos casos, contextos con limitaciones materiales ofrecieron experiencias más significativas debido a una mediación pedagógica más intencionada. Este hallazgo coincide con lo señalado por la CEPAL (2020) respecto a las brechas digitales, que no solo se refieren al acceso, sino también a las formas de uso y apropiación de la tecnología.

Al mismo tiempo, la investigación permite identificar ciertas tensiones. La apertura de espacios para la expresión emocional implica también riesgos, particularmente cuando no existen condiciones adecuadas de acompañamiento. La exposición de experiencias personales puede generar incomodidad o vulnerabilidad en algunos estudiantes, lo que

plantea la necesidad de establecer criterios éticos y pedagógicos claros para este tipo de actividades. En este sentido, la tecnología amplifica tanto las posibilidades como los desafíos, al hacer más visibles y compartibles las experiencias individuales.

En conjunto, los resultados invitan a replantear la relación entre tecnología y educación emocional desde una perspectiva más compleja. No se trata de incorporar herramientas digitales como un recurso adicional, sino de reconocerlas como mediaciones que pueden enriquecer, o limitar, los procesos formativos, dependiendo de las condiciones en que se utilicen. La tecnología puede ampliar los lenguajes de expresión, facilitar la reflexión y propiciar el encuentro con otros, pero estos efectos dependen de una intencionalidad pedagógica clara y de un acompañamiento sensible a la dimensión emocional del aprendizaje.

De este modo, la discusión no apunta a establecer una relación causal directa entre tecnología y desarrollo socioemocional, sino a comprender las condiciones bajo las cuales dicha relación puede configurarse de manera significativa. En el contexto de la educación primaria y bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, esto implica situar la tecnología dentro de un proyecto educativo que reconozca la complejidad de los procesos formativos y la centralidad de las relaciones humanas en la escuela.

Conclusiones

El análisis realizado a partir de los cinco casos permite comprender con mayor claridad el lugar que puede ocupar la tecnología en los procesos de educación emocional en la escuela primaria. Más que confirmar supuestos generales sobre su utilidad, los hallazgos muestran que su contribución depende de manera significativa de las condiciones pedagógicas en las que se integra, así como de las relaciones que se construyen en el aula.

Uno de los aspectos más relevantes es que las herramientas digitales ampliaron las posibilidades de expresión emocional de

los estudiantes. La diversidad de formatos, video, audio y texto, ofreció alternativas para comunicar experiencias que, en otros contextos, permanecen poco visibles o difícilmente expresables. Esta ampliación no se tradujo únicamente en una mayor cantidad de participaciones, sino en una mayor elaboración de los relatos, lo que sugiere que la tecnología puede facilitar formas más complejas de representación de la experiencia emocional. Sin embargo, este potencial no se manifestó de manera homogénea, lo que refuerza la idea de que el acceso a herramientas no es suficiente por sí mismo.

En estrecha relación con lo anterior, la investigación muestra que la expresión emocional adquiere mayor sentido cuando se vincula con procesos de reflexión. La posibilidad de revisar las propias producciones, así como de contrastarlas con las de otros, generó condiciones para reinterpretar las experiencias y construir comprensiones más matizadas. Este proceso no se desarrolló de forma automática, sino en la medida en que las actividades propiciaron el diálogo y la interacción. De este modo, la educación emocional aparece menos como un ejercicio individual de introspección y más como un proceso situado, en el que las experiencias se resignifican en relación con los otros.

Otro elemento que emerge con claridad es la dimensión relacional de las experiencias observadas. La socialización de las producciones digitales abrió espacios de encuentro en los que los estudiantes pudieron reconocerse en las vivencias de sus compañeros, lo que favoreció la empatía y, en algunos casos, transformó la dinámica grupal. No obstante, estos procesos también evidenciaron la necesidad de construir condiciones de confianza, ya que la exposición de experiencias personales implica un grado de vulnerabilidad que no todos los estudiantes están dispuestos a asumir de la misma manera. Esto sugiere que la educación emocional mediada por tecnología requiere de un cuidado particular en el diseño de las actividades y en la gestión del ambiente de aula.

En este conjunto de procesos, el papel del docente resulta decisivo. La investigación muestra que la tecnología no

sustituye la mediación pedagógica, sino que depende de ella para adquirir sentido formativo. Los casos en los que el docente acompañó activamente las actividades, orientando, preguntando, validando emociones y regulando la interacción, evidenciaron procesos más profundos y consistentes. En contraste, cuando la intervención docente fue limitada, las actividades tendieron a reducirse a la producción de evidencias, sin que esto se tradujera en aprendizajes significativos. Esta diferencia pone en el centro la necesidad de fortalecer no solo el acceso a tecnología, sino también las capacidades pedagógicas para integrarla de manera pertinente.

Por otra parte, las variaciones entre contextos permiten matizar la relación entre condiciones materiales y resultados educativos. Si bien la disponibilidad de recursos tecnológicos influyó en la forma de las producciones, no determinó la calidad de los procesos socioemocionales. En algunos casos, contextos con limitaciones materiales ofrecieron experiencias más significativas debido a una mediación más intencionada. Este hallazgo invita a desplazar el énfasis exclusivo en la infraestructura hacia el análisis de las prácticas y de los sentidos que se construyen en torno al uso de la tecnología.

En términos más amplios, los resultados sugieren que la relación entre tecnología y educación emocional no puede entenderse como una asociación directa o lineal. La tecnología no actúa como un agente que produce cambios por sí mismo, sino como un medio que puede ampliar o restringir posibilidades dependiendo de cómo se utilice. En este sentido, su valor radica en su capacidad para abrir espacios de expresión, facilitar la reflexión y propiciar la interacción, siempre que estas posibilidades sean orientadas por una intención pedagógica clara.

Bibliografía

Area Moreira, Manuel. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Revista Integra Educativa, 7(3), 21-33. Recuperado el 18 de mayo de 2026, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002&lng=es&tlng=es.

Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, (72), 17–40.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Naciones Unidas.

Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Grijalbo.

Yin, R. K. (2003). Estudio de caso: Diseño y métodos (3.ª ed.). Madrid: Morata.

Estudio Comparativo de Instituciones de Educación Media Superior mediante Herramientas de Evaluación Educativa

Nelly Vargas Tolentino
Instituto Politécnico Nacional

Resumen

La presente investigación analiza la evaluación institucional en el nivel medio superior desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los principios de la Cuarta Transformación (4T), considerando la evaluación como un proceso formativo, participativo y orientado a la mejora continua. El estudio parte del análisis de dos instituciones educativas con características diferenciadas: el Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla", reconocido por sus altos niveles de eficiencia y consolidación institucional, y el Instituto Queen Elizabeth School, A.C., que enfrenta problemáticas relacionadas con la gestión, la permanencia escolar y la calidad educativa.

Para el desarrollo del estudio se emplearon herramientas de evaluación educativa como el análisis FODA, el modelo CIPP y el benchmarking, las cuales permitieron identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, así como valorar el contexto, los procesos, los recursos y los resultados institucionales. A partir de ello, se elaboraron diagnósticos orientados a la toma de decisiones y al diseño de propuestas de mejora acordes con las necesidades reales de cada institución.

Asimismo, la investigación enfatiza la importancia de la evaluación del desempeño docente, la calidad educativa y la excelencia institucional como elementos fundamentales para garantizar aprendizajes significativos, inclusión, equidad y bienestar comunitario. Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la evaluación deja de concebirse como un mecanismo de control y se transforma en una herramienta de

reflexión crítica y transformación social. Finalmente, se destaca que la implementación de estrategias de mejora continua, acompañadas de procesos colaborativos y participativos, fortalece la gestión institucional, la innovación pedagógica y el compromiso social de las instituciones educativas frente a los retos contemporáneos.

Palabras clave: Evaluación institucional, Nueva Escuela Mexicana, Cuarta Transformación, Modelo CIPP, Análisis FODA, Benchmarking educativo, Calidad educativa, Desempeño docente, Mejora continua, Educación Media Superior.

Abstract

This research analyzes institutional evaluation at the upper secondary education level from the perspective of the Nueva Escuela Mexicana (NEM) and the principles of the Fourth Transformation (4T), considering evaluation as a formative, participatory, and continuous improvement-oriented process. The study is based on the analysis of two educational institutions with different characteristics: the "Nicolás Tesla" Technical High School, recognized for its high levels of efficiency and institutional consolidation, and the Queen Elizabeth School Institute, A.C., which faces challenges related to management, school retention, and educational quality.

For the development of this study, educational evaluation tools such as SWOT analysis, the CIPP model, and benchmarking were employed. These tools made it possible to identify strengths, weaknesses, opportunities, and threats, as well as to assess the institutional context, processes, resources, and outcomes. Based on these findings, diagnostic analyses were developed to support decision-making processes and the design of improvement proposals aligned with the real needs of each institution.

Likewise, the research emphasizes the importance of teacher performance evaluation, educational quality, and

institutional excellence as essential elements to guarantee meaningful learning, inclusion, equity, and community well-being. From the NEM perspective, evaluation is no longer conceived as a mechanism of control, but rather as a tool for critical reflection and social transformation. Finally, the study highlights that the implementation of continuous improvement strategies, accompanied by collaborative and participatory processes, strengthens institutional management, pedagogical innovation, and the social commitment of educational institutions in the face of contemporary challenges.

Keywords: Institutional evaluation, Nueva Escuela Mexicana, Fourth Transformation, CIPP Model, SWOT Analysis, Educational Benchmarking, Educational Quality, Teacher Performance, Continuous Improvement, Upper Secondary Education.

Introducción

La educación constituye un pilar fundamental para el desarrollo social, cultural y económico de un país, al mismo tiempo que configura los procesos de formación integral de las personas. En el contexto contemporáneo, caracterizado por profundas transformaciones sociales, tecnológicas y políticas, el sistema educativo mexicano ha transitado hacia un enfoque humanista, incluyente y comunitario, enmarcado en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En este sentido, la evaluación educativa en el marco de la Cuarta Transformación deja de ser un instrumento de fiscalización y estandarización o un instrumento de medición de resultados, para convertirse como un proceso formativo, dialógico y participativo. De acuerdo con el artículo 11 de la Ley General de Educación, el Estado busca la equidad y la mejora continua a través de una pedagogía crítica que sitúa a las comunidades en el centro del espacio escolar.

Por tanto, evaluar una institución implica analizar cómo se contextualizan los contenidos teóricos frente a las realidades

estructurales y económicas del entorno y orientar la mejora de las prácticas pedagógicas, la toma de decisiones institucionales y la transformación de la realidad educativa.

Objetivo

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar una problemática institucional en el nivel medio superior a través de herramientas de evaluación educativa, tales como el análisis FODA, el modelo CIPP y el benchmarking, con el fin de diseñar una propuesta de intervención pertinente al contexto. Partiendo de dos instituciones con características diferenciadas: el Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla", con altos índices de logro académico y consolidación institucional, y el Instituto Queen Elizabeth School, A.C., que enfrenta retos asociados a la gestión, la calidad de los aprendizajes y la permanencia escolar.

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, este estudio reconoce la importancia de atender las desigualdades, promover la justicia social, fortalecer la inclusión y centrar el proceso educativo en el desarrollo integral del estudiante, no sólo en términos cognitivos, sino también socioemocionales y comunitarios.

Alcances

Los alcances consisten en transitar de una excelencia basada en el filtro meritocrático (Ley General de Educación, 2024, p.6) hacia una inclusión obligatoria de estudiantes en situación de vulnerabilidad pedagógica erradicando la exclusión sistémica de jóvenes con dificultades conductuales o de aprendizaje, transformando sus academias técnicas aisladas en espacios colectivos para el codiseño de proyectos escolares comunitarios, validar normativamente sus prácticas inclusivas, así como los departamentos psicopedagógicos o programas de tutoría especial, mitigando el rezago estudiantil. Esto desplaza el individualismo por un compromiso social participativo en beneficio del entorno (Carreto Bernal, 2025, p 175).

Esto implica que la evaluación no solo mida resultados, sino que oriente la toma de decisiones para mejorar las condiciones de enseñanza, garantizar la permanencia escolar y responder a las necesidades reales del estudiantado. Desde la lógica de la Cuarta Transformación (4T), la evaluación institucional se convierte en una herramienta para reducir desigualdades y fortalecer la función social de la escuela, lo que en este caso se traduce en un proceso gradual de transformación.

Limitantes

Sin embargo, se observan limitantes como: visión centrada en el rendimiento académico y la eficiencia terminal, falta de una cultura de evaluación institucional con procesos de autoevaluación, análisis comparativos y medición de resultados, falta de sistematicidad, continuidad y articulación con procesos de mejora provoca que los diagnósticos no se traduzcan en estrategias efectivas, lo que impacta en la toma de decisiones, resistencia al cambio de algunos actores educativos, la falta de capacitación específica en evaluación formativa e institucional, y las restricciones presupuestales que dificultan la implementación de mejoras profundas.

Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de fortalecer los procesos de evaluación institucional en el nivel medio superior desde una perspectiva crítica, humanista e incluyente, acorde con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las políticas educativas impulsadas por la Cuarta Transformación. En el contexto educativo actual, las instituciones enfrentan problemáticas relacionadas con la desigualdad, el rezago académico, la deserción escolar, las limitaciones en la gestión institucional y la necesidad de consolidar procesos de mejora continua que respondan a las demandas sociales y comunitarias.

Por ello, resulta indispensable desarrollar mecanismos de evaluación que no se limiten únicamente a la medición

de resultados cuantitativos, sino que permitan comprender integralmente las condiciones pedagógicas, organizativas y contextuales que influyen en el funcionamiento de las escuelas. En este sentido, la evaluación debe entenderse como un proceso permanente orientado a la transformación educativa y a la construcción de una escuela con sentido social y comunitario (Escudero, 2022, pp. 41-43).

La relevancia de este estudio radica en que la evaluación institucional, concebida desde un enfoque formativo y participativo, constituye una herramienta estratégica para la toma de decisiones orientadas a la transformación educativa y al fortalecimiento de la calidad con equidad. En este sentido, el análisis de dos instituciones con características diferenciadas (el Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" y el Instituto Queen Elizabeth School, A.C.) permite identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y áreas de mejora a partir de instrumentos como el análisis FODA, el modelo CIPP y el benchmarking.

Estas herramientas posibilitan generar diagnósticos contextualizados y propuestas de intervención pertinentes que contribuyan a mejorar los procesos académicos, administrativos y socioemocionales en beneficio de la comunidad escolar. De acuerdo con Bolívar (2021, pp. 67-69), la evaluación institucional debe generar información útil para comprender las dinámicas escolares y orientar procesos de mejora sostenibles y contextualizados.

Asimismo, esta investigación adquiere pertinencia social debido a que se alinea con los principios de justicia social, inclusión, excelencia con sentido humanista y atención a la diversidad promovidos por la Ley General de Educación (LGE) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Desde esta perspectiva, la evaluación institucional deja de concebirse como un mecanismo de control o fiscalización para transformarse en un proceso reflexivo que favorece la participación de los distintos actores educativos y fortalece la construcción de comunidades escolares democráticas, solidarias y comprometidas con su entorno.

Lo anterior cobra especial importancia en contextos donde existen estudiantes en situación de vulnerabilidad pedagógica, social o económica, cuyas necesidades requieren respuestas educativas integrales y contextualizadas. La Ley General de Educación (LGE) establece que la educación debe orientarse al respeto de la dignidad humana, la equidad, la inclusión y la mejora continua del aprendizaje (Ley General de Educación, 2019, pp. 5-7).

De igual manera, la investigación posee relevancia metodológica y académica, ya que integra modelos contemporáneos de evaluación educativa que permiten analizar de manera sistemática tanto los factores internos como externos que inciden en el desempeño institucional. La utilización del modelo CIPP facilita valorar el contexto, los insumos, los procesos y los productos educativos para orientar la mejora continua; mientras que el benchmarking favorece la comparación de prácticas exitosas entre instituciones, permitiendo adaptar estrategias innovadoras orientadas a elevar la calidad educativa. Por su parte, el análisis FODA contribuye a identificar los elementos estratégicos que pueden potenciar o limitar el desarrollo institucional.

Según Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023, pp. 18-22), la evaluación diagnóstica y formativa debe centrarse en el acompañamiento de los procesos educativos y en la toma de decisiones pedagógicas pertinentes para atender las necesidades reales de los estudiantes.

Finalmente, este estudio busca contribuir a la consolidación de una cultura de evaluación institucional crítica y permanente, capaz de generar propuestas de mejora viables y sostenibles que respondan a las necesidades reales del estudiantado y de la comunidad. De esta forma, la investigación no sólo pretende describir problemáticas, sino también ofrecer alternativas de intervención que fortalezcan la permanencia escolar, la inclusión, el bienestar socioemocional y la formación integral de las y los estudiantes, en concordancia con los principios educativos y sociales impulsados por la NEM y la 4T. Como señala Carreto

Bernal (2025, pp. 88-91), la transformación educativa requiere desplazar modelos excluyentes y meritocráticos hacia esquemas de participación comunitaria, inclusión y corresponsabilidad social.

Presentación del Caso

A continuación, se presentan dos casos prácticos derivados de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), en el marco del Acuerdo 286, con el propósito de analizarlos como una línea de investigación orientada a la mejora continua de la calidad educativa. Dicho análisis se realizará mediante el uso de herramientas propias de la evaluación educativa, como el FODA, el modelo CIPP y el benchmarking, las cuales permiten identificar áreas de oportunidad, fortalezas y estrategias de innovación institucional. Este estudio aborda los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), al situar en el centro el desarrollo integral de las y los estudiantes y el contexto socioeducativo, así como con los postulados de la Cuarta Transformación (4T), que promueven una educación con justicia social, equidad e inclusión. De esta manera, el estudio de estos casos no solo contribuye al fortalecimiento de procesos educativos pertinentes, sino que también impulsa la construcción de propuestas que favorezcan el bienestar colectivo y el derecho a una educación de calidad para todas y todos. (Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos)

Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla

El Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" nació el 2 de septiembre de 1977 como una alternativa de educación media superior en Toluca, Estado de México. Es una institución privada con personalidad jurídica y patrimonios propios.

En 1989 el Plan Nacional de Modernización señaló como acción central la modernización de planes y programas de estudios; para tal efecto, el consejo académico del Bachillerato "Nicolás Tesla" se reunió con el propósito de definir un perfil básico que delimitara los elementos mínimos y comunes a partir de los cuales el bachiller se integre a los ámbitos de su vida escolar, productiva y personal.

La nueva propuesta curricular derivada de estas acciones se implantó dos años después, dando lugar a un modelo flexible bajo una práctica docente creativa que incorpora actividades diversas: se propicia la evaluación permanente del aprendizaje y se favorece en el estudiante el análisis de situaciones reales, complejas y retadoras (que presenta el profesor). El principio en que se fundamenta la filosofía educativa es el aprendizaje experiencial, según el cual todos aprendemos de nuestras experiencias y de la reflexión en torno de ellas para mejorar. El aprendizaje experiencial mejora la estructura cognitiva del estudiante y genera actitudes, valores, percepciones y patrones de conducta proactiva y de cooperación.

La misión del Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" es servir como instrumento de desarrollo del Estado de México, formando jóvenes bachilleres de excelencia, críticos e innovadores, con altos valores humanos y un gran sentido de responsabilidad social, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes provenientes de las ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades.

Su visión es llegar a ser el mejor bachillerato técnico del Estado de México, con liderazgo académico y prestigio social, con estudiantes de excelencia, comprometidos consigo mismos y con su sociedad; en instalaciones bien equipadas y seguras; con procesos administrativos eficientes que favorezcan la formación de bachilleres competentes para la vida.

Estos son los valores que se promueven: responsabilidad, solidaridad, honestidad, lealtad, colaboración, espíritu emprendedor, respeto, amabilidad y productividad.

El objetivo general del Bachillerato Técnico es proporcionar al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos que les ayuden a definir y consolidar las modalidades de su participación en la vida adulta e introducirse en el estudio de las problemáticas abordadas por las disciplinas científicas y tecnológicas a partir de las cuales identificarán el

campo de ejercicio profesional.

El Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" cuenta con una estructura curricular integrada por tres núcleos formativos:

Núcleo de Formación Básica

Proporciona los elementos teóricos y la metodología básica del conocimiento científico y humanístico, de la naturaleza y la sociedad, los cuales son esenciales para la formación del estudiante. Abarca los siguientes campos del conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje –comunicación y metodología– y filosofía. Consta de 33 asignaturas obligatorias, equivalentes a 236 créditos.

Núcleo de Formación Específica

Su objetivo es que el alumno incursione en temáticas más específicas de las diversas disciplinas, con la intención de dar respuesta al interés profesional. Está conformado por seis asignaturas optativas, equivalentes a 36 créditos.

Capacitación de Formación para el Trabajo

El propósito de este núcleo es ofrecer una formación que permita al estudiante iniciarse en el ámbito laboral con una adecuada actitud hacia el trabajo, lo cual contribuya a la reafirmación de su definición vocacional. Está conformado por entre seis y 10 asignaturas con un rango de 38 a 66 créditos.

Los estudiantes tienen, en promedio, una edad de entre 15 y 20 años, con altos promedios del nivel educativo precedente, y en su mayoría han continuado con un buen récord académico. En el colegio se propicia la disciplina, la alta colaboración entre los grupos de aprendizaje, la práctica de deportes y la participación en alguna actividad cultural. La planta docente está integrada por 45 profesores con experiencia docente mínima de cinco años y trayectoria laboral amplia en las diversas áreas de conocimiento que conforman el plan de estudios. El trabajo académico de los profesores se lleva a cabo a través de academias, y su función es velar por la especialización, teorización, investigación y actualización de los saberes que le competen a cada una; además, son las encargadas de sugerir y aconsejar a la subdirección de

planeación académica sobre los contenidos de las asignaturas cuando es necesario llevar a cabo un rediseño curricular. Durante el desarrollo del programa escolar elaboran diversos materiales didácticos destinados a la enseñanza de las diferentes asignaturas.

La infraestructura de la institución está equipada por aulas, talleres, equipos, tecnologías y materiales didácticos apropiados para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Además, cuenta con una biblioteca con disponibilidad de recursos documentales en contenido y cantidad para satisfacer las necesidades de los estudiantes e igualmente con disponibilidad de lugares para consulta equivalente al 10% de la población. Se dispone de canchas de futbol y de voleibol, y una alberca para natación. Se cuenta con un auditorio donde se llevan a cabo una variedad de actividades culturales que contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas sirven para propiciar en el alumno el conocimiento profundo de los contenidos de las materias y desarrollar habilidades, generando simultáneamente actitudes y valores asociados con el perfil del egreso.

La gestión de la institución se basa tanto en las necesidades presentes y futuras como en las expectativas de la sociedad mexiquense, los padres de familia, los propios estudiantes y los directivos.

Durante el verano los profesores reciben cursos de capacitación continua, en diversos temas pedagógicos.

Los resultados exitosos no se han hecho esperar: la demanda por cursar estudios en el Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" es mayor cada año. La población estimada en 2008 era de 1,200 alumnos, distribuidos en 30 grupos, cada uno con 40 estudiantes aproximadamente; del total de la matrícula, 85% son hombres y 15% mujeres, con una eficiencia terminal de 98%. Del porcentaje total de egresados, 60% continúan con estudios profesionales y 40% logran emplearse de acuerdo con el bachillerato técnico que estudiaron.

El Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" realiza, por un lado, permanentemente evaluaciones sobre el clima laboral de la institución, a través de encuestas y entrevistas a los empleados

y, por el otro, evaluaciones docentes con el propósito de prevenir y mejorar el desempeño del profesorado. Igualmente, se realizan autoevaluaciones de la institución para identificar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades; lo anterior le ha permitido al colegio compararse con otras instituciones educativas del mismo giro y asegurarse de que mantiene su excelencia educativa.

Ante el exceso desmedido en la expansión de la matrícula educativa en el nivel de educación media superior en el Estado de México, y ante la imposibilidad del Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" de cubrir el cupo de la demanda, varias instituciones aledañas a éste vieron una gran oportunidad de implantar estudios de bachillerato técnico. Así, la directora del Instituto Queen Elizabeth School, A.C., Miss Andrews, decidió en 1985 implantar estudios de bachillerato técnico, además de los niveles de preescolar, primaria y secundaria que venía ofreciendo desde 1970. (caso práctico DEGAIR, 2012)

Instituto Queen Elizabeth School, A.C

La gran mayoría de los estudiantes que conforman la matrícula del bachillerato técnico del Instituto Queen Elizabeth School, A.C. fueron rechazados por el Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla", ya sea por no cumplir con los requisitos de ingreso o por causar baja del colegio. La fundadora y los profesores del Instituto Queen Elizabeth School, A.C. se consideran expertos para atender estudiantes considerados "jóvenes problema" por sus dificultades conductuales o de aprendizaje. En el Instituto Queen Elizabeth School, A.C. lo anterior se ve como una oportunidad de desarrollo para los estudiantes y para ello han establecido un programa de tutorías. A los estudiantes no sólo se les brinda apoyo académico sino también terapéutico, debido a las crisis existenciales por las que atraviesan en esta etapa de la vida.

El Instituto Queen Elizabeth School, A.C. se encuentra en una situación financiera delicada debido a la falta de previsión y a la crisis en la economía nacional y regional de los últimos años, que obliga a los estudiantes a darse de baja, lo cual se refleja en la pérdida de la matrícula estudiantil hasta de 15%,

en la disminución de ingresos captados, en el incremento de la cartera vencida y en el retardo en la cobranza de colegiaturas.

El Instituto Queen Elizabeth School, A.C. tiene la misión de apoyar a la población desfavorecida para cursar estudios de educación básica y media superior, así como formar personas de bien para la sociedad mexicana.

El Instituto Queen Elizabeth School, A.C. tiene una visión: consolidarse como una de las instituciones educativas más importantes del Estado de México, ofreciendo servicios educativos en los niveles educativos básico y medio superior a precios accesibles para todos los estudiantes.

El plan de estudios vigente es idéntico al del Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla". La experiencia docente de los profesores es variable, ya que se da oportunidad a recién egresados de licenciaturas en los campos de conocimiento de las asignaturas que se imparten, pero también se ha contratado personal con experiencia docente y profesional, que cuenta además con conocimientos en manejo de grupos con problemas de aprendizaje. Por eso, se desconoce por qué en las evaluaciones docentes muchos profesores obtienen resultados regularmente satisfactorios. Al término del programa escolar se aplican cuestionarios a los estudiantes para calificar la actuación y el desempeño laboral del docente; los aspectos que se toman en cuenta son pedagógicos, didácticos, personales y de preparación profesional. Los resultados generalmente están distribuidos de la siguiente manera: 10% muy satisfactorio, 65% regularmente satisfactorio y 25% poco satisfactorio.

La falta de recursos económicos ha impedido la compra de equipos, tecnología y materiales didácticos. La biblioteca cuenta con acervo documental escaso.

Estudiantes egresados del bachillerato técnico han encontrado dificultades para aprobar el examen de admisión en universidades públicas y otros excondiscípulos, para encontrar trabajo.

Aunque existen planes y programas de desarrollo institucional, los objetivos del instituto se han interpretado de diversas formas, lo que ha provocado una falta de continuidad y avance en materia educativa, inseguridad, rotación del personal

docente, falta de creatividad en el diseño de estrategias en mercadotecnia y optimización de procedimientos administrativos para evitar los problemas registrados.

Ante la difícil situación por la que atraviesa hoy en día el Instituto Queen Elizabeth School, A.C., Miss Andrews ha contratado los servicios profesionales de un profesional en educación: el licenciado Carlos Martínez López, dedicado a la consultoría y capacitación destinadas a brindar soluciones para mejorar la efectividad de las instituciones educativas. El licenciado Martínez López inicialmente le ha propuesto a Miss Andrews realizar un análisis FODA y un benchmarking competitivo, que es un proceso continuo y sistemático para evaluar las mejores prácticas del Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla", el cual es reconocido como el mejor en su clase; la intención es identificar las fortalezas de su competidor e incorporar las mejores prácticas a la organización, asegurando así la superioridad. Él sabe que el benchmarking es una evaluación comparativa de la calidad educativa, y debe ser utilizado como una herramienta de mejora para la eficiencia y efectividad de los procesos. Además, tiene que aplicar el análisis FODA al propio Instituto Queen Elizabeth School, A.C. para asumir las recomendaciones pertinentes conducentes a elevar la calidad académica del bachillerato técnico. También tiene previsto mejorar el proceso de evaluación docente a través del diseño de un nuevo instrumento de evaluación, con base en los deberes o habilidades que debe dominar el profesor de educación en este nivel de bachillerato y complementarse con otros sistemas como autoevaluación y coevaluación, de tal manera que los resultados fuesen más objetivos y precisos. (caso práctico DEGAIR, 2012)

Planteamiento del Problema

El caso presenta una problemática central enfocada en la desigualdad en la calidad educativa entre dos instituciones que comparten el mismo plan de estudios, pero que obtienen resultados significativamente distintos. Mientras el Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" se caracteriza por altos estándares académicos, innovación pedagógica, evaluación permanente y resultados exitosos en sus egresados, el Instituto Queen Elizabeth School enfrenta dificultades relacionadas con el bajo desempeño docente, deficiencias en recursos didácticos y tecnológicos, así como una gestión institucional limitada. Estas condiciones afectan directamente el logro de aprendizajes significativos y la permanencia escolar de los estudiantes.

Asimismo, el problema se complejiza al considerar factores contextuales como la atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad, la inestabilidad económica del instituto y la falta de claridad en los objetivos organizacionales, lo que genera inconsistencias en los procesos educativos y administrativos. Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los principios de la 4T, esta problemática evidencia la necesidad de transformar las prácticas educativas hacia un enfoque más equitativo, inclusivo y centrado en la mejora continua, donde todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que favorezca su desarrollo integral y su inserción social.

Objetivo General

Analizar la problemática institucional presente en el Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" y en el Instituto Queen Elizabeth School, A.C., mediante la aplicación de herramientas de evaluación educativa como el análisis FODA, el modelo CIPP y el benchmarking, con el propósito de identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y áreas de mejora que permitan diseñar propuestas de intervención orientadas al fortalecimiento de la calidad educativa, la inclusión, la permanencia escolar y la mejora continua, en congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y la Cuarta Transformación.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar las condiciones académicas, organizacionales, administrativas y socioemocionales de ambas instituciones educativas a partir de la aplicación del análisis FODA, identificando los factores internos y externos que influyen en su funcionamiento.

- Evaluar el contexto, los insumos, los procesos y los resultados institucionales mediante la aplicación del modelo CIPP, con la finalidad de valorar la pertinencia y efectividad de las prácticas educativas y administrativas.
- Comparar las prácticas institucionales de ambas escuelas a través del benchmarking educativo para identificar estrategias exitosas susceptibles de adaptarse y fortalecerse en cada institución.
- Identificar las principales problemáticas relacionadas con la inclusión educativa, la permanencia escolar, la gestión institucional y el desempeño académico, considerando las demandas sociales y pedagógicas de la nueva escuela mexicana.
- Analizar la relación entre los procesos de evaluación institucional y la toma de decisiones orientadas a la mejora continua, la equidad y la calidad educativa.
- Diseñar propuestas de intervención y planes de mejora institucional sustentados en los resultados del FODA, del modelo CIPP y del benchmarking, orientados al fortalecimiento de los procesos pedagógicos, administrativos y comunitarios.
- Promover una cultura de evaluación institucional participativa, crítica y formativa que favorezca la transformación de las prácticas educativas y contribuya al bienestar integral de la comunidad escolar.
- Valorar la pertinencia de las estrategias institucionales implementadas en función de los principios de inclusión, justicia social, humanismo, excelencia educativa y participación comunitaria promovidos por la NEM y la 4T.

Hipótesis

Se plantea que la mejora de la calidad educativa del Instituto Queen Elizabeth School es posible mediante la implementación de estrategias integrales basadas en el análisis comparativo (benchmarking) con el Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla", reconocido por sus prácticas exitosas. En este sentido, si el instituto adopta modelos de gestión más eficientes, fortalece su sistema de evaluación docente e incorpora estrategias

pedagógicas innovadoras, entonces podrá incrementar el desempeño de los profesores, mejorar los aprendizajes de los estudiantes y elevar sus resultados académicos y profesionales.

De igual forma, la hipótesis considera que la integración de procesos de evaluación formativa como la autoevaluación y la coevaluación docente, junto con una atención más pertinente al contexto socioemocional y académico de los estudiantes, permitirá el desarrollo de una educación más inclusiva y equitativa, promoviendo la transformación educativa mediante la mejora continua, el fortalecimiento de la práctica docente y el reconocimiento de la diversidad de condiciones sociales como base para garantizar el derecho a una educación de calidad.

Marco Teórico

Evaluación Educativa

Concepto, Finalidad, Clasificación y Agentes de la Evaluación Educativa

Antes de profundizar en el análisis de la evaluación educativa, es indispensable precisar su significado considerando los elementos que integra, tales como el proceso de enseñanza–aprendizaje, las estrategias didácticas, las actividades, técnicas y métodos empleados en la formación de los estudiantes.

En términos generales, la evaluación se concibe como un proceso sistemático, continuo e intencionado, orientado a recopilar y analizar información sobre los procesos educativos, con el propósito de emitir juicios fundamentados y favorecer la toma de decisiones para la mejora continua de la práctica educativa. En el marco de la investigación educativa contemporánea, evaluar implica no solo medir resultados, sino comprender integralmente los procesos de aprendizaje y enseñanza, reconociendo su carácter ético, reflexivo y formativo dentro del quehacer docente (Sandoval Rubilar et al., 2022, p. 2)

Concepto de Evaluación Educativa

La evaluación educativa se define como un proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de información cualitativa y cuantitativa sobre los distintos componentes del sistema educativo (aprendizajes, programas, docentes e instituciones), con el fin de determinar su valor, pertinencia y eficacia en función de criterios establecidos previamente.

Desde una perspectiva actual, la evaluación no se limita a medir resultados finales, sino que integra la valoración de procesos, contextos y resultados, constituyéndose en un elemento central para la mejora de la calidad educativa y la equidad social (Levy-Feldman, 2025, pp. 2–3)

De acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la evaluación se entiende como un proceso formativo, inclusivo y centrado en el estudiante, que reconoce su contexto sociocultural y promueve el desarrollo integral de sus capacidades, más allá de la simple asignación de calificaciones.

Finalidad de la Evaluación Educativa

La finalidad principal de la evaluación es proporcionar información válida y pertinente para la toma de decisiones orientadas al mejoramiento del aprendizaje, la práctica docente y los procesos institucionales.

En el enfoque actual, la evaluación cumple múltiples funciones:

- Diagnosticar el punto de partida del estudiante.
- Retroalimentar el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Valorar el logro de aprendizajes y competencias.
- Orientar decisiones pedagógicas y de política educativa.

En la NEM, la evaluación tiene un carácter eminentemente formativo, es decir, busca acompañar el aprendizaje mediante la retroalimentación continua, favoreciendo la reflexión y la mejora

tanto del estudiante como del docente (SEP, 2023, p. 5). Este enfoque, en conjunto con la 4T, prioriza la equidad, la inclusión y la justicia social en los procesos educativos, evitando prácticas excluyentes basadas únicamente en resultados cuantitativos.

Clasificación de la Evaluación Educativa

La evaluación educativa puede clasificarse desde distintas perspectivas, lo que permite comprender su aplicación de manera integral dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, según su momento de aplicación, se identifican tres tipos principales: la evaluación diagnóstica, que se realiza al inicio del proceso con el propósito de identificar los conocimientos previos de los estudiantes; la evaluación formativa, que acompaña el proceso de aprendizaje mediante retroalimentación continua para mejorar el desempeño; y la evaluación sumativa, que se aplica al final para valorar los resultados obtenidos y otorgar acreditación o certificación. La evidencia indica que la combinación equilibrada de estos tipos favorece el aprendizaje profundo y el desarrollo de competencias.

Asimismo, la evaluación puede clasificarse según su función o propósito. En este sentido, puede orientarse a la toma de decisiones, proporcionando información relevante para mejorar los procesos educativos; a la mejora educativa, al contribuir directamente al perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje; y a la investigación, generando conocimiento sobre los fenómenos educativos.

Otra forma de clasificación es según el referente de comparación. La evaluación criterial se basa en estándares previamente definidos para valorar el desempeño de los estudiantes, mientras que la evaluación normativa compara los resultados entre individuos o grupos.

Finalmente, la evaluación también se clasifica según su objeto, pudiendo centrarse en el aprendizaje del estudiante, en los programas educativos, en la institución o en el currículo. Estas clasificaciones permiten entender la complejidad y alcance

de la evaluación como un proceso fundamental para la mejora continua de la educación.

Del mismo modo, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se enfatiza especialmente la evaluación formativa y auténtica, la cual se centra en evidencias reales del aprendizaje, tales como proyectos, portafolios y actividades contextualizadas que reflejan el desarrollo integral del estudiante. Este enfoque busca valorar no solo los resultados, sino también los procesos de aprendizaje, promoviendo la reflexión y la mejora continua.

Por otra parte, la evaluación educativa involucra a diversos actores o agentes que participan de manera activa en el proceso. En primer lugar, se encuentran los agentes evaluadores, los cuales pueden ser internos, como docentes, directivos y estudiantes, quienes participan mediante procesos de autoevaluación y coevaluación; y externos, como organismos evaluadores o especialistas que aportan una visión objetiva del sistema educativo. Además, existen los usuarios de la información, entre los que se incluyen autoridades educativas, docentes, familias y estudiantes, quienes utilizan los resultados de la evaluación para la toma de decisiones y la mejora de los procesos educativos.

Finalmente, se identifican los informantes, que son aquellos actores encargados de proporcionar evidencias del proceso educativo, principalmente estudiantes y docentes, a través de su participación y desempeño en las actividades escolares. En este sentido, el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve la participación activa de todos los actores educativos, fomentando la autoevaluación y la coevaluación como estrategias que fortalecen la corresponsabilidad en el aprendizaje y la construcción colectiva del conocimiento (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 7).

Modelos de la Evaluación Educativa

En el campo de la evaluación educativa existen diversos modelos teóricos que permiten organizar y sistematizar la información para valorar los procesos educativos de manera integral.

Actualmente, los modelos de evaluación han evolucionado hacia enfoques más holísticos, participativos y centrados en la mejora continua, en congruencia con las políticas educativas contemporáneas.

Modelos Principales

Entre los modelos más relevantes se encuentran:

- **Modelo basado en objetivos (Tyler):** evalúa el grado de cumplimiento de los objetivos educativos.
- **Modelo de juicio experto:** se centra en el análisis cualitativo del evaluador.
- **Modelos alternativos:** incluyen enfoques críticos, participativos y cualitativos.
- **Modelo CIPP de Stufflebeam:** El modelo CIPP de Stufflebeam constituye uno de los enfoques más relevantes en la evaluación educativa contemporánea, ya que permite analizar de manera integral los programas educativos a partir de sus distintas fases. Este modelo, cuyo nombre proviene de las siglas en inglés Context, Input, Process y Product (Contexto, Insumo, Proceso y Producto), se caracteriza por ofrecer información útil para la toma de decisiones y por favorecer la mejora continua de los procesos educativos (Guzmán & González, 2024, pp. 3-6).

En este sentido, el modelo CIPP evalúa el contexto mediante el análisis de las necesidades, problemas y condiciones del entorno educativo; posteriormente, valora los insumos al considerar los recursos y estrategias disponibles para alcanzar los objetivos; a continuación, analiza el proceso a través del seguimiento y monitoreo de la implementación; y finalmente evalúa el producto, es decir, los resultados obtenidos y el impacto del programa educativo. Esta estructura permite una visión

sistemática y global que facilita la identificación de fortalezas y áreas de mejora, siendo altamente adaptable a distintos contextos y niveles educativos (Guzmán & González, 2024, p. 4).

Asimismo, el modelo CIPP mantiene su vigencia en la actualidad debido a que promueve la toma de decisiones informadas y la rendición de cuentas, aspectos fundamentales en la gestión educativa contemporánea y en el diseño de políticas públicas orientadas a la transformación educativa. En concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la Cuarta Transformación (4T), este modelo impulsa la mejora continua, considera el contexto social y cultural de los estudiantes, favorece la equidad y la inclusión, y promueve decisiones basadas en evidencia.

De esta manera, la evaluación educativa trasciende su papel tradicional como mecanismo de control y se convierte en una herramienta estratégica para la transformación social, centrada en el desarrollo integral del estudiante y en la construcción de una educación más justa, inclusiva y humanista.

Dentro de la clasificación de modelos de evaluación educativa, destacan aquellos orientados a la toma de decisiones, los cuales surgen de la necesidad de valorar la calidad de los servicios educativos y proporcionar información útil para orientar acciones como la mejora, la innovación o la permanencia de programas existentes. En la actualidad, estos modelos han evolucionado hacia enfoques sistémicos que integran la evaluación como un proceso estratégico para la gestión educativa y la mejora continua (Cazorla et al., 2024, p. 3)

En este contexto, el modelo de Stufflebeam se consolida como uno de los referentes más relevantes, debido a su capacidad para articular la evaluación con los procesos de planeación, implementación y toma de decisiones institucionales.

¿Qué es y Cuál es la Finalidad del Modelo de Stufflebeam?

El modelo de Stufflebeam, conocido como modelo CIPP

(Context, Input, Process, Product), es un enfoque sistemático de evaluación orientado a la toma de decisiones, en el que la evaluación se organiza en función de la información necesaria para mejorar un programa educativo en cada una de sus etapas.

Este modelo concibe la evaluación como un proceso integral, continuo y cíclico, que permite analizar tanto las condiciones iniciales como el desarrollo y los resultados de un programa educativo, con el propósito de orientar decisiones pertinentes y fundamentadas. En este sentido, su finalidad principal es proveer información válida, relevante y oportuna para mejorar la calidad educativa (Guzmán & González, 2024, p. 4).

El proceso evaluativo dentro del modelo CIPP puede sintetizarse en tres fases fundamentales:

- Delimitación: identificación de necesidades de información junto con los responsables de la toma de decisiones.
- Obtención: recolección y análisis sistemático de datos.
- Aplicación: uso de la información para orientar decisiones más racionales y pertinentes. Además, este modelo responde a dos finalidades esenciales:
  - Proactiva: proporcionar información para mejorar o rediseñar programas.
  - Retroactiva: rendir cuentas sobre los resultados obtenidos.

En otras palabras, este modelo resulta pertinente al promover la toma de decisiones basada en evidencia y al considerar el contexto sociocultural de los estudiantes como elemento central del proceso educativo, contribuyendo a una educación más equitativa y contextualizada.

Características del Modelo de Stufflebeam

El modelo CIPP presenta una serie de características que lo hacen particularmente útil en la evaluación educativa contemporánea:

- Enfoque sistémico: integra todas las fases del proceso

educativo, desde la planificación hasta los resultados.

- Orientación a la toma de decisiones: su finalidad no es solo medir, sino mejorar.
- Flexibilidad metodológica: permite el uso de enfoques cualitativos y cuantitativos.
- Carácter formativo y continuo: favorece la mejora progresiva de los programas.

Asimismo, el modelo contempla diferentes tipos de decisiones según el problema identificado:

- Homeostáticas: mantener el equilibrio del sistema.
- Incrementales: mejorar progresivamente sin grandes inversiones.
- Innovadoras: implementar cambios significativos o transformaciones profundas.

De igual manera, el modelo responde a preguntas fundamentales en cada uno de sus componentes: ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿con qué recursos?, ¿cuándo y dónde evaluar?, lo que facilita una comprensión integral del proceso educativo. Estos rasgos lo convierten en un modelo congruente con los principios de la **4T**, al favorecer la mejora continua, la transparencia (rendición de cuentas) y la atención a las necesidades reales de la comunidad educativa.

Aspectos que se Consideran en el Modelo de Stufflebeam

El modelo CIPP se estructura en cuatro componentes fundamentales:

a) Evaluación del Contexto (Context)

Se centra en el análisis de las necesidades, problemas y características del entorno educativo. Permite definir objetivos y prioridades, así como comprender el contexto social, cultural y económico en el que se desarrolla el programa.

Este componente es clave en la NEM, ya que promueve una educación situada y contextualizada, orientada a la equidad y la inclusión.

b) Evaluación de Entrada (Input)

Implica la valoración de los recursos, estrategias y planes de acción necesarios para alcanzar los objetivos. En esta fase se toman decisiones sobre la viabilidad del programa, la selección de métodos y la asignación de recursos.

Investigaciones recientes señalan que esta fase permite identificar factores que pueden facilitar u obstaculizar el logro de los objetivos educativos, favoreciendo la planeación estratégica (Chiriboga, 2025, p. 6)

c) Evaluación del Proceso (Process)

Consiste en el seguimiento y monitoreo continuo del desarrollo del programa, con el fin de detectar fortalezas y áreas de mejora durante su implementación.

Incluye:

- Observación sistemática de actividades.
- Revisión de avances.
- Retroalimentación continua.

Este componente se vincula directamente con la evaluación formativa propuesta por la NEM, al priorizar la mejora durante el proceso y no solo la valoración final.

d) Evaluación del Producto (Product)

Se enfoca en la valoración de los resultados obtenidos, tanto esperados como no previstos, así como en el nivel de satisfacción de las necesidades planteadas.

Permite emitir juicios sobre la eficacia y efectividad del programa, considerando su impacto en los aprendizajes y en la comunidad educativa.

El modelo CIPP destaca por integrar estos cuatro componentes de manera articulada, lo que permite una evaluación integral orientada a la mejora continua y a la toma de decisiones fundamentadas (Guzmán & González, 2024, p. 5).

Ventajas y Limitaciones

El modelo CIPP de Stufflebeam presenta diversas ventajas que lo posicionan como una herramienta relevante en la evaluación educativa contemporánea. Entre sus principales aportaciones se encuentra la capacidad de facilitar la toma de decisiones informadas, ya que proporciona información sistemática y pertinente sobre los diferentes componentes de un programa educativo.

Asimismo, permite realizar evaluaciones de carácter integral, debido a que considera tanto los procesos como los resultados, lo que favorece una visión holística del funcionamiento institucional. De igual manera, este modelo impulsa la mejora continua al identificar fortalezas y áreas de oportunidad que orientan el rediseño y fortalecimiento de las prácticas educativas (Guzmán & González, 2024; Cazorla et al., 2024).

No obstante, a pesar de sus beneficios, el modelo CIPP también presenta algunas limitaciones, una de las principales es la complejidad en su aplicación, ya que requiere un proceso sistemático, estructurado y con múltiples fases de análisis. Además, demanda una gran cantidad de información cualitativa y cuantitativa, lo que puede representar un reto en contextos institucionales con recursos limitados o poco acceso a datos confiables. Finalmente, se ha señalado que puede depender en exceso de los responsables de la toma de decisiones, lo que podría afectar la objetividad del proceso evaluativo si no se garantiza la participación de diversos actores y la transparencia en el análisis de la información (Guzmán & González, 2024; Cazorla et al., 2024).

En síntesis, el modelo CIPP de Stufflebeam constituye una herramienta fundamental para la evaluación de programas educativos, tanto formales como informales, al permitir valorar su eficiencia, efectividad y pertinencia.

En el contexto actual, su aplicación cobra especial relevancia al alinearse con la NEM y los principios de la 4T, ya que:

- Promueve la mejora continua y la transformación educativa.
- Considera el contexto social del estudiante.
- Favorece la equidad y la inclusión.
- Impulsa la toma de decisiones con base en evidencia.

De este modo, la evaluación deja de ser un proceso meramente técnico para convertirse en una estrategia clave para la justicia social y el fortalecimiento de la calidad educativa.

Evaluación Institucional

La evaluación institucional constituye un proceso estratégico en los sistemas educativos contemporáneos, ya que permite analizar de manera integral el funcionamiento de las instituciones, identificar fortalezas, detectar áreas de oportunidad y generar acciones orientadas a la mejora continua y al fortalecimiento de la calidad educativa. En este sentido, la evaluación se concibe como una práctica sistemática de recopilación, análisis e interpretación de información relevante para la toma de decisiones en el ámbito educativo (UNESCO, 2025).

Desde la perspectiva actual de las políticas educativas en México, particularmente en el marco de la NEM, la evaluación institucional debe asumirse como un proceso humanista, participativo, inclusivo y formativo, centrado en el bienestar de la comunidad escolar y en la transformación social. Este enfoque supera visiones tradicionales centradas únicamente en el control administrativo, privilegiando la reflexión crítica y la mejora colectiva de los procesos educativos.

Asimismo, la evaluación institucional se alinea con los principios de la 4T, especialmente en lo referente al fortalecimiento de la educación pública, la equidad, la justicia social, la inclusión y la rendición de cuentas. En este contexto, la evaluación deja de ser un mecanismo punitivo para convertirse en una herramienta de transformación educativa, orientada al desarrollo integral de las y los estudiantes y al fortalecimiento de las comunidades escolares.

En otras palabras, la evaluación institucional implica el análisis de los logros, dificultades, procesos y condiciones que inciden en el funcionamiento de una institución educativa, generando evidencia para la mejora de aspectos como la gestión escolar, la práctica docente, la infraestructura y los resultados académicos (Levy-Feldman, 2025, pp. 2–3)

Asimismo, en coherencia con la NEM, la evaluación institucional debe considerar el contexto sociocultural de cada comunidad, promoviendo la participación democrática de docentes, estudiantes, directivos, familias y sociedad en general, lo cual favorece una educación pertinente, inclusiva y equitativa (SEP, 2023, pp. 5–7).

Definición de Evaluación Institucional

La evaluación institucional surge de la necesidad que tienen las organizaciones educativas de analizar su desempeño, valorar sus resultados y fortalecer sus procesos de mejora continua. En la actualidad, se entiende como un proceso permanente, integral y participativo, que incluye etapas de planeación, ejecución, análisis y comunicación de resultados.

Carzola refiere que la evaluación institucional se define como un proceso sistemático de análisis de los componentes de una institución educativa (como la gestión, el currículo, la enseñanza y los resultados) con el fin de determinar su calidad, pertinencia e impacto social (Cazorla et al., 2024, p. 2).

En el marco de la NEM, este proceso debe enfocarse en una visión comunitaria y colaborativa, reconociendo a la escuela como espacio de transformación social, donde no solo se valoran indicadores cuantitativos, sino también aspectos como la convivencia escolar, la inclusión, la interculturalidad y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Finalidad de la Evaluación Institucional

La finalidad de la evaluación institucional consiste en generar información confiable y pertinente sobre los diferentes elementos que integran una institución educativa, para emitir juicios de valor que fundamenten la toma de decisiones y favorezcan la mejora continua.

En este sentido, la evaluación institucional contribuye a:

- El fortalecimiento de la calidad educativa.
- La mejora de los procesos pedagógicos y administrativos.
- La optimización de recursos materiales y humanos.
- La rendición de cuentas y la transparencia.
- La participación activa de la comunidad escolar.
- La identificación de necesidades y problemáticas institucionales.

De acuerdo con los lineamientos actuales de la SEP, la evaluación debe centrarse en el aprendizaje y la formación integral del estudiante, privilegiando la retroalimentación continua sobre la medición estandarizada de resultados (SEP, 2022, pp. 13–15) es decir, una evaluación formativa orientada al desarrollo integral e impulsar la equidad, la inclusión y la justicia social en el ámbito educativo.

Tipos de Evaluación Institucional

La evaluación institucional puede clasificarse según diversos criterios, los cuales han sido reinterpretados desde enfoques contemporáneos para responder a las necesidades actuales del sistema educativo:

Según su Enfoque Metodológico

- Evaluación holística: analiza de manera integral todos los componentes institucionales.
- Evaluación focalizada (o atomista): examina aspectos específicos considerados prioritarios.

Según su Funcionalidad

- Evaluación formativa: se desarrolla durante el proceso y tiene como finalidad mejorar continuamente las prácticas institucionales.
- Evaluación sumativa: se realiza al final del proceso para emitir juicios globales sobre la calidad institucional.

Estudios recientes destacan que la evaluación formativa favorece la mejora continua al proporcionar retroalimentación constante, mientras que la sumativa permite valorar resultados y logros alcanzados (Cruzado Saldaña, 2022, p. 3).

Según el Criterio de Valoración

- Evaluación normativa: compara resultados con estándares establecidos.
- Evaluación criterial: se basa en las características particulares de la institución.

Según los Agentes Evaluadores

- Evaluación interna: realizada por miembros de la institución con fines de mejora.
- Evaluación externa: llevada a cabo por organismos o especialistas externos.

En el contexto de la NEM, se promueve especialmente la evaluación interna participativa, que fortalece el sentido de comunidad, la corresponsabilidad y la autonomía escolar.

Protocolo para la Evaluación Institucional

La evaluación institucional requiere de un proceso metodológico organizado que permita sistematizar la información y garantizar la validez de los resultados. En la actualidad, los protocolos evaluativos se estructuran en fases que aseguran coherencia y rigor metodológico.

De forma general, el proceso incluye:

1. Definición del objeto de evaluación
   - Identificación de la institución y propósito del estudio.
   - Determinación de los actores involucrados.
2. Planteamiento de preguntas de evaluación
   - Delimitación del problema.
   - Construcción de preguntas orientadoras.
3. Diseño del plan de recolección de datos
   - Selección de métodos (cuantitativos y cualitativos).
   - Uso de instrumentos (encuestas, entrevistas, observación).
4. Análisis e interpretación de la información
   - Procesamiento de datos.
   - Elaboración de inferencias y conclusiones.
5. Elaboración del informe
   - Presentación clara de resultados.
   - Adaptación del lenguaje a distintos públicos.
6. Gestión del proceso evaluativo
   - Optimización de recursos humanos y materiales.
7. Metaevaluación
   - Valoración del propio proceso de evaluación para mejorar su calidad.

Lo anterior conlleva a obtener procesos participativos, reflexivos y orientados a la mejora continua, y fortalecer la transparencia, la rendición de cuentas y la transformación social mediante la educación.

¿Qué es un Modelo de Evaluación Institucional?

Un modelo de evaluación institucional puede definirse como una estructura conceptual y metodológica que orienta el desarrollo de los procesos evaluativos en una institución educativa. Su función principal consiste en organizar de manera sistemática la recopilación, análisis e interpretación de información, con el propósito de emitir juicios fundamentados y apoyar la toma de decisiones orientadas a la mejora continua.

Desde enfoques contemporáneos, un modelo de

evaluación no solo integra métodos e instrumentos, sino que articula criterios, indicadores y estrategias que permiten valorar el funcionamiento de la institución en su conjunto y en relación con su contexto (Cazorla et al., 2024, p. 2).

Así mismo, la evaluación institucional implica analizar la efectividad de programas educativos, procesos de enseñanza, gestión escolar y resultados de aprendizaje para fortalecer la calidad educativa y promover la equidad (Levy-Feldman, 2025, pp. 2–3).

En el marco de la NEM y los principios de la 4T, los modelos de evaluación institucional deben orientarse hacia procesos democráticos, participativos, incluyentes y humanistas, donde la evaluación se conciba como una herramienta de transformación social que contribuya a la construcción de comunidades escolares más justas y críticas.

Definición y Características de la Matriz FODA

En la evaluación educativa contemporánea resulta fundamental utilizar herramientas que permitan analizar de manera integral la realidad institucional. En este contexto, el análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) se reconoce como un modelo empírico que facilita la comprensión del funcionamiento interno y externo de una institución educativa.

El análisis FODA permite identificar factores positivos y negativos que influyen en el logro de la misión y visión institucional, integrando la percepción de los actores educativos en un proceso participativo y reflexivo. Su uso fortalece la planeación estratégica y la toma de decisiones informadas en contextos educativos complejos. Esta herramienta promueve diagnósticos situados que consideran el contexto sociocultural, la diversidad y las condiciones de desigualdad presentes en las comunidades escolares (SEP, 2022, pp. 35–38)

Finalmente, como señala Barber, citado en Santos Guerra

(1995), la mejora de la enseñanza mediante evaluación formativa requiere que el profesorado reconozca que toda práctica educativa es susceptible de perfeccionarse mediante procesos continuos de reflexión, análisis y transformación pedagógica (Santos Guerra, 1995, p. 63).

Benchmarking

En el marco de los procesos de evaluación y mejora continua de las instituciones educativas, el benchmarking se ha consolidado como una estrategia de análisis comparativo orientada a identificar, adaptar e implementar buenas prácticas institucionales. Su aplicación permite fortalecer la calidad educativa, optimizar procesos académicos y administrativos, así como favorecer la innovación organizacional.

Desde la perspectiva de la NEM y los principios de la 4T, el benchmarking adquiere relevancia al promover una cultura de colaboración, inclusión, equidad y mejora continua dentro de las instituciones educativas. En este sentido, la comparación no debe entenderse como competencia, sino como una oportunidad para aprender de experiencias exitosas y adaptarlas a las necesidades específicas de cada contexto escolar.

El benchmarking puede definirse como un proceso sistemático, continuo y estratégico mediante el cual una institución identifica las mejores prácticas desarrolladas por organizaciones líderes para compararlas, analizarlas y adaptarlas a sus propios procesos con el propósito de mejorar su desempeño institucional.

De acuerdo con la UNESCO (2021), los sistemas educativos contemporáneos requieren mecanismos de innovación y aprendizaje colaborativo que permitan fortalecer la calidad educativa y responder a los desafíos sociales actuales. Bajo esta perspectiva, el benchmarking favorece el intercambio de experiencias exitosas y la construcción de comunidades de aprendizaje institucional (UNESCO, 2021, pp. 24-27).

Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) sostiene que la mejora educativa depende en gran medida de la capacidad de las instituciones para analizar prácticas efectivas, adaptar modelos exitosos y desarrollar estrategias contextualizadas de innovación escolar (OCDE, 2023, pp. 51-55).

Por ello, el benchmarking no solo implica comparar indicadores o resultados, sino también comprender cómo y por qué determinadas instituciones logran mejores niveles de desempeño, considerando factores pedagógicos, administrativos, tecnológicos y comunitarios.

Finalidad y Características del Benchmarking

La finalidad principal del benchmarking consiste en establecer metas institucionales realistas y alcanzables a partir del análisis de experiencias exitosas desarrolladas en otras organizaciones. Además, permite identificar fortalezas, detectar áreas de oportunidad y diseñar estrategias orientadas a la mejora continua.

En el contexto de la NEM, esta herramienta resulta pertinente a la vez que promueve procesos colaborativos y participativos que favorecen el fortalecimiento de la educación pública, la inclusión, la equidad y la excelencia educativa. Desde la visión de la 4T, el benchmarking contribuye a transformar las instituciones educativas mediante prácticas centradas en el bienestar colectivo y el desarrollo social. Entre las principales características del benchmarking destacan las siguientes:

- Es un proceso continuo y sistemático.
- Se basa en la comparación de buenas prácticas.
- Impulsa la innovación institucional.
- Favorece la toma de decisiones fundamentadas.
- Promueve el aprendizaje organizacional.
- Facilita la mejora de procesos y servicios.
- Requiere participación y colaboración institucional.

De igual manera, el benchmarking permite evaluar productos, procesos, servicios y estrategias institucionales tomando como referencia modelos exitosos. Para ello, resulta indispensable la participación de directivos, docentes, trabajadores y demás actores involucrados en la institución educativa.

La Banco Interamericano de Desarrollo (2023) señala que las instituciones educativas que desarrollan procesos sistemáticos de evaluación comparativa fortalecen significativamente su capacidad de innovación, gestión y mejora académica, especialmente cuando integran procesos colaborativos y análisis contextualizados (BID, 2023, pp. 33-36).

Asimismo, el benchmarking facilita la identificación de información relevante sobre procesos institucionales y resultados educativos, permitiendo detectar áreas prioritarias de intervención y fortalecimiento organizacional.

Tipos de Benchmarking

Existen distintos tipos de benchmarking, cuya clasificación depende del origen de las prácticas que serán analizadas y comparadas.

Benchmarking Interno

Se desarrolla cuando las mejores prácticas se identifican dentro de la propia institución educativa, comparando departamentos, áreas académicas o unidades administrativas con funciones similares. Este tipo de benchmarking fortalece el aprendizaje organizacional y favorece el intercambio interno de experiencias exitosas.

Benchmarking Externo

Consiste en comparar procesos, servicios o resultados con

otras instituciones del mismo sector educativo. Su propósito es identificar estrategias exitosas que puedan adaptarse para mejorar el desempeño institucional.

Benchmarking Funcional o Genérico

Se realiza cuando las prácticas de referencia provienen de organizaciones reconocidas por su excelencia, aunque no pertenezcan necesariamente al mismo ámbito educativo. Este enfoque permite incorporar innovaciones y estrategias aplicables a diferentes contextos institucionales.

De acuerdo con la UNESCO (2022), el intercambio de experiencias exitosas entre instituciones educativas constituye una estrategia clave para promover sistemas educativos más inclusivos, resilientes y orientados a la mejora continua (UNESCO, 2022, pp. 18-20).

Beneficios del Benchmarking

La aplicación del benchmarking en instituciones educativas genera múltiples beneficios que inciden directamente en la calidad, la productividad y la innovación institucional. Entre sus principales aportaciones se encuentra la identificación de buenas prácticas educativas, lo que permite a las instituciones reconocer estrategias exitosas y adaptarlas a su propio contexto. Asimismo, favorece la mejora de los procesos académicos y administrativos, contribuyendo a una gestión más eficiente y orientada a resultados.

De igual manera, el benchmarking fortalece la planeación estratégica al proporcionar información comparativa que facilita el establecimiento de metas claras y la definición de indicadores de desempeño. También permite la optimización de los recursos institucionales, lo cual resulta fundamental en contextos donde existen limitaciones económicas o materiales. A su vez, impulsa la competitividad organizacional, al promover la adopción de prácticas innovadoras que elevan el nivel de desempeño institucional. En este sentido, el benchmarking fomenta la

innovación educativa y contribuye a mejorar la satisfacción de las necesidades de la comunidad escolar, al responder de manera más pertinente a sus demandas (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2022; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023).

Desde el enfoque de la Nueva Escuela

Mexicana (NEM), contribuyen a la construcción de instituciones educativas más democráticas, inclusivas y comprometidas con el desarrollo integral de los estudiantes y sus comunidades. De esta manera, el benchmarking se consolida como una herramienta estratégica que no solo impulsa la mejora continua, sino que también fortalece la equidad, la inclusión y el sentido social de la educación (UNESCO, 2021; OCDE, 2023).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022) destaca que los procesos de mejora institucional basados en innovación y evaluación comparativa favorecen el fortalecimiento de capacidades organizacionales y el diseño de políticas educativas más pertinentes y contextualizadas (CEPAL, 2022, pp. 67-70).

Asimismo, el benchmarking favorece la productividad institucional, ya que permite identificar problemas antes de que afecten significativamente el funcionamiento escolar, diseñar estrategias preventivas y fortalecer la capacidad de respuesta institucional frente a los cambios del entorno educativo y social.

Otro beneficio importante consiste en la posibilidad de adaptar prácticas exitosas observadas en otras organizaciones, incorporando innovaciones que fortalezcan la eficiencia y calidad de los servicios educativos.

No obstante, para que el benchmarking genere resultados efectivos, es indispensable el compromiso de la administración institucional y la participación activa de toda la comunidad educativa. Además, debe desarrollarse como un proceso permanente y no como una acción aislada.

Aspectos que Considerar en un Benchmarking

La implementación del benchmarking requiere seguir un proceso sistemático que permita obtener información válida y útil para la toma de decisiones institucionales.

Entre los principales aspectos a considerar destacan los siguientes:

- Realizar un análisis FODA institucional.
- Identificar puntos críticos o áreas prioritarias.
- Recopilar información mediante entrevistas, encuestas y observaciones.
- Revisar y ajustar los aspectos identificados.
- Seleccionar instituciones de referencia.
- Establecer acuerdos de colaboración y confidencialidad.
- Analizar la información obtenida.
- Diseñar estrategias y planes de acción.
- Elaborar informes de resultados.
- Dar seguimiento y evaluar continuamente las acciones implementadas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que las instituciones educativas con mejores resultados desarrollan procesos permanentes de análisis, seguimiento y evaluación de prácticas institucionales, utilizando evidencias para orientar la toma de decisiones y fortalecer la mejora continua (OCDE, 2023, pp. 74-78).

En este sentido, el benchmarking permite construir estándares e indicadores de desempeño basados en evidencias y experiencias exitosas. Además, facilita la identificación de necesidades institucionales y el diseño de estrategias pertinentes para atenderlas.

Asimismo, este proceso requiere que la institución reflexione constantemente sobre preguntas fundamentales como:

- ¿Dónde se encuentra actualmente?
- ¿Dónde desea estar?
- ¿Qué acciones necesita implementar para lograrlo?

En conclusión, el benchmarking constituye una herramienta estratégica de evaluación y mejora institucional que favorece la innovación, la planeación y el fortalecimiento de la calidad educativa. Desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana y la Cuarta Transformación, esta metodología debe orientarse hacia la construcción de instituciones educativas más equitativas, participativas, incluyentes y comprometidas con el bienestar social y comunitario.

Evaluación del Desempeño Docente

La evaluación del desempeño docente se ha consolidado en los últimos años como un proceso fundamental para la mejora de la calidad educativa, al permitir analizar de manera integral la práctica pedagógica y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En términos actuales, se entiende como un procedimiento sistemático orientado a valorar la actuación profesional del docente en contextos reales, con el fin de generar información útil que oriente la toma de decisiones y el desarrollo profesional

En el ámbito latinoamericano, la evaluación docente ha evolucionado hacia enfoques más integrales que superan la visión meramente administrativa o punitiva, buscando acompañar el trabajo pedagógico y fortalecer las prácticas educativas desde una perspectiva formativa (Díaz-Barriga, 2020, p. 18).

Asimismo, investigaciones recientes destacan que el desempeño docente debe ser evaluado en función de la práctica profesional situada, es decir, considerando las condiciones reales del aula, ya que los resultados de evaluaciones estandarizadas no reflejan completamente la complejidad del ejercicio docente (Martínez-Chairez et al., 2020, p. 115).

Desde la perspectiva de la NEM, la evaluación del desempeño docente se concibe como un proceso continuo, crítico y reflexivo que favorece la mejora de la práctica educativa, poniendo en el centro el desarrollo integral de los estudiantes y la transformación social (SEP, 2023, p. 6). Esta visión promueve

una educación con enfoque humanista, inclusivo y orientado al bienestar colectivo tal como lo menciona la 4T.

Definición y Finalidad de la Evaluación del Desempeño Docente

La evaluación del desempeño docente se define como un proceso continuo, sistemático y basado en evidencias, cuyo propósito es valorar el grado en que el profesorado cumple con sus funciones pedagógicas, didácticas y sociales (Secretaría de Educación, 2022, p. 4). Este proceso no se limita a la medición de resultados, sino que implica el análisis de diversas dimensiones del trabajo docente, tales como la planeación, la implementación de estrategias didácticas, la interacción en el aula y la evaluación del aprendizaje, lo que permite obtener una visión más integral del ejercicio profesional (Wei et al., 2023, p. 3).

La finalidad principal de la evaluación del desempeño docente se centra en mejorar la calidad de la enseñanza, fortalecer el desarrollo profesional de los docentes, generar retroalimentación para la toma de decisiones y promover la equidad y la inclusión educativa. En este sentido, los sistemas de evaluación más recientes destacan la importancia de integrar diversos métodos, como la observación de clase, el análisis de resultados de aprendizaje y la retroalimentación profesional, con el fin de lograr una valoración más completa y objetiva del desempeño docente (Taylor, 2025, p. 5).

De acuerdo con la orientación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la evaluación adquiere un carácter eminentemente formativo, ya que su intención no es sancionar, sino acompañar y mejorar la práctica docente a través de procesos de reflexión, retroalimentación y aprendizaje continuo. Este enfoque promueve una mejora constante del desempeño profesional y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, en coherencia con los principios de una educación inclusiva y humanista (Carreón Aguirre, 2024, p. 103)

Instrumentos de Evaluación del Desempeño Docente

Modalidades de evaluación del desempeño docente

La evaluación del desempeño docente requiere el uso de instrumentos diversificados que permitan recopilar información desde distintas fuentes y contextos, con el propósito de obtener una valoración integral del ejercicio profesional. En este sentido, los enfoques contemporáneos recomiendan la integración de herramientas tanto cuantitativas como cualitativas, lo que posibilita un análisis más completo y equilibrado de la práctica docente (Awiten et al., 2024, p. 6).

Entre los principales instrumentos utilizados se encuentra la observación de clase, la cual permite analizar la práctica docente en situaciones reales y valorar aspectos como la interacción con los estudiantes, la gestión del aula y la aplicación de estrategias didácticas. Asimismo, los portafolios docentes constituyen una herramienta relevante, ya que integran evidencias del trabajo pedagógico y reflejan el desarrollo profesional del docente. Por su parte, las encuestas a estudiantes recogen percepciones sobre la enseñanza, aportando información valiosa sobre la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva del alumnado.

De igual manera, las entrevistas y la autoevaluación favorecen la reflexión profesional, ya que permiten al docente analizar su propia práctica y reconocer áreas de mejora. Por último, los registros y evidencias de aprendizaje muestran el impacto del trabajo docente en los estudiantes, lo que contribuye a evaluar la efectividad del proceso educativo.

La evidencia reciente señala que el uso de tecnologías, como las videograbaciones, ha fortalecido los procesos de evaluación al posibilitar un análisis más detallado y reflexivo de la práctica docente (Wei et al., 2023, p. 7). En este contexto, dichos instrumentos deben centrarse en el seguimiento del proceso de aprendizaje, la retroalimentación constante y la participación activa de los estudiantes, promoviendo una evaluación auténtica y contextualizada (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 8). Esta perspectiva responde a la necesidad de

impulsar un aprendizaje significativo y el desarrollo integral del estudiante, fomentando a su vez una cultura de mejora continua y corresponsabilidad social.

Además, las modalidades de evaluación docente han evolucionado hacia enfoques más integrales que combinan distintas fuentes de información con el propósito de obtener una valoración más completa del desempeño profesional. Entre las principales modalidades se encuentra la autoevaluación docente, la cual favorece la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y contribuye al desarrollo profesional continuo. Asimismo, la evaluación por pares promueve el aprendizaje colaborativo entre docentes, permitiendo el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de mejoras en la enseñanza.

Por otro lado, la observación externa constituye una modalidad que aporta mayor objetividad al proceso evaluativo, ya que es realizada por agentes ajenos al contexto inmediato del docente. A su vez, la evaluación basada en resultados se enfoca en analizar el impacto de la práctica docente en los aprendizajes de los estudiantes, lo que permite valorar la efectividad de las estrategias implementadas en el aula.

No obstante, la evidencia señala que ninguna de estas modalidades, por sí sola, resulta suficiente para evaluar de manera integral el desempeño docente. Por ello, se recomienda la combinación de diversos métodos y enfoques que permitan lograr una evaluación más justa, completa y equilibrada (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023, p. 12). Además, se reconoce que la efectividad de estos modelos depende en gran medida del contexto institucional, los recursos disponibles y la cultura organizacional en la que se desarrollan (Awiten et al., 2024, p. 9).

Así mismo, desde la perspectiva de la Cuarta Transformación (4T), esta diversidad de modalidades responde a la necesidad de construir procesos de evaluación más democráticos, participativos y centrados en la mejora colectiva del sistema educativo, fortaleciendo así una visión más inclusiva, reflexiva y transformadora de la educación.

Modelos de Evaluación del Desempeño Docente

Los modelos actuales de evaluación docente pueden clasificarse en función de su enfoque:

- Modelo Centrado en Estándares: Evalúa el cumplimiento de competencias y criterios previamente establecidos.
- Modelo Centrado en Resultados: Mide el rendimiento estudiantil como indicador del desempeño docente, aunque presenta limitaciones por factores externos.
- Modelo Centrado en la Práctica: Analiza la interacción en el aula, la gestión pedagógica y el ambiente de aprendizaje.
- Modelo Reflexivo-Formativo: Promueve la mejora continua mediante la reflexión crítica sobre la práctica docente.

Así mismo, los modelos más efectivos son aquellos que combinan evaluación, retroalimentación y desarrollo profesional continuo, lo que favorece la mejora del desempeño docente de manera sostenida (Samundeeswari et al., 2024, p. 1728)

Este último enfoque es el que sustenta la NEM, al priorizar la evaluación como herramienta de transformación educativa, centrada en el aprendizaje, la equidad y el bienestar social, en concordancia con los principios de la 4T.

Calidad Educativa

Concepto y Finalidad de la Calidad Educativa

En el contexto actual, caracterizado por cambios sociales, tecnológicos y culturales acelerados, la educación enfrenta el reto de formar sujetos críticos, participativos e innovadores. En este escenario, la calidad educativa se convierte en un eje central de los sistemas educativos, orientando políticas, prácticas pedagógicas y procesos institucionales hacia la mejora continua.

Desde una perspectiva contemporánea, la calidad educativa no puede reducirse únicamente al logro académico, sino que implica un proceso integral que articula aprendizajes, valores, inclusión y pertinencia social. En este sentido, se define como el conjunto de condiciones, procesos y resultados que garantizan el desarrollo pleno de las personas y su contribución al bienestar social (UNESCO, 2024, p. 7).

La calidad educativa es un concepto complejo y multidimensional que abarca diversos factores fundamentales, como la equidad, la pertinencia curricular, la formación docente y el impacto social de la educación (Vezub y Cordero, 2022, p. 89). En este sentido, su propósito principal es garantizar aprendizajes significativos y pertinentes, favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, promover la equidad e inclusión social, así como contribuir al desarrollo sostenible y al bienestar colectivo.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), concibe la calidad educativa a partir de un enfoque humanista que sitúa en el centro a la comunidad, el derecho a la educación y la formación integral del estudiante, superando visiones reduccionistas centradas únicamente en estándares o resultados (SEP, 2023, p. 6). Asimismo, en el marco de la Cuarta Transformación (4T), se prioriza una educación basada en la justicia social, la inclusión y la igualdad de oportunidades, entendiendo la calidad no como un privilegio, sino como un derecho garantizado para todas y todos.

Indicadores de la Calidad Educativa

La calidad educativa, al ser un concepto complejo y multidimensional, requiere ser analizada a través de diversos indicadores que permitan evaluar tanto los procesos como los resultados del sistema educativo.

En investigaciones recientes, se reconoce que los principales indicadores de calidad educativa incluyen:

1. Aprendizajes y Desarrollo Integral del Estudiante

La calidad se refleja en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al estudiante desenvolverse en su entorno social y cultural (UNESCO, 2024, p. 9)

2. Práctica Docente y Desarrollo Profesional

El desempeño del profesorado es un factor clave para la calidad educativa, ya que influye directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Wei et al., 2023, p. 5).

3.Clima Escolar y Participación Comunitaria

La calidad implica generar ambientes inclusivos, participativos y respetuosos, donde la comunidad educativa tenga un papel activo en la formación de los estudiantes (Carreón Aguirre, 2024, p. 105)

4. Equidad y Acceso a la Educación

Uno de los principales retos de los sistemas educativos actuales es garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes, reduciendo brechas sociales y educativas (UNESCO, 2024, p. 8)

5. Impacto Social de la Educación

La calidad educativa también se mide por su contribución al desarrollo social, económico y cultural de la comunidad, así como por la formación de ciudadanos comprometidos (Vezub & Cordero, 2022, p. 92).

En este sentido, los indicadores actuales superan enfoques tradicionales centrados únicamente en resultados académicos, incorporando dimensiones sociales, éticas y formativas.

Así mismo la NEM considera que estos indicadores se integran en un enfoque de evaluación formativa que privilegia el proceso sobre el resultado, promoviendo la retroalimentación continua y la participación activa de estudiantes y docentes (SEP, 2023, p. 8)

Excelencia Educativa: Concepto y Finalidad

La excelencia educativa se entiende como un nivel

superior de calidad que implica no solo cumplir con estándares mínimos, sino alcanzar niveles óptimos de desarrollo educativo mediante procesos de mejora continua.

Samundeeswari menciona que la excelencia educativa se relaciona con sistemas que integran innovación, evaluación, formación docente y liderazgo institucional para garantizar el máximo desarrollo del potencial humano (Samundeeswari et al., 2024, p. 1728).

En este sentido, la excelencia educativa implica:

- Superar los estándares básicos de calidad.
- Promover la innovación pedagógica.
- Fortalecer el liderazgo educativo.
- Impulsar la mejora continua en todos los niveles institucionales.

Asimismo la excelencia educativa requiere sistemas de evaluación integrales que articulen retroalimentación, desarrollo profesional y toma de decisiones estratégicas (OCDE, 2023, p. 14).

Además, la NEM menciona que la excelencia no se limita al rendimiento académico, sino que se vincula con la formación integral, la inclusión y el compromiso social, en coherencia con el enfoque humanista de la educación.

Finalidad de la Excelencia Educativa

La calidad educativa es un concepto complejo y multidimensional que integra diversos factores esenciales para el desarrollo de los sistemas educativos. De acuerdo con Vezub y Cordero (2022), esta noción incluye elementos como la equidad, la pertinencia curricular, la formación docente y el impacto social de la educación, lo que evidencia que no puede reducirse a un solo indicador o resultado, sino que responde a una visión integral del proceso educativo (p. 89). En este sentido, la calidad educativa tiene como finalidad garantizar aprendizajes significativos y pertinentes, favorecer el desarrollo integral del estudiantado, promover la equidad y la inclusión social, así como contribuir al desarrollo sostenible y al bienestar colectivo.

Por su parte, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) concibe la calidad educativa desde un enfoque humanista que coloca en el centro a la comunidad, el derecho universal a la educación y la formación integral de las y los estudiantes. Esta perspectiva supera visiones reduccionistas basadas únicamente en estándares o resultados cuantitativos, promoviendo una educación más contextualizada, inclusiva y orientada al desarrollo pleno de las personas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 6). Asimismo, en el marco de la Cuarta Transformación (4T), se prioriza una educación basada en la justicia social, la inclusión y la igualdad de oportunidades, donde la calidad educativa no se entiende como un privilegio para unos cuantos, sino como un derecho fundamental que debe garantizarse para todas y todos.

Diferencia entre Calidad y Excelencia Educativas

Aunque los conceptos de calidad y excelencia educativa están estrechamente relacionados, presentan diferencias importantes:

Tabla 1. ***Cuadro comparativo entre calidad y excelencia.***

Calidad educativa	Excelencia educativa
Cumple con estándares básicos de educación	Supera los estándares establecidos
Busca garantizar aprendizajes mínimos	Promueve el máximo desarrollo del estudiante
Se enfoca en procesos y resultados aceptables	Impulsa la innovación y mejora continua
Responde a necesidades básicas del sistema educativo	Responde a una visión estratégica de transformación

Nota: La tabla compara las características entre calidad y excelencia educativa

Además la calidad educativa es una condición necesaria, mientras que la excelencia representa un nivel superior que implica innovación, liderazgo y mejora continua (Samundeeswari et al., 2024, p. 1730)

En consecuencia, la calidad educativa constituye la

base sobre la cual se construye la excelencia, siendo ambas indispensables para el desarrollo de sistemas educativos equitativos y eficientes.

Desde la visión de la 4T, esta distinción es clave, ya que se promueve no solo garantizar el acceso a una educación de calidad, sino avanzar hacia una educación de excelencia que contribuya al bienestar social y a la transformación del país.

Diagnóstico del *Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"*

El Bachillerato Técnico *"Nicolás Tesla"* se caracteriza por presentar altos niveles de eficiencia terminal, una demanda educativa creciente y resultados favorables en la inserción laboral y continuidad académica de sus egresados. La institución ha consolidado una cultura de evaluación permanente mediante encuestas de clima laboral, evaluación docente y procesos de autoevaluación institucional, elementos que favorecen la mejora continua y la calidad educativa. No obstante, el diagnóstico también permite identificar áreas de oportunidad importantes. La imposibilidad de cubrir toda la demanda educativa limita el acceso equitativo a la Educación Media Superior, situación que contradice parcialmente los principios de inclusión y justicia social promovidos por la 4T. Asimismo, existe una marcada desigualdad de género en la matrícula escolar, ya que la mayoría de los estudiantes son hombres. Desde la perspectiva de la NEM, la institución requiere fortalecer estrategias de inclusión, igualdad sustantiva y vinculación comunitaria para consolidar un modelo educativo más humanista, democrático y socialmente responsable.

Diagnóstico del Instituto Queen Elizabeth School, A.C.

El *Instituto Queen Elizabeth School, A.C.* destaca por su enfoque humanista e inclusivo, al brindar atención educativa a estudiantes rechazados o dados de baja de otras instituciones. La implementación de tutorías y acompañamiento terapéutico refleja una preocupación por el bienestar socioemocional de

los jóvenes, aspecto prioritario dentro de la NEM. Además, su misión institucional orientada al apoyo de sectores vulnerables se relaciona directamente con los principios de equidad y justicia social impulsados por la 4T.

Sin embargo, el instituto enfrenta problemáticas estructurales que afectan significativamente su funcionamiento institucional. La crisis financiera, la disminución de matrícula, la falta de recursos tecnológicos y el bajo desempeño académico de algunos estudiantes evidencian debilidades administrativas y pedagógicas importantes. A ello se suma la falta de claridad organizacional, la rotación docente y los resultados poco satisfactorios en las evaluaciones del profesorado. En consecuencia, la institución requiere fortalecer sus procesos de planeación estratégica, capacitación docente y evaluación institucional para garantizar una educación de calidad, pertinente e inclusiva.

Diagnóstico sobre la Evaluación Institucional y Docente

En ambas instituciones se observa la presencia de procesos de evaluación institucional; sin embargo, el *Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"* presenta un modelo más consolidado y sistemático. La aplicación constante de análisis FODA, benchmarking y evaluación docente le ha permitido identificar fortalezas y mantener estándares elevados de calidad educativa. Este enfoque coincide con la visión de la NEM, que promueve instituciones reflexivas, críticas y comprometidas con la mejora continua de los aprendizajes y de la gestión escolar.

Por otro lado, el *Instituto Queen Elizabeth School, A.C.* reconoce la necesidad de fortalecer sus mecanismos de evaluación, especialmente en lo relacionado con el desempeño docente y la calidad académica. La propuesta de implementar nuevos instrumentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación representa una oportunidad importante para mejorar la práctica educativa y favorecer procesos formativos más integrales. Desde la perspectiva de la 4T, la evaluación no debe concebirse como un mecanismo punitivo, sino como una herramienta de

transformación institucional orientada al bienestar colectivo y a la mejora de las condiciones educativas.

Asimismo, el análisis comparativo de ambas instituciones permite identificar dos modelos educativos con fortalezas distintas. El *Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"* sobresale por su eficiencia académica, organización institucional y cultura de evaluación; mientras que el *Instituto Queen Elizabeth School, A.C.* destaca por su compromiso social, inclusión educativa y atención socioemocional a estudiantes vulnerables. Ambos enfoques contienen elementos valiosos que pueden fortalecerse mediante estrategias de mejora continua alineadas con los principios de la NEM.

En términos generales, las dos instituciones enfrentan retos relacionados con la equidad, la innovación tecnológica, la profesionalización docente y la participación comunitaria. La NEM y la 4T plantean la necesidad de construir instituciones educativas centradas en el desarrollo humano, la inclusión, la justicia social y la formación integral de los estudiantes. Por ello, tanto el fortalecimiento académico como la atención a las necesidades emocionales y sociales deben integrarse como ejes fundamentales para lograr una educación más democrática, inclusiva y transformadora.

Tabla 2

Cuadro comparativo de diagnóstico institucional.

Aspecto	Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"	Instituto Queen Elizabeth School, A.C.
Modelo educativo	Orientado a la eficiencia y calidad académica	Orientado a la inclusión y apoyo socioemocional
Fortalezas	Alta eficiencia terminal, evaluación institucional y prestigio académico	Atención a estudiantes vulnerables y tutorías
Debilidades	Cobertura limitada y desigualdad de género	Crisis financiera y bajo desempeño académico
Evaluación docente	Sistemática y permanente	En proceso de fortalecimiento
Recursos tecnológicos	Adecuados	Insuficientes
Inclusión educativa	Parcial	Alta
Vinculación con la NEM	Fortalece excelencia académica	Fortalece inclusión y justicia social
Principales retos	Ampliar cobertura e inclusión	Mejorar calidad académica y estabilidad institucional

Nota: El cuadro muestra las diferencias encontradas en ambas instituciones al realizar el diagnostico.

Diagnóstico Estratégico

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana y la 4T, el *Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"* presenta una estructura académica sólida y una cultura institucional orientada a la calidad y mejora continua. Sin embargo, requiere fortalecer aspectos relacionados con la inclusión, la equidad de género, la atención socioemocional y la democratización del acceso educativo.

El principal reto institucional consiste en equilibrar la excelencia académica con una educación más humanista, inclusiva y socialmente comprometida, promoviendo una formación integral centrada en el bienestar comunitario y la justicia social.

Figura 1

foda del bachillerato técnico " nicolás tesla"

Nota: El FODA muestra los indicadores más relevantes del análisis del bachillerato técnico "Nicolás Tesla"

Por otro lado, el Instituto Queen Elizabeth School, A.C. posee importantes fortalezas relacionadas con la inclusión, la atención socioemocional y el compromiso social, aspectos fundamentales dentro del modelo educativo de la NEM. La institución muestra sensibilidad hacia estudiantes en situación de vulnerabilidad y reconoce la importancia de la formación integral.

Además, enfrenta serias dificultades financieras, académicas y organizacionales que afectan la calidad educativa. Desde la perspectiva de la 4T, resulta indispensable fortalecer la gestión institucional, la capacitación docente, la infraestructura tecnológica y la evaluación formativa para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes y su permanencia escolar.

Figura 2. ***Análisis foda del instituto queen elizabeth school, a.c.***

Nota: La imagen muestra los indicadores más relevantes para el análisis FODA.

Evaluación del Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" bajo el Modelo CIPP

El modelo CIPP de Daniel Stufflebeam evalúa cuatro dimensiones fundamentales: contexto (Context), entrada (Input), proceso (Process) y producto (Product), con el propósito de fortalecer la toma de decisiones y la mejora continua institucional. La NEM y los principios de la 4T, considera que esta evaluación retoma aspectos de inclusión, equidad, calidad educativa, bienestar social y formación integral importantes para la mejora continua de la institución.

Valoración del Contexto

- Contexto académico favorable.
- Alta aceptación social.
- Necesidad de fortalecer inclusión y equidad.
- Oportunidad de ampliar cobertura educativa.

Evaluación de Entrada (Input)

La institución cuenta con recursos organizacionales sólidos, procesos de evaluación permanentes y estrategias de planeación institucional como análisis FODA y benchmarking. Además, dispone de docentes capacitados y de una estructura administrativa funcional.

No obstante, bajo los principios de la NEM y la 4T, la institución requiere fortalecer recursos dirigidos a la atención integral del estudiantado, especialmente en temas de inclusión, igualdad de género, salud emocional y participación comunitaria. También resulta necesario incorporar estrategias tecnológicas y pedagógicas innovadoras que promuevan aprendizajes humanistas y colaborativos.

Valoración de Entrada

- Recursos institucionales adecuados.
- Cultura de evaluación consolidada.
- Necesidad de fortalecer programas inclusivos y socioemocionales.
- Requerimiento de innovación pedagógica y tecnológica.

Evaluación del Proceso (Process)

Los procesos institucionales muestran organización, seguimiento y evaluación constante del desempeño docente y del clima laboral. La aplicación de autoevaluaciones institucionales permite monitorear fortalezas y áreas de oportunidad, favoreciendo la mejora continua.

Sin embargo, el proceso educativo aún puede fortalecerse mediante prácticas más alineadas con la NEM, como el aprendizaje colaborativo, la inclusión, la transversalidad comunitaria y la participación activa de estudiantes y familias. También se requiere ampliar programas de acompañamiento socioemocional y tutorías integrales.

Valoración del Proceso

- Procesos administrativos y académicos sistemáticos.
- Evaluación continua institucional.
- Necesidad de fortalecer prácticas humanistas e inclusivas.
- Oportunidad de incrementar participación comunitaria.

Evaluación del Producto (Product)

Los resultados institucionales son positivos: alta eficiencia terminal, prestigio académico y adecuada inserción laboral y universitaria de los egresados. La institución demuestra efectividad en el cumplimiento de objetivos académicos y técnicos.

A pesar de ello, desde el enfoque de la NEM y la 4T, el producto educativo debe valorarse no solo por indicadores cuantitativos, sino también por la formación integral, la conciencia social, la inclusión y el desarrollo humano de los estudiantes. Por ello, se recomienda fortalecer proyectos comunitarios, formación ciudadana y perspectiva de equidad social.

Valoración del Producto

- Resultados académicos sobresalientes.
- Buena inserción laboral y educativa.
- Necesidad de fortalecer formación humanista y comunitaria.
- Oportunidad de consolidar educación integral.

Evaluación del Instituto Queen Elizabeth School, A.C. bajo el Modelo CIPP

Evaluación del Contexto (Context)

El Instituto Queen Elizabeth School, A.C. se desarrolla en un contexto caracterizado por atender estudiantes vulnerables, rechazados o con dificultades académicas y conductuales. Su misión institucional refleja un compromiso social importante alineado con los principios de inclusión y justicia social promovidos por la NEM y la 4T.

Sin embargo, enfrenta un entorno económico adverso que ha provocado disminución de matrícula, problemas financieros y pérdida de estabilidad institucional. Asimismo, la competencia educativa regional representa una amenaza significativa para su permanencia y crecimiento.

Valoración del Contexto

- Contexto socialmente pertinente e inclusivo.
- Atención a población vulnerable.
- Crisis financiera y disminución de matrícula.
- Riesgo de pérdida de competitividad institucional.

Evaluación de Entrada (Input)

La institución cuenta con personal docente diverso y programas de tutoría y acompañamiento terapéutico. Además, existe interés por fortalecer los procesos institucionales mediante análisis FODA y benchmarking educativo.

No obstante, los recursos materiales y tecnológicos son insuficientes. La escasez de equipos, materiales didácticos y acervo bibliográfico limita los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se detectan debilidades en la planeación institucional y en la capacitación docente.

Valoración de Entrada

- Existencia de programas de tutoría y apoyo socioemocional.
- Recursos tecnológicos insuficientes.
- Debilidad en planeación y organización institucional.
- Necesidad de fortalecer formación docente.

Evaluación del Proceso (Process)

El proceso educativo presenta dificultades relacionadas con la continuidad institucional, rotación docente y debilidad administrativa. Las evaluaciones docentes muestran resultados predominantemente "regularmente satisfactorios", lo cual evidencia necesidad de acompañamiento pedagógico y profesionalización docente.

A pesar de ello, la institución desarrolla procesos de acompañamiento emocional y tutorías que favorecen la inclusión educativa. Desde la NEM, estas prácticas representan una fortaleza importante, aunque requieren sistematización, seguimiento y articulación curricular.

Valoración del Proceso

- Atención socioemocional pertinente.
- Debilidad en procesos académicos y administrativos.

- Necesidad de fortalecer evaluación docente formativa.
- Requerimiento de estabilidad organizacional.

Evaluación del Producto (Product)

Los resultados institucionales muestran dificultades en el desempeño académico de los estudiantes, especialmente en el ingreso a universidades públicas y en la inserción laboral. Esto refleja limitaciones en la calidad y pertinencia educativa.

Sin embargo, desde la visión de la NEM y la 4T, la institución cumple una función social importante al brindar oportunidades educativas a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Por ello, el principal desafío consiste en equilibrar inclusión con calidad educativa, fortaleciendo aprendizajes, competencias y desarrollo integral.

Valoración del Producto

- Inclusión y atención humanista destacables.
- Resultados académicos limitados.
- Necesidad de fortalecer calidad educativa.
- Oportunidad de consolidar formación integral y comunitaria.

Tabla 3. Evaluación bajo el modelo CIPP entre el bachillerato nicolás tesla y el instituto queen elizabeth school.

Elemento CIPP	Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"	Instituto Queen Elizabeth School, A.C.
Contexto	Prestigio académico y alta demanda	Inclusión de población vulnerable
Entrada	Recursos y evaluación institucional sólidos	Recursos insuficientes y crisis financiera
Proceso	Organización y seguimiento permanente	Debilidad administrativa y pedagógica
Producto	Alta eficiencia terminal y empleabilidad	Inclusión social, pero bajo desempeño académico
Alineación con NEM	Requiere fortalecer inclusión y equidad	Requiere fortalecer calidad y organización
Alineación con 4T	Necesita ampliar acceso democrático	Favorece justicia social e inclusión

Nota: La tabla muestra los indicadores más relevantes de la evaluación entre las dos instituciones mencionadas bajo el modelo CIPP.

Benchmarking entre el Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" y el Instituto Queen Elizabeth School, A.C.

El proceso de benchmarking entre el *Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"* y el *Instituto Queen Elizabeth School, A.C.* permite comparar las prácticas institucionales, académicas y administrativas de ambas escuelas con la finalidad de identificar fortalezas susceptibles de adaptarse y transferirse para favorecer la mejora continua. Desde la perspectiva de la NEM y la 4T, esta comparación no solamente considera indicadores de eficiencia académica, sino también elementos relacionados con inclusión, equidad, formación humanista, justicia social y atención integral del alumnado. La NEM plantea que la escuela debe consolidarse como un espacio comunitario, democrático e incluyente, capaz de responder a las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, pp. 18-21).

En el análisis comparativo se identificó que el *Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"* presenta fortalezas importantes en los procesos de evaluación institucional, organización administrativa, eficiencia terminal y vinculación académica, aspectos que pueden servir como referente para el *Instituto Queen Elizabeth School, A.C.*, particularmente en la implementación de sistemas de seguimiento escolar, planeación estratégica y evaluación docente formativa.

Por otra parte, el *Instituto Queen Elizabeth School, A.C.* destaca por sus estrategias de inclusión educativa, tutorías socioemocionales y atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad, elementos congruentes con los principios humanistas de la NEM y la política social de la 4T, los cuales representan una oportunidad de aprendizaje institucional para el *Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"*. En este sentido, ambas instituciones pueden beneficiarse mutuamente mediante el intercambio de experiencias y buenas prácticas pedagógicas orientadas al bienestar integral y al fortalecimiento comunitario (Mejoredu, 2024, pp. 34-37).

Como resultado del benchmarking, se propone que ambas instituciones desarrollen un programa colaborativo de mejora institucional sustentado en tres ejes estratégicos: fortalecimiento académico, inclusión educativa y participación comunitaria. Para el *Instituto Queen Elizabeth School, A.C.* se recomienda adoptar mecanismos de evaluación continua, planeación institucional y capacitación docente observados en el *Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"*; mientras que esta última institución podría incorporar programas permanentes de atención socioemocional, tutorías personalizadas y estrategias inclusivas desarrolladas por el *Instituto Queen Elizabeth School, A.C.*

De acuerdo con la SEP (2025), la transformación educativa impulsada por la NEM exige modelos de evaluación y gestión escolar centrados en la equidad, la participación colectiva y la formación integral del alumnado, favoreciendo una educación con sentido social y comunitario (pp. 42-45). Por ello, el benchmarking entre ambas escuelas constituye una herramienta estratégica para fortalecer la calidad educativa desde una visión humanista y transformadora.

Plan de Mejora — Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla"

El análisis FODA y la evaluación CIPP evidencian que el Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla" posee una estructura administrativa sólida, procesos organizativos consolidados y buenos indicadores de logro escolar. Sin embargo, también muestra áreas de oportunidad vinculadas con la inclusión educativa, la equidad, el acompañamiento socioemocional y el fortalecimiento del enfoque humanista de la NEM. En sintonía con el benchmarking, esta institución puede mejorar adoptando prácticas del Instituto Queen Elizabeth School, principalmente en lo relativo a tutorías, atención emocional y estrategias de integración comunitaria.

El primer eje de mejora consiste en ampliar la formación integral del estudiantado, incorporando programas sistemáticos de educación socioemocional, tutorías personalizadas y mecanismos de atención comunitaria que fortalezcan el sentido de pertenencia y reduzcan el abandono escolar. En

esta línea, se propone establecer un *Programa Institucional de Acompañamiento Integral (PIAI)* que incluya: talleres para el desarrollo humano, círculos de diálogo, atención individualizada y capacitación docente en gestión socioemocional, coherente con el mandato NEM de colocar la dignidad humana al centro del aprendizaje.

El segundo eje de mejora se dirige al fortalecimiento de la inclusión y equidad educativa, promoviendo acciones como: diagnóstico diferenciado del alumnado, adecuaciones didácticas sin estigmatizar, formación del profesorado en educación inclusiva, programas de mentoría y estrategias de apoyo académico para grupos vulnerables. Finalmente, se propone un Sistema de Mejora Continua Institucional (SMCI) que articule planeación, evaluación CIPP y seguimiento, asegurando la mejora sostenible de los procesos pedagógicos y administrativos. Este plan permitirá al Nicolás Tesla avanzar hacia un modelo más integral, humanista y comunitario, compatible con la NEM y la justicia educativa de la 4T.

Plan de Mejora — Instituto Queen Elizabeth School, A.C.

Los resultados del FODA, del modelo CIPP y del benchmarking muestran que el Instituto Queen Elizabeth School enfrenta desafíos en infraestructura, organización administrativa, continuidad docente y matrícula; sin embargo, posee fortalezas clave en inclusión educativa, atención socioemocional y trabajo con estudiantes en situación de vulnerabilidad, lo que constituye un valor central para la NEM y la 4T. Estas fortalezas deben preservarse y potenciarse, mientras que las áreas de oportunidad requieren una estrategia de profesionalización, reestructuración y planeación continua.

El primer eje de mejora consiste en consolidar un modelo de gestión institucional sólido, transparente y participativo que permita organizar adecuadamente las funciones, reducir la rotación docente y optimizar los recursos. Se recomienda

implementar un Programa de Profesionalización Docente (PPD) orientado a las competencias pedagógicas, evaluación formativa y diseño curricular inclusivo, apoyado en la experiencia del Bachillerato Técnico “Nicolás Tesla”, entidad que podría actuar como institución mentora en procesos administrativos y de planeación.

El segundo eje propone fortalecer la calidad educativa y los aprendizajes, estableciendo un sistema de seguimiento académico, una evaluación interna con base en el modelo CIPP y un programa de recuperación de aprendizajes que permita elevar el rendimiento del alumnado. Además, se recomienda mejorar progresivamente la infraestructura tecnológica y didáctica, buscando alianzas externas, subvenciones y programas gubernamentales de la 4T. Finalmente, se plantea la creación de un Programa de Participación Comunitaria y Vinculación Social, acorde con la NEM, que convierta a la escuela en un espacio de apoyo para las familias, fortaleciendo la corresponsabilidad y el tejido social. Con estos ejes, el Instituto Queen Elizabeth School podrá consolidar su misión social y elevar la calidad de su servicio educativo.

Conclusiones

En conclusión, el estudio de caso permitió reconocer que la evaluación institucional constituye un proceso fundamental para fortalecer la calidad educativa, la inclusión y la mejora continua en las instituciones de educación media superior. A través del análisis realizado en el Bachillerato Técnico “Nicolás Tesla” y el Instituto Queen Elizabeth School, A.C., se comprobó que las herramientas de evaluación educativa, como el análisis FODA, el modelo CIPP y el benchmarking, facilitan la identificación de problemáticas, necesidades y áreas de oportunidad que impactan directamente en el funcionamiento institucional y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, los resultados evidenciaron que ambas instituciones presentan contextos y realidades distintas; sin embargo, comparten la necesidad de fortalecer procesos de

evaluación sistemática, participativa y orientada a la toma de decisiones. En el caso del Bachillerato Técnico "Nicolás Tesla", se identificaron fortalezas relacionadas con la organización académica, la eficiencia institucional y el desempeño escolar, aunque también se observaron áreas de mejora vinculadas con la inclusión y la atención integral del alumnado. Por otro lado, el Instituto Queen Elizabeth School, A.C. enfrenta desafíos relacionados con la gestión institucional, la permanencia escolar y la articulación de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

Asimismo, la aplicación del modelo CIPP permitió analizar de manera integral el contexto, los insumos, los procesos y los productos institucionales, demostrando que la evaluación no debe centrarse únicamente en resultados cuantitativos, sino también en aspectos humanos, comunitarios y socioemocionales. Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, la evaluación adquiere un sentido formativo y humanista que busca favorecer la justicia social, la equidad y el bienestar colectivo, en concordancia con los principios de la Cuarta Transformación.

El análisis FODA facilitó reconocer las fortalezas y oportunidades de cada institución, así como las debilidades y amenazas que limitan el logro de los objetivos educativos. A partir de ello, fue posible diseñar propuestas de mejora orientadas al fortalecimiento de la práctica docente, la gestión escolar, la inclusión educativa y la permanencia estudiantil. De la misma manera, el benchmarking permitió comparar prácticas institucionales para identificar estrategias exitosas susceptibles de adaptarse a diferentes contextos escolares, promoviendo así procesos de innovación y mejora continua.

Otro aspecto relevante del estudio fue reconocer la importancia de la evaluación del desempeño docente como elemento clave para elevar la calidad educativa. Se concluye que la evaluación del profesorado debe desarrollarse desde un enfoque formativo, reflexivo y contextualizado, evitando prácticas punitivas o meramente administrativas. En este sentido, la capacitación continua, la autoevaluación, el trabajo colaborativo y el acompañamiento institucional son factores indispensables para fortalecer las competencias docentes y responder a las exigencias educativas actuales.

Finalmente, se concluye que la evaluación institucional, cuando se desarrolla de manera crítica, participativa y contextualizada, se convierte en una herramienta estratégica para la transformación educativa. En el marco de la NEM y la 4T, las instituciones educativas deben consolidar procesos de mejora continua que favorezcan la inclusión, la participación comunitaria, la equidad y la formación integral del estudiantado. Por ello, resulta indispensable promover una cultura de evaluación orientada no solo al cumplimiento de indicadores, sino también a la construcción de escuelas más democráticas, humanistas y socialmente comprometidas.

Referencias

Awiten, M. U., Estose, M. R., & Daguit, J. P. (2024). Enhancing teacher performance: A systematic review for performance appraisal methods in education (pp. 6–9). https://ijarw.com/PublishedPaper/IJARW2434.pdf

Banco Interamericano de Desarrollo. (2023). Transformar la educación para mejorar el desarrollo en América Latina y el Caribe. BID Educación América Latina 2023 https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/El-estado-de-la-educacion-en-America-Latina-y-el-Caribe-2023.pdf

Bolívar, A. (2021). La evaluación institucional para la mejora de las escuelas. Madrid: Síntesis.

Carreón Aguirre, M. D. (2024). La evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana (pp. 101–110). https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2025/01/TP09-02-03-Carreon.pdf

Carreto Bernal, J. (2025). Inclusión educativa y transformación institucional en el nivel medio superior. México: Trillas. https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2025/11/309_PDF_La-Nueva-Escuela-Mexicana.pdf

Cazorla Basantes, A. L., Romero Cargua, E. I., & Romero Cargua, I. E. (2024). Análisis crítico de los modelos de evaluación. Revista Imaginario Social, 7(3), p. 3. https://revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/view/229

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2024). La evaluación diagnóstica y formativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). La educación en tiempos de pandemia y recuperación transformadora. CEPAL Educación y recuperación transformadora https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e66c7b0e-41da-4a4a-be97-543097fccfb1/content

Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. Comuni@cción, 13(2), p. 3. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682022000200149

Chiriboga Minaya de Sulmont, P. I. (2025). Evaluación curricular: análisis del modelo CIPP (2015–2024), p. 6. https://tesis.pucp.edu.pe/items/477bcd47-b0a9-429c-adc4-4505ae01e5f4/full

Escudero, T. (2022). Evaluación educativa y mejora institucional. Madrid: Narcea.

Guzmán Murillo, H. J., & González Sánchez, D. A. (2024). Evaluación curricular en la educación superior: un enfoque desde el modelo CIPP. pp. 3–6. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9812988.pdf

Guzmán Murillo, H. J., & González Sánchez, D. A. (2024). Evaluación curricular en la educación superior: un enfoque desde el modelo CIPP. pp. 4–5. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9812988.pdf

Jiménez Moreno, J. A., & Cervantes Franco, M. Á. (2025). La evaluación educativa en la Nueva Escuela Mexicana. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10360688.pdf

Ley General Educación, SEP, 2024, p6. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/350/ley-general-educacion

Levy-Feldman, I. (2025). The role of assessment in improving education and promoting educational equity. Education Sciences, 15(2), 224, pp. 2–3. https://www.mdpi.com/2227-7102/15/2/224

Marco Normativo De La Nueva Escuela Mexicana (2025) https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/contenido/recurso/marco-normativo-de-la-nem/

Martínez-Chairez, G. I., Esparza-Chávez, A. Y., & Gómez-Castillo, R. I. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), 115–130. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200113

OCDE. (2023). Teacher evaluation: Current practices and literature review (p. 12). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2009/10/teacher-evaluation-current-practices-in-oecd-countries-and-a-literature-review_g17a1cf4/223283631428.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). Teacher evaluation: Current practices and literature review (p. 14). https://www.oecd.org/en/publications/teacher-evaluation-current-practices-in-oecd-countries-and-a-literature-review_223283631428.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf

Pantoja Chávez, D. G., et al. (2024). Efectividad de la evaluación formativa y sumativa en el aprendizaje. p. 6. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9936501.pdf

Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes. Páginas de Educación, 15(1), p. 2. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682022000100049

Santos Guerra, M. Á. (1995). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe. https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Santos%20G.Eval.PDF

Samundeeswari, D., Angayarkanni, R., & otros. (2024). Teacher professional development: Effective strategies and evaluation methods (pp. 1728–1730). https://www.researchgate.net/profile/Dr-Samundeeswari/publication/381356061

Santos Guerra, M. Á. (2000). Evaluar es comprender. Magisterio del Río de la Plata. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8059/7125

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). Evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana. pp. 5–7. https://cdnsnte1.snte.org.mx/wp-content/uploads/2024/10/23103357/EvaluacioA%C2%ACn-Formativa-NEM.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). Evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana (pp. 6–8). https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/11/2324_s3_La_Evaluacion_formativa_en_la_NEM.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Lineamientos para la evaluación del aprendizaje. https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/07/ddbTqMxUtT-Lineamientos-para-la-evaluacion-del-aprendizaje-2022.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación básica 2022. Gobierno de México. Plan de Estudio para la Educación Básica 2022 SEP

Secretaría de Educación Pública (2024). Principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Nueva Escuela Mexicana. (2026). Evaluación en la NEM. https://nuevaescuelamexicana.org/como-se-lleva-a-cabo-la-evaluacion-educativa-en-las-instituciones-que-siguen-la-nueva-escuela-mexicana/

Sistema nacional de bachillerato de la nueva escuela mexicana. SEP (2025) Marco Común Curricular de la Educación Media Superior. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/1023480/2025_1_BN_MODELO_EDUCATIVO_2025_MCCMS.pdf

Nueva Escuela Mexicana (2024). Principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México. Recuperado de: https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/#buscador-recursos

Nueva Escuela Mexicana. (2026). Evaluación educativa en la NEM. https://nuevaescuelamexicana.org/como-se-lleva-a-cabo-la-evaluacion-educativa-en-las-instituciones-que-siguen-la-nueva-escuela-mexicana/

Taylor, E. (2025). Teacher evaluation (p. 5). Harvard University. https://erictaylor.scholars.harvard.edu/sites/g/files/omnuum3716/files/2025-03/Taylor%20AEFPHbk_0.pdf

UNESCO. (2025). Evaluation in education. https://www.unesco.org/en/query-list/e/evaluation-education

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Vezub, L., & Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Educación Superior y Sociedad, 34(1), 89–95. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v34i1-10

Wei, X., Chow, M.-K., Huang, L., & Cheng, G. (2023). Teacher evaluation in primary and secondary schools. Sustainability, 15(9), 7280 (pp. 3–7). https://www.mdpi.com/2071-1050/15/9/7280

Programa de Integridad y Equidad de la Universidad YMCA.

De la Política al Trabajo Comunitario

Ana Laura Garnica Escamilla
Universidad YMCA

Mayra Montealegre Serrano
Universidad YMCA

Edgar Antonio Díaz Cosme
Universidad YMCA

Resumen

El presente capítulo analiza la implementación del Programa de Integridad y Equidad (PIE) de la Universidad YMCA como una estrategia institucional orientada a la prevención, atención y erradicación de la violencia en el ámbito de la educación superior. El estudio se sustenta en el análisis de tres fuentes de información: un diagnóstico de percepción aplicado a la comunidad universitaria en 2024, el seguimiento de los casos atendidos por el Comité de Honor y Justicia durante el periodo 2024–2025 y la propuesta de una escala tipo Likert como línea de investigación futura. A partir de estos insumos, se examina la relación entre las políticas institucionales y las prácticas de convivencia universitaria, desde una perspectiva que concibe la violencia como un fenómeno multidimensional determinado por factores individuales, culturales e institucionales. Se concluye que la consolidación de entornos universitarios seguros, equitativos e incluyentes requiere estrategias integrales que trasciendan los enfoques punitivos y fortalezcan la cultura institucional.

Palabras clave: violencia en la educación superior; convivencia universitaria; integridad institucional; equidad; políticas institucionales; prevención de la violencia; cultura institucional.

Abstract

This chapter examines the implementation of the Integrity and Equity Program (PIE) at YMCA University as an institutional strategy aimed at preventing, addressing, and eradicating violence within higher education. The analysis is based on three complementary sources of evidence: a community perception survey conducted in 2024, the monitoring of cases reviewed by the Honor and Justice Committee between 2024 and 2025, and the proposed development of a Likert-type scale as a future research initiative. Drawing on these sources, the chapter explores the relationship between institutional policies and university community practices, conceptualizing violence as a multidimensional phenomenon shaped by individual, cultural, and institutional factors. It argues that the promotion of safe, equitable, and inclusive university environments requires comprehensive institutional strategies that move beyond punitive approaches and strengthen organizational culture.

Keywords: higher education violence; university coexistence; institutional integrity; equity; institutional policies; violence prevention; institutional culture.

Introducción

La violencia en los espacios educativos es un fenómeno complejo. Sus formas visibles son apenas una parte, pues detrás operan dinámicas sociales, culturales e institucionales más profundas. En la educación superior el tema cobra una relevancia particular, ya que las universidades funcionan a la vez como espacios de formación académica y como escenarios de socialización, de construcción de identidad y de reproducción de relaciones de poder. Entenderla, entonces, obliga a mirarla en contexto: no es un hecho aislado, sino la expresión de cómo se configuran las interacciones dentro de la comunidad universitaria.

Con esa convicción, la Universidad YMCA puso en marcha el Programa de Integridad y Equidad (PIE), una estrategia institucional dirigida a prevenir, atender y erradicar la violencia. Este capítulo examina su implementación y su relación con la convivencia universitaria. Para hacerlo se apoya en tres fuentes de información que conviene no confundir: un diagnóstico de percepción aplicado a la comunidad en 2024; el seguimiento de las denuncias atendidas por el Comité de Honor y Justicia entre 2024 y 2025; y el diseño de una escala tipo Likert, todavía en etapa de propuesta, planteada como línea de trabajo futuro.

El hilo conductor es la relación entre la política institucional y la práctica comunitaria. El capítulo primero sitúa la problemática y el marco teórico que liga violencia, identidad y comunidad. Después presenta el diagnóstico, el protocolo y el programa. Por último, analiza las incidencias atendidas y cierra con las conclusiones y los retos pendientes. A lo largo del texto, la violencia se asume como un fenómeno multidimensional en el que se entrecruzan factores individuales, culturales y estructurales, razón por la cual las respuestas puramente punitivas resultan insuficientes.

Problemática de la Violencia en la Comunidad Universitaria

El punto de partida es una problemática estructural en la comunidad de la Universidad YMCA. Por un lado, coexisten diversas manifestaciones de violencia: escolar, de género, sexual y digital, entre otras. Por otro, falta claridad conceptual para nombrarlas. La comunidad identifica estas expresiones solo de manera parcial y no llega a conceptualizarlas de forma integral, lo que termina por limitar su prevención y su atención.

El diagnóstico institucional de 2024 dejó al descubierto varias contradicciones. El 49% piensa que la pareja puede cambiar por amor; el 86% no reconoce las frases invalidantes como actos de violencia; y el 24% sostiene que la violencia de género no existe en la universidad. Cifras como estas explican por qué hace falta intervenir desde la institución, reforzar la formación ética y llevar la cultura de paz a la vida diaria.

La Universidad como Espacio Social

La universidad no transmite solo conocimiento. También es un terreno de comportamientos e interacciones sociales donde surgen nuevas formas de pensar. Varios autores han colocado la socialización en el centro del aprendizaje. Vygotsky (1978) afirmó que aprender es un proceso social antes que individual. Lave y Wenger (1991) hablaron del aprendizaje situado como una participación periférica legítima dentro de una comunidad. Freire (1970) lo entendió como praxis dialógica y liberadora. Y Coll, Palacios y Marchesi (1990) lo explicaron desde el constructivismo, atentos a cómo el estudiantado construye el conocimiento entre pares. Reconocer esta dimensión social ayuda a entender por qué la violencia se produce y se reproduce dentro de la universidad.

Entrar a la universidad también supone romper patrones socioculturales. Para 2020, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021) reportó que cerca del 68% de la población de 25 a 64 años superó el nivel educativo de sus padres, y que quienes llegan a la media superior y superior suelen venir de hogares con mayor escolaridad. El dato abre una pregunta de fondo: ¿qué universidad necesitamos en un mundo globalizado, una que forme especialistas para la industria o una que aporte al tejido social?

Construcción Conceptual de la Universidad

La etimología da una pista. Universidad viene del latín *universus*, "todo, entero, universal", palabra formada por *unus* (uno) y *vertere* (girar, volver); de ahí la idea de reunir todos los elementos en uno (Marthellen, 1962). Esa noción de unidad ubica la formación universitaria como un proceso de integración del saber y la enseñanza, orientado a la reflexión, al cultivo de la mente y, más tarde, a la ejecución profesional (Newman, 1996). La universidad forma seres humanos y produce conocimiento crítico para decidir y para respetar la integridad propia y ajena. Recuperar ese fundamento, vigente desde que

se fundó la Universidad de Bolonia en 1088, forma parte de su responsabilidad ética.

Socialización, Comunidad e Identidad en la Universidad

Pertenecer a la universidad implica fijar parámetros, espacios, derechos y responsabilidades para que la experiencia refuerce el aprendizaje y su aplicación social. En ese tránsito, el estudiantado sigue desarrollando procesos cercanos a la zona de desarrollo próximo que describió Vygotsky (1978): el aprendizaje cuaja cuando se socializa, se observa y se modela, sobre todo con la mediación docente (Bandura, 1986). La tarea de la universidad es doble. Debe sostener el fundamento que le dio origen y, al mismo tiempo, responder a las necesidades sociales del presente. Observar cómo se socializa la comunidad ayuda a advertir si el tejido social se fortalece o se desgasta en el roce cotidiano.

Comunidad Universitaria e Identidad

La comunidad de la Universidad YMCA (UYMCA) tiene raíces en la expansión de la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA) en México. La organización inició actividades en enero de 1891, con la llegada de George N. Taylor, y abrió su primera sede en el Centro Histórico de la Ciudad de México, en plena época de modernización (Sánchez Marín, 2007). Su identidad colectiva es, por tanto, un proceso histórico, social y cultural que sigue construyéndose. La teoría coincide: la identidad colectiva no es una esencia fija, sino una construcción dinámica que nace de las interacciones, de los procesos de socialización y de la apropiación de referentes culturales por parte de la comunidad (Mercado Maldonado y Hernández Oliva, 2010).

Enfoque Socioespacial y Cultura de Paz

Trabajar la violencia de género y la cultura de paz en la universidad pide una perspectiva socioespacial. Esa mirada reconoce a la institución como un entorno vivo, que produce y

reproduce las conductas de quienes lo habitan. Lindón (2009) invita a verla no solo como una estructura organizacional, sino como una construcción relacional hecha de prácticas, emociones y experiencias. El miedo o la inseguridad, por ejemplo, cargan de significado ciertos espacios y los vuelven lugares de riesgo o de exclusión, lo que reduce la participación y la permanencia del estudiantado, en especial de las mujeres y las disidencias. Por eso la cultura de paz no se agota en valores abstractos. Tiene que transformar las prácticas espaciales y relacionales de la vida universitaria, e intervenir tanto en el currículo formal como en el oculto.

La Universidad como Espacio Normativo y Relacional

Las universidades operan dentro de un marco normativo. En México, la Ley General de Educación Superior (Secretaría de Educación Pública, 2021) garantiza el derecho a la educación superior y promueve la autonomía y la libertad académica. Su artículo 20 obliga a las instituciones a crear, aplicar y evaluar programas y protocolos que aseguren la seguridad de las personas en sus instalaciones, además de prever la actuación ante riesgos, en concordancia con la Ley General de Protección Civil. Vista como territorio social y simbólico, la universidad construye identidades a partir de prácticas, interacciones y relaciones de poder (Lindón, 2009). Bajo esa lente, la violencia deja de ser un acto meramente individual: es la expresión de relaciones sociales y culturales que pueden filtrarse en el currículo oculto.

Diagnóstico de la comunidad

Justificación

Hacía falta contar con pautas claras para prevenir, atender y dar seguimiento a las conductas violentas. Por eso, en 2024 se realizó un diagnóstico orientado a conocer cómo la comunidad universitaria entiende y reconoce la violencia de género. Este diagnóstico es una de las tres fuentes del capítulo y conviene leerlo por separado del registro de casos y de la escala Likert que se propone más adelante. Aquí se miden percepciones, no incidencias.

Metodología

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo descriptivo. Se aplicó un cuestionario en línea, en la plataforma *Google Forms*, durante aproximadamente un mes. Los reactivos exploraron qué tanto reconoce la comunidad el concepto de violencia de género y sus manifestaciones; las respuestas se analizaron con frecuencias y porcentajes. Como se trata de un instrumento de percepción, sus resultados retratan a la comunidad en un momento dado. No buscan, ni podrían, establecer relaciones de causa y efecto.

Características de la Muestra

Respondieron 322 personas, con edades de entre 18 y 72 años, dentro de una población aproximada de 644 estudiantes de los ciclos cuatrimestrales 24-2, 24-3 y 25-1. El grupo más numeroso tenía entre 20 y 29 años. En cuanto al género, el 51.9% se identificó como hombre, el 46% como mujer y el 1.6% como persona no binaria; un 6% señaló otra identidad sin especificarla. Por programa, la mayor participación vino de Ciencias del Deporte (38.2%), seguida de Posgrado (9.3%) y de Psicología, Administración del Tiempo Libre y Contabilidad (8.4% cada uno). El segundo cuatrimestre fue el de mayor respuesta (23.3%).

Resultados

Poco más de la mitad de las personas (55.3%) ofreció una definición clara de la violencia de género. El resto la asoció sobre todo con expresiones físicas (15.8%), verbales (14.9%), emocionales (8.1%) o sexuales (5.9%). Hubo, sin embargo, buenas señales: el 92% reconoció que la violencia de género no es exclusiva de las mujeres y el 73% identificó que se transmite a través de la cultura y las tradiciones.

El reconocimiento de expresiones concretas fue más irregular. Ante la frase "Calladita te ves más bonita", el 53% la vio sólo como violencia verbal y apenas el 34% como violencia de género. El 49% no consideró violencia la idea de que la pareja "puede cambiar por amor". El 84% identificó la agresión a una mujer como violencia de género y el 88% reconoció lo mismo en la exclusión por orientación sexual. Frente a la afirmación "La violencia de género es inexistente en los entornos universitarios", el 76% la calificó de falsa, pero un 24% la dio por cierta.

En cuanto a los comportamientos que alimentan la violencia, los datos mejoran: el 91% reconoció el daño de las burlas constantes, el 89% el de provocar miedo o culpa y el 87% el de inducir desconfianza emocional. Aun así, quedan puntos ciegos importantes. El 86% no leyó la frase "Nadie te va a creer" como violencia, y el 93% no advirtió el impacto de expresiones devaluatorias como "¡Eres muy tonta! Mejor yo lo hago". Por último, el 50% reconoció como violencia el encubrimiento grupal de una falta, una dinámica que recuerda la estructura de corporativismo descrita por Segato (2018).

Interpretación de Resultados

El patrón es claro. La comunidad reconoce con cierta facilidad las expresiones, acciones y comportamientos ligados a la violencia de género, pero le cuesta definir el término. Ese desfase entre la práctica y el concepto encaja con la idea de que las formas menos visibles de violencia, la simbólica y la verbal, trabajan a través de discursos y prácticas normalizadas que reproducen la desigualdad (Segato, 2018). Que tan poca gente identifique las frases invalidantes apunta a que esas prácticas viven en el currículo oculto y en los significados que la comunidad asigna a sus espacios (Lindón, 2009). De ahí que tenga sentido intervenir no solo en la norma, sino en la cultura diaria de la convivencia.

Diseño del Protocolo

Justificación

El diagnóstico mostró la necesidad de un protocolo que ofreciera pautas para prevenir, detectar, atender e interceder ante las conductas violentas, y que de paso respondiera a las obligaciones marcadas por la autoridad educativa. Así nació el Protocolo para la Prevención, Detección, Atención e Intercesión para las Víctimas de Violencia Escolar, de Género y contra la Mujer (en adelante, el Protocolo).

Construcción del Protocolo

El primer paso fue revisar los documentos institucionales que ya existían. La universidad tenía un instrumento previo sobre violencia escolar (hoy llamada acoso o *bullying*) y un protocolo de violencia de género a medio construir que, además, trataba como sinónimos "violencia de género" y "violencia contra la mujer". El trabajo consistió en precisar teóricamente ambos conceptos y en unificar los documentos para darles operatividad. Solo entonces se fijaron los fundamentos que definirían la postura institucional.

Enfoques de Ejecución

El Protocolo descansa en cuatro enfoques que aseguran la protección de derechos y el apego a estándares nacionales e internacionales. El de derechos humanos recuerda las obligaciones del Estado en materia de promoción, protección y garantía, y guía el trabajo del personal de atención. El psicosocial parte de que los hechos victimizantes ocurren en un contexto social que debe sumarse a la atención, sin reducirla a lo subjetivo. El de género, conforme a la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, ayuda a identificar y cuestionar la discriminación y la desigualdad atribuidas al sexo. El de infancias y adolescencias, por su parte, reconoce a este sector como sujeto de derechos con voz en las decisiones que le competen.

Marco Conceptual y Jurídico

Concepto de Violencia

El Protocolo retoma la definición de Martínez Pacheco (2016) para este autor, la violencia es un acto relacional: ocurre dentro de una relación social en la que la subjetividad de quien la sufre queda negada o disminuida, tratada como un simple medio para alcanzar un fin. Entendida así, la violencia se explica a partir de las relaciones sociales en las que aparece.

Tipos de Violencia

Dentro del Protocolo, la violencia se entiende como un fenómeno relacional que adopta varias formas y casi nunca se presenta sola. Entre los tipos figuran la violencia física, que usa la fuerza para dañar el cuerpo; la psicológica o emocional, que golpea la estabilidad emocional y la autoestima; la verbal, hecha de insultos, burlas y descalificaciones; la simbólica, que opera mediante discursos y representaciones que perpetúan la desigualdad; y la sexual, que abarca cualquier conducta de carácter sexual sin consentimiento. En la práctica, estas formas se combinan y dan lugar a dinámicas de agresión más complejas.

Modalidades de la Violencia

Las modalidades apuntan a los contextos donde la violencia sucede. La escolar es la acción dañina entre miembros de la comunidad educativa, dentro de los espacios escolares o en ámbitos ligados a ellos. La de género busca sobajar, minimizar o lastimar a alguien por su sexualidad, sus afectos, sus roles sociales o sus rasgos de personalidad. La de violencia contra la mujer reúne actos específicos dirigidos, por esas mismas razones, a quien se identifica como mujer.

Marco jurídico

El Protocolo se apoya en un marco jurídico amplio, que

combina instrumentos internacionales y nacionales en torno a los derechos humanos y la prevención de la violencia. En el plano internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) reconoce la dignidad y la igualdad de todas las personas, mientras que la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Naciones Unidas, 1979) saca a la luz las condiciones estructurales que sostienen la desigualdad de género. A ellos se añaden los trabajos de la UNESCO en prevención del acoso escolar y las orientaciones de la Organización Mundial de la Salud (2019), que miran la violencia como un problema de salud pública.

En el plano nacional, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley General de Educación obligan a las instituciones a procurar entornos seguros y de convivencia armónica. A ese piso se suman la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia de la Ciudad de México, que incorpora modalidades como la violencia digital; la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia; y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. En el terreno metodológico, modelos con respaldo empírico como el de Olweus (1993) aportan herramientas de intervención frente al acoso, y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (s. f.) impulsa la defensa y la difusión de los derechos fundamentales. Todo este entramado da sustento legal a las acciones institucionales y empuja su aplicación desde una mirada integral y garantista.

Elementos del Protocolo

Objetivo

El objetivo general del Protocolo es erradicar toda forma de violencia y asegurar la igualdad y el respeto a los derechos humanos. Para ello combina medidas preventivas, procedimientos claros de denuncia y seguimiento, y sanciones a la vez adecuadas y reparadoras. Su objetivo particular es más

acotado: tender un marco de actuación que ofrezca a toda la comunidad universitaria un ambiente seguro y respetuoso.

Principios Institucionales para la Atención e Intercesión

Un conjunto de principios guía la actuación del Programa. La diligencia pide responsabilidad y cuidado al prevenir, investigar y atender los hechos. La celeridad obliga a actuar pronto para frenar la escalada del conflicto. La transparencia abre el acceso a la información sobre el estado de cada caso. La confidencialidad resguarda la identidad y los datos de las personas involucradas y evita su estigmatización. La accesibilidad asegura que cualquier integrante de la comunidad pueda acudir a los mecanismos de denuncia sin tropezar con barreras. La no revictimización impide que la persona afectada reviva los hechos o quede expuesta a interrogatorios que pongan en duda su palabra. El respeto atraviesa todas las interacciones y parte de reconocer la dignidad de cada quien. Y la protección a la persona manda salvaguardar su integridad física, emocional y social durante todo el proceso.

Ejes de Prevención, Detección, Atención e Intercesión

El Protocolo se vuelve operativo a través de cuatro ejes que trabajan juntos. La prevención pone en marcha acciones anticipatorias, como talleres, seminarios y campañas, para detectar factores de riesgo y reforzar las competencias socioemocionales; lo hace en tres niveles: primario, secundario y terciario. La detección identifica a tiempo conductas y dinámicas que podrían ser violencia, y para ello suma a toda la comunidad, incluida la figura de Primer Contacto. La atención responde de inmediato y de forma integral, centrada en la persona afectada, con acompañamiento y canalización a servicios especializados, siempre bajo los principios de no revictimización y confidencialidad. La intercesión y sanción resuelve los casos con justicia y proporción, da prioridad a la mediación y a la reparación del daño y, en los casos más graves, acude al

Comité de Honor y Justicia. Más que castigar, este sistema busca transformar las relaciones que sostienen la violencia.

Implementación del Programa de Integridad y Equidad

Una vez aprobado el Protocolo, faltaba un mecanismo que lo pusiera a funcionar dentro de la vida universitaria. Ese mecanismo es el Programa de Integridad y Equidad (PIE), que toma del Protocolo su estructura conceptual y metodológica y opera como su guía práctica. El Programa pone a trabajar los cuatro ejes (prevención, detección, atención e intercesión) y traduce los lineamientos jurídicos y teóricos en acciones concretas, con lo que ha ganado capacidad de respuesta institucional.

En prevención, el Programa sumó charlas, talleres y actividades formativas a los cursos propedéuticos desde el ciclo 25-1. Así, el estudiantado entra en contacto con temas de violencia de género, derechos humanos, convivencia y habilidades socioemocionales desde su ingreso. A la par, se armó una agenda alrededor de fechas clave, como el 8 de marzo y el 25 de noviembre, que dejaron de ser efemérides para volverse espacios de reflexión y acción colectiva. De ahí surgió la Jornada VerdeVioleta, con conferencias, charlas y ferias institucionales, entre ellas una sesión sobre los tipos y las formas en que se fomenta la violencia en la universidad.

La sensibilización también llegó a los medios digitales. El podcast institucional “Expedición Violeta” aborda la violencia de género con una mirada histórica y crítica; recupera hechos como el incendio de la fábrica Triangle Shirtwaist (1911) o la lucha de las hermanas Mirabal y los enlaza con problemas actuales. En esa misma línea, la visita de Minou Tavárez Mirabal, durante la conmemoración del 25 de noviembre, dio al Programa una dimensión internacional y abrió un diálogo sobre la memoria y la justicia. Hubo, además, un Conversatorio de Liderazgo Político y Prevención de la Violencia Política contra las Mujeres en Razón de Género, organizado con el Instituto Nacional Electoral, que impulsó la formación ciudadana y el liderazgo juvenil. Vistas

en conjunto, estas actividades muestran un Programa que no se queda en la reacción: enlaza la norma con la práctica educativa, la producción de contenidos y la vinculación con actores externos.

Resultados y Análisis de las Incidencias Atendidas

El seguimiento de las denuncias presentadas ante el Comité de Honor y Justicia entre 2024 y 2025 deja un total aproximado de 30 casos atendidos. Vale la pena insistir en un punto: esta fuente no es el diagnóstico de percepción de 2024. Aquel midió cómo reconoce la comunidad la violencia; este registro documenta los casos denunciados de manera formal y su resolución. Las incidencias se ordenan en dos grupos. Por un lado, las manifestaciones de violencia, donde hay una persona víctima. Por otro, las faltas administrativas o disciplinarias, donde se determina la responsabilidad de quien comete la conducta. Por el número de casos, las cifras se ofrecen como aproximaciones descriptivas, sin pretensión de inferencia estadística ni de causalidad.

La violencia psicológica y emocional fue la más frecuente, con seis a ocho casos de *bullying*, hostigamiento, humillaciones y exclusión; se atendió sobre todo con mediación, exhortos y canalización psicológica. La violencia de género y sexual, que incluye acoso sexual, violencia en el noviazgo y violencia digital, reunió de ocho a diez casos y exigió respuestas más firmes: medidas cautelares, separación de las partes y, en los casos graves, baja definitiva del agresor. La violencia física fue menos común, alrededor de tres casos, aunque de mayor gravedad, lo que derivó en suspensiones y servicio comunitario. La violencia institucional, ligada a discriminación y hostigamiento laboral, sumó cerca de tres casos con intervención de instancias superiores. La económica apareció de forma asociada, en hechos como la falsificación de documentos, y se resolvió con reparación del daño. De manera transversal se registraron conductas de riesgo, sobre todo consumo de alcohol y sustancias, con seis a siete casos atendidos mediante medidas correctivas y de acompañamiento.

Tabla 1. Tipos de violencia y sanciones en las incidencias atendidas (2024-2026)

Tipo de violencia o conducta	Casos aprox.	Características	Sanciones aplicadas
Violencia física	3	Agresiones directas, lesiones físicas	Suspensión, hasta 80 h de servicio comunitario, sanciones disciplinarias
Violencia psicológica o emocional	6 a 8	*Bullying*, humillaciones, hostigamiento	Llamadas de atención, mediación, canalización psicológica, exhortos
Violencia institucional	3	Discriminación, abuso de poder, hostigamiento laboral	Resoluciones formales, recomendaciones, baja de personal
Violencia económica (asociada)	1 a 2	Falsificación de documentos, afectaciones económicas	Reparación del daño, pago económico, servicio comunitario
Violencia sexual y de género	8 a 10	Acoso sexual, violencia digital, violencia de género	Separación de las partes, suspensión, seguimiento psicológico, baja definitiva
Conductas de riesgo (alcohol o sustancias)	6 a 7	Consumo dentro del entorno universitario	Servicio comunitario, suspensión, canalización a atención psicológica

Nota. Elaboración propia con base en los registros del Comité de Honor y Justicia (2024-2025).

El análisis por periodo deja ver tres momentos. En 2024 se juntaron unos diez casos, en una etapa inicial con mecanismos aún poco asentados. En 2025 llegó el mayor número de expedientes, entre doce y catorce, una cifra que conviene leer con prudencia: más que un repunte de la violencia, parece reflejar una cultura de denuncia más fuerte y mayor confianza en los canales institucionales, con predominio de casos de violencia de género, acoso sexual y violencia digital. En 2026 los casos bajaron a seis o siete, con menos hechos graves y más conductas de riesgo.

Tabla 2. Comportamiento de las incidencias por periodo (2024-2025)

Periodo	Casos aprox.	Nivel de incidencia	Tipo predominante	Características

2024	~10	Alto	Psicológica y conductas de riesgo	Etapa inicial, menor regulación
2025	~12-14	Muy alto	Género, acoso sexual y digital	Mayor denuncia y visibilización
2026-1	~6-7	Medio-bajo	Conductas de riesgo	Consolidación y control institucional
2026-2	0-1	Muy bajo	Casos aislados	Mayor regulación de la convivencia

Nota. Elaboración propia con base en los registros del Comité de Honor y Justicia (2024-2025).

Esta baja relativa no significa que la violencia haya desaparecido, ni puede cargarse por completo a la cuenta del Programa. Es más razonable verla como el resultado de varios factores que coincidieron: la prevención temprana en los cursos propedéuticos desde el ciclo 25-1, las sanciones con enfoque restaurativo, la canalización a atención psicológica y el peso creciente de instancias como el Comité de Honor y Justicia, la Secretaría Académica y la Rectoría. Si se leen desde los enfoques de identidad y comunidad, los datos sugieren que la cohesión, la pertenencia y las normas compartidas ayudan a regular la vida colectiva (Mercado Maldonado y Hernández Oliva, 2010). Visto así, el descenso en los registros habla del fortalecimiento de los acuerdos institucionales más que de una medición directa de cuánta violencia existe en realidad.

Conclusiones

El recorrido del capítulo confirma que la violencia universitaria es un fenómeno complejo y multidimensional, atado a la construcción social de la identidad, a la cultura institucional y a las dinámicas de la comunidad. Lo que muestra el Programa de Integridad y Equidad es contundente en un punto: la violencia no se entiende como una suma de incidentes sueltos, sino como expresión de relaciones sociales y prácticas normalizadas que se repiten en el día a día.

El diagnóstico de percepción reveló una brecha: la comunidad reconoce mejor las manifestaciones de la violencia

que su definición conceptual, y las formas menos visibles, la simbólica y la verbal, tienden a normalizarse. El seguimiento de las incidencias, por su lado, dibujó tres momentos: concentración inicial, visibilización ligada a la denuncia y una regulación posterior. Más que un sube y baja de la violencia, ese recorrido refleja la maduración de la institución.

La combinación de prevención temprana, sanciones con enfoque formativo y restaurativo, y acompañamiento psicológico apunta a una conclusión: regular la violencia no depende solo del castigo, sino de la capacidad de la institución para incidir en las condiciones que la generan. En ese camino, la cultura de paz se volvió un eje transversal que transforma las relaciones y convierte a la universidad en un espacio formativo en valores.

En suma, el Programa de Integridad y Equidad va tomando forma como un dispositivo de transformación institucional que enlaza lo normativo, lo educativo, lo cultural y lo metodológico, y que avanza de un modelo reactivo hacia uno preventivo, integral y basado en derechos. La experiencia de la Universidad YMCA ofrece un caso útil para pensar cómo se construyen entornos educativos seguros, inclusivos y orientados a la cultura de paz.

Trabajo Futuro y Áreas de Mejora

La consolidación del Programa abre tareas pendientes. La más importante es aplicar de manera sistemática una escala tipo Likert, diseñada en la mesa de trabajo en Perspectiva de Género del Grupo YMCA, dentro del Modelo de Transversalización de Cultura de Paz y Perspectiva de Género. A diferencia del diagnóstico de 2024, centrado en el reconocimiento conceptual de la violencia, este instrumento quiere medir, de forma graduada, qué tan de acuerdo está la comunidad con afirmaciones sobre igualdad y equidad de oportunidades, presencia de violencia y discriminación, y confianza en los mecanismos institucionales. Incluye, además, un glosario de términos para que todos lean los reactivos de la misma forma. Aplicarlo, cosa que aún está pendiente, llevaría el trabajo del diseño conceptual a la

evaluación empírica, fijaría líneas base y daría seguimiento a las percepciones de la comunidad en el mediano y largo plazo.

Hay otras tareas a la vista. Conviene reforzar la atención psicosocial con un modelo de intervención más sólido; afianzar el asesoramiento jurídico a las víctimas, ya que algunos casos rebasan el ámbito institucional y pueden llegar al Ministerio Público; ordenar y clarificar las normas internas en materia de sanciones y procedimientos; y profesionalizar a las Personas de Primer Contacto, con criterios claros de selección y formación especializada para identificar la violencia, atender sin revictimizar y canalizar a tiempo. Todas estas tareas dejan una idea de fondo: la cultura de paz no es una meta que se alcanza y se archiva, sino un proceso que pide evaluación constante y trabajo institucional sostenido.

Referencias

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall.

Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, Á. (1990). *Desarrollo psicológico y educación (Vol. 2): Psicología de la educación.* Alianza.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (s. f.). *Comisión Nacional de los Derechos Humanos.* https://www.cndh.org.mx

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

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2020.* https://www.inegi.org.mx/programas/mmsi/2020/

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Lindón, A. (2009). La construcción social del espacio. En D. Hiernaux y A. Lindón (Eds.), *Tratado de geografía humana* (pp. 265-288). Anthropos.

Marthellen, R. V. (1962). Origin and development of the university. *Peabody Journal of Education, 39*(6), 332-333.

Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia: Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura,* (46), 7-31.

Mercado Maldonado, A., y Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia, 17*(53), 11-38.

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).* https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women

Newman, J. H. (1996). *The idea of a university.* Yale University Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Blackwell.

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Género y salud.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender

Sánchez Marín, C. (2007). *YMCA México 2006.* ACJ de la Ciudad de México YMCA, A.C.

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Ley General de Educación Superior.* Diario Oficial de la Federación.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad.* Prometeo.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Tecnologías y Emociones: una Mirada Pedagógica para Humanizar los Entornos Virtuales

Marco Antonio Román Villegas
Universidad Internacional de la Rioja en México

Brayan Adrián Peñaloza García
Tech Universities

Liliana Benítez Jaimes
INEDIB Instituto para la Educación Integral del Bachiller

Kelvin Garfias Ramírez
Tech Universities

Resumen

Este capítulo examina la relación entre tecnología, emociones y pedagogía en los entornos virtuales de aprendizaje. Su propósito es discutir una tensión persistente: la expansión de plataformas, recursos digitales e inteligencia artificial no garantiza experiencias educativas más humanas, cercanas ni formativas. A partir de una revisión crítica de literatura y documentos institucionales, se sostiene que la humanización de la educación virtual depende menos de la sofisticación técnica y más de la calidad pedagógica de las mediaciones: presencia docente, claridad didáctica, interacción significativa, accesibilidad, bienestar digital, retroalimentación formativa y reconocimiento de la dimensión emocional del aprendizaje.

El capítulo articula aportes del aprendizaje socioemocional, la comunidad de indagación, la teoría de las emociones de logro, el aprendizaje multimedia y la discusión reciente sobre bienestar digital. Se argumenta que los entornos virtuales pueden favorecer autonomía, colaboración, pertenencia y cuidado cuando son diseñados desde una ética pedagógica; pero también pueden producir aislamiento, saturación, vigilancia y despersonalización cuando se organizan desde la lógica del cumplimiento o la automatización. La aportación central consiste en proponer

una mirada pedagógica que comprenda las emociones no como adorno motivacional, sino como condición constitutiva de toda experiencia educativa mediada tecnológicamente.

Palabras clave: Tecnología educativa; educación emocional; entornos virtuales; bienestar digital; pedagogía humanizante; aprendizaje socioemocional.

Abstract

This chapter examines the relationship between technology, emotions, and pedagogy in virtual learning environments. Its purpose is to discuss a persistent tension: the expansion of platforms, digital resources, artificial intelligence tools, and online communication systems does not, by itself, guarantee more humane, meaningful, or educationally caring experiences. Based on a critical review of literature and institutional documents, the chapter argues that the humanization of virtual environments depends less on technological availability than on pedagogical decisions that recognize the emotional dimension of learning. The analysis addresses technology as pedagogical mediation, the constitutive role of emotions in learning, teaching presence, interaction, digital well-being, accessibility, data ethics, and the institutional conditions required for educational care. The central contribution is to propose a pedagogical perspective in which emotions are not treated as a soft or secondary complement to learning, but as a structural condition for participation, self-regulation, belonging, and meaning-making in technology-mediated education.

Keywords: Educational technology; emotional education; virtual environments; digital well-being; humanizing pedagogy; socio-emotional learning.

Introducción

La educación contemporánea está constituida por una presencia tecnológica que ya no puede ser entendida como un elemento externo, accesorio o excepcional. Las plataformas de gestión del aprendizaje, las videoconferencias, los repositorios digitales, las aplicaciones colaborativas, los sistemas de análisis, los recursos multimedia y la IA son parte de una cotidianidad en contextos académicos. Ahora bien, la facilidad de acceso a los entornos digitales no ha de confundirse con una madurez en relación con la pedagogía. Una institución puede tener muy buenas plataformas y esto no significa que sus experiencias de aprendizaje sean frías, inseguras o poco significativas. O viceversa, con un uso moderado de la tecnología se puede estar en condiciones de crear experiencias de aprendizaje cercanas, intensas y emocionalmente sostenibles; esta diferenciación es interesante para el presente capítulo. La cuestión no es si la educación debe ser tecnológica o no, sino bajo qué condiciones la tecnología puede contribuir a humanizar la educación. La pregunta, a priori, parece fácil, pero obliga a efectuar un recorrido por varios supuestos.

Durante mucho tiempo, buena parte de los discursos sobre innovación educativa vincularon la introducción de herramientas digitales con una mejora automática de la enseñanza. En esa narrativa, la tecnología fue percibida como el símbolo de la modernización, de la eficiencia, de la flexibilidad y del acceso. A pesar de que esas características pueden ser ciertas, no agotan la experiencia educativa. Aprender algo en un entorno virtual supone mucho más que acceder a una plataforma, bajar un archivo, asistir a una sesión sincrónica o entregar evidencias. La adquisición de conocimientos en línea conlleva gestionarse en medio de incertidumbres, mantener el ímpetu, intentar traducir los silencios, saber domesticar la frustración, perfilar la pertenencia, reconocer la propia voz, procurar el sentido de una interacción mediada por las pantallas.

La pandemia por COVID-19 propició el acelerador de esa conversación, pero no la generó. El desmedido salto hacia

la educación a distancia puso al descubierto tensiones que ya estaban presentes: desigualdades de acceso, analfabetismo docente, sobrecarga de tareas, cansancio digital, escaso acompañamiento, precariedad de las condiciones de estudio, confusión entre continuidad escolar y experiencia formativa. En muchas ocasiones la virtualidad fue interpretada como el traspaso del contenido presencial a las pantallas. La acción favoreció la administración del aula, pero no las condiciones pedagógicas necesarias. La lección que debe extraerse es clara; digitalización y educación no son exactamente la misma cosa, a pesar de que ciertos discursos de la innovación académica quisieran hacerlas equivalentes. Desde esta perspectiva, el capítulo organiza su discurso en torno a la tesis de que los entornos virtuales pueden ser pedagógicamente humanizadores cuando reconocen la emoción del aprendizaje y se subordinan a propósitos educativos explícitos, éticos y contextualizados, pero a la vez también pueden ser deshumanizadores cuando convierten al estudiante en usuario, al docente en gestor de la plataforma y al aprendizaje en secuencias de actividades verificadas. No se trata en modo alguno de un intento de idealizar la educación presencial, ni de decir que esta sea peor, sino de sugerir que la discusión pase de centrarse solo en la herramienta y orientarla hacia la propia experiencia formativa.

El texto toma la forma de una revisión de literatura de carácter interpretativo. El texto aquí expuesto se encuentra ubicado en la frontera conceptual de la literatura sobre el aprendizaje socioemocional, la educación emocional digital, la educación a distancia, la presencia docente, el aprendizaje multimedia y el diseño pedagógico. Esta opción metodológica permite construir una argumentación académicamente defendible (y no sobredimensionar la evidencia que se pueda presentar en otro momento). El capítulo está orientado en particular a los docentes, a los diseñadores instruccionales, a los coordinadores académicos y a los investigadores e investigadoras que tienen un interés particular en pensar la educación a distancia y la tecnología educativa con una mirada menos instrumental y más humana. El desarrollo del capítulo se organiza a partir de seis movimientos:

en primer lugar se delimita la tecnología educativa como mediación pedagógica y no como meros recursos operativos; en segundo lugar, se aborda la centralidad de las emociones en el aprendizaje; en tercer lugar, se investiga la presencia docente en entornos virtuales, haciendo hincapié en el acompañamiento, la retroalimentación y la comunicación; en cuarto lugar, se estudia el bienestar digital como dimensión del cuidado formativo; y, por último, se abordan criterios de diseño pedagógico humanizante y el discutido lugar de la inteligencia artificial.

Metodología

El desarrollo del capítulo ha ido teniendo lugar a partir de una modalidad de revisión de literatura, a la vez que se sostiene en la revisión de la tarea académica. La elección del método se apoya en la característica del problema que se estudia: no debe pretender mostrar resultados de una investigación empírica, —propia—, sino que debe construir la forma de interpretación pedagógica lo suficientemente firme en torno a la tecnología crítica, las emociones y la humanización de los entornos virtuales. En este sentido, el texto avanza partiendo de literatura institucional y académica, intentando evadir dos peligros constantes: ofrecer una forma de revisión descriptiva, o similar evidencia empírica donde no haya un trabajo de campo antes. La revisión crítica aparece como forma de integración argumentativa y no de inventario acumulativo de publicaciones. A diferencia de la revisión sistemática pura, cuyo objetivo puede que busque agotar un corpus bajo criterios estrictos y replicables de búsqueda y filtrado, este capítulo se vuelve a centrar en la integración conceptual de fuentes significativas que son las que nos permiten acotar una tensión educativa concreta. El carácter teórico permite organizar las controversias ya que pone de manifiesto las lagunas en la lectura de la forma teórica y propone explicaciones cuando tenemos la impresión de que el campo de estudio es extenso, interdisciplinario y muy disperso desde el punto de vista conceptual. Por este motivo, el análisis documental se utilizó en un primer estadio para revisar informes y marcos

institucionales de los organismos internacionales vinculados a la tecnología educativa, al bienestar digital, al aprendizaje socioemocional y a los derechos de las niñas, niños y jóvenes en los espacios digitales.

El texto se realiza a partir de la literatura académica e institucional tratando de eludir dos peligros frecuentes: ofrecer una revisión meramente descriptiva o hacer parecer que se ofrece evidencia empírica cuando en realidad no se ofrece un trabajo de campo. La revisión es comprendida como una forma de integración argumentativa y no como un inventario acumulativo crítico de publicaciones. A diferencia de la revisión sistemática pura, centrada en agotar un corpus de acuerdo a criterios replicables y estrictos de búsqueda y filtrado, el presente capítulo se ocupa de los significativos que nos permiten articular una tensión educativa concreta. Esta opción se encuentra en la misma línea que Grant y Booth (2009), Snyder (2019) y Torraco (2016), los cuales afirman que las revisiones que contemplan la integración teórica nos permiten organizar discusiones, identificar vacíos interpretativos y articular explicaciones cuando consideramos que el campo de estudio es amplio, interdisciplinar y conceptualmente disperso. La tecnología educativa, con el bienestar digital, el aprendizaje socioemocional y con los derechos de las niñas, los niños y los jóvenes en los espacios digitales.

El capítulo se desarrolla a partir de literatura académica e institucional, buscando esquivar dos peligros habituales: proporcionar una alternativa de revisión meramente descriptiva o bien simular evidencias empíricas cuando no existe previamente un trabajo de campo. La revisión crítica se entiende como una alternativa de integración argumentativa y no como un inventario acumulativo de publicaciones. A diferencia de la revisión sistemática pura, cuyo objetivo puede estar orientado a agotar un corpus bajo criterios replicables y estrictos de búsqueda y filtrado, el foco de este capítulo pone el énfasis en la articulación conceptual de fuentes significativas que nos permiten delimitar una determinada tensión educativa. Esta opción se encuentra en consonancia con las posiciones de Grant y Booth (2009), Snyder (2019) y Torraco (2016), las cuales argumentan que las revisiones que buscan la integración teórica permiten ordenar los debates, poner en evidencia vacíos de interpretación y proponer explicaciones cuando entendemos que el campo de estudio es grande, interdisciplinario y conceptualmente heterogéneo.

El análisis documental se empleó en un primer nivel para examinar informes y marcos institucionales de los organismos internacionales relacionados con la tecnología educativa, con el bienestar digital, el aprendizaje socioemocional y los derechos de las niñas, niños y jóvenes en los espacios digitales. La opción de abordar la problemática ética de estudio permite contrastar la literatura académica con las orientaciones de política educativa y documentación pública de referencia al respecto. Desde un punto de vista metodológico se opta por una lectura interpretativa de los documentos partiendo de sus categorías centrales, supuestos pedagógicos, advertencias normativas y posibles implicaciones para catalizar el diseño de experiencias virtuales. El beneficio del análisis documental radica en que es posible trabajar materiales ya existentes pero no repensarlos como materiales en forma de datos neutros sino que son discursos situados donde se establece lo que se quiere y se puede hacer, que establecen prioridades y límites que expresan tensiones institucionales (Bowen, 2009).

El corpus de apoyo se estructura en torno a cuatro núcleos temáticos. En primer lugar reunió trabajos sobre aprendizaje socioemocional, emociones académicas y bienestar en los procesos educativos, como en las referencias CASEL (2020), Durlak et al. (2011), Cipriano et al. (2023), Pekrun (2006). El segundo núcleo analizó literatura sobre educación no presencial, presencia docente, interacción, y comunidad de información y estuvo integrado principalmente entre otros, los trabajos de Garrison et al. (2000), Garrison (2007), Fiock (2020), Moore (1989), Martin y Bolliger (2018), y Salmon (2013). El tercer núcleo presenta literatura sobre diseño pedagógico, aprendizaje multimedia, retroalimentación y accesibilidad, y sus autores, entre otros, son Mayer (2021), Hattie y Timperley (2007), y CAST (2018). El cuarto núcleo incorporó literatura internacional

reciente sobre tecnología educativa y bienestar digital y estuvo representado por los trabajos de UNESCO (2023), OECD (2025), y UNICEF Office of Research-Innocenti (2025).

El procedimiento analítico se presenta en tres momentos. El primero consistió en una lectura de identificación que permitió puntualizar conceptos recurrentes, tensiones y puntos de convergencia entre las fuentes. El segundo fue una lectura de contraste, a partir de la cual pudieron distinguirse formulaciones pedagógicamente sostenibles de formulaciones generales y normativas. El tercero significa la interpretación en categorías que permitieron dar respuesta al objetivo del capítulo, es decir, responder bajo qué condiciones puede la tecnología contribuir a una humanización de los entornos virtuales desde la perspectiva emocional, pedagógica y ética. De este proceso se deriva la estructura siguiente en forma de cinco ejes analíticos: presencia docente, vínculo socioemocional, diseño y accesibilidad, bienestar digital, y responsabilidad ética ante datos.

Resultados

La Tecnología Educativa: Mediación Pedagógica, no una Simple Herramienta

La tecnología educativa suele definirse a partir de dispositivos, aplicaciones o plataformas, que tengan la función de complementar la enseñanza. Esta definición resulta válida, pero se queda corta. La tecnología no solo hace cosas, sino que organiza maneras de relacionarse, ritmos de trabajo, formas de participar y criterios de visibilidad. Una plataforma decide qué muestra, qué se puede entregar, qué se registra, qué se notifica, qué se mide, qué se queda fuera de la mirada institucional. En este sentido, toda herramienta digital trae consigo una pedagogía implícita, aunque no siempre la reconocemos. Para UNESCO (2023) ello no se trata de ver cuántas tecnologías se incorporan a la educación, sino en qué términos, con qué evidencias, para quiénes y con qué efectos, y esta advertencia es importante porque contrarresta la fascinación por la novedad. No se puede

decir que una mayor cantidad de recursos digitales que pueden ser incorporados a un curso sea señal de que se está realizando una innovación pedagógica; la calidad de las experiencias de aprendizaje que esos recursos permiten sí debe ser objeto de juicio pedagógico. Existen como herramientas que pueden abrir oportunidades a la colaboración, a la expresión y a la retroalimentación; pero también pueden llegar a ser capaces de abrir oportunidades a la vigilancia, a la dispersión o al trabajo mecánico. En los entornos virtuales, la mediación tecnológica permite transformar al menos cuatro dimensiones de la experiencia educativa. La primera es la del tiempo. La asincronía permite una flexibilidad de la dosificación de actividades, pero también conlleva una determinada capacidad del alumno de autorregulación que no todos han desarrollado de la misma forma. La segunda es la presencia. El docente no desaparece, pero sí debe elaborar su presencia a partir del diseño, del lenguaje, de la dirección, de la interacción y de la retroalimentación que sobre ella debe realizar. La tercera es la relacionada con la interacción. La palabra escrita, el tono de los mensajes, la claridad de las consignas o la buena oportunidad de las respuestas tienen un mayor peso en términos de lo formativo. Finalmente, la cuarta es la de la evidencia. La plataforma tiene accesos, entregas, intervenciones y calificaciones; no obstante, esos registros no deben ser confundidos con otra cosa que la comprensión de cómo tiene lugar el aprendizaje. Pensar la tecnología como una mediación pedagógica implica también pensar el punto de partida de que no existe un uso neutro; incluso la decisión de no utilizar una determinada herramienta da cuenta de una postura particular.

Cuando una propuesta de curso se articula en una extensa lista de materiales, tareas y fechas, da cuenta de una concepción de aprendizaje centrada en el cumplimiento; cuando se ofrecen a la vez pautas claras, recursos seleccionados, espacios para el diálogo y retroalimentación con sentido, entonces sí se da cuenta de una idea completamente, otra, aquella de aprender como proceso acompañado, situado y subyacente. La herramienta puede ser la misma; la pedagogía no. Este modo de mirada permite distanciarse de dos recortes frecuentes. El primero

es el tecnosolucionismo, que cree que la tecnología es capaz de resolver problemas complejos de motivación, abandono, inclusión o calidad educativa. El segundo es el rechazo nostálgico hacia lo digital, que parte de la certeza de que toda mediación tecnológica determinada empobrece inexorablemente el vínculo pedagógico. Ambas posturas reducen el campo. La tecnología no humaniza por sí misma; pero tampoco deshumaniza de manera inevitable. Su potencial depende de las decisiones pedagógicas, éticas e institucionales que la acompañan. El dilema es el tipo de vivencia que se construye alrededor de la experiencia. Una videoconferencia puede constituir un espacio de escucha, de diálogo, de pensamiento colectivo o ser una exposición lineal que reitere la pasividad. Un foro puede también procurar la deliberación y la comunidad, o bien transformarse en una obligación reiterada en la que cada estudiante escribe por cumplir. Una rúbrica puede orientar la mejora o bien operar como dispositivo punitivo. Una analítica de aprendizaje puede contribuir a la detección de las necesidades de apoyo de los estudiantes, o bien reducir la complejidad del mismo a un marco de conexiones parciales.

El recuperar la dimensión pedagógica del juicio constituye aquello que significa humanizar la experiencia educativa. Aquí no se trata de utilizar más o menos tecnología, sino de utilizar la tecnología para algo. La cuestión fundamental del diseño debería dejar de ser cuál es la herramienta que podemos utilizar, sino que debe centrarse en el tipo de relación educativa que queremos generar y cuál es la herramienta que de verdad puede ayudar a que esta se sostenga. Emociones y aprendizaje: una relación constitutiva. La escuela moderna ha heredado una profunda escisión entre razón y emoción que ha perdurado en el tiempo. En la tradición de la cual formamos parte, aprender parecía equivalente, en primer lugar, a adquirir información, en segundo lugar, a entrenar habilidades cognitivas, y, en tercer lugar, a llegar a exponer una competencia conceptual, mientras que las emociones se reservaban para lo personal. Esta escisión ha sido relativizada por numerosos y diversas frentes de investigación educativa y psicológica. Las emociones canalizan la atención y

la memoria, la motivación, la autorregulación y la persistencia, la disposición a la participación y la relación con el error. Las emociones no son una parte añadida a la experiencia de la educación, van constituyendo la estructura más profunda de la misma.

El aprendizaje socioemocional es un factor que permite dar visibilidad a la relación. CASEL (2020) articula esta área en cinco competencias que se encuentran interrelacionadas; estas son la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades en las relaciones y la toma responsable de decisiones. La lista no debe concebirse como cerrada ni como una receta que trasladada tal cual a nuestro contexto nos permita saber cómo hacerlo. Su importancia radica en recordar que aprender es conocerse, regularse, convivir, decidir y vincularse. O, dicho de otro modo, aprender es hacer, no es únicamente una actividad que tiene lugar en personas que no son concretas, no es simplemente una actividad que tiene lugar en cabezas abstractas desligadas de la historia, del cuerpo, del contexto y de los vínculos. La información acumulada en relación con los programas de aprendizaje socioemocional muestra sus resultados positivos en el área de las habilidades sociales, en términos de actitudes, de conductas o de rendimiento académico. Durlak et al. (2011), en su metaanálisis tan referenciado, evidencian efectos positivos de las intervenciones escolares universales de aprendizaje socioemocional.

Recientemente, las revisiones contemporáneas también han puesto de relieve la necesidad de contemplar la calidad de la implementación, el contexto y la equidad como condicionantes en la interpretación de estos efectos (Cipriano et al. , 2023). Ha de ser así en tanto que la educación emocional tiende a perder fuerza en la medida que deviene un modo de actividades sueltas o bien en una argumentación de bienestar sin condiciones institucionales de cualquier tipo. En el espacio del aprendizaje en línea, como también podrá hablarse en relación con el aprendizaje mixto, la relación de la emoción y el aprendizaje se hace especialmente visible. La autonomía exigida por la educación

en línea puede hacer que la responsabilidad del estudiante se vea reforzada, pero por el contrario también puede convertirse en abandono si no se acompaña, si no hay algún modo de seguir acompañando. La flexibilidad puede ser una puerta abierta a muchas posibilidades, pero al mismo tiempo puede difuminar los límites entre el estudio, el trabajo, la familia y el tiempo libre. La interacción escrita puede facilitar una mayor reflexión, pero al mismo tiempo puede hacer que las interacciones escritas sean emocionalmente ambiguas debido a que no se muestra el tono. La distancia física puede facilitar proteger a ciertos estudiantes de una exposición inmediata, pero al mismo tiempo puede dar lugar a soledad académica. Zembylas (2008) sostiene que los adultos que aprenden mediante Internet experimentan todo tipo de emociones las cuales cambian de manera continua, siendo capaces de experimentar entusiasmo, ansiedad, frustración, orgullo, inseguridad, vergüenza o desconcierto. Las emociones no son externas al proceso, sino que además en los modos en que los aprendices perciben sus actuaciones, construyen su propia identidad de aprendices… y acaban por provocar su continuidad.

La educación virtual, pues, no basta con proporcionar contenidos bien estructurados y organizados, sino que hay que tener en cuenta la experiencia emocional que puede dar lugar a un aprendizaje mediado tecnológicamente. La teoría de las emociones de logro es otro punto de vista que resulta muy interesante. Pekrun (2006) argumenta que los sentimientos como el disfrute, la ansiedad, el aburrimiento, el orgullo o la vergüenza están relacionados con la percepción del control y del valor que este aprendizaje corresponde a las tareas académicas. Una actividad si se vive como significativa, como factible, puede ser el combustible que propicie la implicación, y si se vive como irregular, confusa e inalcanzable puede llegar a provocar sentimientos de ansiedad o de desafección. Esta idea se encuentra en su mayor potencial en la educación virtual. De hecho, muchas de las emociones negativas no son las que uno puede relacionar con el contenido, sino que el lenguaje confuso, la falta de tanto retroalimentación como de carga, la sensación de aislamiento, en absoluto significa que el recoger las emociones debe de presumir

algo tan antagónico a la exigencia académica… Hay que insistir en ello. Un curso puede ser exigente y, a su vez, emocionalmente seguro. Conviene insistir en este punto, la educación emocional jamás es la conformidad ni eludir la dificultad cognitiva. Aprender exige sufrimiento, desplazamiento, revisión de ideas, riesgo al error y confrontación con los propios límites. La diferencia se da en cómo dicha exigencia va a ser acompañada, un entorno humanizante, no elimina la dificultad, la vuelve pedagógicamente manejable. Por ello, la humanización de los entornos virtuales requiere conseguir una comprensión más matizada de la emoción. No se trata de una mera acumulación de frases motivacionales insípidas, tampoco de que el profesor asuma el rol de terapeuta, sino de habilitar condiciones para que el alumno pueda orientarse, participar, equivocarse, ser acompañado, construir pertenencia y dotar de sentido lo que va aprendiendo. La emoción, desde esta perspectiva, tampoco sería un mero apéndice blando del aprendizaje, sino una condición de posibilidad de la formación.

La Presencia del Docente: Acompañar sin Invadir, Guiar sin Controlar

Un error típico de la formación virtual es pensar que la plataforma se convierte en la presencia del docente. De esta forma, una lista de cursos se convierte en una lista de materiales, instrucciones, puntuaciones. El resultado es administrativamente correcto, pero pedagógicamente pobre; la presencia docente no desaparece en la virtualidad, se transforma en otra presencia, en la que hay que tener en cuenta que ha de ser diseñada, comunicada y sostenida desde acciones concretas.

El modelo de la comunidad de indagación que han formulado Garrison, Anderson y Archer (2000), es muy útil para analizar este problema. Este modelo establece 3 presencias interdependientes: la cognitiva, la social y la docente. La presencia cognitiva coincide con la construcción del significado; la social con la posibilidad de que los participantes se vean como personas de carne y hueso en un espacio de comunidad;

la presencia docente se relaciona con el diseño, la facilitación y la conducción de la situación de aprendizaje. A pesar de las discusiones y ampliaciones posteriores, este modelo aún tiene sentido para pensar la educación en línea, no como un proceso solo informativo sino (y eso es central) como experiencia relacional.

La presencia del profesor se deja ver antes de la interacción visible, durante y después. Antes de iniciado el curso se hace evidente en la propia arquitectura del aula virtual: "organización de los módulos", "secuencia de las actividades", "claridad en los criterios que guían la evaluación", "accesibilidad de los recursos", "coherencia entre los objetivos de la asignatura, las tareas y la evaluación", etc. Durante el curso se manifiesta a través de mensajes, sesiones, respuestas, preguntas, devoluciones, mediaciones, etc. Después de las entregas se concreta en devoluciones que acompañan al alumnado a la hora de entender su proceso e invertir en cambios serios.

Sin embargo, no toda presencia es humanizadora. Un dominio excesivo en la presencia puede convertirse en vigilancia y dependencia. Una presencia excesiva débil puede llevar a confusión. Una presencia totalmente administrativa puede denotar apatía. El reto es construir una presencia pedagógica equilibrada: suficientemente visible para saber guiar, suficientemente empática para ayudar a tener autonomía y suficientemente atenta para percibir los detalles singulares.

La retroalimentación tiene un protagonismo especial en esta construcción. En la mayor parte de los espacios virtuales la evaluación se entiende como cierre del proceso: entregan una actividad, reciben una calificación y avanzan hasta la siguiente tarea. Aquel modo empobrece el potencial formativo de la evaluación. La retroalimentación no es únicamente el hecho de señalar los errores, sino también de ayudar a comprender los errores cometidos; no sustituye el trabajo del estudiante pero sí le ofrece criterios para que lo mejore; no se basa en fórmulas automáticas sino que se apoya en la observación del caso concreto, del estudiante que es evaluado. Hattie y Timperley (2007) nos recuerdan que la retroalimentación empieza a tener razón en el momento en el cual nos marcan hacia dónde se va, cómo se va y cuál es el siguiente paso.

En la virtualidad, el lenguaje de la retroalimentación cobra especial significado, un comentario seco, difuso, punitivo puede profundizar la frustración, una devolución concreta y respetuosa puede ofrecer cierta confianza académica. La diferencia no se encuentra en dulcificar un juicio, es proponer un acto pedagógico. Afirmar simplemente que "no cumple" se convierte en un indicador con escaso sentido; el hecho de explicar qué falta, por qué es importante y cómo se puede revisar permite abrir una ventana para el aprendizaje. La propia presencia docente también se va construyendo a través de la anticipación.

Un docente que, se anticipa a aquellas dificultades más comunes, aporta ejemplos, aclara criterios y va organizando las rutas de trabajo reduce la ansiedad. Muchas de las dudas del alumnado no son el reflejo de la falta de atención, sino que son el resultado de un diseño pobremente articulado; en entornos virtuales, donde la oportunidad de preguntar puede no ser inmediata, anticipar en un determinado nivel de claridad cataloga como una decisión concreta de cuidado. Ahora bien, humanizar no significa suscitar una disponibilidad permanente en el profesorado. Este matiz es importante. Las instituciones han fomentado en ciertas ocasiones un modelo de seguimiento que termina por confundir la presencia docente con la hiperconexión; las instituciones han operado en ciertos momentos con la idea de que el seguimiento es sinónimo de hiperconexión. Contestar sin pausa no es una pedagogía que humanice a la persona; puede llegar a ser explotación emocional y explotación del profesorado. Un modelo educativo de la responsabilidad establece los horarios, los canales, los tiempos de respuesta y las marcas comunicativas. El cuidado del alumnado no puede suponer descuidar al docente. La presencia humanizadora del docente, mantiene, por tanto, un equilibrio exigente pero necesario: la proximidad sin ser invasivo, la orientación sin control, la exigencia sin frialdad, la flexibilidad sin descontrol. La virtualidad no anula la relación

pedagógica. La obliga a ser más explícita.

Interacción, Comunidad y Sentido de Pertenencia

La interacción es uno de los conceptos más utilizados en la enseñanza virtual; al mismo tiempo, es uno de los factores que está más empobrecido. A menudo, hay la creencia de que abrir foros de discusión, pedir comentarios, pedir respuestas a las compañeras y compañeros y similares, es suficiente para la construcción de la comunidad. La experiencia indica la posibilidad de lo contrario. La interacción no se puede dar con la sola existencia de espacio técnico; se requiere, además, de finalidades, de condiciones de confianza, de reglas de comunicación, de valor académico representado.

Moore (1989) propuso tres tipos de interacción en la educación a distancia: la interacción estudiante-contenido, la interacción estudiante-docente y la interacción estudiante-estudiante. Esta tipología mantiene su utilidad, aunque debe ser ampliada en la actualidad ante la complejidad de los ecosistemas digitales. En el marco de un curso a distancia, el estudiante interacciona con recursos, plataformas, algoritmos, mensajes, compañeros, docentes, evaluaciones y tiempos institucionales, es decir, la interacción es toda aquella que puede acercar o alejar al estudiante del conocimiento. La interacción estudiante-contenido no solo está relacionada con la calidad del contenido, sino también con la manera de presentación de contenido y la manera en que se articula con actividades significativas. ¿Acaso un video, una lectura, o una infografía son por sí mismos lo que se considera educativo? Podemos negarlo. De hecho, lo serán si forman parte de una secuencia de tal modo que propongan preguntarse, relacionar conceptos, analizar, aplicar o producir.

Mayer (2021) ha mostrado que el aprendizaje multimedia necesita ser diseñado, es decir, combinar palabras, imágenes o sonidos, porque si se hace adecuadamente, se podrá propiciar un aprendizaje que favorezca la comprensión, si se reduce una carga innecesaria y se dirige la atención, pero si se hace de forma

descontrolada, se podrá llegar a obstáculos para la comprensión por un exceso sensorial. Una interacción entre el estudiante y el docente ya ha sido tratada en términos de presencia, pero nos parece razonable agregar un elemento: el reconocimiento, en los ambientes virtuales, son muchos los estudiantes que pueden sentirse invisibles, temen que les vean como invisibles. La invisibilidad no quiere decir en absoluto que no haya comunicación, puede existir incluso en clases con muchísimos mensajes, si estos mensajes, por su carácter impersonal, no llegan a vérsele al estudiante, sino que solo se dan lugar, se originan, se copian (párrafos tipo); no se logra leer la producción del estudiante, no se logra nombrar los progresos del estudiante, no se logra identificar las dificultades del estudiante, no se logra responder de forma situada. Personalizar no requiere redactar largos mensajes que evalúen cualquier acción, pero requiere sí dar una señal de que no se interactúa con una máquina indiferente.

La interacción de los estudiantes también es compleja. Puede facilitar la colaboración, el intercambio emocional, la coproducción, pero también puede llegar a la simulación. Por ejemplo, en los foros de discusión obligatorios donde cada estudiante da lo mínimo que se puede dar con la vergüenza de que el compañero se fije solo en eso. La interacción puede cansar pronto a los estudiantes porque llega a resultar en fórmulas predecibles, fórmulas en las que no hay lugar para el verdadero diálogo: el trabajo colaborativo puede requerir preguntas sinceras con respuesta, tareas en interdependencia, productos compartidos que aporten a la explicitud de los criterios. Salmon (2013) hizo sugerencias proponiendo las e-tivities, actividades estructuradas de aprendizaje en línea que relacionan propósito, interacción y producción. Su valor recuerda que la participación conlleva el diseño, no solo la instrucción adecuada.

El sentido de pertenencia constituye, sin embargo, una dimensión emocional muy importante. Un estudiante puede llegar a comprender los contenidos y no sentirse parte del grupo o de la institución. La pertenencia no es únicamente sentirse bien, sino que representa una experiencia de sentirse reconocido

y no sentirse doblegado. En los entornos virtuales se puede llegar a construir esta pertenencia a partir de la inducción, de espacios de presentación significativos, con grupos de trabajo bien acompañados, proyectos compartidos, mensajes de seguimiento y retroalimentación en un tono humano.

El Bienestar Digital: Aprender sin Saturarse

El bienestar digital ha pasado a ser uno de los temas educativos centrales. La vida académica se encuentra atravesada en notificaciones, redes sociales, mensajería instantánea, videoconferencias, tareas digitales y consumo de información ininterrumpido. La educación virtual no se desarrolla en una burbuja; compite con un ecosistema de estímulos que fragmentan la atención y pueden significar un riesgo para la salud emocional.

Según la UNICEF Office of Research-Innocenti (2025), la infancia y la adolescencia ocupan un paisaje digital en el que hay abiertos un abanico de opciones de acceso, aprendizaje y participación, pero también constituyen un panorama de riesgos (privacidad, violencia en línea, exposición a contenidos nocivos, inequidades en materia de habilidades digitales). Aunque el presente capítulo no se dedica exclusivamente a la infancia, el argumento puede extenderse a cualquier nivel de todo el sistema educativo: el entorno digital no puede entenderse exclusivamente desde la funcionalidad académica, sino que ha de entenderse como espacio de vida, relación y vulnerabilidad. Asimismo, la OECD (2025) ha puesto de manifiesto la oportunidad de tener en cuenta una amplia concepción del bienestar de la infancia en el entorno digital, sin la pretensión de que toda la discusión teórica acabe reduciéndose a una batería de horas que pasan los niños y las niñas, y así se privan del contexto. Hay que reconocer lo acertada que es dicha advertencia. No se trata de contar las horas. A lo que realmente se refiere es a saber qué se hace, con quién, en qué condiciones, con qué ayuda, con qué resultados, con qué posibilidad de control. De la misma manera, en la educación superior y de posgrado donde muchos de los estudiantes estudian y trabajan a su vez, el problema toma otro giro. La virtualidad

puede facilitar el camino, pero también puede alargar los tiempos hasta invadir las noches, los fines de semana, los ámbitos de la familia entre otros.

Las condiciones del bienestar digital en los contextos de la enseñanza exigen una revisión concienzuda de las prácticas normalizadas. Una de ellas es la del acumular herramientas. Muchas veces un curso puede abarcar la plataforma institucional, el correo electrónico, la videoconferencia, los documentos compartidos, las aplicaciones externas, los formularios, los grupos de mensajería instantánea y los repositorios. Cada herramienta puede tener su correcta razón de ser por sí misma, pero la suma genera dispersión. La innovación mal acoplada se convierte en ruido. Un diseño humanizador no suma tecnología por placer; selecciona lo necesario.

Otra práctica equivocada es la sobrecarga. La virtualidad puede generar la tentación de las tareas menores, los cuestionarios, las participaciones y las entregas continuas. Sin embargo, la acumulación de aquellas microexigencias puden acabar brindando una experiencia de vigilancia continua. El alumno percibe que siempre tiene que responder, presentar, comentar o hacerse un lugar en el contexto. La continuidad formativa no se debe confundir con ocupación, a lectura, el descanso, la elaboración y el silencio son, a su vez, necesarios para el aprendizaje.

La fatiga por pantalla es otro aspecto a tener muy en cuenta. Para hacerlo evidente, no se debe considerar que toda sesión sincrónica deba durar alguna hora, ni que toda presentación tenga que hacerse forzosamente a través de videoconferencias; la presencia puede alternar formatos, orientaciones breves, lecturas guiadas, foros, asesorías, encuentros sincrónicos o actividades autónomas. El diseño del bienestar digital requiere aceptar el principio de que la atención humana es limitada. La pedagogía no puede cargar al cuerpo de lo que la plataforma le permita hacer tecnológicamente.

El bienestar digital también se relaciona con la privacidad

y los datos. Las plataformas pueden evidenciar ciertas acciones, que están dirigidas a la orientación del acompañamiento, pero siempre de manera muy parcial. Un estudiante que finalmente no ha podido entrar durante varios días puede encontrarse en diferentes momentos como desmotivado, enfermo, desconectado, sobrepasado por el trabajo, desorientado, etc. la analítica da alertas, no diagnósticos, la falta de conocimiento en la lectura de los datos, carente de contexto, puede propiciar decisiones injustas. Lo que las plataformas ofrecen como interpretaciones pueden ser leídos desde unas prácticas que son consideradas humanizadoras pero, en ningún caso, como un catálogo de etiquetas.

El aprender sin saturarse no constituye una concesión, sino una consigna didáctica, la mayor profundidad académica no brota de la acumulación, sino de la selección.

Un espacio virtual humanizante permite distinguir lo central de lo accesorio, lo formativo de lo burocrático, lo necesario de lo redundante. En tiempo de información sobreabundante, la sobriedad didáctica es un modo del cuidado.

Diseño Didáctico Humanizante

El diseño didáctico de un espacio virtual denota un espacio ético más que técnico, la forma de conformar un aula digital pone de manifiesto una concepción de aprendizaje y del aprendiz. Un curso con desorden significa improvisación. Un itinerario accesible significa cuidado. Una acción sin finalidad significa trámite. Una evaluación con retroalimentación sustantiva implica acompañar. El diseño forma parte de la educación aunque pueda parecer que no lo hace.

Un primer criterio del diseño humanizante es la claridad, por otro lado la confusión se traduce en ansiedad en los espacios virtuales: fechas poco visibles; instrucciones contradictorias; objetivos de evaluación poco claros, o la dispersión de los recursos que producen incomodidad no derivada de la complejidad académica, sino de la falta de orden. La claridad no hace simple el conocimiento, sino que elimina las barreras que no conducen a ninguna dirección. Un curso riguroso puede y debe ser claro.

Un segundo criterio es la coherencia, la cual se manifiesta cuando los objetivos, los recursos, las actividades y las evaluaciones pueden enlazarse y dialogar entre sí. Cuando el alumnado comprueba que una tarea no tiene relación con lo que el docente ha trabajado previamente, la actividad se convierte en mera burocracia. La coherencia contribuye a conformar sentido. Por otra parte, permite que la emoción relacionada con el esfuerzo sea otra, si el tiempo destinado en una actividad concebida como formativa no equivale al tiempo empleado en una actividad con signos de arbitrariedad.

Tercero, la accesibilidad. CAST (2018) dice desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje que hay que introducir múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. Esta postura es muy relevante en un entorno virtual. No todos los alumnos aprenden, intentan o producen de la misma manera. Tener materiales para descargar, subtítulos, instrucciones bien definidas, formatos alternativos, tiempos razonables, posibilidades de expresión no desmerece el rigor, lo que significa ampliar las condiciones, con lo que el cuarto criterio sería la proporcionalidad, la cantidad de actividades debe corresponder el objetivo del curso y el tiempo disponible para el mismo y el nivel académico. La virtualidad tiende a poner de relieve las pequeñas acciones, lo cual puede provocar una inflación de pruebas. Un diseño humanizante se formula en un cuestionamiento del tipo ¿qué evidencias son realmente necesarias para poder hacer una valoración del aprendizaje? Con menos actividades bien pensadas se suele conseguir un aprendizaje más profundo que con muchas actividades poco profundas.

Un quinto criterio del diseño sería la voz del estudiante. Humanizar es abrir espacios para que los estudiantes puedan plantear preguntas, relatar vivencias, contar dificultades y ser activos en la construcción del significado. No quiere decir que ya no se dirija, sino reconocer que hay agencia. En la educación superior sobre todo, los estudiantes no deben ser considerados

como receptores de instrucciones, sino como interlocutores en proceso de formación.

Un sexto criterio del diseño sería la retroalimentación planificada. Es evidente que no tiene sentido avanzar en el compromiso de la existencia de una retroalimentación sino que también hay que planificar el cuándo, el cómo y con qué nivel de profundidad se retroalimenta. En los cursos masivos, diseñar la retroalimentación conlleva, entre otras estrategias: los comentarios grupales, los bancos de observaciones frecuentes, la retroalimentación a partir de criterios, la revisión entre pares bien diseñada, las sesiones de devolución, los ejemplos comentados… lo importante es que la retroalimentación sirva para algo -y no solo para escribir páginas y páginas de texto de una forma extensiva. Un séptimo principio hace referencia a la emocionalidad del lenguaje. Las palabras con las que se expone una tarea, se actualiza una duda o se explica una evaluación, determinan el trayecto del aprendiz. El lenguaje didáctico ha de ser exacto, pero no hostil; cercano, pero no paternalista; exigente, pero no degradante; esta dimensión suele infravalorarse, pero en cambio es lo que conforma el clima emocional del curso.

Un octavo principio se refiere a la sobriedad de la integración tecnológica. El diseño ha de planificar la no dispersión de las herramientas a tener en cuenta. Cada recurso que se integre ha de tener una clara función. Si una herramienta no aporta a la comprensión a la interacción, a la producción o a la retroalimentación, probablemente no vale la pena integrarla. En la misma línea se puede afirmar que la tecnología innecesaria también llega a cansar. Estos principios no son mandamientos, sirven para plantearse preguntas de diseño. ¿El aprendiz comprende lo que se espera de él? ¿Las actividades tienen sentido? ¿El aprendiz tiene condiciones razonables para participar en las actividades? ¿Recibe instrucciones en un tiempo útil? ¿Sabe el aprendiz que puede equivocarse sin sentirse descalificado? ¿Hay límites sanos para la comunicación? ¿La tecnología promueve el aprendizaje o lo entorpece? La respuesta a estas preguntas nos obliga a indagar en la virtualidad desde la vivencia de la

experiencia misma, y no desde la administración del curso que hemos definido.

Formación del Docente e Institucionalización del Cuidado

La humanización de entornos virtuales no puede depender únicamente de la sensibilidad que pueda tener el docente en cuestión. La sensibilidad personal es realmente importante, pero no es suficiente si no podemos articularla con otras condiciones institucionales. Un/a profesor/a puede tener la intencionalidad de acompañar mejor, pero se encuentra por ejemplo con grupos grandes, plataformas rígidas y escaso tiempo, poca formación previa, criterios de evaluación estandarizados, exigencias administrativas encubiertas o contradictorias. En estas condiciones, la humanización, para decirlo con palabras del campo de la creatividad, puede acabar siendo solo un discurso y no una práctica sostenible.

La formación docente en tecnología educativa tiene que ir más allá de lo instrumental, saber utilizar una plataforma es necesario, pero insuficiente. El profesorado tiene que aprender a construir criterios sobre el diseño pedagógico, la comunicación digital, la evaluación formativa, la accesibilidad, la gestión emocional en el aula virtual, el bienestar digital, la protección de datos, el uso crítico de la inteligencia artificial… La formación debe verse como una reflexión sobre las decisiones educativas y no como un muestrario de herramientas. La formación docente humanizante ha de estar fundamentada en situaciones reales (por ejemplo): ¿cómo crear presencia en cursos asincrónicos? ¿Cómo dar retroalimentación y no saturar? ¿Cómo diseñar foros que no sean simulaciones? ¿Cómo apoyar a estudiantes con bajo nivel de autorregulación? ¿Cómo leer datos del sistema y no reducir a los estudiantes a un indicador? ¿Cómo cuidar los límites con la comunicación? Preguntas que hacen necesario que el posicionamiento forme parte de la práctica.

Las instituciones, por su parte, deberían construir políticas de cuidado en la educación digital, ya sea a partir de directrices sobre carga académica, de criterios de uso de las

plataformas, de tiempos de respuesta razonables, de protocolos de comunicación, de orientaciones en la grabación de sesiones, de criterios mínimos de acceso a materiales, de soporte técnico en el momento oportuno o de canales de soporte emocional cuando se requiera. La educación emocional no puede ser solo mensajes de motivación en el aula virtual.

También se tiene que revisar la evaluación institucional del docente de la enseñanza virtual, ya que si solo se premia la cantidad de recursos que se van subiendo, la frecuencia de conexión o el cumplimiento de los requerimientos administrativos, se corre el riesgo de incentivar una virtualidad burocrática; pero si, por el contrario, se premia la calidad de la retroalimentación, la coherencia con el diseño, la satisfacción y el aprendizaje, la inclusión o la mejora del aprendizaje, se da cabida a prácticas más humanizadas. También la coordinación académica es aquí un elemento decisivo. En varios programas, cada docente, a su manera, diseña de manera aislada el curso que imparte, haciendo que el estudiante deba atravesar experiencias fragmentadas. Una materia puede pedir múltiples plataformas; otra materia puede ir pidiendo entregas progresivamente; o incluso una tercera puede programar sesiones muy largas y sin coordinación, esto provoca la acumulación de una carga emocional no reconocible por el alumnado. La humanización tiene que ver con mirar el programa de manera global, no el de las materias en sí como si se tratara de la enseñanza misma.

La institucionalidad del cuidado implica también la aceptación de las desigualdades. No todos los estudiantes tienen una zona de silencio, un equipo de trabajo, conectividad o tiempo protegido. No todos los profesores disponen de soporte técnico o tienen la formación necesaria. La virtualidad puede aumentar los accesos, pero también puede trasladar sus costos a los sujetos.

Síntesis de los Resultados del Análisis Documental e Interpretativo

La Tecnología Humaniza Solo si Fortalece la Relación Pedagógica

El principal resultado del análisis es que la tecnología no puede considerarse como humanizada a raíz de su disponibilidad, sino por su mediación. Las fuentes revisadas coinciden, desde diferentes puntos de vista, en que el valor educativo de un instrumento depende de su inclusión dentro de una experiencia pedagógica que ofrezca sentido. UNESCO (2023) advierte que la pregunta de referencia no tiene que ver con qué tecnología se incorpora, sino en qué términos, para qué y para quién. Esta precisión permite cuestionar la idea de que la digitalización sea, por sí misma, sinónimo de innovación.

Una vez la tecnología se encuentra subordinada a una relación pedagógica bien determinada, puede abrir las posibilidades de acompañar, de expresión o de colaboración; en cambio, cuando se impone a modo de solución autosuficiente deviene en experiencias fragmentadas: recursos en abundancia pero mal orientados, interacciones planas, evaluaciones centradas en la entrega y poco desarrollo de la pertenencia. La pedagogía, en la práctica, orienta el impacto del medio: no sustituye el vínculo, sino que lo reconfigura. Aquella reconfiguración, si no se cuida, parece cristalizar la virtualidad como la gestión de actividades antes que la construcción de procesos formativos. La dimensión emocional sería la condición de permanencia, el sentido y la autorregulación.

El segundo resultado deja entrever que las emociones no son una actividad complementaria secundaria, sino que son una condición de permanencia, sentido y autorregulación en los entornos virtuales. La aportación del aprendizaje socioemocional deja entrever que las habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, la toma responsable de decisiones se han convertido en las variables que incidirán en la forma en la que el estudiante afrontará la educación mediada por tecnologías (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011). La teoría

de las emociones académicas de Pekrun (2006) también explica el porqué de la manera en que inciden la ansiedad, la tensión, la confianza, la motivación o la frustración en las relaciones con el contenido y la capacidad para aprender.

Por su parte, en los documentos analizados, esta dimensión emocional se relaciona con bienestar, participación y continuidad educativa. UNICEF Innocenti (2025) y OECD (2025) coinciden en que la vida digital de los estudiantes debe entenderse como un concepto amplio y no como el promedio de tiempo que permanecen delante de una pantalla. Con las implicaciones que tiene para los entornos de aprendizaje virtual, el kit del asunto es que un curso estructurado (en su concepción más básica) no es suficiente para lograr generar las condiciones mínimas de confianza, orientación y pertenencia.

La presencia docente se pone de manifiesto en el diseño, en la comunicación y en la retroalimentación

La tercera evidencia permite ampliar el concepto de presencia docente. Una charla en línea no equivale a estar en línea todo el tiempo; la presencia se manifiesta a partir de la arquitectura del curso, de la claridad con que se expresan las instrucciones, de la adecuada selección de recursos, de la regulación de los tiempos, del tono comunicativo, de la retroalimentación…El modelo de cuidado de la comunidad de indagación de Garrison y sus colegas (2000) así como las revisiones sobre la presencia social, cognitiva y docente nos hacen deducir que la experiencia online ha de considerar, un equilibrio aceptable entre la estructura, el diálogo y la elaboración de una percepción compartida entre algunos miembros de la comunidad de indagación. La retroalimentación ha sido apuntada, ya de manera justificada, como un elemento especialmente sensible. Hattie y Timperley (2007) afirman que la retroalimentación hace posible llegar a saber adónde va el aprendizaje, en qué grado se avanza en él, qué gestos pueden existir para mejorarlo; trasladado a los espacios virtuales este principio implica un significado afectivo: una respuesta concreta y de respeto puede contribuir a acotar la incertidumbre, a orientar el esfuerzo y a potenciar

la percepción de acompañamiento; al contrario, una calificación sin una explicación clara o una intervención genérica puede conllevar la sensación contraria, de lejanía.

El Bienestar Digital Exige una Cautela Didáctica y una Responsabilidad Institucional

El cuarto resultado se relaciona con el bienestar digital. Del análisis se pudo extraer que la saturación tecnológica es una forma silenciosa de deshumanizarse. No siempre se expresa de forma explícita; algunas veces se expresa como apilamiento de plataformas, de instrucciones, de indicadores, de enlaces, de actividades y conferencias que cada vez se fragmentan más y desnaturalizan la experiencia formativa. Mayer (2021) ha puesto de manifiesto el sentido de la carga cognitiva en el aprendizaje multimedia. Desde una lectura pedagógica más amplia, este sentido no es exclusivo del aprendizaje en multimedia, sino que debe hacerse extensivo también al del estudiante en lo que se refiere a los aspectos emocionales y organizacionales. La austeridad didáctica no se identifica con una pobreza de recursos, supone escoger de modo que seleccionar con criterio. Un entorno virtual humanizante no es el que emplea más herramientas, sino el que estructura mejor la experiencia. Esta estructura de la experiencia no es solo una responsabilidad del docente. Las instituciones deben ofrecer la información, el soporte, la formación, el tiempo, las políticas del cuidado digital que se necesita. De no ser así, el bienestar se transforma en una proclama vacía y la humanización queda reducida a la buena voluntad. La accesibilidad y la ética de los datos son, en cambio, una condición para que haya una virtualidad justa. El quinto resultado de la investigación subraya que humanizar los entornos virtuales obliga a pensar en la accesibilidad y en la ética de los datos. CAST (2018) afirma que el diseño universal para el aprendizaje consiste en proporcionar múltiples formas de representación, de acción, de expresión y de implicación, siendo especialmente relevante en la educación virtual, donde las barreras no siempre son visibles: conectividad deficiente; compartir dispositivos; dificultades

lectoras; discapacidad; responsabilidades laborales o familiares; inseguridad tecnológica; diferencias culturales. También la evolución de la analítica de aprendizaje y de la inteligencia artificial han llevado a replantear el uso de los datos educativos. Los registros de acceso, participación y rendimientos pueden servir para guiar apoyos, pero nunca para sustituir el juicio pedagógico ni convertirse en instrumentos de control. El análisis permite defender que una virtualidad humanizadora requiere la interpretación de los datos dando contexto, y es mesurado y responsable. El estudiantado no puede ser una métrica de permanencia, ni un patrón conductual: lo es una persona situada, con condiciones no siempre visibles en la plataforma.

Discusión

No se puede permitir que la discusión sobre tecnología y emociones en educación dé respuestas sencillas. No tiene sentido decir que la tecnología es una buena herramienta o prevenir que es algo que aísla. Ambas aseveraciones, por otro lado, pueden ser ciertas en algunos casos y falsas en otros. Lo que da valor educativo no es la herramienta en sí misma, sino el tejido pedagógico, institucional, ético y emocional en el que se articula.

La primera tensión crítica es la de la eficiencia frente a la formación. Las plataformas sirven para organizar cursos, distribuir materiales, automatizar valoraciones, registro de la actividad. Buena parte de esta eficiencia puede ser valiosa y jugar, sobre todo, un papel importante en los cursos masivos. Ahora bien, cuando la eficiencia pasa a ser el criterio último, la experiencia de lo formativo puede empobrecerse, el alumno puede ir pasando a través de una secuencia ordenada de tareas, pero no tiene la sensación de sentirse acompañado, ni de estar teniendo un reto intelectual. La formación entiende que se requiere tiempo, diálogo, error, construcción y reconocimiento. No todo lo formativo es inmediatamente eficiente.

La segunda tensión es la que se da entre la personalización y la vigilancia.

Las analíticas de aprendizaje y el uso de la inteligencia artificial ofrecen oportunidades para adecuar los procesos a las necesidades de unas personas en particular. Esta opción es interesante, pero ambigua: personalizar puede suponer cuidar apoyos necesarios; también puede corresponderse con observar cada acción y construir progresivamente perfiles reduccionistas. El uso educativo de los datos ha de ir acompañado por una ética de la atención y no por la lógica del control. Un alumno no es la suma de los clics.

La tercera tensión se produce entre la autonomía y el abandono. La educación virtual suele elevar la autonomía de los estudiantes; no es algo casual, aprender en red comporta organizarse, realizar acciones, responsabilizarse, sin embargo la autonomía no es una cualidad innata, se enseña, se acompaña, se tiene en consideración. Un curso puede exigir autonomía sin andamiajes; puede ser que se asuma la responsabilidad del alumnado por problemas que el diseño ha contribuido a construir. Humanizar quiere decir formar autonomía, no presuponerla.

La cuarta tensión hace referencia a la superficialización emocional de la pedagogía. En algunos discursos institucionales, hablar de emociones también puede ser igual a hablar de estado de bienestar, de motivación o de actitud positiva. Puede llegar a ser una forma de entender las emociones problemática si la educación emocional no apela a las condiciones estructurales. No sirve de nada pedir resiliencia al alumnado saturado, o empatía a los docentes sobrecargados. La educación emocional ha de ser crítica en el sentido de reconocer malestares, límites, desigualdades y responsabilidades institucionales, si no lo recoge, la educación emocional corre el riesgo de acabar convirtiéndose en un lenguaje amable para mantener prácticas injustas.

La quinta tensión se desarrolla entre la necesidad de presencia y la necesidad de disponibilidad. La presencia necesita presencia del docente, pero no necesita disponibilidad ilimitada, esta es una diferenciación que es necesario proteger: un docente puede ejercer una presencia pedagógica mediante el diseño del propio curso, mediante la retroalimentación oportuna, mediante

la comunicación respetuosa, sin que ello implique contestar los mensajes en cualquier horario. Confundir el acompañamiento con la conectividad permanente pone de manifiesto un daño en el bienestar de los docentes y, con una mirada a largo plazo, puede dar pie a una forma de incomunicación que quebranta la calidad educativa.

La sexta tensión atraviesa la misma idea de comunidad: la comunidad virtual es deseable, pero no puede imponerse y debe ser individualizada, existen estudiantes que participan; estudiantes que necesitan observar antes de actuar, también y estudiantes que prefieren otra forma de interactividad más discreta. El hecho de humanizar no significa la exhibición compulsiva, sino que es necesario encontrar formas legítimas de estar y participar con los demás; no hay que comprender la pertenencia en términos de cantidad de intervenciones, sino que puede ser un compromiso discreto, la calidad del encuentro, una intervención breve pero significativa.

Estas tensiones permiten formular un punto de vista: humanizar los entornos virtuales no es convertirlos en emocionalmente óptimos todo el tiempo, sino convertirlos en pedagógicamente habitables. Un momento habitable es aquel en el que hay claridad, límites, exigencia, apoyos, interacción, significación, respeto por la vida de los que aprenden y de quienes enseñan. No hay renuncia al esfuerzo y al conflicto, pero evita sufrimientos innecesarios producidos por un mal diseño, por la indiferencia, o bien por la saturación.

La aportación de este capítulo, de hecho, es precisamente esta, la reformulación. No se entiende ya la tecnología educativa como una solución, o un producto externo, sino que hay que empezarla a pensar como parte de una ecología formativa. En esta ecología, las emociones no son el ruido que afecta el aprendizaje, sino que son la señal concreta de lo que se vive en la experiencia educativa. Atenderlas no implica psicologizar la enseñanza, sino entender que la educación interfiere con personas, no con usuarios abstractos. La humanización de los entornos virtuales plantea, desde una mirada pedagógica, al

menos cuatro desplazamientos: desplazamiento de la herramienta al propósito, desplazamiento del cumplimiento a la experiencia de aprendizaje, desplazamiento de la presencia entendida a partir de la conexión a la presencia entendida a partir de la mediación significativa, desplazamiento del bienestar entendido como consigna individual a la responsabilidad entendida como cuidado institucional. Estos desplazamientos no se producen a partir de una lista de buenas prácticas, sino que suponen deliberación situada, puesto que las condiciones de cada institución, programa, materia o grupo de estudiantes son divergentes. Por tanto, humanizar no puede empaquetarse, puede orientarse desde principios, pero siempre habrá de ser interpretado. Quizá esta sea una de las tareas más exigentes que se vuelve muy necesario: la tarea de recuperar el juicio pedagógico en una época que apunta a automatizar decisiones.

Conclusiones

La tecnología educativa amplía las posibilidades de acceso, flexibilidad, comunicación, producción de conocimiento, pero su incorporación no garantiza la experiencia formativa más humana. Humanizar la educación virtual depende de decisiones pedagógicas, éticas, institucionales y de otras muchas que tengan presente la dimensión emocional del aprendizaje y que no entiendan la educación como la gestión de contenidos, de tareas, de datos o de evidencias de cumplimiento. Este capítulo defendía la postura de que las emociones son constitutivas del aprendizaje. Dicha afirmación tiene implicaciones directas en la educación virtual. Explicando y combinando todo esto: un alumno puede estar dentro de un entorno virtual y sentirse solo, puede hacer actividades y no encontrarles sentido, puede recibir mucha información y no establecer ninguna dirección, puede participar en foros y no sentir por ello comunidad, por lo tanto, no es suficiente con evaluar un entorno virtual por su funcionamiento técnico hay que valorarlo con la experiencia pedagógica que propicia.

Aparece, en cambio, la presencia del profesor como

una de las dimensiones más significativas en el caso de que se conciba de manera equilibrada. Acompañar no puede ser estar disponible sin límites ni responder con prisa a todas las demandas que puedan aparecer, sino que hay que hacer un diseño claro y orientarnos con sentido, tener la capacidad de retroalimentar, ser mediadores de la comunicación, mantener una relación pedagógica que pueda ser reconocible. La presencia humanizadora no es algo que se improvisa; de hecho, se construye. El bienestar digital, la responsabilidad educativa también se encuentra presente, transitar del aprendizaje en línea a saturar de plataformas, notificaciones, tareas y pantallas no constituyen, por sí mismos, ejercicios de cuidado, la sobriedad didáctica, la adecuada selección de herramientas, la proporcionalidad de las actividades, la protección de datos y la accesibilidad son formas concretas de cuidado. Si el ecosistema académico se presenta repleto de abundancia, el diseño de menos pero mejor puede ser una decisión profundamente didáctica. La IA presenta también posibilidades muy interesantes, pero hay que tener precaución, puede ayudar en los procesos de orientación, producción o de retroalimentación, pero no debe suplantar el juicio docente ni simular aquellas relaciones que requieren de la responsabilidad de las personas, su uso debe ser, entonces, una práctica transparente, crítica y formativa, la pregunta podrá ser la inversa a la que tradicionalmente se plantea: qué debe delegarse, qué es lo que ha de intervenir en la deliberación de las personas y qué efectos tiene sobre la autonomía, sobre la autoría o sobre la confianza de las personas estudiantes.

La humanización de los entornos virtuales no es solo una cuestión de la persona o un tema técnico; trasciende la formación del profesorado, las condiciones en las instituciones, las políticas de cuidado digital, una serie de criterios de evaluación coherentes y la consideración de las desigualdades. De lo contrario, el discurso de la educación emocional puede transformarse en una exigencia moral a aquellas personas docentes y estudiantes sin

transformar las estructuras que producen malestar.

Como una de las propuestas centrales, en este capítulo pretendemos replantear los entornos virtuales como espacios del afecto, lo relacional y lo pedagógico. Un giro que nos permitiría cambiar la mirada, de la plataforma al ámbito institucional de la experiencia formativa; de la innovación a la idea de sentido educativo; de la gestión del aprendizaje hacia el cuidado de las condiciones que hacen posible aprender. Francamente, con la velocidad del cambio tecnológico, humanizar la virtualidad digital no es desestimar lo digital, implica evitar que lo digital nos lleve a olvidar que educar es todavía una práctica de encuentro, de exigencia, de interpretación y de responsabilidad con el otro.

Referencias

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. CAST. https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas? CASEL. https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M. F., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94(5), 1181-1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fiock, H. (2020). Designing a community of inquiry in online courses. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 21(1), 135-153. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985

Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. Online Learning, 11(1), 61-72. https://doi.org/10.24059/olj.v11i1.1737

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, 2(2-3), 87-105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. Health Information & Libraries Journal, 26(2), 91-108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. Online Learning, 22(1), 205-222. https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092

Mayer, R. E. (2021). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge University Press.

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. American Journal of Distance Education, 3(2), 1-7. https://doi.org/10.1080/08923648909526659

OECD. (2025). How's life for children in the digital age? OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0854b900-en

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315-341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Peñaloza García, B. A., Román Villegas, M. A., & González Jaramillo, Y. del R. (2026). El Fantasma en la Máquina: Cómo la falta de retroalimentación está saboteando a los conductores del futuro. Editorial SAGA. https://doi.org/10.63415/saga.2026.53

Román Villegas, M. A. (2026). Funcionalidad a la Significatividad: Cómo los Entornos Virtuales de Aprendizaje Favorecen el Aprendizaje Profundo en la Educación Virtual de Posgrados. Ibero Ciencias - Revista Científica Y Académica - ISSN 3072-7197, 5(1), 3689-3697. https://doi.org/10.63371/ic.v5.n1.a858

Salmon, G. (2013). E-tivities: The key to active online learning (2nd

ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203074640

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. Human Resource Development Review, 15(4), 404-428. https://doi.org/10.1177/1534484316671606

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

UNICEF Innocenti. (2025). Childhood in a digital world: Screen time, digital skills and mental health. UNICEF Innocenti - Global Office of Research and Foresight. https://www.unicef.org/innocenti/reports/childhood-digital-world

Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. Distance Education, 29(1), 71-87. https://doi.org/10.1080/01587910802004852

Mario Armando Tapia García *https://orcid.org/0009-0006-5000-7712*

Daniel Desiderio Borrego Gómez *https://orcid.org/0000-0003-4211-7189*

Carmen Lilia de Alejandro García *https://orcid.org/0009-0001-3435-8057*

Jesús Roberto García Sandoval *https://orcid.org/0000-0003-3770-1620*

Lídia Beatriz *https://orcid.org/0009-0006-2354-7668*

Nelly Vargas Tolentino *https://orcid.org/0009-0008-8915-2401*

Ana Laura Garnica Escamilla *https://orcid.org/0009-0008-7038-6670*

Mayra Montealegre Serrano *https://orcid.org/0009-0001-6152-7928*

Edgar Antonio Díaz Cosme *https://orcid.org/0000-0002-4193-2184*

Marco Antonio Román Villegas *https://orcid.org/0009-0004-4238-3166*

Brayan Adrián Peñaloza García *https://orcid.org/0009-0002-8175-0497*

Liliana Benítez Jaimes *https://orcid.org/0009-0006-4733-7841*

Kelvin Garfias Ramírez *https://orcid.org/0009-0001-9143-8491*

Conectando aprendizajes: La Tecnología como Herramienta para una Educación emocional

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 agosto de 2026. Editora, Ofelia Alvide; Cuidado editorial, Cinthia Flores;Diseño de portada, Vanessa Manjarrez; Diseño editorial, Karina Zea.

Este libro ofrece una visión integral sobre la intersección entre tecnología y educación emocional, destacando cómo las herramientas digitales pueden ser aliadas en la transformación de los procesos educativos. A través de seis capítulos, se abordan temas cruciales para el desarrollo de una educación de calidad en diferentes niveles académicos en México.

Desde la mercadotecnia educativa como estrategia de transformación institucional, que va más allá de la captación de matrícula para construir identidad y reputación en las universidades privadas, hasta el uso de inteligencia artificial generativa para mejorar la calidad de la enseñanza en la educación superior, cada capítulo es un llamado a la reflexión y la acción.

Además, se exploran las prácticas de mediación tecnológica en la educación primaria, basadas en evidencia recopilada de cinco escuelas públicas, y se presenta un estudio comparativo de evaluación en instituciones de educación media superior. El Programa de Integridad y Equidad de la Universidad YMCA se destaca como un ejemplo de cómo la política puede traducirse en trabajo comunitario efectivo.

Por último, se aborda la importancia de humanizar los entornos virtuales, proponiendo una mirada pedagógica que integre tanto tecnologías como emociones, esenciales para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

Conectando aprendizajes: la tecnología como herramienta para una educación emocional es una invitación a educadores, líderes institucionales y legisladores a adoptar enfoques innovadores que enriquezcan la experiencia educativa y fortalezcan la conexión emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

IMAGEN GLOBAL
COMUNICACIÓN PARA LÍDERES Y ORGANIZACIONES

ISBN: 978-970-96147-2-5
9 789709 614725