

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica

Perspectivas innovadoras en la educación: desarrollo profesional y alfabetización digital



Gonzalo González Hernández (1936-2025)

Rector de la Universidad Autónoma de Aguascalientes de 1990 a 1995.

Se ha dicho que las ideas solas perecen, con los hombres que las engendran, pero encarnadas en obras e instituciones, son capaces de resistir el embate de los siglos. Y es el tiempo, ese concepto intangible y discutido, quien, sin embargo, nos da la oportunidad de realizar los hechos, transcurrir nuestra vida, escribir la historia (González, 1993, p. 153).

González, G. (1993). La Universidad reflejo de los ideales de su época. En *Memoria. Pasado, presente y futuro de la Universidad* (pp. 153-158). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

DOCERE

DOCERE, año 16, número 32, enero-junio 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a través de la Dirección General de Docencia de Pregrado, Departamento de Formación y Actualización Académica. Avenida Universidad No. 940, Edificio Académico Administrativo, piso 4, Ciudad Universitaria, C.P. 20100, Aguascalientes, Ags., Tel. (449) 910 74 00, exts. 31412, 31413 y 31414, <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>, revistadocere@edu.uaa.mx. Editora responsable: Martha Hilda Guerrero Palomo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del título No. 04-2018-041714054800-102 e ISSN 2683-2526, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Distribución gratuita.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editora de la publicación.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

La persona lectora o usuaria del material publicado en la revista *Docere* de la Universidad Autónoma de Aguascalientes deberá, en todos los casos: a) reconocer la autoría del material utilizado, proporcionando un enlace a la licencia *Creative Commons*, además de indicar si se han realizado cambios al material; b) abstenerse de utilizar el material proveniente de la revista *Docere* con finalidad comercial y, c) en los casos en los que se realice la remezcla, transformación o creación, a partir del material publicado de la revista *Docere*, reconocer los derechos que correspondan a la Universidad Autónoma de Aguascalientes en su carácter de titular de la materia protegible utilizada. En caso de infracción a lo antes dispuesto, la persona lectora o usuaria se hará acreedora a las sanciones que establece la legislación de la materia.



DG DP Departamento de
Formación y Actualización
Académica



Universidad Autónoma de Aguascalientes
Edificio Académico Administrativo, piso 4,
Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria
C.P. 20100, Aguascalientes, Ags.
Tels. (449) 910 74 00 exts. 31412, 31413 y 31414
<https://dgdp.uaa.mx/defaa/>
<https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>

revistadocere@edu.uaa.mx

[Formación Docente UAA \(DEFAA\)](#)

DOCERE

Directorio

Dra. Sandra Yesenia Pinzón Castro
Rectora
Dr. José Manuel López Libreros
Secretario General
Dra. Lilia Beatriz Cisneros Guzmán
Directora General de Docencia de Pregrado
Dra. Ana Cecilia Macías Esparza
Jefa del Departamento de Formación y Actualización Académica
Dr. Ismael Manuel Rodríguez Herrera
Director General de Difusión y Vinculación
Lic. Genaro Ruiz Flores González
Jefe del Departamento Editorial

Comité editorial

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz †
Departamento de Educación
Mtra. Ana Luisa Topete Ceballos †
Departamento de Letras
Lic. Sara Mireya Carmona Lozano
Departamento de Formación y Actualización Académica
Dr. Daniel Eudave Muñoz
Departamento de Educación
Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo
Departamento de Formación y Actualización Académica
Dr. Ricardo López León
Departamento de Diseño Gráfico
Dra. Ana Cecilia Macías Esparza
Departamento de Formación y Actualización Académica
Dra. María Antonia Montes González
Departamento de Letras
Dra. Sandra Reyes Carrillo
Departamento de Letras
Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011
Mtra. Marthelena Guerrero Rodríguez
Dirección de la UPN
Universidad Autónoma de Zacatecas
Mtra. Aidé Trinidad Vital Caballero
Unidad Académica de Psicología, Campus Jalpa

Cuerpo de dictaminación

Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes
Lic. Marlene Alicia Márquez Ramírez
Docente de la Licenciatura en Educación Especial
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Mtra. Saida Eréndira Arenas Díaz
Departamento de Educación
Lic. Miguel Ángel García Márquez
Departamento de Comunicación
Lic. Jorge Armando Gaytán Rojas
Departamento de Educación
Ing. Javier Alejandro Gutiérrez Martínez
Departamento de Filosofía y Letras
Dr. José Eder Guzmán Mendoza
Departamento de Filosofía y Letras
Dr. Ricardo López León
Departamento de Diseño Gráfico
Lic. Jesús Martínez Ruiz Velasco
Departamento de Formación y Actualización Académica
Mtro. Karol Wojtyla Medellín Hernández
Departamento de Apoyo a la Formación Integral
Dra. María Antonia Montes González
Departamento de Letras
Dra. Estela Lizbeth Muñoz Andrade
Departamento de Sistemas Electrónicos
Dra. Sandra Reyes Carrillo
Departamento de Letras
Dr. Javier Treviño Rangel
Departamento de Educación

Esp. Elizabeth Vázquez Barrios
Departamento de Formación y Actualización Académica
Universidad Autónoma de Zacatecas
Mtra. Aidé Trinidad Vital Caballero
Unidad Académica de Psicología, Campus Jalpa
Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011
Dr. Gustavo Ornelas Rodríguez
Coordinación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica
Universidad de Huelva, España
Mtra. Romina Denise Jasso Alfieri
Departamento de Pedagogía

Enlaces en los Centros Académicos

Mtro. Carlos Alberto Ávila Aréchiga
Centro de las Artes y la Cultura
Dra. María Carolina de Luna López
Centro de Ciencias Agropecuarias
Dra. Estela Lizbeth Muñoz Andrade
Centro de Ciencias Básicas
Mtro. Alfonso Vela Rivera
Centro de Ciencias de la Ingeniería
Dra. Judith Martín del Campo Cervantes
Centro de Ciencias de la Salud
Ing. Francisco López López
Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción
Dra. María del Carmen Bautista Sánchez
(jefa sustituta de la secretaría)
Centro de Ciencias Económicas y Administrativas
Dr. Javier Eduardo Vega Martínez
Centro de Ciencias Empresariales
Dra. María de la Luz Luévano Martínez
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
Mtra. Ma. Lourdes Díaz Martínez
Centro de Educación Media (plantel central)
Dr. Carlos Roberto Rodríguez Castellanos
Centro de Educación Media (plantel oriente)

Departamento de Archivo General e Histórico

Fotografía

Departamento Editorial

Mtra. Ana Belina Escobar Martínez
Jefa de la sección de Procesos Editoriales
Diseñador Gráfico, Rubén Rodríguez Álvarez
Diseño de forros y maquetación
Lic. Genaro Ruiz Flores González
Diseño de la revista
Lic. Alejandra Zapata Gloria
Corrección de estilo

Departamento de Formación y Actualización Académica

Lic. Sara Mireya Carmona Lozano
Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo
Fotografía e infografía
Est. María Berenice Acosta García
Est. Nabil Alejandra Gutiérrez Jiménez
Est. Ana Valeria Ulloa Rivera
Colaboración en el diseño de infografía

Indice

- Trayectorias universitarias:
ingeniero Gonzalo González Hernández (1936-2025)
Martha Hilda Guerrero Palomo
Algo sobre el DEFAA
- Desarrollo de la afectividad para el ejercicio docente
en educación superior y media superior.
Entrevista a la maestra Cecilia del Socorro Delgado Rodríguez
Sara Mireya Carmona Lozano
Algo sobre el DEFAA
- La metodología socioafectiva como base para una cultura de paz.
Entrevista a la doctora María Elena Ortiz García
Martha Hilda Guerrero Palomo
Algo sobre el DEFAA
- La educación zapatista como un ejemplo
de educación intercultural crítica
Héctor Manuel Rodríguez Figueroa
Modelo educativo y docentes
- Alfabetización digital de estudiantes de educación superior.
Notas sobre sus habilidades digitales para la ciberseguridad
Mónica del Rocío Cervantes Velázquez y Estefanía Díaz
Tema de interés
- La integración de la inteligencia artificial en la educación
superior desde una perspectiva de derechos humanos
Yaritza Pérez Pacheco
Tema de interés
- Reseña del artículo: “Inteligencia artificial generativa
en la educación superior: usos y opiniones de los profesores”
Estela Lizbeth Muñoz Andrade
Videre et legere (ver y leer)

PRESENTACIÓN

Esta edición reúne siete artículos que promueven la difusión y el fortalecimiento del conocimiento en el ámbito educativo, al incentivar el diálogo y la reflexión sobre el desarrollo profesional docente, la alfabetización digital, la enseñanza virtual y la incorporación de la inteligencia artificial en la práctica educativa en los niveles medio superior y superior. Todo ello en consonancia con el entorno, en gran medida digital, en el que hoy se desarrolla la práctica docente, mismo que promete contribuir al tan anhelado desarrollo integral y profesional de alta calidad en el ámbito educativo.

En el primer texto, “Trayectorias universitarias: ingeniero Gonzalo González Hernández (1936-2025)”, se rinde un homenaje póstumo, mediante una breve semblanza de su trayectoria universitaria, al ingeniero González, quien se desempeñó como rector de la Universidad Autónoma de Aguascalientes de 1990 a 1995. Fue un destacado hidrocálido por sus valiosas contribuciones al desarrollo educativo, cultural, social y urbano del estado de Aguascalientes.

La entrevista “Desarrollo de la afectividad para el ejercicio docente en educación superior y media superior”, con la maestra Cecilia del Socorro Delgado Rodríguez, refleja la importancia sobre la afectividad, la conciencia emocional y la empatía en la creación de entornos de aprendizaje más humanos y significativos.

La propuesta “La metodología socioafectiva como base para una cultura de paz” presenta una conversación con la doctora María Elena Ortiz García, quien comparte su trayectoria como docente en temas relacionados con la cultura de paz. Su práctica se basa en un enfoque socioafectivo, en el que se adopta la metodología de enseñanza socioafectiva y el juego como herramienta de aprendizaje.

En “La educación zapatista como un ejemplo de educación intercultural crítica” se expone el modelo educativo del movimiento zapatista en México, el cual ejemplifica la aplicación de una educación intercultural crítica, a través del análisis de sus antecedentes y aspectos como el currículo, la pedagogía, la organización y la gestión, así como los desafíos que permiten observar cómo este modelo promueve la intercultura-

lidad crítica, mismo que, más allá de la mera convivencia entre culturas, valora la identidad indígena y fomenta el respeto por la diversidad cultural.

Una aportación más es la “Alfabetización digital de estudiantes de educación superior. Notas sobre sus habilidades digitales para la ciberseguridad”, donde se ofrecen los resultados de un estudio que pone de manifiesto la importancia de evaluar y reforzar la alfabetización digital y la ciberseguridad de los universitarios, quienes generalmente carecen de habilidades avanzadas para protegerse en Internet, esto en cuanto a un uso seguro, crítico y efectivo.

Además, en “La integración de la inteligencia artificial en la educación superior desde una perspectiva de derechos humanos” se analizan, a partir de la literatura, las principales oportunidades que ofrece la inteligencia artificial, como la personalización del aprendizaje, la inclusión y la mejora de la retroalimentación. Asimismo, se abordan los desafíos éticos y legales que requieren marcos regulatorios sólidos para garantizar los derechos humanos, la transparencia y la rendición de cuentas.

El fascículo cierra con una “Reseña del artículo: ‘Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores’”, que muestra una investigación sobre las preocupaciones del profesorado respecto al uso indebido de la inteligencia artificial por parte de los estudiantes, especialmente en las evaluaciones; también plantea inquietudes sobre propiedad intelectual, seguridad de los datos y la falta de claridad en el manejo de la información por parte de estas plataformas.

Esperamos que la lectura sea de su agrado y le invitamos a colaborar con un artículo en el que comparta experiencias exitosas de su práctica docente en un próximo número.

Se Lumen Proferre

Trayectorias universitarias: ingeniero Gonzalo González Hernández (1936-2025)

Martha Hilda Guerrero Palomo

El profesional no debe buscar en su profesión un privilegio social, sino una oportunidad de servir a su comunidad y a sus semejantes, para ayudar a resolver problemas reales y, por supuesto, que se sientan identificados con su papel de agentes de cambio y de desarrollo social.

Gonzalo González Hernández, *Origen y desarrollo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes 1973-1998* (2000, p. 201)

Resumen

Se ofrece una breve semblanza académica en homenaje póstumo a la trayectoria universitaria del ingeniero Gonzalo González Hernández (q.e.p.d.), líder hidrocálido, quien contribuyó, entre otros ámbitos, al desarrollo educativo, cultural y social del estado de Aguascalientes, a través de su actividad como docente y como gestor educativo, tanto en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, como en su antecesor, el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología.

Palabras clave: ingeniero Gonzalo González Hernández, exrector de la UAA, trayectoria universitaria, educación superior, educación media superior, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

El ingeniero Gonzalo González Hernández (q.e.p.d.) nació el 10 de enero de 1936 en la ciudad de Aguascalientes. Fue un hidrocálido destacado por su aportación al desarrollo educativo, cultural y social de ese estado, aunque también sobresalió en la gestión pública del mismo, ocupando cargos vinculados al desarrollo urbano y, en el ámbito empresarial, a la industria de la construcción. Egresó del Instituto de Ciencias Autónomo (posteriormente, Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología). Sus estudios profesionales en Ingeniería Civil y de posgrado en la Maestría en Estructuras los realizó en la Universidad Nacional Autónoma de México (González, 2000; Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2025). En merecido homenaje a este personaje, se presenta una breve mirada a su amplia trayectoria universitaria en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y en el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (IACT), antecesor de la primera.

Han pasado 63 años desde su incursión como docente en el IACT, hoy UAA, vocación que le permitió inspirar la vida de otras personas, quienes tuvieron la oportunidad



Ingeniero Gonzalo González Hernández (1936-2025),
Fototeca Universitaria, AGHUA (sin referencia).

«El ingeniero Gonzalo González Hernández fue un hidrocáldido destacado por su aportación al desarrollo educativo, cultural y social de su estado, aunque también sobresalió en la gestión pública del mismo, ocupando cargos vinculados al desarrollo urbano, y en el ámbito empresarial, a la industria de la construcción»



Fotografía (024.681.04), Gonzalo González Hernández [en el Edificio Jesús Gómez Portugal de la Universidad Autónoma de Aguascalientes], Fototeca Universitaria, AGHUA.

de ser sus estudiantes. Su liderazgo trascendió las aulas, ocupando cargos directivos en ambas instituciones.

En 1969, de acuerdo con su propio testimonio, el ingeniero González (2000) aceptó ser incluido en la terna para ocupar el puesto de director de la Escuela de Bachillerato del IACT, su elección para el puesto generó en él un sentido de mayor compromiso hacia la educación media superior y marcó la pauta de inicio de su carrera en la gestión educativa. Tiempo después, con su recomendación, el licenciado Efrén González Cuéllar fue nombrado secretario de esa escuela. Juntos asumieron la encomienda de actualizar el plan de estudios y los programas del bachillerato; para ello, tomaron como referente la labor de otras universidades del país, optando por guiarse principalmente con la Universidad Autónoma del Estado de México. El

plan de estudios se estructuró para una duración de tres años y una calendarización semestral, en lugar de anual; su organización curricular, acorde con las tendencias a nivel nacional, contaba con materias en los primeros semestres que permitían al estudiante, “por una parte, situarse en su tiempo, espacio y su ambiente, y por otra, adaptarse a los métodos del bachillerato que lo llevarían a cursar[lo] exitosamente” (p. 193); en los últimos semestres incluía materias introductorias al siguiente nivel educativo (González, 2000).

Fue testigo de las grandes transformaciones del IACT, que poco tiempo después lo llevarían a convertirse en la UAA, como la creación de las dos primeras carreras profesionales ofertadas en la Escuela de Comercio y Administración, Contador Público y Administración de Empresas, bajo la dirección del contador público Humberto Martínez de León, y posteriormente, en 1972, la de Medicina. En la UAA, fue invitado por el rector fundador, el contador público Martínez de León, a colaborar en la creación de la carrera de Ingeniería Civil. En esa misma época participó como asesor del Departamento de Servicios de la UAA (González, 2000). Fue distinguido por el H. Consejo Universitario como miembro de la H. Junta de Gobierno de esta benemérita universidad;¹ misma que presidió durante el periodo de 1979 a 1980 (Leal, 2017; González, 2000); por lo cual, durante ocho años pausó todas sus funciones administrativas en ella, acorde con la normativa institucional (González, 2000).

Posteriormente, fue jefe del entonces Departamento de Estructuras del Centro Tecnológico (hoy Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción), del cual dependían las carreras de Ingeniería Civil y Arquitectura (Leal, 2017; González, 2000). Nuevamente, por su experiencia en la educación media superior, fue convocado para estar al frente del Centro de Enseñanza Media (hoy Centro de Educación Media) de la UAA, donde se coordinaban tanto el bachillerato como la secundaria. Primero fungió como decano interino y después fue electo para ocupar ese cargo por un periodo de tres años más. Coordinó las actividades de rediseño del plan de estudios, en el cual se propuso

¹ La UAA fue distinguida por la LXIV Legislatura del H. Congreso del Estado de Aguascalientes con la declaratoria de Benemérita el 31 de octubre de 2019 (Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2020, p. 6).



Fotografía (054.1570.03), Toma de protesta [del ingeniero Gonzalo González Hernández como rector de la UAA], Fototeca Universitaria, AGHUA.

la integración de materias optativas que permitieran apoyar la orientación profesiográfica del estudiantado para su elección de carrera profesional, ante una vasta muestra ofertada por la propia institución (González, 2000).

A la edad de 54 años ocupó el máximo cargo en la UAA, siendo su quinto rector, durante los periodos de 1990 a 1992 y de 1993 a 1995 (Leal, 2017). Su gestión dejó un legado invaluable y un referente importante para el desarrollo estratégico de la institución que, en ese entonces, contaba con apenas 17 años de vida.² La visión educativa de la institución y su ejemplar desempeño administrativo y financiero la llevó a ser reconocida en su tiempo como “una universidad modelo” (Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2025, p. 6).

«El ingeniero González atestiguó las grandes transformaciones del IACT que culminaron en su conversión en la actual Universidad Autónoma de Aguascalientes, de la cual fue rector en los períodos de 1990 a 1992 y de 1993 a 1995. Además, ocupó diversos cargos, entre ellos el de miembro y presidente de su Honorable Junta de Gobierno»

Durante sus gestiones como rector dio continuidad al Plan de Desarrollo vigente y coordinó la elaboración del Plan de Desarrollo 1993-2001. Parte de esas gestiones derivaron en la adecuación de algunos documentos de la normativa institucional, entre ellos, el entonces Reglamento de Evaluación, a través del cual se aprobó la titulación automática. Asimismo, acorde con las metas del Plan de Desarrollo de ese tiempo, se instauraron nueve programas educativos más, de acuerdo con el proceso correspondiente establecido por el H. Consejo Universitario, en el que se indicaba la necesidad de dar atención a los siguientes aspectos clave: “el mercado de trabajo; la necesidad social de la carrera de estudio; la demanda estudiantil para la misma y la factibilidad [de] la institución para ofrecerla” (González, 2000, p. 214). Esas carreras fueron: Psicología, creada en 1991; Filosofía, en 1992; Enseñanza del Inglés (hoy Docencia del Idioma Inglés), así como Diseño Textil y de la Confección (hoy Diseño de Moda en Indumentaria y Textiles), en 1993; Mercadotecnia, Diseño Gráfico, y Diseño Industrial, en 1994; Electrónica y Sistemas de Comunicación Digital (hoy Electrónica), en 1995; y Ciencias Políticas y Administración Pública, en 1995 (Departamento de Formación y Actualización Académica, 2023). Así, al final de su gestión, la oferta educativa de la UAA alcanzó un crecimiento del 28 % y un total de 41 carreras profesionales de pregrado. De la misma manera, se establecieron las Maestrías en Ciencias Básicas, y en

² Creada el 19 de junio de 1973 y constituida legalmente el 24 de febrero de 1974 (Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2020, p. 4).

Informática, Especialidades en Derecho Penal, Derecho Civil, y Derecho Fiscal. También se implementaron el Doctorado en Educación, primer doctorado interinstitucional en la UAA, y el Doctorado en Ciencias Agropecuarias (González, 2000).

Del mismo modo, se consolidó el Programa de Formación de Profesores, alcanzando, incluso, reconocimiento a nivel nacional. Respecto a la extensión universitaria y la promoción cultural, se continuó con la oferta de cursos de extensión; se lanzó al aire un canal de televisión con apoyo de Tele Cable del Centro; se distribuyó el tabloide *Imágenes Universitarias* y se dio continuidad a la programación de Radio Universidad (hoy Radio UAA); entre otros eventos culturales, como conciertos musicales (González, 2000). En el segundo periodo de su gestión como rector se llevó a cabo la primera edición de la Feria Universitaria (Murillo, 2025), la cual se continúa realizando anualmente hasta la fecha.

En cuanto al fortalecimiento de la infraestructura institucional, con la dirección del ingeniero González se desarrolló el Proyecto de la Zona Norte de la UAA, nombrando como responsable del mismo al maestro Jorge Pío Monsiváis Santoyo, director de Servicios Generales, hoy Dirección General de Infraestructura Universitaria. Entre otros edificios contemplados en dicho proyecto, se cons-

truyó la Unidad Médico Didáctica (Monsiváis, 2024). Por otra parte, con el apoyo del entonces gobernador del estado, licenciado Otto Granados Roldán, se concluyó la construcción del edificio que hoy ocupa la Unidad de Estudios Avanzados; mismo que se equipó con recursos del FOMES (Fondo de Modernización de la Educación Superior), igualmente gestionados por el ingeniero González. También, se completó la construcción del Edificio 1-A y se techó (González, 2000). El logotipo monumental de la UAA fue otra obra impulsada bajo su liderazgo, reforzando con éste la identidad de una comunidad cada vez más fortalecida, experimentada y en expansión (Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2021; 2025).

En el año 2013, en el contexto del 40º aniversario de la institución, el ingeniero Gonzalo González fue condecorado con la Presea Universitaria, de manos del maestro Mario Andrade Cervantes, rector de la UAA en ese momento. Asimismo, fue reconocido con el nombramiento de Maestro Emérito de la UAA (Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2025). Entre otras distinciones en el ámbito educativo, fue nombrado miembro del primer Consejo Técnico de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes por el gobernador del estado de Aguascalientes en aquel tiempo, el ingeniero Miguel Ángel Barberena Vega.



Fotografía (066.1919.07), Sin título, Fototeca Universitaria, AGHUA.



Fotografía (064.1881.17), Presentación de proyecto [de la zona norte de la UAA], Fototeca Universitaria, AGHUAA.

El ingeniero Gonzalo González fue testigo del nacimiento de la UAA, dio continuidad a los esfuerzos de los cuatro rectores que le precedieron, aportando una visión de crecimiento y adaptación de esa universidad a las necesidades que el contexto del momento histórico requería, siempre conservando los ideales y propósitos fundamentales para los cuales fue creada la misma. Sus contribuciones forjaron un fuerte eslabón que llevó a transitar a esta máxima casa de estudios al punto de la historia en el que ahora se encuentra, cumpliendo 52 años de vida. En este contexto, merece la pena citar el siguiente extracto del discurso ofrecido por el ingeniero González durante los festejos conmemorativos al 20º aniversario de la UAA:

Se ha dicho que las ideas solas perecen, con los hombres que las engendran, pero encarnadas en obras e instituciones, son capaces de resistir el embate de los siglos. Y es el tiempo, ese concepto intangible y discutido, quien, sin embargo, nos da la oportunidad de realizar los hechos, transcurrir nuestra vida, escribir la historia (González, 1993, p. 153).

Fuentes de consulta

- Departamento de Formación y Actualización Académica (2023). La trayectoria universitaria a través de los programas educativos de la UAA. *Docere*, 28. <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/4641>
- González, G. (1993). La Universidad reflejo de los ideales de su época. En *Memoria. Pasado, presente y futuro de la*

Universidad (pp. 153-158). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

González, G. (2000). El Plan de Desarrollo como pauta. En B. Bonifacio (Coord.), *Origen y desarrollo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes 1973-1998* (pp. 191-232). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Leal, F. (2017). *Trazo Histórico. Junta de Gobierno*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Monsiváis, J. (2024). Presentación del plan de desarrollo de la zona norte de la UAA en 1993. En M. López Arellano y R. de la O (Coords.), *Recuerdos de mi universidad. 50 años de experiencias y remembranzas (1973-2023)*. <https://n9.cl/34yqt>

Murillo, M. (1 de febrero de 2025). Fallece Gonzalo González Hernández, exrector de la UAA y referente de la ingeniería en Aguascalientes. *El Sol del Centro*. (Página web). <https://acortar.link/drIO97>

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2020). *Guía básica para profesores de la UAA 2020*. Universidad Autónoma de Aguascalientes–Dirección General de Docencia de Pregrado–Departamento de Formación y Actualización Académica. <https://shre.ink/etdn>

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2021). Logotipo monumental. *Gaceta Universitaria*, 145, año 24, época 2. <https://n9.cl/auup4>

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2025). In Memoriam. Ing. Gonzalo González Hernández. *Gaceta Universitaria*, 164, año 28, época 2. <https://n9.cl/jy8wh>

Desarrollo de la afectividad para el ejercicio docente en educación superior y media superior.

Entrevista a la maestra Cecilia del Socorro Delgado Rodríguez

Sara Mireya Carmona Lozano

Resumen

En esta entrevista, la maestra en Psicoterapia Gestalt, Cecilia del Socorro Delgado Rodríguez, aborda la afectividad dentro del contexto educativo y su impacto en el aprendizaje de estudiantes de educación superior y media superior. Destaca la importancia del desarrollo de habilidades afectivas por parte de las personas docentes, como la autenticidad, el respeto y la empatía, para fortalecer su relación con los estudiantes. Además, enfatiza la necesidad de trabajar conscientemente la autorregulación y expresión positiva de las emociones, con el fin de generar espacios de enseñanza y aprendizaje más significativos y humanos.

Palabras clave: afectividad, desarrollo humano, inteligencia emocional, asertividad, docencia.

En el contexto educativo actual, hablar de afectividad en la docencia implica reconocer el papel central de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se entrevistó a la maestra en Psicoterapia Gestalt y licenciada en Relaciones Industriales, Cecilia del Socorro Delgado Rodríguez, psicoterapeuta y profesora-formadora de docentes, con más de dos décadas de experiencia en desarrollo humano, quien actualmente capacita a docentes en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Resulta particularmente valioso conocer su perspectiva por su trayectoria, que combina esa formación académica con una profunda sensibilidad hacia el lado emocional de las personas, lo que le ha permitido impactar positivamente tanto en el aula como en otros entornos formativos. Esta entrevista, realizada por la licenciada en Comunicación e Información, Sara Mireya Carmona Lozano, nos invita a reflexionar sobre cómo construir relaciones afectivas auténticas entre docentes y estudiantes para generar ambientes de aprendizaje más significativos y humanos.



«El reto está en enamorar a los jóvenes de la materia, pero primero tenemos que enamorarnos de ella nosotros como docentes»

Maestra Cecilia del Socorro Delgado Rodríguez.

¿Cómo define la afectividad en el contexto educativo?

Cuando hablamos de afectividad, nos referimos a las emociones y los sentimientos generados, no sólo en relación con la cátedra, que comprende el desempeño del docente en sí mismo, a los contenidos de la materia o a los procesos educativos establecidos, sino también a aquella que se da en un estado relacional entre el docente y los grupos de alumnos, y también con los compañeros de trabajo.

¿Cómo se relaciona esta afectividad con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes? Por ejemplo, si tiene relación con la motivación y el rendimiento académico.

Definitivo [sí existe relación con la motivación y el rendimiento académico], en tanto el docente ama su propio desempeño. Yo sé que son docentes porque les gusta ser docentes, pero a veces la materia que imparten no era lo que esperaban o el programa no se ajusta a sus expectativas. Todo esto tiene un efecto en su propia motivación, en la manera de impartir su cátedra y en la forma en que transmiten el conocimiento a los estudiantes de educación media superior y superior, quienes pueden no encontrarle practicidad a la materia. Por ejemplo, lo que me dicen es: “Pero ¿y esto qué?, ¿cómo se aplica?, ¿cómo va a tener efecto?”. Todo tiene efecto, hasta en el desarrollo cognitivo, personal y en las distintas inteligencias. Si el docente sabe enfocar su materia con un sentido práctico, incluso simplemente por el desarrollo intelectual de la persona, el alumno va a encontrar la motivación suficiente para comprometerse con el aprendizaje.

Una de las cosas que desmotivan al alumnado es pensar que una materia es “de relleno”, porque los he escuchado decir eso. Por ello, el docente necesita aprender a infundir motivación en sus estudiantes, ¿a partir de qué?, de que se enamoren (de la materia que imparte), y ese enamoramiento tiene que ver con la afectividad de la misma.

Además de enamorarse de su materia, ¿qué habilidades afectivas considera esenciales en el ejercicio docente de los niveles educativos superior y media superior?

Lo primero es reconocer y conectar con las propias emociones y sentimientos. Culturalmente, se nos ha enseñado –sobre todo a generaciones como la mía– que el enojo, la tristeza o el miedo son “emociones malas”, y entonces dejamos de conectar con ellas. Así que la primera habilidad es identificar cuáles son las emociones que estamos sintiendo y después percibirlas en los demás. La segunda habilidad es expresarlas de manera positiva y autorregulada, sobre todo con los alumnos. En ocasiones, olvidamos los gestos que hacemos; por ejemplo, podemos creer que estamos con-

trolando nuestras emociones, pero nuestros rostros reflejan molestia, enojo, desesperación o falta de entusiasmo, y los alumnos lo perciben –sobre todo los de nivel medio superior–, porque son muy inteligentes en este aspecto.

Por lo tanto, habría que practicar la manera en cómo expresar nuestra emotividad, no sólo a través de la voz, sino también a través de la gestualidad y la comunicación no verbal. En definitiva, las dos habilidades esenciales son: la primera, reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás, y la segunda, saber expresarlas de manera positiva.

Sí, creo que también es fundamental evitar el juicio, tanto hacia nosotros(as) mismos(as) como hacia las demás personas. Como usted comentaba, nos enseñaron a clasificar las emociones como “buenas” o “malas”, lo que nos lleva a cuestionar nuestras propias reacciones: “¡No tendría por qué enojarme!” o “¡Esa persona no debería tratarme así ni hacerme caras!”.

Claro, tocas un punto importantísimo. Por ejemplo, cuando un alumno pregunta exactamente lo mismo que acabo de explicar, mi rostro inmediatamente muestra los ojos hacia arriba en una expresión de fastidio, y los alumnos lo notan. ¿Qué dicen?: “Ash, esa maestra tan fastidiosa”. Si el alumno volvió a preguntar, seguramente fue porque no estaba prestando atención, así que les doy un *tip*: respiren profundo, tomen conciencia de su expresión facial y explíquenlo nuevamente.

«Las dos habilidades esenciales son: la primera, reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás, y la segunda, saber expresarlas de manera positiva»

¿Qué estrategias sugiere utilizar para fomentar la afectividad en el ejercicio docente de la educación superior y media superior?

Me encontré un artículo muy interesante en la *Revista Digital Universitaria* de la UNAM: “Las dimensiones afectivas de la docencia”, de la autora Benilde García Cabrero, donde hace referencia a varios autores que sugieren tres comportamientos clave en la práctica docente: la autenticidad, el respeto y la empatía. ¿Qué implica cada uno? La autenticidad en la docencia implica ser una persona genuina y consciente de sí misma, capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos. Pero esto no significa reaccionar impulsivamente. Muchos alumnos me han expresado cómo algunos maestros, al no querer o no saber cómo enfrentarse a situaciones difíciles, hacen

«La autenticidad en la docencia implica ser una persona genuina y consciente de sí misma, capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos»

una especie de “berrinche”, al decir: “¿Saben qué? Doy la clase por vista, ¡adiós!”. Es decir, adoptan una actitud evasiva ante el conflicto, en lugar de decir genuinamente: “¿Saben qué? Esta actitud que están teniendo me molesta, porque, –sobre todo en educación superior–, trabajamos con personas adultas o en proceso de formación”. En el nivel medio superior, el docente puede guiarlos, señalando: “Esto es un comportamiento adulto”, ayudándolos a desarrollar la afectividad en su proceso de aprendizaje.

Entonces, ser una persona auténtica implica reconocer nuestras propias emociones –enojo, miedo, envidia, celos, fastidio, frustración, etc.– y entender cómo impactan en la interacción con nuestros estudiantes. También implica expresar lo que genera alegría y afecto, logrando así un ambiente de enseñanza más humano y significativo.

Después viene el respeto, que significa valorar a las y los estudiantes como personas dignas, tratándolas con consideración, dignidad y respeto. En mi experiencia, sé que hay alumnos que, desde media superior hasta superior, han desarrollado estrategias para manipular situaciones, expresar quejas o desafiar a los docentes, lo que puede generar temor; entonces, frases como “Voy a ir a la junta universitaria” asustan a los profesores. Así que el respeto significa valorarlos como personas dignas, y la forma de tratarlos se tendría que mirar desde la asertividad.

Y, por último, la empatía, que implica entender los sentimientos del alumnado y responder apropiadamente a ellos. ¿Esto qué significa? Así como yo tengo derecho a experimentar enojo, miedo o alguna otra emoción que parezca “incorrecta”, también las y los estudiantes tienen ese derecho. Respetar el enojo o el miedo del(a) alumno(a) nos lleva a decirle: “te comprendo”, “comprendo que estás molesto(a), que esto te asusta o te da miedo”, permitiéndonos analizar juntos cómo canalizar esos sentimientos de manera constructiva.

¿Podría compartirnos alguna experiencia en la que la afectividad haya tenido un impacto significativo en su práctica docente?

La afectividad tiene impactos tanto positivos como negativos. Un ejemplo de su efecto negativo, en términos personales e interpersonales, ocurre cuando un alumno cuestiona constantemente al docente, desafiando los conceptos revisados en clase. Esto, naturalmente, puede generar enojo.

Mientras se imparte la clase, no falta quien haga una pregunta que nada tiene que ver con el tema que se está viendo, y eso genera frustración. Si el docente no está atento a esta emoción ni a la angustia o descontrol que se pudiera generar, se presenta un conflicto mayor. Así que, día tras día, la incomodidad va en aumento, hasta que, sin darnos cuenta, llegamos a un punto de confrontación en el aula, y esto no es agradable ni para el grupo ni para el alumno. Si desde el primer momento identificamos qué nos genera molestia, lo principal es hablar con el alumno –fuera del grupo– y manifestarle nuestro sentir de manera asertiva: “Tus cuestionamientos me hacen sentir enojado/ frustrado/con angustia, etc.”, y después, plantear posibles soluciones, como sugerir que las dudas más complejas se realicen fuera de clase o establecer una dinámica para organizar mejor las intervenciones.

Es importante reconocer que la emoción del docente no siempre proviene de la intención del alumno. A veces, la percepción de que nos están cuestionando, criticando o intentando ponernos “en aprietos” puede generar enojo, cuando en realidad el estudiante sólo busca comprender mejor el tema. Cambiar la perspectiva y establecer un diálogo con el estudiantado puede ser una estrategia más efectiva. Y cuando veo caras sonrientes, participación activa y opiniones que van en función con la cátedra, claro que me encanta. Lo que no me encanta es la cuestión negativa, por ejemplo, cuando los jóvenes se distraen con el teléfono, generando frustración. En algunos casos, estudiantes –especialmente en educación superior– asumen menos responsabilidad sobre sus obligaciones académicas. Ante esto, la respuesta común del docente es advertirles: “Si siguen así, no van a aprender”; por lo que les propongo un reto: permítanles hacerse responsables de sus actitudes.

Lo primero es hacerles notar que el celular los está distrayendo –a ellos mismos–, sin permitir que esto impacte en nuestra actitud como docentes, para poder continuar con la cátedra. Eventualmente, en el primer parcial, los resultados reflejarán las consecuencias de esa falta de atención. Cuando un estudiante pregunte: “¿Por qué me reprobó?”, lo invitaremos a reflexionar: “¿Te acuerdas que te la pasaste viendo tu teléfono en todo momento? Quizás eso influyó en tu desempeño, así que te invito a que la siguiente vez dejes de hacerlo”. Si bien esto puede parecer sencillo en teoría, en la práctica supone un desafío, especialmente con estudiantes jóvenes. El verdadero reto es permitirles madurar y aprender de sus propias decisiones.

Desde su experiencia, ¿ante qué desafíos podrían enfrentarse las y los docentes al desarrollar una relación afectiva y efectiva con las y los estudiantes?

El desarrollo afectivo siempre ha estado presente; quizás no lo hemos querido reconocer, ya sea por factores culturales, de creencias, etc. Pero el principal desafío es tomar conciencia de su existencia y reconocer que necesitamos hacer cambios en nosotros mismos para mejorar nuestras habilidades y eliminar esas barreras que nos lo impiden. Esto implica aceptar nuestras propias emociones y reacciones, además de reconocer cuando se hace un berrinche, cuando nos molesta que los estudiantes no nos prestan atención por estar platicando, distraídos en sus celulares o mirando por la ventana. Esto es, hacer una introspección sobre lo que pasa a nuestro alrededor y de qué manera nos afecta. Ahí está la afectividad.

Se trata de tomar conciencia de nuestro sentir y expresarlo con claridad, ¿qué me molesta exactamente de sus actitudes? Pero también es importante reconocer los límites del respeto entre docentes y estudiantes, que podrían verse afectados de manera negativa a través de juicios o respuestas inapropiadas o cuando algunos docentes intentan generar una cercanía excesiva con sus alumnos, sobre pasando el límite necesario en la relación profesor-estudiante.

Recordé una publicación que vi hace tiempo en la web sobre la importancia de manejar adecuadamente situaciones incómodas con los estudiantes. En ella, se mencionaba que, si surgía la necesidad de hablar con un alumno al final de la clase debido a alguna inconformidad, era recomendable evitar encerrarse en el salón; lo ideal era dejar la puerta abierta para prevenir posibles malinterpretaciones y garantizar un ambiente de transparencia y seguridad.

Es importante tener precaución con el contacto físico. En la revista que mencioné anteriormente, se señalaba que, si se realiza, debe hacerse con afectividad y respeto. Sin embargo, yo sugeriría evitarlo, ya que, aunque sea bienintencionado, podría ser malinterpretado o utilizado en contra del docente. Gestos como una palmadita en la espalda o una mano en el hombro pueden parecer muestras de cercanía, pero no siempre son bien recibidas por la otra persona. Por ello, lo más recomendable es evitar el contacto físico y optar por otras formas de demostrar respeto y empatía.

«Lo primero es reconocernos como seres emocionales, y la inteligencia emocional juega un papel fundamental en este proceso»

Finalmente, ¿cuáles son sus principales recomendaciones para fomentar la afectividad en las aulas de educación superior y media superior a través de la práctica docente? Lo primero es reconocernos como seres emocionales, y la inteligencia emocional juega un papel fundamental en este proceso, por lo que les invito a inscribirse en los cursos que ofrece el Departamento de Formación y Actualización Académica sobre este tema, porque su aplicación en las aulas es esencial para mejorar la afectividad en la enseñanza y la efectividad en el aprendizaje.

Además de reconocer nuestras emociones, es importante desarrollar la conciencia corporal, esto es, prestar atención a nuestro lenguaje no verbal, porque hasta que alguien nos lo señala: “Siempre tienes cara de enojada”, “parece que todo te desagrada” o “haces tus ojos hacia arriba y eso me frustra”, es cuando tomamos conciencia de ello, y a través [del desarrollo] de la asertividad podremos responder adecuadamente, en vez de querer reaccionar de manera impulsiva.

Para desarrollar dicha habilidad, les invito a buscar libros, documentos o artículos de revistas que hablen precisamente del tema y trabajar en esa conciencia emocional, porque somos seres emocionales y nos relacionamos a partir de la afectividad.

En síntesis, la afectividad en la educación es un elemento esencial y no aislado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que influye directamente en la motivación, el rendimiento y el desarrollo integral de los estudiantes. Fomentarla desde la práctica docente implica reconocerse como un ser emocional, capaz de percibir, comprender y expresar las emociones de forma asertiva y, al mismo tiempo, empatizar con las emociones de las y los estudiantes.

La práctica docente afectiva se fundamenta en habilidades como la autenticidad, el respeto y la empatía, que no sólo mejoran el ambiente del aula, sino que favorecen la apropiación del conocimiento por parte del alumnado, al generar interés, conexión y sentido en los contenidos de los programas educativos. Empero, desarrollar la afectividad implica desafíos, como tomar conciencia de las propias emociones, establecer límites claros y abordar una interacción respetuosa entre estudiantes y docentes. Por ello, es indispensable que el personal docente continúe formándose en temas vinculados con la inteligencia emocional, que le permitan desarrollar herramientas para el autoconocimiento y la conexión emocional consigo mismos(as) y con los demás, con el objetivo de lograr cambios significativos en la educación.

La metodología socioafectiva como base para una cultura de paz. Entrevista a la doctora María Elena Ortiz García

Martha Hilda Guerrero Palomo

Resumen

Se presenta la entrevista realizada a la doctora María Elena Ortiz García, quien comparte su experiencia como docente con una trayectoria de más de 40 años. Su labor se ha centrado principalmente en la educación para la paz, abordando temas como la resolución pacífica de conflictos, la equidad de género y los derechos humanos, entre otros. Su enfoque educativo se basa en la socioafectividad y el uso del juego como herramienta de enseñanza.

Palabras clave: metodología socioafectiva, provención, el juego como herramienta didáctica, cultura de paz.

La doctora María Elena Ortiz García cursó la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 011. Egresó de la primera generación de la Maestría en Educación con énfasis en Resolución No Violenta de Conflictos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), donde colaboró junto a docentes del Departamento de Educación de la UAA con la maestra Greta Papadimitriou Cámaras en el diseño del plan de estudios de dicha maestría y de una especialidad sobre el mismo tema. Continuó su formación en educación para la paz y derechos humanos en la misma institución, realizando una especialidad y diversos diplomados. Obtuvo el Doctorado en Educación por la Universidad Cuauhtémoc. Su práctica docente en esas temáticas la ha desarrollado desde el enfoque socioafectivo.¹

En esta entrevista, concedida a la licenciada Martha Guerrero, la doctora Ortiz comparte su experiencia como docente durante más de 40 años. La conversación tuvo lugar el 13 de septiembre de 2024, al finalizar su curso “Resolución pacífica de los conflictos”, en la UAA.

¹ “Se trata de un proceso educativo intencionado, sistemático y permanente cuyo objetivo es potenciar el desarrollo social, ético y emocional, a partir de la interacción social, en el marco de una cultura y valores deseados, como expresión de la unidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo valorativo del desarrollo de la personalidad integral y autodeterminada, para facilitar la convivencia, el bienestar personal y social” (Ojalvo, 2016, p. 2, citada en Curiel *et al.*, 2018).



«La metodología socioafectiva utiliza el juego con propósito educativo, para fomentar la provención, es decir, la preparación activa para resolver conflictos mediante el desarrollo de habilidades como la integración, el diálogo y la cooperación»

Doctora María Elena Ortiz García.

¿Cuál es la estrategia de enseñanza utilizada en las capacitaciones que buscan la construcción de una cultura de paz?

La metodología socioafectiva; ésta pretende la provención,² con la cual se buscan obtener recursos, desarrollar estrategias y generar aprendizajes para resolver situaciones en la vida cotidiana; esa es la palabra clave de todas las dinámicas y de la alternativa del juego que se hace con una intención, desde conocerse, integrarse, ser parte del grupo, comunicarse, dialogar y cooperar para resolver conflictos. Y es justamente esa metodología la que le da el valor al juego como una herramienta educativa. No es el juego por el juego, por pasar el rato, por reírnos y que nos vayamos todas las personas contentas. Es el juego con una intención.

¿Por qué se le da el valor al juego dentro de esta metodología?

Es a través del juego que se puede aprender esa vivencia, con una actividad propiciada en el aula para eso, y que no les tome por sorpresa dentro de esos ámbitos donde se relacionan las personas participantes –el escolar, laboral o familiar, entre otros–, porque ya lo vivieron en el salón. La gente dice: “¡Ay, qué lindo, qué divertido!”, pero tiene una intención, el hecho de que salgan y afloren las distintas emociones: el enojo, la frustración y la alegría, así como aplicar habilidades de reflexión, análisis y toma de decisiones e identificar cómo la comunicación no solamente se da a través de la palabra, sino a través del gesto y de la actitud, es la intención. Entonces, desde ahí estamos educando, generando estos espacios de cultura de paz. A esa intención le llamamos objetivo.

La idea es que docentes, personas del área administrativa y estudiantes que tomen talleres como “Resolución pacífica de los conflictos”, “Con buen trato, te trato” y “Lenguaje incluyente”, entre otros, a través del juego como herramienta de aprendizaje, tomen una posición, reflexionen, analicen las realidades y comprendan que hay desigualdad, violencias y discriminación, para ir desarrollando actitudes empáticas, abiertas, flexibles y respetuosas hacia la dignidad de todas las personas con las que conviven. Todas las personas somos diferentes, pero la igualdad, justamente, nos la otorga nuestro derecho humano. Entonces, lo que hacemos con el juego es desdoblarse, para que se vivan los derechos humanos con la

intención de aprender y reflexionar con la actividad, y que eso nos sirva para la vida.

Desde su experiencia, ¿la metodología socioafectiva se puede aplicar a otras disciplinas que se imparten en la universidad, no sólo a las humanistas?

Sí, definitivamente. Sean estudiantes de arte, arquitectura, medicina o ingeniería, de la carrera, materia o tema que se piense. Primeramente, cuando redactamos nuestro objetivo, nos preguntamos, en cuanto a conocimiento e información, ¿qué quiero que aprendan mis estudiantes? Después, para que pongan en práctica sus conocimientos, ¿qué habilidades y destrezas necesito ayudarles a desarrollar? Y cuando desdoblamos ese objetivo, también necesitamos tener claridad en qué actitudes y valores necesitan desarrollar para que aprendan a convivir y a trabajar en equipo. En este sentido, una premisa importante es no tenerle miedo al juego, recuperar su valor y capitalizarlo hacia el desarrollo de esos aprendizajes.

Esto que estoy comentando tiene como fuente y apoyo los cuatro pilares de la educación de Jacques Delors que se publicaron hace muchos años y se han repetido de manera reiterada. Uno de los pilares es el conocimiento: los saberes; otro, el desarrollo de habilidades: los haceres; uno más, el desarrollo de valores y actitudes: el ser; y el cuarto gran pilar es el que ahorita ya está explícito: aprender a convivir. Actualmente, ya se agrega como el quinto pilar el saber trascender.

Desde esta perspectiva, por ejemplo, si lo que quiero es que cada persona aprenda a su ritmo, pienso en qué actitud tengo que favorecer en el grupo para que no se tache ni se señale a alguien que aprende más lento, pero, a la vez, yo como docente, también de manera relajada, pueda implementar otras estrategias para que esa persona termine aprendiendo lo que las demás. Entonces, esa perspectiva nos sirve para vincular, justamente, nuestros contenidos con estas actitudes que se requieren en los grupos. Esto también lo promueve la UNESCO y ahora la Ley General de Educación Superior de México.

¿Cómo ha sido su proceso personal de apropiación de esta metodología y de las herramientas y actividades que implementa en su enseñanza?

Yo creo que la experiencia es esencial; además, la preparación en el tema. Si fueras ahorita a casa y vieras, saqué como 12 libros sólo de resolución, gestión de conflictos, de emoción y conflictos, el conflicto y el poder. Claro, primero, yo lo tuve que aprender, practicarlo, analizarlo, teorizarlo, irlo viviendo. También la metodología socioa-

2 Provention (provención, por su traducción al español) es un término acuñado por John Burton en 1990. La provención es un proceso de intervención que busca comprender y abordar los conflictos antes de que estallen, promoviendo relaciones cooperativas, cambios estructurales y condiciones que eviten su recurrencia (Cascón, s.a.).

fectiva dentro de la cultura de paz, de derechos humanos y de equidad de género, etc., es nuestra metodología por excelencia, porque parte justo de la vivencia y es ahí donde van aflorando las emociones; eso que te dio gusto, porque se lograron los objetivos o eso que te dio disgusto, porque no se logró el objetivo de manera uniforme en el grupo. Partir de la emoción, luego vamos revisando la teoría.

Los teóricos que seguimos, para quienes nos dedicamos a esto, han sido nuestros maestros y pares, nos han capacitado y acompañado. Autores que empezaron esta fundamentación de la cultura de paz, como María Montessori [1870-1952], John Dewey [1859-1952], Jonh Burton [quien acuñó el concepto de provisión, aproximadamente en 1990], Josep Redorta [autor de libros como *Entender el conflicto* (2000), *Emoción y conflicto* (2000) y *Manual para la gestión de conflictos* (2020)], Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, coautores del libro *La alternativa del juego* [1^a ed. de 1986, de la colección Edupaz], donde se explica la metodología socioafectiva. Hay muchos teóricos que con estas propuestas alternativas en educación fueron dando pistas, como Tere Rodas de América del Sur, de Chile. En Aguascalientes, con la guía de don Pablo Latapí Sarre, a quien sigo queriendo mucho, en la evaluación que se hizo después de años de experiencia en el estado y en otros estados a los que nos invitaron, reconoció públicamente que Aguascalientes, la universidad y el equipo que iniciamos y permanecimos en el programa hicimos una amalgama con varias teorías, con varias propuestas. Sin embargo, en nuestro centro, en cuestión metodológica, permaneció la metodología socioafectiva. Aunque ya surgieron otras, como la participativa, la de género y la de resolución, pero éstas también se centran en la socioafectividad.

¿Cuáles son los principales retos que se enfrentan como docente con el uso de estas estrategias de enseñanza?

Un aspecto a considerar es que han cambiado las condiciones, ya no son esos mismos grupos que atendíamos hace años. Entonces, una premisa es que sí tenemos que cambiar desde la docencia; si no es el juego, buscar otras estrategias. El límite de la metodología está en el objetivo. Por ejemplo, recuerdo que en un momento fue la televisión y todo mundo la satanizábamos, ahorita es el celular y el Internet, y ahí vamos... ¡No, mejor utilicemos esos recursos a nuestro favor! Entonces: "A ver, pónganse en equipo y en tres minutos escriban en esta hojita la definición de derechos humanos. Ahora vamos a hacerlo con la inteligencia artificial". Te fijas, son retos.

Las y los docentes tenemos retos, porque las exigencias son diarias, tanto de eso que entregamos en la planeación didáctica o en la evaluación, como aquello que nos exige el grupo, ante el conocimiento tan dinámico al que nos estamos enfrentando. La docencia implica movimiento; yo digo: "Si no te mueves, ¿para qué te quedas en la educación?". Esas experiencias en las que sacas al grupo del salón sí requieren más trabajo; definitivamente es cansado, porque cuando sacas al grupo y en área abierta, por ejemplo, tu voz se cansa, y para la tercera clase ya estás diciendo "Ahora sí, ayúdenme a decirles lo que vamos a hacer". Pero es esencial seguir con esa apertura hacia lo que se requiere, para alcanzar el aprendizaje.

En la docencia requerimos tener un ritmo, flexibilidad, desarrollar más habilidades de lectura y escucha activa, tener apertura, y eso nos lo va dando la experiencia. Además, la sencillez y la humildad de preguntarnos cómo le hace esta maestra o este maestro que da la misma clase que yo. Cuando paso siempre tiene activas a las personas en su clase y en la mía no entra la mitad porque les da flojera, ¿cómo le hace?: "Oye, compañero, compañera, ¿me pasas tips?".

Otro aspecto que influye, y del que yo sí estoy convencida, es cuando se llega con miedo al salón; el grupo lo sabe y te toma la medida, es impresionante, empieza a ver hasta dónde eres capaz de llegar, ¡porque te están pidiendo límites!

Quienes estamos en la docencia tenemos muy desarrollada nuestra creatividad, pero no quedarse ahí, duplicarla, triplicarla, seguir creyendo en que sí podemos hacerlo diferente. A lo mejor vamos con un poquito de temor al principio, pero luego, con los resultados, nos va dando más seguridad: "Ahora ya tengo yo 50 personas inscritas porque ya no se quieren ir al otro grupo". ¿Qué estoy haciendo bien? ¡Creérnosla! Entonces lo estoy haciendo bien. Pero desde la academia, en estas reuniones, ¿cómo comparto lo que yo hago, y cómo observo lo que hacen los demás? Para poder decir "Lo voy a intentar". Que me va a salir a la primera, tal vez no, pero yo sigo, sigo y sigo, y empiezo a darme cuenta de que hay gente que está interesada en hacerlo distinto; creo que eso también se necesitaría reconocer en el trabajo docente.

¿Qué otras recomendaciones se pueden ofrecer a los/las docentes con interés en adoptar esas estrategias de enseñanza?

Yo exhortaría a las y los docentes a pensar y partir desde nuestra experiencia, para empatizar con sus estudiantes: ¿cómo me siento cuando llego la primera vez al grupo, al salón, a la universidad, al bachillerato, a la escuela?;

¿cómo llego? Recordar que, cuando éramos estudiantes nos daba miedo, porque no nos sentíamos capaces de responder a las expectativas del maestro o de la maestra. Entonces partir de ahí, para empatizar un poquito con las y los estudiantes y abrir el espacio; literalmente eso lo hacemos colocando nuestras sillas alrededor o utilizando las áreas verdes de la universidad; también se puede abrir el espacio para que nadie se quede fuera del proceso de aprendizaje, ni a quien llega con susto o con miedo la primera vez, en esto tan grande, en otro nivel o grado.

Yo siempre digo, si entraste a la prepa o a la universidad, es porque tienes todos los recursos para apostar. Yo agregaría esta palabra, “apostar”, apostar por cada estudiante que se sienta en nuestra clase, que sepa que es escuchado/escuchada, una persona atendida, respetada en esa diversidad, y como una premisa: ¡que nadie se quede fuera de los equipos! Hay jóvenes que siguen batallando, y ahora que se trabaja con proyectos, más, porque no tienen ese recurso para preguntar, y cuando se animan, les responden: “Ustedes arreglense, porque yo tengo cinco grupos, ¿cómo le hago para resolver cada caso?”. Pero lo que no se está viendo es que a esa persona ni la quieren en el grupo ni es capaz de decir: “Oigan, estoy fuera del equipo”. Sí, es esencial como docentes generar pequeñas estrategias para poder hacer equipos que a veces te marcan toda la carrera o la prepa, y si no los tuviste, también.

Una vez que ya estén los equipos y que todo mundo tenga un lugar, otro aspecto vinculado con lo socioafectivo está en revisar, en la evaluación, no solamente “qué bonito, ya terminaron el proyecto, lo presentaron y lograron el objetivo”; la tarea del docente no acaba ahí. Es necesario revisar a costa de qué lo lograron, ver qué pasó en el equipo: si tenían los recursos, quién tomaba las decisiones, si se pelearon o todo mundo se integró y acordaron en conjunto el mejor día, el mejor lugar y la mejor hora, y considerar que las condiciones no son las mismas para todas las personas. Eso también lo tendríamos que evaluar. No sólo centrarnos en el producto final, sino revisar que pasó en el proceso. Ése es el aprendizaje del ser: ¿qué valores se vivieron al interior y cuáles son las actitudes que nos hicieron falta o qué sí se generaron?

Entiendo perfectamente: como docente, si tienes diez grupos, uno en diseño, otro en el Campus Sur, de distintas materias, que te traigan por toda la universidad, es muy cansado, pero el cansancio en sí no tiene que ser un elemento para no dar la oportunidad de trabajar la integración. Que las y los jóvenes sientan que tú apuestas por ellos, por ellas.

Finalmente, reconocer que siempre hay alguien con esa generosidad, con esa apertura. Pero también hay alguien que fue quien te cerró la puerta, la ventanita y la luz en tu caminar académico. Entonces, ver eso.

En resumen, la metodología socioafectiva facilita la intervención educativa en temas relacionados con la cultura de paz. No se limita a las disciplinas humanistas, sino que puede integrarse en los procesos educativos de las diversas disciplinas universitarias y materias de bachillerato. Su implementación en el ámbito educativo es recomendable, ya que promueve el desarrollo de habilidades transversales vinculadas al *saber convivir*, uno de los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors. A través de esta metodología, se fomenta el trabajo colaborativo y la creación de espacios seguros e inclusivos para el aprendizaje. Asimismo, el juego se adopta con una clara intención educativa, orientada al desarrollo de los aprendizajes esperados. Permite vivenciar los contenidos educativos, fomenta el movimiento y la participación activa mediante la implicación de múltiples sentidos y la interacción entre pares. Además, favorece el surgimiento, el reconocimiento y la gestión de las emociones, generando aprendizajes significativos y transferibles a otros contextos, como el familiar, social o laboral.

La experiencia es un elemento esencial en el ejercicio docente y se adquiere de forma gradual a través del desarrollo de diversas habilidades, como la reflexión sobre la propia práctica, la observación y la escucha activa tanto de los/las estudiantes como de los/las pares académicos, de quienes se aprende continuamente. Para ello, la apertura y la flexibilidad son esenciales. El conocimiento especializado en una disciplina y en pedagogía son la base de la formación docente.

Para finalizar, toda metodología y estrategia de enseñanza tiene como límite el objetivo educativo, por lo que establecerlo claramente es fundamental para garantizar el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuentes de consulta

- Cascón, P. (s.a.). *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre la Paz y los Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://shre.ink/eBsq>
- Curiel, L, Ojalvo, V. & Cortizas, Y. (2018). La educación socioafectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3). <https://shre.ink/xVan>

La educación zapatista como un ejemplo de educación intercultural crítica

Héctor Manuel Rodríguez Figueroa

Fecha de recepción: 15 de enero de 2025.

Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2025.

Fecha de última actualización: 11 de abril de 2025.

Resumen

El modelo educativo del movimiento neozapatista mexicano funciona como un ejemplo de la puesta en práctica de la educación intercultural crítica. Para ello, se hace un repaso de sus antecedentes, así como de los elementos curriculares, pedagógicos, organizacionales y de gestión, al igual que de los retos y desafíos de la educación zapatista. Se concluye que llevan a la práctica la interculturalidad crítica desde el reconocimiento de la identidad propia como pueblos indígenas con la apertura y aprecio por la diversidad cultural.

Palabras clave: educación intercultural, modelo educativo, Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN.

Después de más de tres décadas del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el sureste mexicano, a pesar de los diversos obstáculos y oposición estatal y paraestatal, aunado a las limitaciones económicas, han logrado construir un modelo educativo desde sus necesidades y experiencia revolucionaria, basado en la filosofía de la praxis, que busca construir un mundo, donde quepan muchos mundos, en el que la interculturalidad se vivencia y forma parte de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

El tema cobra relevancia en el contexto de la nueva escuela mexicana que, en el plan de estudios de 2022, incluye la interculturalidad como uno de los ejes articuladores. Así, es especialmente relevante explorar un ejemplo diseñado y desarrollado en México y con más de tres décadas de implementación, además de la urgencia de proyectos de reconstrucción del tejido social ante el desgarramiento civilizatorio que la violencia ha acarreado en el territorio mexicano (Reguillo, 2021).

«La interculturalidad crítica va más allá de la convivencia entre diferentes culturas; ésta pretende modificar las estructuras sociales y políticas, así como sus instituciones, con el fin de construir una sociedad más justa e igualitaria»

La interculturalidad se ha posicionado en la agenda pública desde la década de 1990, pero Walsh (2010) urge a “hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (p. 168). La autora argumenta que la primera no cuestiona las causas de la desigualdad social, sino que busca la aculturación y adaptación de las poblaciones a la lógica neoliberal y capitalista; mientras que la segunda atiende el problema estructural-colonial-racial, esto es, parte “de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (p. 170), ello para cambiar tanto las relaciones como las estructuras desiguales y discriminatorias. De tal manera que la interculturalidad crítica no sólo “se enfoca en la convivencia entre culturas, sino que también busca transformar el sistema socio-político y sus instituciones para lograr una sociedad más igualitaria” (Simón, 2021, citado en Leines, 2023).

Para este artículo, se consultaron diversas fuentes bibliográficas, categorizando y triangulando la información para crear una imagen de los elementos esenciales del modelo educativo neozapatista. Para la búsqueda de información se usaron las palabras clave “educación za-

patista”, “modelo educativo zapatista”, “educación y zapatismo”, así como “educación y EZLN” en Google Scholar, Elicit, Consensus y Redalyc; primero se contemplaron los últimos cinco años, pero, al encontrar escasos resultados, se amplió la consulta a partir del año 2010. Se identificó una docena de artículos, de los cuales se seleccionaron los seis que abordaban la temática específica y no de manera tangencial, como el resto descartados. Derivado de esos hallazgos, a continuación, se presentan los antecedentes históricos de la educación zapatista, el currículo, la pedagogía, el rol de las y los promotores educativos, los criterios de evaluación, el modelo organizativo y de gestión, el financiamiento, así como los retos y desafíos que enfrenta este modelo educativo.

«La educación zapatista es profundamente intercultural porque implica la coordinación de diversos pueblos del sureste mexicano; construye su propuesta educativa desde la comunidad, basada en la sabiduría ancestral para ligarla con el pensamiento contemporáneo»

Antecedentes históricos de la educación zapatista

El 1º de enero de 1994 se levanta en armas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y toma diversas cabeceras municipales del estado de Chiapas, México, como una reacción a la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio entre Canadá, Estados Unidos y México (Ríos, 2024). Después de 12 días de combate armado, se hace un cese al fuego y comienza la etapa del neozapatismo como movimiento social (Wallerstein, 2004).

El Sistema Educativo Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) nace en 1997 en el municipio autónomo La Realidad, Chiapas. Con la creación de las Juntas de Buen Gobierno (JBG), que conformaban la estructura gubernamental del neozapatismo, en 2003, se consolida la estructura del sistema y aumenta la construcción de escuelas con ayuda de organizaciones de la sociedad civil. En los municipios autónomos se calcula que existen alrededor de 500 escuelas (Morga, 2016).

La educación zapatista como una alternativa educativa es, desde su concepción, profundamente intercultural, porque implica la coordinación de diversos pueblos del sureste mexicano; construye su propuesta educativa desde la comunidad, basada en la sabiduría ancestral para ligarla con el pensamiento contemporáneo (Silva, 2019), que en su

práctica busca subvertir las estructuras sociales y culturales desiguales (Baronnet, 2021).

Principios fundamentales del movimiento neozapatista

El movimiento neozapatista ha abanderado tres principales pilares, desde su aparición en público: la democracia, la libertad y la justicia (Obando, 2013), que han buscado llevar materializar en sus municipios autónomos mediante una organización social, denominada “mandar-obedeciendo”, en la que todas las personas participan en la toma de decisiones colectivas. A su vez, Silva (2019) indica que la educación zapatista se basa en tres principios fundamentales por su carácter: público, porque se redime como un derecho inalienable y se diseña desde los pueblos; libre, porque no depende de la Secretaría de Educación Pública ni del currículo oficial o reformas educativas, como tampoco de certificaciones nacionales o internacionales; y gratuita, debido a que “nadie paga por asistir a la escuela, ni nadie cobra por enseñar, así la educación no es una mercancía” (p. 119).

Por otro lado, sus fines son “formar generaciones en la práctica de la autonomía y autogobierno para conservar su dignidad indígena” (Silva, 2019, p. 109). Es una educación que nace desde un proyecto anticapitalista y se niega a seguir la tendencia neoliberal de la educación individualista e hipercompetitiva que, en cambio, aspira a que las y los estudiantes se formen en y para la solidaridad y el servicio a la comunidad, lo que está en consonancia con lo que Walsh (2020) describe como interculturalidad crítica.

«El currículo de la educación zapatista no sigue una estructura rígida, cuenta con lineamientos que responden tanto a las necesidades de las comunidades como a los fines del movimiento, y se construye a partir de materias básicas como lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo, producción e historia»

Currículo de la educación zapatista

El currículo de la educación zapatista, aunque no tiene una estructura rígida, sí tiene lineamientos que responden a las necesidades tanto de las comunidades como de los objetivos del movimiento como tal (Obando, 2013). Silva (2019) menciona que se diseña a partir de materias básicas como “lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias socia-

les, humanismo y producción (que abarca el cuidado del medio ambiente)” (p. 116), y, en cuanto a historia, se incluye la trayectoria del propio EZLN y de otros movimientos sociales. Además, se integran conocimientos locales y las demandas del movimiento: “salud, techo, tierra, trabajo, alimentación, educación, independencia, democracia, libertad, justicia, cultura, información y paz” (p. 116), las cuales, curricularmente, se conciben como problemas a atender (Ríos, 2024). Aunado a esto, se sustituye el concepto de “materias” por el de “áreas”, a las cuales se les dedica la misma cantidad de horas de estudio semanalmente. En el área de lenguas, se profundiza tanto en la lengua madre como en el castellano, recuperando la identidad local y conectándola con la global.

La educación de las comunidades neozapatistas parte de un diseño participativo del currículo, lo que implica que éste no es homogéneo y que los métodos de enseñanza varían en cada comunidad, pues se integra a partir de las necesidades de conocimientos de la comunidad por medio de procesos de reflexión colectiva, que después son validadas por las asambleas y autoridades locales (Silva, 2019). Respecto a la interculturalidad relacional (Walsh, 2010), en las clases se estudia la realidad del país, las maneras de convivencia y la lengua de los pueblos; en secundaria se examina el desarrollo de sus pueblos y de los acontecimientos globales.

Pedagogía centrada en la praxis

Los métodos de enseñanza neozapatistas están centrados en el aprendizaje activo y la experiencia; es una educación para la praxis, con heterogeneidad tanto cultural como lingüística, enmarcada en una pedagogía crítica y radical (Baronnet, 2015; 2021), la cual se encuentra ligada a la propuesta de Freire (2005), esto es, una pedagogía para la liberación de los oprimidos, que es “pedagogía interpeladora dialógica, basada en la incorporación directa y vivencial del ‘estudiante’ dentro del caso o ejemplo mismo que se pretende ‘enseñar’ o ‘mostrar’ o transmitir” (Aguirre, 2019, p. 132).

Dice Silva (2019) que la relación educador-educando “en el aula es horizontal, no autoritaria y activa” (p. 114), es teórico-práctica, orientada a que los estudiantes construyan los aprendizajes en colaboración con sus promotoras y promotoras (como se les denomina a los docentes), en un ambiente positivo y libre de violencia. Se usan las preguntas generadoras de Freire (2005) con temas para discutir, dialogar, investigar y desarrollar en el aula y en su entorno. Las clases son flexibles tanto en el horario como en el espacio donde se realizan; asimismo, con

éstas se “[busca] la construcción colectiva y la animación de actividades, se visitan los espacios en donde se desarrollan proyectos económicos; se promueve la convivencia con canciones, bailes y debates; se invita a labores voluntarias en la biblioteca o en la siembra” (Silva, 2019, p. 119).

En sintonía con la forma de organización política, se ve la educación como el acto de “*educar-aprendiendo*” (Obando, 2013), lo que enfatiza la horizontalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En suma, es una “pedagogía desde abajo, una pedagogía que ‘mama’ de la política con el objetivo de crear seres libres capaces de transformar el mundo que les rodea” (Morga, 2016, p. 198).

Promotoras y promotores educativos

La “única forma en que un enfoque o paradigma, como es el intercultural o el multicultural, se convierta en algo real es a través de los profesores” (Aguado-Odina y Sleeter, 2021, p. 2). Los promotores educativos son llamados así porque no están formados en alguna escuela normal, sino con otras personas que se han dedicado a la docencia en sus comunidades. El puesto es voluntario, no hay plazas y se tiene que cumplir con el compromiso de trabajar en la cosecha para el sostenimiento de las escuelas, mientras que su manutención corre a cargo de los propios miembros de la comunidad, quienes los apoyan con vestido y alimentación, de tal forma que el cargo es entendido como un servicio a la comunidad (Silva, 2019).

Las asambleas comunitarias de cada región autonómica cuentan con comités de educación, con quienes promotoras y promotoras hacen un convenio de colaboración que implica un compromiso mutuo y negociable. El requisito para ocupar el cargo es que sepan leer y escribir el idioma de la comunidad y el español (Silva, 2019), sin embargo, llevan un proceso formativo intensivo y continuo en centros destinados a ello, así como por medio de encuentros, coloquios y jornadas, organizados por los municipios autónomos (Morga, 2016). Los últimos datos encontrados apuntan a que hay alrededor de 1,300 promotores que atienden a 16,000 estudiantes (Morga, 2016).

Su papel es preparar el material didáctico, coordinar la escuela en colectivo de manera rotativa y consensuar las actividades escolares. La evaluación de los aprendizajes es formativa y continua; hay dos posibles resultados por área, aprobada o no aprobada, no cuentan con calificaciones numéricas ni certificaciones, lo importante es que las y los estudiantes apliquen “en su vida cotidiana y comunitaria sus aprendizajes, sus capacidades para leer y escribir” (Silva, 2019, p. 117). La encomienda es “contribuir

PEDAGOGÍA CENTRADA EN LA PRAXIS

Método centrado en el **aprendizaje activo** y la **experiencia**, es una educación para la **praxis**, con heterogeneidad tanto cultural como lingüística, que se enmarca en una pedagogía crítica y radical (Baronnet, 2015, 2021).

Pedagogía para la liberación de los oprimidos



Relación docente - estudiante

- Es horizontal, no autoritaria y activa.
- Teórica y práctica donde el aprendizaje se construye en colaboración.
- Se utilizan preguntas generadoras de Freire.

Ambiente

- Positivo y libre de violencia.
- Clases flexibles (horario y espacio).
- Promoción de la convivencia con canciones, bailes y debates.
- Invitación al voluntariado en la biblioteca o la siembra.

Evaluación de los aprendizajes

- **Presentación de resultados:** aprobatorio y no aprobatorio.
- Lo importante es que las y los estudiantes apliquen sus aprendizajes en su vida cotidiana y comunidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Aguirre (2019), Morga (2016), Obando (2013), y Silva (2019).

a una educación ‘verdadera’ que ayude a descolonizar las mentes a través de conocimientos y métodos alternativos” (Morga, 2016, p. 206).

Organización y gestión

La estructura organizacional de las escuelas primarias se divide en tres niveles, aunque no implican la división rigurosa por edad, lo que permite la socialización del alumnado de diferentes edades y “refuerza el principio de Freire de que nadie educa a nadie y nadie se educa solo” (Silva, 2019, p. 119). A pesar de la flexibilidad que caracteriza a este modelo educativo, sí hay un calendario y horarios deseables (Obando, 2013): generalmente se asiste a clase de 3 a 5 días a la semana, de las 8:00 de la mañana a la 1:00 de la tarde, pero eso se decide en comunidad, incluyendo la participación de estudiantes y personas promotoras educativas (Baronnet, 2015).

El financiamiento, en su mayoría, es autosostenible, pero hay donaciones que provienen de Organizaciones de la Sociedad Civil (osc), como “Escuelas para Chipas”, quienes apoyaron la construcción de aulas, lo que derivó en la consolidación de las Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (ESRAZ). El apoyo que reciben las escuelas es administrado por las autoridades del pueblo. La escuela es gratuita, se procura que cada estudiante cuente con un cuaderno y un lapicero, además, “estudiantes y promotores trabajan en la milpa para cosechar alimentos de autoconsumo. Así colaboran para la manutención en las secundarias que son albergues” (Silva, 2019, p. 121). Cabe mencionar que no se encontró información sobre la educación media superior o superior en las investigaciones consultadas.

«Las dificultades de la escuela zapatista se concentran en la infraestructura, formación inicial –de las y los promotores– y los recursos para mantenerla, no tanto en su filosofía educativa y sus fines autonómicos»

Retos y desafíos

Las dificultades y desafíos en la implementación de la educación neozapatista, según los autores consultados, son los siguientes: Silva (2019) sugiere, a partir de su vivencia en una de las comunidades y entrevistas con promotores de educación, que es necesario “entender que la escuela zapatista sigue en construcción y debe evitar la burocratización

y la homogeneización” (p. 109); mientras que Baronnet (2015) señala que los promotores reconocen su falta de formación pedagógica y, en ocasiones, usan métodos de alfabetización ineficaces y tediosos, pero también son críticos de su práctica. En este sentido, las dificultades de la escuela zapatista se concentran en la infraestructura, formación inicial y los recursos para mantenerla, no tanto en su filosofía educativa y sus fines autonómicos.

En conclusión, la educación zapatista es un ejemplo de educación intercultural relacional y crítica porque los pueblos zapatistas, como documenta Ríos (2024), están conformados por varios grupos étnicos mayas que hablan distintas lenguas, como tzotzil, tzeltal, tojolabal y chol, pero también mame o zoque, entre otras; habitantes de espacios geográficos también muy diferentes, dedicándose, por ende, a diversas actividades económicas y teniendo, además, tradiciones históricas y culturales distintas que construyen, desde la vida cotidiana, una unidad de la diversidad que es esencial en el neozapatismo, cuyos principios coinciden con los del proyecto decolonial y anticapitalista, debido a que se considera que esa visión del mundo busca la eliminación de las diferencias, a partir de la asimilación y aculturación de los pueblos originarios.

Dice Aguirre (2019) que los zapatistas van en contra del “síndrome evangelizador” que valora la cultura occidental como superior. En cambio, “[...] cuando el indígena se encuentra con una cultura diferente, fuera de su territorio, tiende espontáneamente a tratar de entenderla, no pretende establecer una relación de dominante/dominado” (p. 138). Ésta es una actitud profundamente intercultural, ya que llevan a la praxis la hermenéutica diatópica (De Sousa, 2002), al identificar su propia historia como pueblos originarios y, al mismo tiempo, reconocer la riqueza de la diversidad de las demás culturas, pues buscan un mundo en el que quieren muchos; esto es, entran en diálogo con otras culturas, con un pie plantado en su identidad, pero con el otro pie poniéndolo en el lugar del otro. En el sentido de Touraine (1997), buscan aprender a vivir juntos como iguales, pero abrazando las diferencias como una fuente de riqueza para las culturas. Esto en el entendido de que el colonialismo y capitalismo tardío se basan en la explotación y exterminio de las poblaciones marginadas.

Aquí la máxima de Marx (1970), según la cual el educador también necesita ser educado, se concreta, debido a que las condiciones históricas en las que trabajan las y los promotores educativos se cumplen al nivel de sus comunidades, ya que predicen el educar-educando desde un contexto en donde se manda-obedeciendo. Lo que está en el fondo de la educación zapatista es la esperanza en

una humanidad más solidaria (Obando, 2013), esperanza que, en concordancia con Byung-Chul Han (2024), es la actitud más necesaria en esta etapa del capitalismo tardío, para, primero, vislumbrar un horizonte distinto y luego buscar transformarlo.

La interculturalidad crítica, según Walsh (2010), no se limita a la coexistencia de culturas, sino se trata de aquélla que busca descolonizar las relaciones de poder, cuestionar las jerarquías culturales y promover un diálogo horizontal entre saberes y prácticas diversas. La educación zapatista no sólo incluye los saberes de los pueblos originarios (como un añadido folclórico), también propone una práctica que busca descolonizar el conocimiento, construir diálogos horizontales; reconoce las jerarquías históricas que han marginado estos saberes y accentúan la desigualdad social, proponiendo una educación solidaria, comunitaria y que busca transformar las relaciones de poder sistémicas, esto es, persigue “la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (p. 168).

Fuentes de consulta

- Aguado-Odina, M. T. & Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 1-5. <https://shre.ink/eWhP>
- Aguirre, C. A. (2019). *La tierna furia. Nuevos ensayos sobre el neozapatismo mexicano*. Editorial Contrahistorias.
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia*, 22(67), 85-110. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2183>
- Baronnet, B. (2021). Autonomía zapatista y escuelas en resistencia: ser educador en los municipios autónomos de Chiapas. En C. E. Pineda Ramírez & A. Hopkins (Eds.), *Pensar las autonomías. Experiencias de autogestión, poder popular y autonomía* (pp. 199-224). Bajo Tierra Ediciones.
- De Sousa, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro De-recho*, 28, 59-84. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/44183?mode=full>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Han, B. C. (2024). *El espíritu de la esperanza*. Herder. <https://shre.ink/eWj4>
- Leines, L. A. (2023). La interculturalidad crítica en la nueva escuela mexicana. Un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 142-158.
- Marx, K. (1970). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. Grijalbo.
- Morga, I. (2016). Educación autónoma zapatista. Perspectiva de sus docentes o “Promotores de Educación”. *Publicaciones Didácticas*, 76, 197-208. <https://shre.ink/eW3U>
- Obando, M. (2013). La pedagogía de los caracoles: Chiapas y el Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8(2), 67-89. <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.4>
- Reguillo, R. (2021). *Necromáquina. Cuando morir no es suficiente*. Ned Ediciones.
- Ríos, C. A. (2024). Pequeños mundos. El neozapatismo, la Cuarta Guerra Mundial y el capitalismo del desastre. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 21(55), 293-317. <https://doi.org/10.29092/UACM.V21I55.1106>
- Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 109-121. <https://shre.ink/eW32>
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- Wallerstein, I. M. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antsistémicos: un análisis de sistemas-mundo*. Ediciones Akal.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181. <https://shre.ink/eW3r>

Alfabetización digital de estudiantes de educación superior. Notas sobre sus habilidades digitales para la ciberseguridad

Mónica del Rocío Cervantes Velázquez y Estefanía Díaz

Fecha de recepción: 13 de enero de 2025.

Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2025.

Fecha de última actualización: 09 de mayo de 2025.

Resumen

En el contexto contemporáneo, caracterizado por la ubicuidad de las tecnologías digitales, resulta fundamental conocer la alfabetización digital del alumnado de educación superior, es decir, las competencias y habilidades que poseen para desenvolverse en los entornos virtuales. Este artículo presenta datos estadísticos sobre las habilidades digitales de estudiantes universitarios con un enfoque particular en la ciberseguridad, un ámbito clave para su participación e interacción plena en estos entornos. Los datos muestran que la población universitaria, en general, no posee un dominio avanzado de habilidades de carácter instrumental para preservar su seguridad en Internet, lo cual supone que quienes se forman en este nivel educativo aún deben desarrollarlas. Se plantea que el dominio técnico-operativo de lo tecnológico no resulta suficiente, sino que es necesario desarrollar habilidades orientadas hacia usos más críticos y reflexivos. Se resalta la importancia de intervenciones alfabetizadoras acordes con los desafíos de la sociedad actual.

Palabras clave: alfabetización digital, habilidades digitales, ciberseguridad, estudiantes universitarios.

Alfabetización digital, ciberseguridad y estudiantes universitarios

El escenario digitalizado en el cual se desenvuelven las juventudes universitarias plantea el desafío de comprender cómo se apropián los recursos tecnológicos que están irremediablemente presentes en su vida académica y, más ampliamente, en su vida cotidiana. El uso de estas herramientas atraviesa desde su socialización y entretenimiento, hasta sus aprendizajes y su participación cívica y social. De acuerdo con Zermeño *et al.* (2020), las tecnologías pueden emplearse potencialmente por estas juventudes para ampliar sus capacidades, para participar en la vida social e impulsar su desarrollo humano.

Un área de interés en el ámbito de la alfabetización digital es la seguridad digital, o ciberseguridad; ésta se refiere a la protección de la privacidad, integridad y, en general, de la información y comunicación de las personas usuarias de entornos virtuales, así como a las competencias que ponen en juego para llevar a cabo esta protección (Gallego-Arufat *et al.*, 2019). De acuerdo con datos estadísticos recientes sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la población mexicana, de las personas de 18 a 24 años, el 96.7 % hace uso de Internet; este grupo de edad, en el que se ubica la mayor parte del alumnado universitario, es el que tiene mayor acceso a la red (INEGI, 2024a). No obstante, a su vez, es uno de los que encuentra más riesgos, dado su uso extendido de las herramientas digitales. Según los resultados del Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) 2023 del

INEGI, la población entre 20 y 29 años es la que presenta los porcentajes más altos de agresiones ciberneticas; en 2023, de los usuarios hombres y mujeres de este rango de edad, 23.4 % y 30.7 %, respectivamente, fueron víctimas de ciberacoso (INEGI, 2024b).

En tal escenario, de acuerdo con Aguilar *et al.* (2024), la ciberseguridad se torna un elemento crítico para resguardar la privacidad e información de las personas usuarias ante amenazas ciberneticas. Por ello, se hace necesario que el alumnado adquiera y desarrolle “conocimientos, capacidades y actitudes para el uso seguro y crítico de la tecnología, aplicados en diferentes ámbitos o situaciones, como el trabajo, el ocio y la comunicación” (Restrepo-Palacio y Segovia, 2020, p. 933). Esto es lo que en la literatura académica se ha denominado alfabetización digital, la cual ha sido objeto de diversas investigaciones desde la perspectiva social, centradas en el alumnado de educación superior (Domínguez *et al.*, 2019; Ortega *et al.*, 2024; Ramírez *et al.*, 2019; Restrepo-Palacio y Segovia, 2020; Salado *et al.*, 2019).

«La alfabetización digital implica desarrollar habilidades para un uso seguro, crítico y efectivo de la tecnología e Internet, especialmente en el contexto de la educación superior»

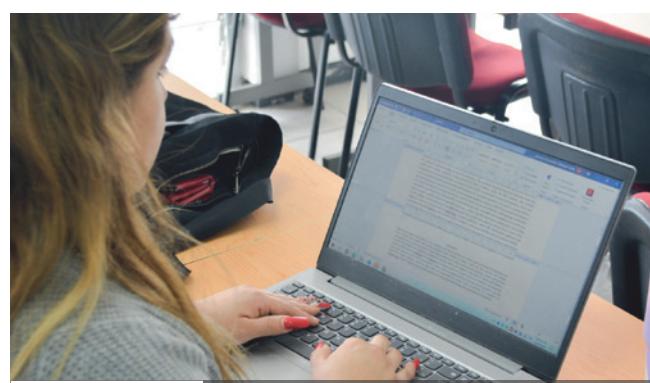
La alfabetización digital comprende las habilidades digitales como elemento central; estas se definen como “la suma de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y estrategias que se requieren para el uso de las tecnologías e Internet” (Morduchowicz, 2021, p. 6). Las habilidades digitales pueden dividirse en dos categorías: instrumentales y fundamentales. Las instrumentales se refieren a las destrezas y habilidades para el uso de los aparatos o dispositivos digitales, es decir, para su manejo práctico. Las fundamentales son aquellas que permiten entender el entorno digital de manera crítica y reflexiva y emplear las tecnologías en consecuencia. Ambas habilidades son necesarias para que las personas se desenvuelvan de manera eficaz en los escenarios virtuales, ya que permiten aprovechar las oportunidades de aprendizaje, comunicación y colaboración que ofrecen las TIC, a la vez que brindan herramientas para prevenir los riesgos inherentes a estos espacios. Desenvolverse en lo virtual demanda, entre otras condiciones, habilidades orientadas a promover la seguridad en los espacios en línea. Ello resulta crucial para salvaguardar la información y a los propios individuos.

Estudiantes de educación superior y sus habilidades digitales para la ciberseguridad

En el marco de lo anterior, el presente artículo tiene como propósito exponer datos de una encuesta con la cual se indagaron, entre otros aspectos, las habilidades instrumentales de estudiantes universitarios, relacionadas con la ciberseguridad.¹ A partir de ello, se plantean algunas reflexiones respecto a la alfabetización digital de este grupo. El estudio formó parte de un proyecto de investigación de alcance nacional en el que participaron 10 universidades mexicanas y cuyo objetivo fue indagar el fenómeno de la violencia digital en estudiantes de educación superior. Se exploraron 15 habilidades, definidas a partir de una revisión sistemática de estudios previos enfocados en el diagnóstico de la ciberviolencia (Becerril *et al.*, 2023).

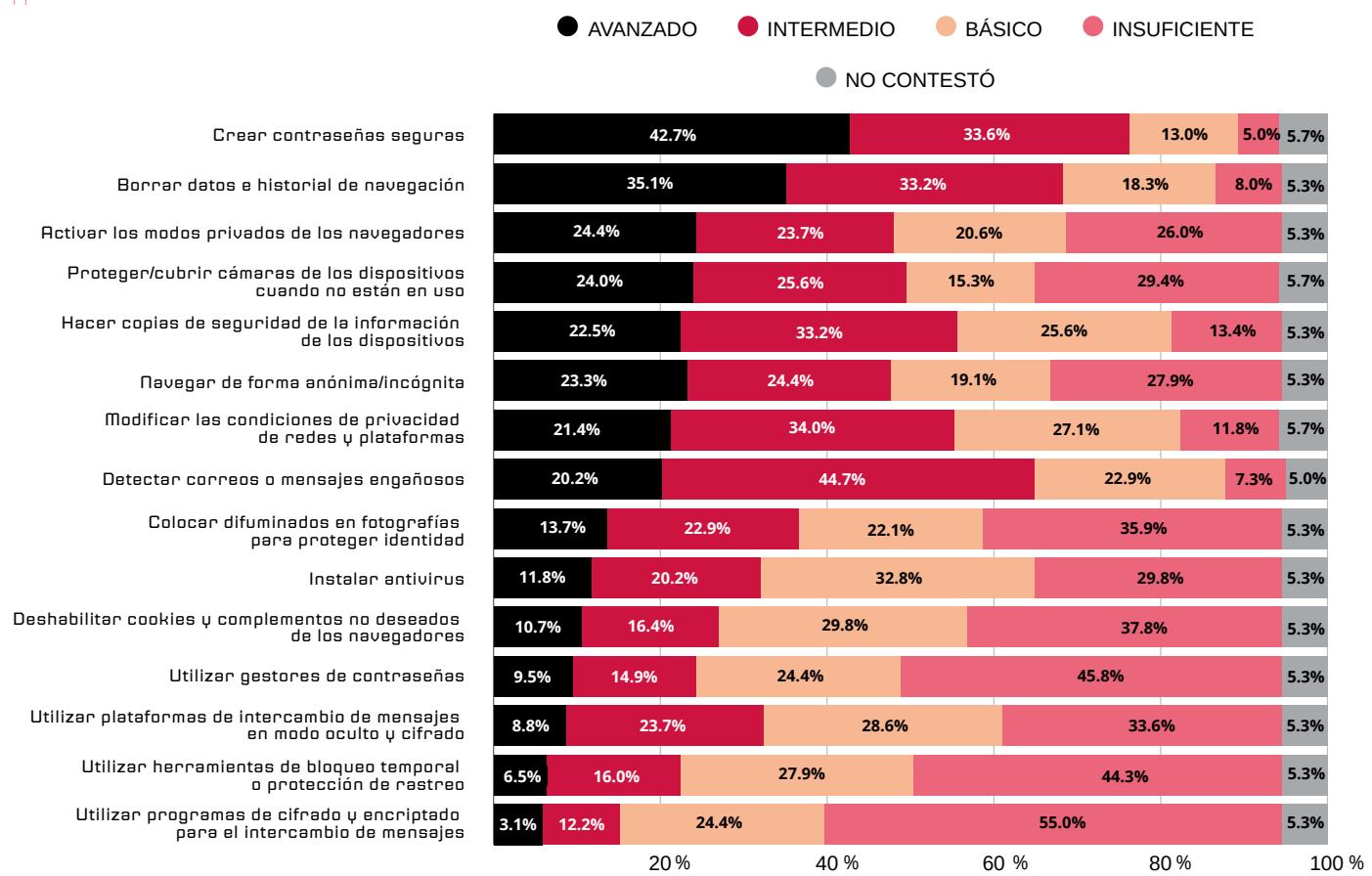
La aplicación de la encuesta para el caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) fue coordinada por las autoras del presente artículo. Se abarcó una muestra representativa de 262 estudiantes. Las respuestas se recabaron durante los meses de abril y mayo de 2022, y sus resultados sobre el dominio de las habilidades digitales se muestran en la Gráfica 1.

«Las habilidades digitales, comprendidas en la alfabetización digital, se dividen en instrumentales, relacionadas con el manejo práctico de dispositivos, y fundamentales, que implican una comprensión crítica del entorno digital. Ambas son esenciales para un uso eficaz, seguro y beneficioso de las TIC en entornos virtuales»



¹ El estudio se llevó a cabo en el marco del proyecto de investigación “Autocuidado digital para prevenir y erradicar la violencia digital contra las mujeres universitarias”, el cual se emprendió en el Seminario de Alfabetizaciones Digitales Críticas, que preside la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Los resultados más amplios se reportan en Cervantes y Díaz (2023).

Gráfica 1. Nivel de dominio de habilidades instrumentales de ciberseguridad



Fuente: elaboración propia.

La Gráfica 1 muestra que las habilidades instrumentales en las que la población estudiantil de la UAA que fue encuestada reportó mayormente un nivel de dominio avanzado fueron: la creación de contraseñas seguras (43 %), el borrado de datos e historial de navegación (35 %), la activación de modos privados de los navegadores y la protección de cámaras de los dispositivos (24 %, respectivamente). Este dominio supone que las acciones pueden ser ejecutadas por el alumnado e incluso podrían guiar a otras personas para realizarlas. En el nivel de dominio intermedio resaltaron las habilidades para detectar correos o mensajes engañosos (45 %), para modificar las condiciones de privacidad en redes y plataformas (34 %), y para crear contraseñas seguras (34 %). Éstas son acciones que las personas respondientes consideraron pueden resolver de manera independiente, sin recibir asesoría o apoyo.

Los datos sobre los niveles de dominio avanzado e intermedio sugieren que el alumnado cuenta con competencias significativas sobre aspectos básicos para la seguridad digital. Tales competencias resultan clave de frente al

panorama de violencia digital que enfrentan las juventudes universitarias. En el caso de la UAA, se ha identificado que entre las prácticas de violencia digital con mayor incidencia en la población estudiantil se encuentran la suplantación de identidad y el ingreso a cuentas, perfiles o contenido privado sin consentimiento (Cervantes y Díaz, 2023).

El nivel de dominio básico se acentuó en los porcentajes correspondientes a la instalación de antivirus (33 %), deshabilitar cookies y complementos no deseados de los navegadores (30 %) y el uso de plataformas de intercambio de mensajes ocultos y cifrados (29 %). Este nivel de dominio incluye acciones que la población de estudiantes consideró no poder realizar por sí mismos, sino que requieren algún tipo de apoyo. Las principales acciones respecto a las cuales el alumnado reportó tener dominio insuficiente o no tener dominio fueron: el uso de programas de cifrado y encriptado para el intercambio de mensajes (55 %), el uso de gestores de contraseñas (46 %) y el uso de herramientas de bloqueo temporal o protección de rastreo de sus cuentas o dispositivos (44 %).

Pese al nivel de dominio alto e intermedio en las habilidades digitales instrumentales que se indagaron con la población universitaria, no es posible ignorar que un porcentaje importante de estudiantes requiere mayores competencias para proteger su seguridad en línea. Moreno *et al.* (2018) reafirman este hallazgo a partir de un estudio con estudiantes de carrera magisterial, en el cual identificaron competencias avanzadas en cuanto a información, comunicación y creación de contenidos, pero significativamente menores en relación con el resguardo de su seguridad en entornos virtuales.

«El alumnado de la UAA encuestado mostró mayor dominio en habilidades básicas de seguridad digital, como crear contraseñas y borrar historial, pero presentó dificultades en tareas más complejas, como el uso de cifrado, gestores de contraseñas y herramientas de protección avanzada: bloqueo o protección de rastreo»

De frente a tales hallazgos, resulta relevante, en primera instancia, cuestionar el supuesto de que este grupo, por su edad y nivel educativo, ya tiene un dominio completo de las habilidades digitales. En los datos que se presentan, de acuerdo con las consideraciones de la propia población estudiantil, son pocas las habilidades instrumentales para las cuales cuentan con un dominio avanzado; lo cual lleva a preguntarse respecto a su alfabetización digital en otros ámbitos, por ejemplo, el consumo y creación de contenidos, la evaluación de la veracidad de la información o el comportamiento ético en Internet.

Por otro lado, cabe señalar que el mero acceso a la tecnología o su manejo técnico no presupone que las juventudes universitarias tengan las capacidades necesarias para poner en práctica habilidades digitales fundamentales. Se plantea relevante, entonces, conocer más a profundidad lo que efectivamente saben hacer y hacen con las herramientas tecnológicas, más allá de su manejo técnico.

En este orden de ideas, se hace énfasis en la pertinencia de promover un uso crítico y reflexivo de los recursos tecnológicos para propósitos significativos, tal es el caso de la ciberseguridad. Los datos de la encuesta dejan ver la necesidad de que el estudiantado amplíe sus habilidades en este sentido, lo cual demandaría una alfabetización digital que integre habilidades instrumentales con otras que impliquen el pensamiento crítico en torno al uso de lo digital.

Implicaciones de la alfabetización digital para la educación superior

La alfabetización digital es un elemento clave en el marco de las sociedades contemporáneas. En el caso de la población estudiantil universitaria, cobra relevancia para su formación integral como futuros profesionistas y ciudadanos. En este texto se han presentado premisas que pretenden subrayar cómo esta alfabetización trasciende los saberes operativos o el acceso a las tecnologías digitales, constituyendo el desarrollo de habilidades para usarlas y aprovecharlas en propósitos que apoyen las vidas del alumnado dentro y fuera de las aulas.

Conocer la alfabetización digital de la población estudiantil de nivel superior y, de manera particular, sus habilidades digitales en un ámbito específico como el de la seguridad en Internet resulta de interés ante los riesgos que supone el mundo digitalizado. La ciberseguridad, más que una mera recomendación, es una urgente necesidad para quienes estudian en el nivel superior, ya que promueve una cultura protectora de la información en pro del desarrollo de profesionistas más conscientes y habilitados para enfrentar los desafíos de su tiempo.

El conocimiento y reflexión en torno a la alfabetización digital de estudiantes puede ofrecer pistas para las instituciones, docentes u otros agentes involucrados en este nivel educativo para promover saberes y competencias pertinentes, no sólo en términos de lo digital, sino de su formación para el ámbito profesional. En este punto, es crucial señalar el compromiso de las instituciones educativas con la alfabetización digital de sus educandos. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) destaca la misión de estas instituciones de ofrecer una enseñanza de calidad que responda a las demandas y exigencias de la era digital (Ponce-López *et al.*, 2023). Asimismo, la Ley General de Educación Superior (*DOF*, 2021), en su artículo 9, señala el fomento de conocimientos y habilidades digitales como uno de los fines de este nivel educativo orientado a promover el desarrollo humano integral de sus estudiantes.

«La alfabetización digital en ciberseguridad es esencial para estudiantes de educación superior ante los riesgos del entorno digital. Conocer sus habilidades ayuda a las instituciones a fomentar competencias relevantes para su formación profesional, en línea con lo establecido por la ANUIES y la Ley General de Educación Superior»

Habilidades digitales de estudiantes de la UAA



NIVEL DE DOMINIO AVANZADO

Habilidades que el alumnado puede ejecutar y enseñar a otros

- Creación de contraseñas seguras
- Borrado de datos e historial de navegación
- Activación de modos privados en navegadores
- Protección de cámaras en dispositivos



NIVEL DE DOMINIO INTERMEDIO

Acciones que pueden realizar de forma autónoma

- Detección de correos o mensajes engañosos
- Modificación de condiciones de privacidad en redes y plataformas
- Creación de contraseñas seguras



NIVEL DE DOMINIO BÁSICO

Acciones que requieren apoyo para ser realizadas

- Instalación de antivirus
- Deshabilitar cookies y complementos no deseados
- Uso de plataformas de mensajería oculta y cifrada



DOMINIO INSUFICIENTE

Acciones que la mayoría del alumnado no puede realizar

- Uso de programas de cifrado para mensajes
- Uso de gestores de contraseñas
- Herramientas de bloqueo temporal o antirrastreo



Estas habilidades son esenciales para enfrentar la violencia digital, como la suplantación de identidad y el acceso no consentido a cuentas.

Tal compromiso representa un desafío para quienes tienen en sus manos el quehacer educativo: docentes y personas encargadas de funciones orientadoras, directives y de la toma de decisiones. Se espera que estos actores encuentren interés en las reflexiones vertidas en

este texto y sirvan para impulsar perspectivas innovadoras que mejoren su práctica educativa, con base en el entendimiento de las competencias y dominio que tienen sus estudiantes de las TIC, así como de sus necesidades formativas.

Finalmente, cabe apuntar que las discusiones y los datos aquí presentados son acotados, no obstante, permiten proponer una agenda para futuras investigaciones e intervenciones. Se demandan más estudios que lleven a ampliar el panorama sobre la alfabetización digital del alumnado universitario y, por consiguiente, del rol de las instituciones de educación superior en su formación. Asimismo, se insta la realización de intervenciones de carácter socio-educativo que promuevan y fortalezcan las habilidades digitales instrumentales y fundamentales de la comunidad estudiantil.

Fuentes de consulta

- Aguilar, C. E., Hernández, T. H. & Soto, S. I. (2024). Buenas prácticas de ciberseguridad en educación superior. *South Florida Journal of Development*, 5(12), 1-10. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n12-080>
- Becerril, W., Lemus, M. C., Cruz, I. & Pedraza-Bucio, C. (2023). Notas sobre una propuesta para el diagnóstico de violencia digital de género en las universidades. *Transdigital*, 4(8), 1-31. <https://doi.org/10.56162/transdigital238>
- Cervantes, M. R. & Díaz, E. (2023). Panorama de la violencia digital en estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. *Transdigital*, 4(8), 1-23. <https://doi.org/10.56162/transdigital219>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]*. Ley General de Educación Superior. 20 de abril de 2021 (México).
- Domínguez, F. J., López, R. & Garay, L. M. (2019). Jóvenes universitarias, alfabetización digital y apropiación de los recursos digitales. En L. M. Garay y D. Hernández (Eds.), *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación*. UAM-Unidad Lerma/Juan Pablos Editor.
- Gallego-Arufat, M. J., Torres-Hernández, N. & Pessoa, T. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 27(61). <https://shre.ink/eWuA>
- INEGI. (2024a). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTH) 2023*. Comunicado de prensa número 372/24. <https://shre.ink/eWuS>
- INEGI. (2024b). Módulo sobre Ciberacoso MOCIBA 2023. Principales resultados. <https://shre.ink/eWu8>
- Morduchowicz, R. (2021). *Competencias y habilidades digitales*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113.locale=en>
- Moreno, M. D., Gabarda, V. y Rodríguez, A. M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 253-270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
- Ortega, A., Hernández, L. A., Cervantes, M. A. y Muñoz, L. S. (2024). Alfabetización digital en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 2072-2079. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2008>
- Ponce-López, J. L., Vicario-Solórzano, C. M. y López-Vallencia, F. (Coords.) (2023). *Estado actual de las tecnologías educativas en las instituciones de educación superior en México. Estudio 2023*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ramírez, J., González, F. y López, A. (2019). Desarrollo de un instrumento de recolección de datos para la evaluación del nivel de alfabetización digital de estudiantes universitarios. *Revista de Iniciación Científica*, 5(2), 59-71. <https://doi.org/10.33412/rev-ric.v5.2.2506>
- Restrepo-Palacio, S. y Segovia, Y. M. (2020). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital en educación superior. *Revista Ensaio*, 28(109), 932-961. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801877>
- Salado, L. I., Amavizca, S., Richart, R. E. y Rodríguez, R. (2019). Alfabetización digital de estudiantes universitarios en las modalidades presencial y virtual. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa REDIE*, 5(1), 30-47. <https://shre.ink/eWuk>
- Zermeño, A. I., Navarrete, M. A. y Contreras, I. L. (2020). En busca de los usos productivos de las TIC para el desarrollo humano de los jóvenes universitarios. *PAAKAT Revista de Tecnología y Sociedad*, 10(18), e425. <https://doi.org/10.32870/pk.a10n18.425>

La integración de la inteligencia artificial en la educación superior desde una perspectiva de derechos humanos

Yaritza Pérez Pacheco

Fecha de recepción: 28 de octubre de 2024.

Fecha de aceptación: 16 de diciembre de 2024.

Fecha de última actualización: 28 de mayo de 2025.

Resumen

La inteligencia artificial (IA) influye cada vez más en la educación superior al ofrecer soluciones innovadoras para personalizar y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que favorece el acceso equitativo a una educación de calidad. Sin embargo, su adopción plantea desafíos éticos y legales que requieren un marco regulatorio sólido, el cual garantice su uso conforme a los derechos humanos, promueva la transparencia, la responsabilidad y la inclusión. Este artículo explora, desde la literatura especializada, algunos de los principales desafíos y posibilidades de implementación de la IA en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: inteligencia artificial, derechos humanos, educación superior, inclusión educativa, sesgo algorítmico.

La revolución digital ha introducido cambios significativos en múltiples sectores y la educación superior no es la excepción. La inteligencia artificial (IA) se presenta como una tecnología poderosa, capaz de transformar el sector educativo, al ofrecer soluciones innovadoras para personalizar y optimizar el aprendizaje. Estas tecnologías facilitan la enseñanza adaptativa, mejoran los procesos de evaluación y apoyan a la comunidad docente, ampliando las oportunidades de acceso a una educación de calidad.

Con todo, la adopción de la IA también plantea importantes desafíos éticos y legales que deben ser abordados para garantizar un uso justo y equitativo de estas tecnologías. Entre los principales desafíos se identifica la protección de la privacidad de los datos de los estudiantes, un aspecto crítico en la era de la información, dado que la recopilación y el análisis de grandes volúmenes de datos personales plantean riesgos que deben ser mitigados mediante mecanismos cuidadosamente diseñados. Además, la discriminación algorítmica y la brecha digital son preocupaciones que requieren atención para evitar que la

IA perpetúe o amplifique las desigualdades existentes. En este escenario, la falta de un marco regulatorio específico subraya la necesidad de desarrollar directrices claras y específicas que orienten su implementación ética.

Desde una perspectiva de derechos humanos, cualquier adopción de IA en la educación debe estar alineada con los principios fundamentales de equidad, transparencia, responsabilidad, inclusión y respeto a la dignidad de toda la comunidad estudiantil. Si bien la IA tiene el potencial de ampliar el acceso a la educación y mejorar de forma sustancial su calidad –lo cual es esencial para la realización plena del derecho a la educación–, no debe perderse de vista que, para lograrlo, es necesario que los sistemas basados en IA sean transparentes y responsables, al mismo tiempo que se promueva la alfabetización digital para que todas las personas involucradas puedan utilizar la IA de manera informada y ética.

Para reflexionar sobre esas problemáticas, este artículo se estructura en tres apartados principales. Primero, se presentan algunas contribuciones positivas de la IA en la educación superior, especialmente en la perso-

«Desde una perspectiva de derechos humanos, cualquier adopción de IA en la educación debe estar aliñada con los principios fundamentales de equidad, transparencia, responsabilidad, inclusión y respeto a la dignidad de toda persona»

nalización del aprendizaje, el seguimiento del progreso estudiantil, la mejora de la accesibilidad y la inclusión, así como el desarrollo de habilidades digitales y el fortalecimiento de las funciones docentes. Luego, se examinan los principales desafíos éticos y legales que plantea su implementación, entre ellos, la privacidad de los datos, el sesgo algorítmico y la brecha digital, junto con algunas soluciones sustentadas en la literatura especializada. Por último, en el tercer apartado se abordan las perspectivas de derechos humanos, con énfasis en la necesidad de un marco regulatorio sólido y en la cooperación internacional para asegurar que la IA se integre de manera ética y efectiva en el ámbito educativo.

Algunos efectos positivos de la IA en la educación superior

Las tecnologías basadas en IA ofrecen herramientas que permiten personalizar la enseñanza y adaptarla al progreso de cada estudiante, lo que contribuye a mejorar los procesos formativos en la educación superior (Dogan *et al.*, 2023). Estas soluciones se han integrado, por ejemplo, en sistemas de aprendizaje adaptativo basados en algoritmos inteligentes, que ajustan de manera continua los métodos de enseñanza en función del desempeño del estudiantado (Kamalov *et al.*, 2023). La retroalimentación automatizada que proporcionan estos sistemas permite identificar áreas de oportunidad y brindar apoyo oportuno, favoreciendo la mejora continua del rendimiento académico (Siemens y Gasevic, 2012; Dogan *et al.*, 2023). Esta capacidad de personalización promueve condiciones más equitativas de aprendizaje, al permitir que cada estudiante avance según su propio ritmo y necesidades, reduciendo así las barreras que suelen afectar de forma desproporcionada a quienes enfrentan desventajas estructurales. En este sentido, se contribuye a la realización del principio de no discriminación establecido en la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960). En este proceso, el rol docente sigue siendo clave para orientar e interpretar los resultados generados por la IA.

Los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés: *learning management system*), muchos de ellos potenciados con IA, permiten el análisis detallado de datos provenientes de la actividad académica,

además de facilitar la retroalimentación y la personalización de los contenidos (Siemens y Gasevic, 2012). Plataformas como Blackboard o Moodle recopilan información sobre la interacción del estudiantado, su participación en actividades y los resultados obtenidos en las evaluaciones. En Arabia Saudita, estos LMS han incorporado algoritmos de aprendizaje profundo (*deep learning*) –como redes neuronales convolucionales (CNN o CONVNET) y memoria a corto-largo plazo (*long short-term memory*, o LSTM)–, con el objetivo de predecir el rendimiento académico. Estos modelos alcanzaron una precisión del 92 % en la detección de estudiantes en riesgo, lo que permitió reducir la deserción escolar en un 18 % y mejorar la retención en un 20 % mediante intervenciones dirigidas y personalizadas (Alnasyan *et al.*, 2024). En estudios de caso, según Alalawi *et al.* (2023), modelos predictivos como Random Forest lograron una precisión del 78.9 % en la identificación de estudiantes en riesgo, reduciendo la deserción en un 14 %. En el contexto latinoamericano, la Universidad César Vallejo, en Perú, empleó la plataforma educativa Blackboard durante la pandemia para mantener la continuidad educativa a partir de evaluaciones formativas y autoevaluaciones, lo que favoreció el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico y colaborativo (Aliaga y Dávila, 2021).

Otro efecto significativo es la mejora en la accesibilidad. La IA permite ampliar el acceso a la educación superior, en particular en zonas remotas o comunidades marginadas (Kamalov *et al.*, 2023). Plataformas en línea con algoritmos inteligentes contribuyen a reducir desigualdades, al generar entornos de aprendizaje más inclusivos (Dogan *et al.*, 2023). Los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés: *massive open online courses*), por ejemplo, ofrecen contenidos asincrónicos de calidad, accesibles desde cualquier lugar con acceso a Internet.

«La integración de la IA en la educación ofrece beneficios como la personalización del aprendizaje, la automatización de tareas, la retroalimentación oportuna, el análisis académico, el desarrollo de competencias, la inclusión de estudiantes con discapacidad y el fortalecimiento de enfoques centrados en el estudiante»



Fuente: imagen creada con inteligencia artificial generativa.

El apoyo a la labor docente es otro componente relevante. Herramientas de IA automatizan tareas como la evaluación de actividades o la gestión de recursos, permitiendo al personal docente centrarse en la creación de experiencias significativas para el estudiantado (Muñoz, 2023). Estas tecnologías refuerzan el carácter individualizado de la enseñanza en contextos adaptativos (Dogan *et al.*, 2023).

Además, la incorporación de IA en la educación contribuye al desarrollo de competencias y habilidades digitales necesarias para el mercado laboral contemporáneo, ya sea en estudiantes o en docentes, como el análisis de datos, la programación y la gestión tecnológica (Dafoe, 2018). En esta línea, Muñoz (2023) sostiene que “la IA mejora la experiencia de aprendizaje, la retención de conocimientos y el rendimiento estudiantil, al mismo tiempo que promueve la adaptabilidad y el desarrollo de habilidades digitales en un entorno educativo en constante evolución” (p. 22).

La promoción de la inclusión de estudiantes con discapacidad es otro efecto importante de la IA en la educación. Por ejemplo, tecnologías como la traducción automática, el subtítulado o el reconocimiento de voz permiten adaptar los materiales educativos a las necesidades específicas de aprendizaje, facilitando, de este modo, el

acceso equitativo al conocimiento (Muñoz, 2023). Esta dimensión inclusiva se fortalece con el uso de sistemas adaptativos que, al atender diferencias individuales, contribuyen a aumentar el compromiso, la motivación y el rendimiento en contextos educativos diversos.

Finalmente, el uso educativo de la IA puede fortalecer enfoques metodológicos centrados en el estudiantado, como el aprendizaje basado en proyectos y los modelos híbridos que integran experiencias presenciales y virtuales. Estas metodologías, al beneficiarse del análisis automatizado de datos académicos, permiten ajustar contenidos y dinámicas a las características y necesidades del grupo, lo que puede traducirse en una enseñanza más participativa y contextualizada.

Desafíos éticos y legales

La incorporación de la IA en la educación superior plantea desafíos éticos y legales que deben ser atendidos por las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto, con el fin de asegurar que el uso de estas tecnologías sea justo, equitativo y respetuoso de los derechos humanos de todas las personas que integran la comunidad universitaria, en particular del estudiantado. Uno de los principales retos está relacionado con la protección de los datos personales. La recopilación, el almacenamiento y el análisis de grandes volúmenes de información mediante herramientas y sistemas basados en IA exigen establecer garantías adecuadas para prevenir su explotación o uso indebido. Como advierten Mayer-Schönberger y Cukier (2013), la ausencia de medidas robustas de protección puede derivar en violaciones al derecho a la privacidad o en prácticas discriminatorias.

Entre los riesgos más significativos se encuentran la filtración de datos por vulnerabilidades en la seguridad, su utilización para fines no autorizados o su tratamiento sesgado. Un ejemplo ilustrativo, aunque previo a la expansión de los sistemas de IA generativa, es el incidente ocurrido en la plataforma educativa Edmodo en 2017, cuando un hackeo expuso los datos de 77 millones de usuarios, evidenciando la urgencia de reforzar las medidas de seguridad en estos entornos (EdSurge, 2017).

Otro desafío es la discriminación algorítmica. Algunos modelos de IA, si no se desarrollan con criterios adecuados, pueden reproducir sesgos estructurales exis-

«La IA en la educación superior implica desafíos éticos y legales que exigen atención para asegurar un uso justo y respetuoso de los derechos humanos, especialmente en aspectos como la protección de datos, la seguridad, la discriminación algorítmica y la brecha digital»

tentes, afectando de manera desproporcionada a ciertos grupos de estudiantes. Para mitigar este riesgo, resulta indispensable que los sistemas utilizados en contextos educativos se diseñen, implementen y evalúen conforme a principios de transparencia, equidad y rendición de cuentas. Esto implica la realización de auditorías periódicas y la supervisión por parte de entidades independientes (Dafoe, 2018). Kamalov *et al.* (2023) documentaron cómo el modelo predictivo aplicado en el Reino Unido en 2020, durante la pandemia de covid-19, para predecir las calificaciones de los exámenes “nivel A”, favoreció de forma desproporcionada a estudiantes de escuelas privadas, en detrimento de quienes asistían a escuelas públicas o pertenecían a entornos vulnerables. Este caso demuestra la necesidad de emplear conjuntos de datos diversos y representativos, así como de establecer criterios claros de equidad en el diseño de sistemas algorítmicos aplicados a la educación.

Un obstáculo estructural adicional para la incorporación de la IA en los procesos educativos lo encontramos en la brecha digital. Se trata de la desigualdad en el acceso a dispositivos, conectividad y formación en habilidades digitales, lo que limita la capacidad de ciertos grupos para beneficiarse de estas tecnologías. Van Dijk (2020) identifica cuatro dimensiones necesarias para reducir esta brecha: motivación, acceso físico, habilidades y uso significativo. Para ello, propone medidas como programas de alfabetización digital y subsidios para infraestructura tecnológica. En este sentido, la UNESCO (2024) ha documentado experiencias exitosas en regiones rurales de África subsahariana, donde se emplearon herramientas móviles para ofrecer recursos educativos esenciales sin necesidad de conexión permanente a Internet. Estas estrategias, articuladas con políticas públicas inclusivas, fortalecen el acceso a la tecnología y el desarrollo de competencias digitales entre la población estudiantil.

Todos estos desafíos se presentan en un entorno carente de un marco regulatorio específico en la materia. Aunque diversos instrumentos internacionales reconocen derechos fundamentales como la educación, la privacidad y la no discriminación, actualmente no existen directrices claras que orienten la aplicación de estos principios en contextos educativos mediados por herramientas, sistemas o modelos basados en IA.

Por ello, resulta imprescindible avanzar hacia un marco normativo que incluya pautas claras para el diseño, uso y evaluación ética de estas tecnologías en la educación superior. Este marco debe garantizar la transparencia en el tratamiento de la información personal, la supervi-

sión institucional efectiva y la responsabilidad en la protección de los derechos de todas las personas que integran la comunidad universitaria (Gamboa y Cárdenas, 2023; Kamalov *et al.*, 2023).

«Es esencial establecer un marco regulatorio ético y sólido para el uso de la IA en la educación superior, mediante la cooperación internacional y la participación de actores clave, a fin de garantizar su desarrollo, aplicación y supervisión con un enfoque centrado en los derechos humanos»

Perspectivas de derechos humanos para el diseño de un marco regulatorio sobre el uso de la IA

Desde una perspectiva de derechos humanos, resulta fundamental construir un marco regulatorio sólido que oriente el uso ético de la IA en la educación superior. Este marco debe desarrollarse con base en los principios de equidad, inclusión, transparencia y rendición de cuentas, e impulsarse mediante la cooperación internacional y la participación de actores clave, como educadores, tecnólogos, legisladores y organismos internacionales especializados en la promoción, protección y defensa de los derechos humanos. Esta colaboración resulta esencial para concebir normas robustas con enfoque ético que regulen el desarrollo, implementación y supervisión de estas tecnologías (Viberg *et al.*, 2020). Además de contemplar la normativa nacional aplicable, deben incorporarse instrumentos jurídicos internacionales relevantes, como la Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial de la UNESCO (2022), que ofrece orientaciones específicas en esta materia.

El derecho a la educación ocupa un lugar central en este enfoque. Se trata de un derecho humano reconocido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y en diversos tratados internacionales, entre ellos, la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966), y la Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre el derecho a la educación (ONU, 1999). Las tecnologías basadas en IA pueden contribuir a su realización al favorecer el acceso a entornos formativos de calidad, especialmente cuando se aplican sistemas personalizados que responden a las necesidades concretas del estudiantado (Muñoz, 2023; Siemens y Gasevic, 2012).

La equidad y la no discriminación, principios transversales de los derechos humanos, también deben guiar el diseño y uso de sistemas de IA. Estas tecnologías no deben replicar ni ampliar desigualdades estructurales. Por ello, se requiere que sus modelos algorítmicos sean diseñados con criterios de transparencia, diversidad y justicia. Meinrath *et al.* (2013) advierten que la brecha digital no es sólo técnica, sino profundamente social, lo que refuerza la importancia de garantizar un acceso equitativo y responsable a estas herramientas. En este contexto, Kamalov *et al.* (2023) y Dafoe (2018) subrayan que, para garantizar la equidad desde un enfoque de derechos humanos, los marcos regulatorios deben prever auditorías externas y mecanismos de supervisión continua que detecten y corrijan posibles sesgos en los sistemas algorítmicos aplicados en educación superior.

La protección de datos personales debe entenderse como un componente esencial del derecho a la privacidad y, por tanto, como un eje transversal en cualquier política de gobernanza de la IA en la educación superior. Desde una perspectiva de derechos humanos, resulta indispensable que las instituciones educativas adopten marcos de actuación que regulen de manera ética el tratamiento de la información personal generada por estudiantes, personal docente y administrativo. Esto no solamente implica establecer protocolos de recopilación, gestión y almacenamiento de datos, sino también asegurar la transparencia en el funcionamiento de los sistemas automatizados que intervienen en los procesos educativos (Mayer-Schönberger y Cukier, 2013; Dafoe, 2018).

La gobernanza responsable de la IA debe contemplar principios de rendición de cuentas y mecanismos efectivos de supervisión institucional que garanticen el cumplimiento de estas obligaciones. Ello supone, entre otras acciones, la implementación de evaluaciones de impacto ético, auditorías algorítmicas y procedimientos accesibles para que las personas usuarias puedan comprender, cuestionar y ejercer control sobre el uso de sus datos. Así, el respeto al derecho a la privacidad se articula con los principios de transparencia y participación, fortaleciendo un modelo de gobernanza de la IA centrado en la dignidad humana (Dafoe, 2018).

La promoción de entornos educativos verdaderamente inclusivos requiere que las tecnologías de IA se diseñen considerando la diversidad funcional como parte de su arquitectura básica. Más allá de ofrecer apoyos puntuales, como el subtítulo automático o el reconocimiento de voz, estas herramientas deben integrarse en estrategias institucionales que reconozcan y atiendan la pluralidad de

formas de aprendizaje. De esta manera, se posibilita una participación equitativa y significativa en los procesos formativos, alineada con el principio de accesibilidad universal y con el enfoque de derechos humanos, que exige eliminar barreras estructurales para garantizar condiciones de igualdad sustantiva en el ejercicio del derecho a la educación superior.

Otro componente indispensable es la alfabetización digital. La formación técnica debe ir acompañada de una reflexión sobre las implicaciones éticas, jurídicas y sociales de la IA en los procesos educativos. La capacitación de docentes y estudiantes en este campo no únicamente permite un uso más consciente de estas tecnologías, sino que fortalece el ejercicio informado de sus derechos (Gamboa y Cárdenas, 2023; Kamalov *et al.*, 2023).

En conclusión, la integración de sistemas basados en IA en la educación superior ha transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje, al facilitar la personalización, ampliar el acceso para el estudiantado y optimizar las funciones docentes. Sin embargo, para que esta transformación sea ética, sostenible y verdaderamente inclusiva, debe estar guiada por principios fundamentales de derechos humanos: equidad, inclusión, transparencia, rendición de cuentas, participación, accesibilidad, privacidad, no discriminación y respeto a la dignidad humana. Adoptar estos principios como eje rector permite valorar críticamente tanto las oportunidades como los riesgos que conlleva la aplicación de estas tecnologías en entornos educativos diversos.

El diseño de un marco regulatorio específico constituye una condición indispensable para una implementación ética de la IA. Este marco debe articular los principios internacionales en derechos humanos con las normativas nacionales vigentes –algunas de carácter vinculante– y garantizar la transparencia en el uso de algoritmos, la responsabilidad institucional en el manejo de información personal, así como su adecuada adaptación a los contextos educativos particulares. Para asegurar su efectividad, dicho marco debe complementarse con políticas públicas orientadas a fortalecer las capacidades del ecosistema educativo; entre ellas, la alfabetización digital se presenta como una estrategia transversal que promueve el acceso equitativo a la tecnología, robustece la formación del profesorado y permite evaluar continuamente las herramientas utilizadas en los procesos educativos.

La formación del profesorado desempeña un papel estratégico. Más allá del desarrollo de habilidades técnicas, es necesario acompañar estos procesos con orientaciones éticas que encauzen el uso pedagógico de la IA.

Consideraciones para la adopción de la IA en la educación superior desde la perspectiva de los derechos humanos

PRINCIPIOS ESENCIALES PARA LA ADOPCIÓN DE LA IA

- Equidad
- Transparencia
- Responsabilidad
- Inclusión
- Respeto a la dignidad humana

ALGUNOS BENEFICIOS CLAVE

- Personalización del aprendizaje
- Automatización de tareas administrativas
- Retroalimentación oportuna
- Análisis académico predictivo
- Desarrollo de competencias digitales
- Inclusión de estudiantes con discapacidad
- Enfoques centrados en el/la estudiante

DESAFÍOS ÉTICOS Y LEGALES

- Protección de datos personales
- Seguridad de la información
- Discriminación algorítmica
- Brecha digital y acceso desigual

ANTE LOS DESAFÍOS, LA CREACIÓN DE UN MARCO REGULATORIO ÉTICO

- Establecer reglas sólidas para el uso responsable de la IA
- Cooperación internacional entre personas expertas y sectores clave
- Supervisión continua con enfoque en derechos humanos

En este sentido, herramientas como el aprendizaje adaptativo o los sistemas de análisis de datos deben ser utilizadas para mejorar la calidad educativa, siempre bajo criterios de responsabilidad institucional. Además, la creación de espacios colaborativos entre docentes puede favorecer el intercambio de experiencias y fortalecer el uso ético y contextualizado de estas tecnologías.

La cooperación internacional entre comunidades académicas, científicas, tecnológicas y jurídicas, junto con organismos especializados en derechos humanos, ofrece una vía sólida para establecer estándares globales basados en principios éticos compartidos. Promover la equidad, la transparencia, la rendición de cuentas y la inclusión en

el uso de la IA no sólo mitiga riesgos asociados, sino que contribuye a consolidar entornos educativos respetuosos de la dignidad de todas las personas.

Lejos de ser un reto meramente técnico, la incorporación de la IA en la educación superior representa un desafío normativo, institucional y ético. Solamente mediante un enfoque articulado, sustentado en el respeto a los derechos humanos y en el fortalecimiento de la responsabilidad institucional, será posible avanzar hacia sistemas educativos más justos, accesibles y sostenibles, donde la tecnología sea una aliada efectiva para ampliar las oportunidades de aprendizaje sin reproducir ni accentuar formas preexistentes de exclusión.

Fuentes de consulta

- Alalawi, K., Athauda, R. & Chiong, R. (2023). Contextualizing the current state of research on the use of machine learning for student performance prediction: A systematic literature review. *Engineering Reports*, 5(12). <https://doi.org/10.1002/eng2.12699>
- Aliaga, C. L. & Dávila, O. M. (2021). Plataforma Blackboard: Una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Hamut'ay*, 8(1), 42-58. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2237>
- Alnasyan, B., Basher, M. & Alassafi, M. (2024). The power of deep learning techniques for predicting student performance in virtual learning environments: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.caei.2024.100231>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Artículo 3. 1917, reformada el 15 de abril de 2025. (Estados Unidos Mexicanos). <https://shre.ink/esOy>
- Dafoe, A. (2018). *AI governance: A research agenda*. Centre for the Governance of AI, Future of Humanity Institute, University of Oxford. <https://shre.ink/ebBP>
- Dogan, M. E., Goru Dogan, T. & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied Sciences*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/app13053056>
- EdSurge (2017). *Hacker steals 77 million Edmodo user accounts*. <https://shre.ink/eebY>
- Gamboa, M. A. & Cárdenas, D. I. (2023). Convivir con inteligencias artificiales en la educación superior: Retos y estrategias. *Perfiles Educativos*, 45(Especial), 56-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61691>
- Kamalov, F., Santandreu, D. & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 15(16). <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Mayer-Schönberger, V. & Cukier, K. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Meinrath, S. D., Losey, J. & Lennett, B. (2013). Afterword. Internet freedom, nuanced digital divide, and the Internet craftsman. En: M. Ragnedda y G. W. Muschert (Ed.), *The digital divide: The Internet and social inequality in international perspective* (pp. 309-316). Routledge. <https://shre.ink/eegr>
- Muñoz, E. L. (2023). Aplicación de la inteligencia artificial en la educación superior. *Docere*, 29, 21-25. <https://doi.org/10.33064/2024docere317855>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://shre.ink/ebBV>
- Organización de las Naciones Unidas (1999). Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre el derecho a la educación. <https://shre.ink/ebBi>
- Siemens, G. & Gasevic, D. (2012). Guest editorial: Learning and knowledge of analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 1-2. <https://tinyurl.com/276zkcjt>
- UNESCO (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. <https://shre.ink/ebBh>
- UNESCO (2022). Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial. <https://shre.ink/ebBq>
- UNESCO (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000038894>
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. John Wiley & Sons.
- Viberg, O., Khalil, M. & Baars, M. (2020). Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments: A review of empirical research. En: *Proceedings of the 10th International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK'20)*. Association for Computing Machinery, 524-533. <https://doi.org/10.1145/3375462.3375483>

Reseña del artículo: “Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores”

Estela Lizbeth Muñoz Andrade

European Public & Social Innovation Review

ISSN 2529-9824



Artículo de Investigación

Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores

**Generative artificial intelligence in higher education:
uses and opinions of teachers.**

José Eduardo Perezchica-Vega¹: Universidad Autónoma de Baja California, México.
eperezchica@uabc.edu.mx

Jesuán Adalberto Sepúlveda-Rodríguez: Universidad Autónoma de Baja California, México.
jesuan@uabc.edu.mx

Alan David Román-Méndez: Universidad Autónoma de Baja California, México.
alan_roman@uabc.edu.mx

Fecha de Recepción: 16/05/2024

Fecha de Aceptación: 20/08/2024

Fecha de Publicación: 29/08/2024

Cómo citar el artículo (APA 7^a):

Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A. y Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores [Generative artificial intelligence in higher education: uses and opinions of teachers]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-20. <https://doi.org/10.31637/ePSIR-2024-593>

Resumen:

Introducción: La inteligencia artificial generativa (IAG) ha suscitado gran interés en el ámbito educativo, así como preocupaciones sobre su mal uso. Este estudio exploró las inquietudes de los docentes sobre su uso, cómo la han utilizado ellos, las medidas preventivas que adoptan y su formación en el tema. **Metodología:** Se realizó una investigación de tipo cuantitativa, no experimental, de tipo transversal, con alcance exploratorio y descriptivo. Incluyó la elaboración y aplicación de un instrumento tipo cuestionario, así como su análisis de tipo descriptivo. **Resultados:** Se encontró que los docentes: a) están preocupados por el riesgo de que exámenes y tareas sean resueltos con el apoyo de la IAG, b) reconocen los beneficios de la IAG para el análisis de datos, la generación de ideas, la redacción de actividades de aprendizaje y la creación de materiales didácticos, destacando el ahorro de tiempo y la mejora

¹ Autor Correspondiente: José Eduardo Perezchica-Vega. Universidad Autónoma de Baja California (México).



La reciente investigación de José Eduardo Perezchica Vega, Jesuán Adalberto Sepúlveda Rodríguez y Alan David Román Méndez nos invita a reflexionar sobre un tema clave en la educación actual: cómo los docentes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en México, perciben y utilizan la inteligencia artificial generativa (IAG) en su trabajo. Los investigadores exploran las preocupaciones de los profesores frente al impacto de esta tecnología en sus clases, cómo la emplean en su vida académica y profesional, qué cambios han introducido en sus métodos de evaluación para adaptarse a los nuevos desafíos y qué tipo de capacitación han recibido –o les gustaría recibir– para integrar la inteligencia artificial de manera efectiva en su labor docente.

Entre los principales hallazgos, el estudio muestra que los docentes están preocupados por el riesgo de que los estudiantes utilicen la IAG de forma deshonesta, especialmente en la resolución de exámenes y la elaboración de trabajos escritos. Les angustia la dificultad para distinguir entre el uso de la IAG como herramienta de apoyo y cuándo la emplean para hacer sus tareas por completo. Además, varios de los profesores expresan su inquietud por temas como la propiedad intelectual y la protección de datos, ya que aún no queda claro qué pasa con la información que se almacena en estas plataformas.

Aunque es cierto que la inteligencia artificial podría afectar el desarrollo de ciertas habilidades y competencias en los estudiantes, también se identifican beneficios y posibilidades valiosas para la educación superior. Por ejemplo, ofrece ventajas para analizar datos en investigaciones, inspirar nuevas ideas, agilizar tareas administrativas y de planeación, e incluso ayudar a elevar la calidad de la enseñanza.



Fuente: imagen creada con inteligencia artificial generativa.

En el ámbito académico, los profesores ven la inteligencia artificial como una herramienta práctica para crear material didáctico y diseñar actividades de aprendizaje. Sin embargo, un dato llamativo es que la mayoría de los docentes encuestados aún no han implementado ajustes en sus mecanismos de evaluación para hacer frente a los desafíos que plantea esta tecnología.

Los hallazgos del estudio comparten una visión actualizada sobre cómo se está adoptando la IAG en las universidades latinoamericanas, destacando un desafío clave: las instituciones deben desarrollar políticas claras y capacitar a sus docentes para aprovechar su potencial sin comprometer la ética educativa. Si bien el trabajo se centra en un caso específico de la UABC y sus resultados no son automáticamente transferibles a otras instituciones, sí

representan un primer diagnóstico sobre cómo los profesores mexicanos perciben y usan la IAG. El siguiente paso, entonces, no es sólo seguir investigando, sino actuar: transformar estas preocupaciones en estrategias concretas que equilibren innovación, ética y calidad educativa.

Fuente de consulta

Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A. & Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores [Generative artificial intelligence in higher education: Uses and opinions of teachers]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-593>

Semblanzas de autoras y autores

Sara Mireya Carmona Lozano

Es licenciada en Comunicación e Información por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Fue productora y conductora del programa radiofónico musical “Pausa Auditiva”, que se transmitió por Radio UAA 94.5 FM de 2012 a 2015; y en TVUAA (actualmente, UAATV) fue conductora de los programas de televisión “Contacto Natural” e “Imágenes universitarias”, durante el periodo de 2010 a 2014. Ha tomado diversos cursos y talleres relacionados con el periodismo cultural, la producción y la locución radiofónica en la ciudad de Aguascalientes. Actualmente, se desempeña como asistente en la sección de Proyectos Académicos en el Departamento de Formación y Actualización Académica, adscrito a la Dirección General de Docencia de Pregrado de la UAA, donde está a cargo de la conducción del programa radiofónico “El Gis”, transmitido por la señal de Radio UAA 94.5 FM, así como de la fotografía y elaboración de algunas reseñas de libros y otros recursos educativos para su publicación en la revista semestral *Docere*, editada por dicho departamento.

Mónica del Rocío Cervantes Velázquez

Doctora en Estudios Socioculturales, maestra en Investigación Educativa y licenciada en Asesoría Psicopedagógica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Se desempeña como docente y asistente de investigación en el Departamento de Comunicación de la misma institución. Ha impartido materias en las áreas de metodología de la investigación e intervención educativa. Sus líneas de investigación son: las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo y las alfabetizaciones digitales críticas, sobre las que ha publicado diversos capítulos y artículos en revistas especializadas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel I, de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Estefanía Díaz

Maestra en Investigaciones Sociales y Humanísticas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Actualmente, es estudiante del Doctorado en Estudios Socioculturales en esta misma institución, donde desarrolla un proyecto de tesis sobre niñas en situación de vulnerabilidad y tecnologías de la información y comunicación. Ha colaborado en proyectos de investigación en las áreas de sociología y comunicación, y tiene experiencia docente en educación básica y superior. Sus intereses de investigación se centran en los estudios de infancias, de audiencias y desigualdad de género.

Martha Hilda Guerrero Palomo

Es licenciada en Comunicación Organizacional por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Desde 2012 es la editora de la revista semestral *Docere*, publicada por el Departamento de Formación y Actualización Académica, adscrito a la Dirección General de Docencia de Pregrado de la misma institución. Además, coordina la edición anual de la *Guía básica para docentes de la UAA* y la producción del programa radiofónico “El Gis”. A lo largo de 27 años de trayectoria en la UAA, ha ocupado diversos cargos, entre ellos: encargada del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras y coordinadora de la aplicación de exámenes de egreso. Se ha formado en temas relacionados con procesos editoriales, liderazgo para la administración en la educación, gestión educativa y equidad de género en la UAA.

Estela Lizbeth Muñoz Andrade

Doctora en Ciencias Exactas, Sistemas y de la Información por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Es profesora-investigadora del Departamento de Sistemas Electrónicos del Centro de Ciencias Básicas de la UAA. Cuenta con una experiencia docente de 26 años en las áreas de desarrollo de software, bases de datos y lenguajes de programación. Su principal línea de investigación es el desarrollo de

aplicaciones educativas para el aprendizaje de la programación. Fue jefa del Departamento de Sistemas Electrónicos y coordinadora de la Academia de Programación. Actualmente, es secretaria de Docencia de Pregrado del Centro de Ciencias Básicas de la UAA. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel candidato, de la SECIHTI.

Yaritza Pérez Pacheco

Doctora en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México, con estudios posdoctorales en Derecho y Nuevas Tecnologías. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel I, de la SECIHTI. Se desempeña como docente en la Licenciatura en Derecho Internacional de la Universidad Autónoma del Estado de México, y como coordinadora y docente de la Maestría en Derechos Humanos, así como coordinadora de Investigación de la Universidad Internacional de La Rioja en México.

Héctor Manuel Rodríguez Figueroa

Es doctor en Estudios Socioculturales, maestro en Investigación Educativa y licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Ha impartido clases de licenciatura, maestría y doctorado en diversas instituciones de educación superior del Bajío, como la Universidad Iberoamericana León, Universidad de La Salle Bajío, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), entre otras. Es colaborador de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar; miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Realizó una estancia posdoctoral sobre el tema de la eficacia escolar en 2020 como parte de un proyecto CONAHCYT en la UAA. Tiene varias publicaciones en revistas arbitradas e indexadas, así como capítulos de libros dictaminados por pares. Actualmente, es docente-investigador de tiempo completo del Departamento de Educación de la UAA.

OBJETIVO GENERAL

Enriquecer los saberes del profesorado de los niveles medio superior y superior del estado, la región y del país, a través de la publicación de artículos sobre temáticas orientadas a las áreas de formación establecidas en el Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD): **Identidad institucional, Diseño curricular, Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, Evaluación educativa, Lenguas extranjeras, Formación humanista y Tutoría.**

CONDICIONES GENERALES PARA LA ACEPTACIÓN DE TEXTOS

- Se aceptará únicamente **un artículo por persona autora** para la edición respectiva.
- **Extensión máxima del artículo:** cinco cuartillas en letra Times New Roman a 12 puntos, e interlineado sencillo; sin contar el apartado “Fuentes de consulta”.
- Estructura general del artículo: nombre de la “Sección” de la revista para la que se escribe (ver 3er apartado, “Título”, “Resumen”, “Palabras clave”, “Desarrollo”, “Conclusiones” y “Fuentes de consulta”).
- **Acorde con el objetivo** de la revista, el artículo **presenta una temática relevante, actual y vigente**, aportando elementos para la reflexión de la **educación superior o media superior**.
- Presenta una **adecuada fundamentación de los argumentos expuestos**, los cuales contribuyen al desarrollo del tema central. Las conclusiones derivan de las reflexiones **sobre lo expuesto en el texto**.
- La **redacción** del texto es **clara, ordenada, coherente y atractiva**, permitiendo la fluidez de su lectura y sintetizada, evitando la repetición de ideas. Preferentemente, usa **lenguaje incluyente**; por ejemplo, “estudiante” en lugar de “alumno” o “alumna”, o “docente”, en vez de “profesora” o “profesor”.
- El artículo es **original, inédito** y de la autoría de quien lo presenta y **no** fue redactado por la **inteligencia artificial**. Asimismo, no está participando simultáneamente para **otra publicación**.
- Está escrito en el idioma español, inglés o francés.

Más detalles al respecto en: “Bases para la publicación de artículos en la revista semestral *Docere*”, <https://acortar.link/Ohmj8M>

SECCIONES DE LA REVISTA

- **Tema de interés.** Se incluyen artículos relativos a los procesos educativos en el contexto internacional, nacional, regional o local, a fin de difundir retos y oportunidades en torno a la adaptación de la enseñanza a las necesidades y complejidades del mundo contemporáneo.
- **Modelo educativo y docentes.** Se trata de textos vinculados con los principios del proyecto, modelo educativo o curricular de la institución de adscripción de la persona autora del texto; en fomento a la reflexión, el análisis y la comprensión de la filosofía educativa de la misma, que permea el desarrollo de todos sus servicios y programas, como los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación docente, la evaluación educativa y el desarrollo curricular, entre otros.
- **Docente y su entorno.** Se dan a conocer experiencias exitosas derivadas de la práctica docente en los espacios educativos; éstas pueden ser de una en particular o de un conjunto de ellas, acorde con la trayectoria académica docente. A partir de ello, se abordan concepciones sobre los procesos educativos, nuevas metodologías o propuestas innovadoras en torno a la educación, entre otros, para responder preguntas esenciales sobre la práctica docente.

• **Orientaciones educativas.** Se presenta una serie de directrices prácticas enfocadas a la planeación, implementación, seguimiento y evaluación de los procesos educativos, de forma clara y detallada, a partir de un conocimiento profundo en el tema central abordado en el artículo, para que otras personas puedan transferir a sus propias experiencias de enseñanza esas orientaciones.

IDENTIFICACIÓN COMO AUTOR(A)

Se deberán presentar dos copias del artículo, una sin datos de identificación para su proceso de dictaminación a doble ciego, y otra con la semblanza curricular de cada una de las personas autoras, con una extensión aproximada de 100 palabras, en la que se indique: nombre completo; grado(s) académico(s); institución(es) de egreso; institución de adscripción actual; experiencia profesional; materias que ha impartido; líneas de investigación; y publicaciones.

ENVÍO DE ARTÍCULOS

Está abierta a cualquier día hábil del año, por lo cual puede enviar ahora mismo su propuesta, por alguna de las siguientes dos alternativas:

- a) Correo electrónico: revistadocere@edu.uaa.mx
- b) Plataforma ojs, registrándose como autor(a): <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/user/register>

DICTAMINACIÓN Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

El Departamento de Formación y Actualización Académica promoverá la evaluación objetiva e imparcial de los textos, en un proceso de dictaminación a doble ciego, preservando el anonimato de las personas autoras y dictaminadoras. Para ello:

1. Realizará una primera lectura de los artículos, verificando que cumplan con la presente convocatoria.
2. Con la herramienta iThenticate, revisará el porcentaje de coincidencias del artículo con otras obras ya publicadas.
3. Propondrá a dos personas para la dictaminación de los artículos que cumplan con los dos puntos anteriores.
4. Resolverá cualquier discrepancia o situación no prevista en ese proceso y comunicará los resultados de la misma a las personas autoras, en los términos de: a) Favorable. Sin cambios, b) Favorable. Atendiendo observaciones menores, y c) No favorable. El artículo requiere modificaciones mayores.

La revista *Docere* es una publicación de divulgación académica sin fines de lucro. Su distribución es gratuita, sin costo para personas autoras, lectoras o dictaminadoras; bajo la Licencia Creative Commons Atribución, No comercial, Compartir Igual, 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Mas información en:

Departamento de Formación y Actualización Académica,
Edificio Académico Administrativo, piso 4, Cd. Universitaria

Tel. 449-910-74-00, extensiones 31412, 31413 y 31414

■ Correo electrónico: revistadocere@edu.uaa.mx

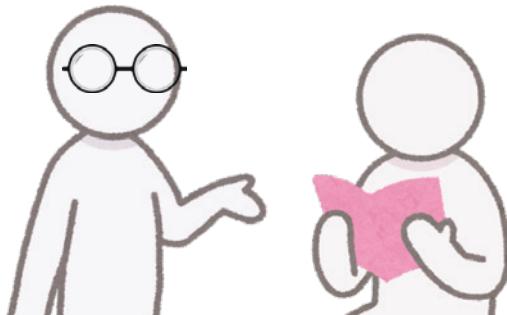
■ Páginas web: <https://dgdp.uaa.mx/defaa>
<https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/announcement>

■ Formación Docente UAA (DEFAA)

BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

¿QUÉ SON?

Son aquellas **actuaciones exitosas** de las y los docentes que logran en sus estudiantes **aprendizajes de calidad**, es decir, duraderos y significativos, mismos que sirven de plataforma para lograr aprendizajes más complejos.



Éstas se identifican en algunas acciones docentes específicas durante el desarrollo del proceso educativo, el cual comprende, de manera general, tres fases: **planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes**.



¿QUÉ LAS DISTINGUE?

- ✓ Consideran el **aprendizaje integral**.
- ✓ Son resultado de una **planificación cuidadosa y detallada**.
- ✓ Hacen uso de **metodologías** de enseñanza **activas**.
- ✓ Implican la **participación activa** y reflexiva de las y los estudiantes.
- ✓ Se enfocan **principalmente en el proceso de aprendizaje**, más allá del resultado final.
- ✓ Alcanzan o superan los **objetivos educativos**.
- ✓ Emplean una variedad de **recursos didácticos**, tanto convencionales como tecnológicos, en sintonía con las **tendencias educativas actuales**.



¿CUÁLES SON SUS PRINCIPALES RASGOS Y CARACTERÍSTICAS?

- ✓ Se enfocan en **contenidos muy particulares de diversos tipos**: cognitivos, actitudinales o afectivos, y procedimentales.
- ✓ Son **claras y detalladas**, lo que las hace transportables a otros contextos de enseñanza.
- ✓ Consideran los **conocimientos previos** de las y los estudiantes.
- ✓ Integran el desarrollo de actividades de **metacognición y colaborativas**.
- ✓ La **evaluación** de los aprendizajes es **formativa**, e integra diversos tipos: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, entre otros.
- ✓ Utilizan **técnicas de evaluación alternativa**: portafolios, rúbricas, bitácoras y lista de cotejo, entre otras.

Fuentes de consulta

Departamento de Formación y Actualización Académica (2025). Buenas prácticas de enseñanza en educación media superior, con la Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño. Programa radiofónico "El Gis". UAA-DGDP-DEFAA.

Gutiérrez, V. (s.a.). *Buenas prácticas de enseñanza de profesores de ciencias experimentales de educación media superior*. PIE-16-3. [Resumen de investigación]. UAA.

Cursos de formación y actualización docente



Ocho áreas temáticas

- Identidad institucional
- Diseño curricular
- Metodologías de enseñanza
- Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación
- Evaluación educativa
- Formación humanista
- Lenguas extranjeras
- Tutoría



Periodos intensivo y extensivo

Modalidades educativas

Presencial, autogestiva, en línea
y en ambientes combinados.

Nuestro objetivo es formar y actualizar para la docencia de acuerdo a los planteamientos y orientaciones del Modelo Educativo Institucional, a los profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, de los bachilleratos incorporados a ésta, y de profesores adscritos a instituciones de educación superior y media superior, que coadyuve de forma significativa en la práctica de una docencia de calidad que se refleje en los resultados académicos de los estudiantes de los distintos programas académicos.



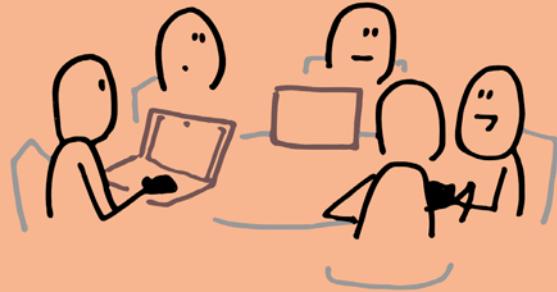
Cursos generales

Acceda a la oferta de cursos escaneando el código QR



Cursos especiales

A solicitud de un grupo de 10 o más docentes, sobre alguna de las ocho áreas temáticas.



Más información en: Departamento de Formación y Actualización Académica Edificio Académico Administrativo, piso 4,

Cd. Universitaria. Tel. 449 910-74-00 ext. 31412, 31413 y 31414 Correo: redocente@edu.uaa.mx.

Página web: <https://dgdp.uaa.mx/defaa>. Formación docente UAA (DEFAA)