

DOCERE

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica

Formación humanista
Identidad institucional
Metodologías de enseñanza
Tutoría



Trayectoria de la formación y actualización docente en la UAA

Etapas previas

1ª etapa - 1972-1973 – Departamento Psicopedagógico del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología.

2ª etapa - 1973-1976 – Departamento de Promoción Docente de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAA), hoy Dirección General de Docencia de Pregrado (DGDP) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

3ª etapa - 1977-1980 – Departamento de Psicología y Pedagogía del Centro de Artes y Humanidades (CAH) hoy Centro de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSH).

4ª etapa - 1981-1988 – Departamento de Apoyo a la Docencia e Intercambio Académico de la DGAA.

5ª etapa - 1989-1995 – Programa de Formación de Profesores en el CAH.

6ª etapa - 1996-2013 – Programa de Formación Académica de Profesores en la Unidad de Formación Académica de Profesores (UFAP) del CCSH. En 2005, la UFAP se integró a la DGDP y, en 2011, se transformó en el Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA).

Etapas actual

7ª etapa 11 de mayo de 2013 - a la fecha – Programa Institucional de Formación y Actualización Docente en el DEFAA de la DGDP.

DOCERE

DOCERE, año 16, número 33, julio-diciembre 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.



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 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>), 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://dgdpuaa.mx/default.aspx>
<https://revistas.uaa.mx/index.php/docere>

✉ revistadocere@edu.uaa.mx

f Formación Docente UAA (DEFAA)

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

Escuela Normal de Rincón de Romos, Aguascalientes

Dr. Roberto Romo Marín

Departamento de Formación Continua

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Mtro. Francisco Javier Acosta Collazo

Departamento de Ciencias Químico-Biológicas

Dra. Lilia Beatriz Cisneros Guzmán

Departamento de Evaluación Educativa

Dra. Sandra Elizabeth Delgadillo Alemán

Departamento de Matemáticas y Física

Dr. Daniel Eudave Muñoz

Departamento de Educación

Lic. Karina Gutiérrez Juárez

Departamento de Orientación Educativa

Mtro. Carlos Arturo Martín Flores

Departamento de Morfología

Dr. Gustavo Muñoz Abundez

Departamento de Educación

Dr. David Alfonso Páez

Departamento de Educación

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

Departamento de Educación

Mtro. Alfonso Javier Quezada Viay

Departamento de Formación y Actualización Académica

Mtra. María Dolores Villalpando Calderón (Docente jubilada)

Departamento de Educación

Dr. César Gerardo Zavala Peñaflor (Docente jubilado)

Departamento de Educación

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 011

Mtra. Marthelena Guerrero Rodríguez

Docencia

Dr. José Matías Romo Martínez

Docencia

Enlaces en los Centros Académicos

Mtro. Carlos Alberto Ávila Aréchiga

Centro de las Artes y la Cultura

Dr. José de Jesús Hernández Rangel

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

Dr. Alfonso Martín Rodríguez

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)

Mtro. Ismael García González Cosío

Centro de Educación Media (plantel norte)

Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas Departamento de Formación y Actualización Académica

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

Índice

De la universidad pública, el compromiso social y los entretreídos vitales <i>Ilse Díaz Márquez</i> <i>Acontecimientos institucionales</i>	5
Clima motivacional y diferencias por género en clases de educación física para bachilleres de Aguascalientes <i>Eric Iván Esqueda-Valerio, Diana Magdalena Vargas-Batres,</i> <i>Angelly del Carmen Villarreal-Salazar, Susana Berenice Esparza Ramos</i> <i>y Carla Patricia García Luque</i> <i>Tema de interés</i>	7
Escuchando mi voz interna: gestión emocional en estudiantes de bachillerato <i>Sergio Ibarra Mesa, María Fernanda López Morales,</i> <i>Verónica Olimpia García López y Milagros Zadquiel Cornejo Vázquez</i> <i>Tema de interés</i>	12
Pensar la universidad desde el aula: aportes y desafíos del Modelo Educativo Visión 2040 en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez <i>Fernando Sandoval Gutiérrez</i> <i>Modelo educativo y docentes</i>	16
La tutoría como parte de la atención integral en las IES. Ejemplo del diseño de un plan de acción tutorial para favorecer el desarrollo integral de alumnos universitarios <i>Nabil Alejandra Gutiérrez Jiménez y Ana Cecilia Macías Esparza</i> <i>Modelo educativo y docentes</i>	21
De la vista al tacto: un recorrido en la enseñanza de matemáticas a un estudiante con discapacidad visual <i>Micaela González Lozano</i> <i>Docente y su entorno</i>	26
El DEFAA de 2023 a 2025 <i>Departamento de Formación y Actualización Académica</i> <i>Algo sobre del DEFAA</i>	32
Palabras detenidas/corriendo en otras dimensiones <i>Adriana Álvarez Rivera</i> <i>Videre et legere (ver y leer)</i>	37

PRESENTACIÓN

Este número presenta ocho textos que ofrecen reflexiones y experiencias sobre temas esenciales de la educación superior y media superior. El artículo titulado “De la universidad pública, el compromiso social y los entretrejos vitales” ofrece reflexiones sustanciales sobre el papel histórico de la universidad pública en la formación de profesionistas, así como sus implicaciones éticas y políticas. Asimismo, plantea la importancia de construir redes solidarias que fortalezcan el ejercicio profesional en comunidad, en el marco de una ceremonia de entrega de títulos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).

En la propuesta “Clima motivacional y diferencia por género en clases de educación física para bachilleres de Aguascalientes” se presenta un estudio que analiza cómo perciben los estudiantes el clima motivacional en estas clases, considerando diferencias de género. Los resultados mostraron que las mujeres perciben con mayor frecuencia entornos desempoderantes, en comparación con los hombres, lo que resalta la necesidad de estrategias docentes que reduzcan brechas de género y promuevan el bienestar estudiantil.

El artículo “Escuchando mi voz interna: gestión emocional en estudiantes de bachillerato” aborda el diseño, la implementación y la evaluación de una intervención educativa para fomentar la gestión emocional en estudiantes de educación media superior, realizada por un grupo de Licenciatura en Pedagogía, como parte de la asignatura de Orientación educativa.

El texto “Pensar la universidad desde el aula: aportes y desafíos del Modelo Educativo Visión 2040 en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez” analiza dicho modelo desde la práctica docente, evidenciando las tensiones entre los preceptos del modelo y las condiciones reales del contexto educativo. Además, desataca la necesidad de fortalecer los mecanismos institucionales para su apropiación crítica.

La propuesta denominada “La tutoría como parte de la atención integral de las IES. Ejemplo del diseño de un plan de acción tutorial para favorecer el desarrollo integral de alumnos universitarios” describe los elementos de ese plan, que se estructura mediante programas y acciones que responden a necesidades específicas de un grupo o persona, integrando elementos del diseño curricular. Es una herramienta de operación del Programa Institucional de Tutoría de la UAA, orientada a implementar estrategias educativas para reducir el rezago académico, abatir la deserción e incrementar la eficiencia terminal.

Por su parte, el artículo “De la vista al tacto: un recorrido en la enseñanza de matemáticas a un estudiante con discapacidad visual” presenta una experiencia inclusiva en bachillerato. Analiza cómo el uso de fichas en braille, apoyos tecnológicos y comunicación oral permite reconstruir el lenguaje matemático, abordar temas como la regla de tres y la trigonometría, y superar barreras didácticas mediante estrategias adaptadas y flexibles.

El artículo “El DEFAA de 2023 a 2025” ofrece una semblanza de los servicios y actividades desarrollados por el Departamento de Formación y Actualización Académica de la Dirección General de Docencia de Pregrado durante ese trienio.

Este número cierra con el texto “Palabras detenidas/corriendo en otras dimensiones”, que reseña el libro *Me pidieron que hiciera recuento de lo que aquí sucedió. Talentos Universitarios –Cuento y Poesía– 2025*, publicado por la UAA. La obra invita a la reflexión y al diálogo sobre las inquietudes y cuestionamientos que atraviesan las juventudes universitarias.

Finalmente, le extendemos la invitación a colaborar con un artículo en el que comparta experiencias exitosas de su práctica docente, para considerarlo en la publicación de un próximo número. Disfrute la lectura.

Se Lumen Proferre

De la universidad pública, el compromiso social y los entretejidos vitales

Ilse Díaz Márquez

Resumen

Se presenta la reproducción del discurso pronunciado durante la ceremonia de entrega de títulos a las y los egresados del Centro de las Artes y la Cultura y del Centro de Ciencias Básicas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ceremonia a la que fui invitada como oradora y que se llevó a cabo el sábado 7 de junio de 2025 en el Salón Universitario de Usos Múltiples del campus central. Se abordan algunas reflexiones clave sobre el legado de la universidad pública en la formación de profesionistas y de sus implicaciones éticas y políticas. Además, se invita a tejer redes solidarias para el ejercicio profesional en comunidad.

Palabras clave: universidad pública, egresados.

Buenas tardes a todas y a todos. Saludo a nuestra rectora, la doctora Sandra Yesenia Pinzón Castro, así como a las autoridades que forman parte del presidium. Saludo también a todos los egresados y a todas las egresadas que reciben hoy sus títulos, así como a quienes les acompañan hoy en esta ceremonia.

Agradezco sinceramente la invitación que me hizo la doctora Blanca Elena Sanz Martín, decana del Centro de las Artes y la Cultura, a dirigirles unas palabras en esta ocasión tan relevante, en la que, pienso, vale la pena recordar que los momentos liminales son parte constitutiva

de nuestra existencia desde los tiempos más remotos de la humanidad. Las comunidades marcan con rituales el paso de sus miembros de una condición a otra. El ritual abre un espacio intermedio donde el ser todavía no ha abandonado por completo el sitio que ocupaba antes de terminar un período de aprendizaje o de alcanzar un grado de madurez, pero ya comienza a experimentar un nuevo estatus, en el cual es capaz de cuidar de sí mismo, así como de contribuir al sostenimiento y al cuidado de la vida en la comunidad.

Siguiendo tal idea, me parece adecuado concebir este mediodía de sábado desde un punto de vista liminal.



Al celebrar el cierre de esta etapa de su formación, ustedes se encuentran abriendo a su vez un momento crucial de su transitar por el mundo: el de la vida profesional. No han dejado todavía de ser universitarios y al mismo tiempo no lo son más. Quisiera aprovechar este espacio intermedio que se nos presenta hoy, no para darles algún consejo ni para señalar cómo pienso yo que deben desempeñarse en adelante (pues al final quién soy yo para decirlo). Me gustaría más bien expresarles de forma honesta y localizada, como una mujer que se ha formado plenamente en la universidad pública y cuya trayectoria ha estado estrechamente ligada, a su vez, a la educación superior y a la formación de nuevas generaciones, mi deseo de que no se olviden nunca de las implicaciones éticas y políticas que tiene el haberse formado en una institución como la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Las universidades, que nacieron en la Edad Media, en palabras de Alfonso X el Sabio, como “ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algunt logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes” [“ayuntamiento de maestros y escolares, que es hecho en algún lugar con voluntad y con entendimiento de aprender los saberes”] (Alfonso el Sabio, 1807, p. 340), se secularizaron y democratizaron en América Latina a partir del siglo XIX, con el afán de dar cabida a gente de los más diversos estratos sociales y con la pretensión de proporcionar no solamente instrucción técnica o científica, sino también de desarrollar pensamiento crítico y de contribuir a la difusión de la cultura en la sociedad que las sostiene. En este sentido, como herederos de tales procesos, quienes egresamos de una universidad pública tenemos un fuerte compromiso de retribución y, con ello, debemos o deberíamos tener una vocación de servicio.

En una época en la que, por un lado, se nos invita constantemente a entregarnos al individualismo desmedido, a no buscar más que la ganancia personal, y por el otro, se nos pone de frente lo precario de la realidad y se nos obliga a volcarnos hacia la incertidumbre o hacia la desesperanza, me atrevo a decir que hace falta colocarse valientemente del lado de las aspiraciones colectivas de dignidad, de defensa de los derechos humanos y, por sobre todo, del desarrollo de una visión problematizadora de las circunstancias.

Como personas que, con un título en mano, dejamos de ser universitarios –aunque paradójicamente nunca dejemos de serlo, pues de cierta manera la liminalidad nos acompaña siempre–, no podemos colocarnos en una posición elitista y alejada de quienes nos rodean, no podemos hacer del conocimiento el privilegio de unos pocos. Para-

fraseando al poeta Gabriel Celaya, el conocimiento que adquirimos en la universidad no debería ser para nosotros un bello producto ni tampoco un fruto perfecto; será mejor concebirlo como una herramienta de transformación de la realidad, o como lo señala la escritora feminista afroamericana Bell Hooks:

La educación tiene que consistir en algo más que en la acumulación de información o en la adquisición de calificaciones para el mundo laboral: la educación está relacionada con el cuidado y la plenitud. Con el empoderamiento, la liberación, la transcendencia, la renovación de la vitalidad de la vida. Es encontrar y reivindicar quiénes somos y cuál es nuestro lugar en el mundo (Hooks, 2022, p. 181).

Espero pues, muy sinceramente, que en su camino vital, en el de cada uno y cada una de ustedes, se les aparezca de cuando en cuando esta certeza: la de que sus estudios tienen una resonancia que rebasa los límites de los intereses particulares, la certidumbre de que no están aislados, sino que forman parte de una comunidad donde es posible, a partir del arte y de las ciencias, tejer redes solidarias, redes de nuevas significaciones y memorias, otras formas de cohabitar lo local y lo global.

En estos tejidos que están por anudar, las artes y las letras no son mero lujo, sino una apuesta por leer la realidad a través de lenguajes llenos de matices, mientras que las ciencias nos descubren las profundidades de una vida que resiste a la violencia, al despojo y a los genocidios. En este tejido, sus disciplinas tampoco permanecen aisladas: se buscan entre ellas, se enlazan y entonces es posible que los saberes vuelvan a trabajar, como antaño, de manera conjunta, aprendiendo unos de los otros, asumiendo sin reparos que somos tierra y también pensamiento.

Enhorabuena a todas y a todos. Que en el ejercicio cotidiano de sus profesiones lleguen a sentirse plenas y plenos, y que la curiosidad, el sentido social y la pasión nunca les abandonen. Muchas felicidades.

Fuentes de consulta

Alfonso el Sabio (1807). Segunda Partida. Título XXXI “De los estudios en que se aprenden lo saberes, et de los maestros et de los escolares”, en Las Siete Partidas. Tomo II. Real Academia de la Historia. <https://shre.ink/xJtq>.

Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.

Clima motivacional y diferencias por género en clases de educación física para bachilleres de Aguascalientes

Eric Iván Esqueda-Valerio, Diana Magdalena Vargas-Batres, Angelly del Carmen Villarreal-Salazar, Susana Berenice Esparza Ramos y Carla Patricia García Luque

Fecha de recepción: 31 de julio de 2025.

Fecha de aceptación: 19 de septiembre de 2025.

Fecha de última modificación: 10 de noviembre de 2025.

Resumen

Este estudio analizó las percepciones del clima motivacional durante las clases de educación física en estudiantes de bachillerato de Aguascalientes, México, considerando las diferencias por género. Participaron 340 adolescentes (121 hombres y 219 mujeres) de entre 14 y 18 años. Se utilizó un cuestionario validado y adaptado al contexto mexicano, y se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para identificar diferencias significativas. Los resultados mostraron que las mujeres perciben con mayor frecuencia climas desempoderantes, en comparación con los hombres. No se encontraron diferencias significativas en los factores de interés por la tarea ni en la autonomía apoyada. Se concluye que es necesario promover estrategias pedagógicas que favorezcan climas empoderantes, equitativos y motivadores en la educación física, con el fin de fomentar la participación sostenida en actividades físicas. El estudio destaca la importancia del enfoque docente para reducir brechas de género y mejorar el bienestar estudiantil.

Palabras clave: actividad física, clima empoderante, clima desempoderante, dimensión de género.

La práctica regular de actividad física reporta numerosos beneficios para la salud y el desempeño escolar en adolescentes y jóvenes. Sin embargo, en México, el 45.8 % de los adolescentes y adultos mayores a 15 años no cumplen con las recomendaciones de actividad física para la salud (Medina *et al.*, 2023). Diversos autores señalan que la educación física desempeña un papel fundamental en la promoción de estilos de vida activos durante los años del bachillerato (Esqueda-Valerio *et al.*, 2025; Flores-Piñero *et al.*, 2024; Huéscar *et al.*, 2019) y uno de los retos a los que se enfrenta el profesorado es fortalecer la motivación de los estudiantes para que continúen participando en actividades físicas fuera del aula (Huéscar *et al.*, 2019).

En el ámbito de la educación física, los climas empoderantes y desempoderantes hacen referencia al ambiente durante la sesión de clase que puede influir de manera positiva o negativa en la motivación y en el bien-

estar psicológico de los estudiantes (Mosqueda y López-Walle, 2022). Un clima en el que se favorece la autonomía puede resultar favorable para el fortalecimiento de los recursos motivacionales de los estudiantes y su intención de participar voluntariamente en una actividad (Reeves *et al.*, 2016), mientras que un clima controlador puede afectar de manera negativa su motivación y limitar las experiencias positivas ofrecidas por el entorno de aprendizaje (Haerens *et al.*, 2016). Por otra parte, en el estudio de Hu *et al.* (2021), se encontró una asociación positiva entre altos niveles de motivación, competencia y disfrute percibidos, así como una tendencia a ser físicamente activos en niños y adolescentes, lo que sugiere que los profesores de educación física debieran mantener la motivación de los estudiantes y alentarlos a realizar actividad física.

Considerando lo mencionado, el objetivo de este estudio fue analizar el clima motivacional percibido por

alumnos aguascalentenses de bachillerato durante las sesiones de educación física, considerando las diferencias por género. El estudio se llevó a cabo entre enero y junio de 2025 en bachilleratos de Aguascalientes. Se invitó a participar a alumnos inscritos en algún bachillerato de esa ciudad que tuvieran una clase de educación física al menos una vez por semana. Se consideró como criterio de exclusión la presencia de alguna enfermedad o condición que les impidiera responder el cuestionario de manera autónoma y consciente. Participaron un total de 340 estudiantes de entre 14 y 18 años, de los cuales, 121 fueron hombres –con una edad promedio de 15.78 años– y 219 mujeres –cuya edad promedio fue de 15.79 años–.

Para evaluar cómo percibían el ambiente de sus clases, se utilizó el “Cuestionario de Clima Motivacional Empoderante y Desempoderante para Entrenadores” (EDMCQ-C) (Appleton *et al.*, 2016; Castillo-Jiménez *et al.*, 2022). Este instrumento está diseñado para medir la percepción del clima motivacional generado por el profesor hacia los alumnos durante las clases y se compone de un total de 34 preguntas, con opciones de respuesta desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo” que analizan dos tipos de clima motivacional:

- Empoderante, que evalúa los factores de “apoyo a la autonomía”, “apoyo social” y la “implicación a la tarea”. El apoyo a la autonomía hace referencia a las acciones que el docente realiza para permitir que los alumnos tomen decisiones, sientan que sus opiniones importan y tengan control de su aprendizaje durante la clase de educación física (Arik y Erturan, 2023). El apoyo social es el respaldo que los estudiantes perciben por parte de sus compañeros o el profesor e incluye palabras de aliento, ayuda práctica o el reconocimiento por un buen desempeño (Eather *et al.*, 2013). La implicación a la tarea se define como el grado de interés, concentración, esfuerzo y persistencia que los alumnos muestran para realizar las actividades propuestas durante las clases de educación física (Urhahne y Wijnia, 2023).
- Desempoderante, que incluye los factores denominados: “estilo controlador del profesor” y “clima ego”. Un estilo controlador por parte del profesor es cuando éste impone sus decisiones, reglas o exigencias sin considerar la opinión del alumno o explicar bien las razones (López-García *et al.*, 2023). El clima ego se trata de un ambiente de clase en el que se pone énfasis en la competencia entre estu-

diantes, la comparación social y el rendimiento relativo más que en el esfuerzo personal o la mejora (Huhtiniemi *et al.*, 2021).

El proceso de recolección de datos se realizó en varias etapas. En primer lugar, se contactó a los directores de diversas instituciones de bachillerato de la ciudad de Aguascalientes, a quienes se les explicó el objetivo principal de la investigación. Asimismo, se solicitó su autorización para aplicar el cuestionario a los alumnos y se gestionó la entrega del consentimiento informado para los padres o tutores, dado que la mayoría de los participantes eran menores de edad. Se pidió a los estudiantes que, previo al llenado del cuestionario, entregaran el consentimiento informado debidamente firmado, haciendo hincapié en que su participación era voluntaria y que toda la información recabada sería anónima. El día de la aplicación, se solicitó a los participantes que no comenzaran a responder de inmediato, con el fin de proporcionar instrucciones claras y garantizar la comprensión de la actividad. Posteriormente, el investigador responsable leyó en voz alta cada uno de los reactivos para asegurar que todo el estudiantado comprendiera las preguntas y respondiera de manera simultánea. Para el análisis de los datos, se revisó la confiabilidad del cuestionario y después se compararon las respuestas de hombres y mujeres, con el objetivo de identificar diferencias significativas entre ambos grupos.

A continuación, se presentan los principales hallazgos. Respecto al clima empoderante, el factor con mayor puntuación en ambos géneros fue el de “implicación a la tarea”, mientras que el factor “apoyo social” obtuvo el promedio más bajo. No obstante, analizando por género, las mujeres reportaron menores valores en los factores del “clima empoderante”, en comparación con los hombres. Con relación a la dimensión desempoderante, el factor con mayores valores promedio, tanto en hombres como en mujeres, fue el “estilo controlador”. Aunque las puntuaciones de las mujeres en los dos factores del clima desempoderante (“estilo controlador” y “clima ego”) fueron superiores a las de los hombres. En la Tabla 1 se muestran los datos descriptivos por género de los factores que integran el instrumento.

« La práctica regular de actividad física reporta numerosos beneficios para la salud y el desempeño escolar en adolescentes y jóvenes »

Tabla 1. Datos descriptivos de los factores del instrumento por dimensión

Dimensión	Hombres n=121			Mujeres n=219		
	Media	Mdn	DE	Media	Mdn	DE
Empoderante						
Factor 1 Apoyo a la autonomía	18.26	18.00	3.41	17.68	18.00	3.68
Factor 2 Apoyo social	11.34	11.00	2.71	10.73	11.00	2.65
Factor 3 Implicación a la tarea	33.30	33.00	6.40	32.39	32.00	6.63
Desempoderante						
Factor 1 Estilo controlador	22.20	22.00	6.03	24.55	24.00	5.40
Factor 2 Clima ego	15.35	15.00	5.59	17.39	18.00	4.98

n=340

Mdn=mediana

DE=desviación estándar

Fuente: elaboración propia.

En el presente estudio se identifican diferencias significativas en el clima motivacional percibido durante las sesiones de educación física entre los géneros. Los resultados muestran que las mujeres experimentan un clima más desempoderante en comparación con sus pares varones, especialmente en los aspectos de “apoyo social”, “estilo controlador” y “clima ego”. Esto implica que, en ambientes desempoderantes, el profesorado tiende a ejercer un control excesivo, limita la toma de decisiones del estudiante y prioriza la competencia individual, lo que genera menor sensación de apoyo social y puede disminuir la motivación de los estudiantes. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que señalan que tanto la motivación como la percepción del clima en el aula dependen, en gran medida, de las interacciones generadas por el profesorado (Castillo-Jiménez *et al.*, 2022; Esqueda-Valerio *et al.*, 2024; Gutiérrez-García *et al.*, 2022).

Asimismo, numerosos estudios han señalado que tanto el clima empoderante como el desempoderante influyen de manera significativa en la motivación, el bien-

estar y la participación del alumno en clases de educación física (Castillo-Jiménez *et al.*, 2022; Gutiérrez-García *et al.*, 2019). En este sentido, el clima negativo o desempoderante, caracterizado por estilos de control, falta de apoyo y énfasis en el error, se asocia con actitudes menos favorables hacia la educación física, menor motivación autodeterminada y afectaciones al bienestar emocional de los estudiantes (Castillo-Jiménez *et al.*, 2017; Esqueda-Valerio *et al.*, 2023). Este escenario resulta preocupante, ya que la evidencia indica que el clima motivacional en la educación física influye directamente en la disposición de los adolescentes a mantenerse físicamente activos fuera del entorno escolar (Hu *et al.*, 2021).

Respecto a las diferencias de género, diversos estudios señalan que las mujeres tienden a percibir mayores niveles de control y menores niveles de apoyo en las clases de educación física (Sevil *et al.*, 2015). Esto puede estar asociado a factores socioculturales y a las expectativas diferenciadas que el profesorado manifiesta hacia hombres y mujeres (Piedra *et al.*, 2013). La literatura indica que estas percepciones impactan negativamente en la motivación intrínseca y en la intención de continuar practicando actividad física en la adolescencia (Sánchez, García-López y Reyes, 2022).

En contraste, los climas empoderantes caracterizados por el apoyo a la autonomía, la implicación en la tarea y la promoción de relaciones sociales positivas favore-



« Las mujeres experimentan un clima motivacional más desempoderante que los hombres en clases de educación física, con menor apoyo social, mayor control docente y énfasis en la competencia individual, lo que puede afectar negativamente su motivación y participación »

cen una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, por ende, un compromiso más alto hacia la actividad física (Esqueda-Valerio *et al.*, 2025; Mosqueda y López-Walle, 2022). Asimismo, se ha evidenciado que cuando se aplican prácticas pedagógicas con perspectiva de género, se reducen las brechas motivacionales entre hombres y mujeres, promoviendo una mayor equidad en la participación (Piedra *et al.*, 2013; Sánchez, García-López y Reyes, 2022; Sevil *et al.*, 2015).

En este sentido, los resultados del presente estudio refuerzan la necesidad de que el profesorado de educación física incorpore estrategias didácticas que prioricen la autonomía, la cooperación y la equidad, con el fin de contrarrestar la percepción de climas desempoderantes, particularmente entre las mujeres. Por ejemplo, en una clase de educación física con un clima empoderante, el profesor invita a los estudiantes a elegir entre diversas actividades deportivas, fomenta el trabajo en equipo y reconoce tanto los logros individuales como colectivos, creando un ambiente de respeto y apoyo mutuo. En contraste, en una clase donde predomina un clima desempoderante, el docente impone todas las decisiones, limita la participación del alumnado y enfatiza la competencia individual, lo que puede llevar a una menor motivación y sensación de aislamiento, especialmente entre las mujeres.

En conclusión, este estudio evidencia que los estudiantes de bachillerato perciben de manera diferenciada el clima motivacional en las clases de educación física según su género, siendo las mujeres quienes reportan mayor percepción de climas desempoderantes. Estos resultados subrayan la relevancia de que el profesorado implemente estrategias pedagógicas centradas en el apoyo a la autonomía, el refuerzo positivo y la equidad de género, con el objetivo de generar ambientes más inclusivos y motivadores.

La construcción de climas empoderantes en la educación física no sólo contribuye a mejorar la experiencia escolar, sino que también incrementa la probabilidad de que los adolescentes mantengan un estilo de vida físicamente activo, con beneficios en su salud y bienestar a largo plazo. Futuros estudios podrían profundizar en intervenciones específicas dirigidas a reducir las diferencias de género y a fortalecer el papel de la educación física como promotora de hábitos saludables y equitativos.

Fuentes de consulta

- Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C. y Duda, J. L. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.008>
- Arik, A. y Erturan, G. (2023). Autonomy support and motivation in physical education: A comparison of teacher and student perspectives. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(3), 649-657. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.3.470>
- Castillo-Jiménez, N., López-Walle, J. M., Tomás, I. y Balaguer, I. (2017). Relación del clima *empowering* con la motivación autodeterminada a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(3), 33-39. <https://shre.ink/oKrn>
- Castillo-Jiménez, N., López-Walle, J. M., Tomás, I., Tristán, J., Duda, J. L. y Balaguer, I. (2022). Empowering and disempowering motivational climates, mediating psychological processes, and future intentions of sport participation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020896>
- Eather, N., Morgan, P. J. y Lubans, D. R. (2013). Social support from teachers mediates physical activity behavior change in children participating in the Fit-4-Fun intervention. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(68). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-68>
- Esqueda-Valerio, E. I., Vargas-Batres, D. M., Ovalle-Hernández, J. O., Vergara-Torres, A. P., López-Walle, J. M. y Tristán, J. (2023). Oportunidad para aprender del *feedback* correctivo, necesidades psicológicas y afectos positivos en alumnos de educación física. *Revista de Ciencias del Ejercicio*, 18(2), 15-25. <https://doi.org/10.29105/rcefod.v18i2.95>
- Esqueda-Valerio, E., Vargas-Batres, D. M., Vergara-Torres, A. P., López-Walle, J. M., Ramírez-Nava, R. y Tristán, J. (2024). Cómo se comunican las tareas importa: necesidades psicológicas y ser físicamente activo en Educación Física. *Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psico-*

- motricidad*, 10(1), 47-70. <https://doi.org/10.17979/sportis.2024.10.1.9972>
- Esqueda-Valerio, E., Vargas-Batres, D. M., Fernández-Arredondo, J. U., García-Castillo, N., López-Walle, J. M. y Tristán, J. (2025). Impact of the physical education teacher on student's positive effect. *FIEP Bulletin on-line*, 95(1), 422-440. <https://doi.org/10.16887/yc2cs579>
- Flores-Piñero, M. C., Valdivia-Moral, P., Ramos-Mondejar, L. y González-Hernández, J. (2024). Motivational climate, physical self-concept, and social relationships in adolescents in Physical Education classes: A systematic review. *Education Sciences*, 14(2). <https://doi.org/10.3390/educsci14020199>
- Gutiérrez-García, P., Castillo-Jiménez, N., Balaguer, I., Tristán, J., Coronel-Pérez, F. J. y López-Walle, J. M. (2022). Validación del Cuestionario de Climas Motivacionales *empowering* y *disempowering* en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 120-129. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.14>
- Gutiérrez-García, P., López-Walle, J. M., Tomás, I., Tristán, J. y Balaguer, I. (2019). Relación entre clima *empowering* y diversión en pitchers de béisbol: el papel moderador de la motivación autónoma. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 166-177. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232019000100166&lng=es&tIng=es
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N. y Berghe, L. V. (2016). Toward a sistematic study of the dark side of student motivation: Antecedents and consequences of teachers' controlling behaviors. En: Liu, W., Wang, J. y Ryan, R. (eds.), *Building autonomous learners* (pp. 59-82). Springer, https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_4
- Hu, D., Zhou, S., Crowley-McHattan, Z. J. y Liu, Z. (2021). Factors that influence participation in physical activity in school-aged children and adolescents: A systematic review from the social ecological model perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph18063147>
- Huésca, E., Moreno-Murcia, J. A., Ruíz González, L. y León González, J. (2019). Motivational profiles of high school Physical Education students: The role of controlling teacher behavior. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph16101714>
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Tolvanen, A., Watt, A. y Jaakkola, T. (2021). The relationships among motivational climate, perceived competence, physical performance, and affects during physical education fitness testing lessons. *European Physical Education Review*, 28(3), 594-612. <https://doi.org/10.1177/1356336X211063568>
- López-García, G. D., Granero-Gallegos, A., Carrasco-Poyatos, M. y Burgueño, R. (2023). Detrimental effects of disempowering climates on teaching intention in (Physical Education) initial teacher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph20010878>
- Medina, C., Jáuregui, A., Hernández, C., González, C., Olvera, A. G., Blas, N., Campos, I. y Barquera, S. (2023). Prevalencia de comportamientos del movimiento en población mexicana. *Salud Pública de México*, 65, S259-S267. <https://doi.org/10.21149/14754>
- Mosqueda, S. y López-Walle, J. M. (2022). Climas motivacionales, necesidades psicológicas básicas y motivación en deportistas de una institución privada. *Sinéctica*, (59). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-003)
- Piedra, J., García-Pérez, R., Latorre, Á. y Quiñones, C. (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, 17(1), 221-241. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350014.pdf>
- Reeves, S., Fletcher, S., Barr, H., Birch, I., Boet, S., Davies, N., McFadyen, A., Rivera, J. y Kitto, S. (2016). Una revisión sistemática de BEME sobre los efectos de la educación interprofesional: Guía BEME no. 39. *Medical Teacher*, 38(7), 656-668. <https://acortar.link/y2PGMV>
- Sánchez, C., García-López, L. M. y Reyes, L. (2022). Beneficios de un enfoque activista de la educación física en la participación deportiva de niñas de educación primaria. *RETOS Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 46, 1123-1130. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94629>
- Sevil, J., Abós, Á., Julián, J. A., Murillo, B. y García-González, L. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(41), 281-296. <https://acortar.link/ZpMOfd>
- Urhahne, D. y Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

Escuchando mi voz interna: gestión emocional en estudiantes de bachillerato

*Sergio Ibarra Mesa, María Fernanda López Morales,
Verónica Olimpia García López y Milagros Zadquiel Cornejo Vázquez*

Fecha de recepción: 28 de julio de 2025.

Fecha de aceptación: 15 de septiembre de 2025.

Fecha de última modificación: 10 de noviembre de 2025.

Resumen

La educación socioemocional constituye un área de gran relevancia para las instituciones educativas, pues genera beneficios significativos para el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, y en el marco de la asignatura de Orientación educativa, estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Villasunción, campus Encarnación de Díaz, diseñaron, implementaron y evaluaron un taller de orientación en el Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 229, con el propósito de fomentar la autoestima y la gestión emocional en estudiantes de educación media superior, a través del fortalecimiento del diálogo interno. Esta práctica se sustentó en el modelo de la Metodología de Intervención Psicopedagógica de Zavala y Villalpando (s. f.). Los resultados evidencian avances en la conciencia emocional, en la autopercepción positiva y en la participación activa de los estudiantes, por lo que se recomienda a las instituciones de educación media superior integrar este tipo de prácticas educativas para fortalecer el desarrollo integral de su comunidad educativa.

Palabras clave: orientación educativa, gestión emocional, tutoría en bachillerato.

Hoy más que nunca la educación socioemocional representa un área no sólo de interés, sino de múltiples beneficios para toda la sociedad, muy en especial para las instituciones educativas. La orientación educativa “[...] es un proceso de ayuda continuo a todas las personas, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (Bisquerra, 1996). Es por ello que un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Villasunción, campus Encarnación de Díaz, realizaron una intervención educativa en el Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 229 (CBTA 229), ubicado en el municipio de Encarnación de Díaz, Jalisco.

La intervención realizada se centró en el impacto que tiene el lenguaje interno en la construcción de la autoestima y la gestión emocional en adolescentes. El punto de partida fue la obtención de la información con estudiantes, docentes y directivos del CBTA 229, para identificar la situación a atender con la finalidad de diseñar, implementar y evaluar la intervención pertinente.

Esta práctica educativa surgió en el marco de la asignatura de Orientación educativa. Su propósito fue analizar, identificar y comprender las bases teórico-conceptuales de la orientación educativa, así como desarrollar competencias y habilidades para diseñar, implementar y evaluar procesos de intervención en los distintos campos de la orientación.

Se busca que, al difundir este tipo de experiencias, cada vez se implementen con mayor frecuencia en instituciones de educación media superior, promoviendo el éxito académico, la permanencia y la calidad educativa, con la finalidad de fomentar el desarrollo integral de los alumnos.

« La intervención presentada se enfoca en el impacto del lenguaje interno sobre la autoestima y la gestión emocional en adolescentes, como parte de la educación socioemocional, considerada hoy en día un componente esencial en el ámbito escolar »

El impacto del lenguaje interno en la construcción de la autoestima y la gestión emocional en adolescentes de preparatoria

Para llevar a cabo la intervención educativa, las estudiantes de Pedagogía implementaron un taller socioemocional, diseñado desde el Modelo de Intervención Psicopedagógica de César Zavala y Dolores Villalpando (s. f.), mediante el cual se fomentó la autoestima y la gestión emocional en los estudiantes del CBTA 229. Este modelo se estructura en cuatro fases:

1. *Planteamiento de la situación a atender.* En esta etapa se recolecta y analiza información sobre la situación que será atendida, con el propósito de identificar de manera precisa las necesidades educativas.
2. *Fundamentación teórica.* En esta fase se sustentan las acciones educativas y se elabora un diagnóstico interpretativo basado en las teorías del aprendizaje y del desarrollo humano, lo que garantiza la coherencia y pertinencia de la intervención para atender las necesidades detectadas.
3. *Diseño e implementación del programa de intervención.* Se elaboran, planifican e implementan estrategias educativas a través de programas de orientación, enfocados en atender las necesidades identificadas y promover el desarrollo integral de las personas.
4. *Informe de resultados.* Se evalúan los resultados obtenidos, con el fin de generar retroalimentación y mejorar el proceso de intervención (Villalpando y Macías, 2019).

En la primera fase, para obtener la información de la situación a atender, se diseñó un cuestionario que consta de 15 reactivos, agrupados en tres grupos temáticos: “diálogo interno”, “autoestima” y “gestión emocional” (Cornejo *et al.*, 2025), el cual se aplicó con un grupo de sexto semestre, conformado por 25 estudiantes, de los cuales, el 68 % son mujeres y el 32 % son hombres, con edades que rondan entre los 17 y los 19 años.

Con base en los resultados, sobre la temática “diálogo interno”, destaca que los alumnos reconocen tener pensamientos negativos sobre sí mismos; además, sólo seis de cada diez identifican darse palabras de ánimo cuando se sienten tristes o desmotivados. En cuanto al apartado de “autoestima”, se puede mencionar que los alumnos expresaron no sentir satisfacción consigo mis-

mos y que, incluso, suelen compararse con lo demás (Cornejo *et al.*, 2025).

Por último, con relación a la “gestión emocional”, siete de cada diez dicen identificar sus emociones, pero únicamente cinco de esos siete se reconocen capaces de gestionar sus reacciones en situaciones de estrés. No obstante, lo más llamativo es que sólo cuatro de cada diez reconocen que han buscado ayuda emocional. Es por esto que las acciones educativas se diseñaron en torno a un diálogo interno positivo, para fortalecer en los estudiantes tanto una autoestima sólida como el incremento en su gestión emocional en situaciones del día a día (Cornejo *et al.*, 2025).

Como parte de la segunda fase de la metodología, se fundamentaron las acciones educativas con base en teóricos del aprendizaje y del desarrollo humano. Del mismo modo, se estableció una visión sobre el lenguaje interno en la construcción de la autoestima y la gestión emocional en adolescentes, de lo cual sobresalen los siguientes elementos:

- a. El diálogo interno es un torrente incesante de reflexiones, autorreflexiones y pensamientos que funciona como un narrador invisible de nuestra vida diaria, impacta en cómo nos percibimos, cómo comprendemos nuestras vivencias y cómo nos afrontamos a los retos, por lo que influye directamente en nuestra autoestima, en nuestras relaciones intrapersonales y en las elecciones diarias que tomamos (Campos, 2022).
- b. Fomentar un diálogo interno sano requiere indagar en las complejidades de nuestra autoconversación, identificando patrones profundos y, sobre todo, adquiriendo la habilidad de convertir pensamientos autocríticos en mensajes de mejora (Campos, 2022).
- c. Si no se gestiona correctamente, el diálogo interno puede convertirse en pensamientos intrusivos, los cuales son ideas, imágenes o impulsos que aparecen sin aviso y que pueden ser inquietantes o angustiantes (Planella, 2025).
- d. Una correcta gestión del diálogo interno potencia la autoestima y la motivación, lo que puede incrementar notablemente el bienestar general y la calidad de vida de las personas (Espeso, 2024).

Con base en lo anterior, las estudiantes elaboraron un diagnóstico interpretativo de la situación, elemento que sirvió como guía de la siguiente etapa en la metodo-

logía, en la cual diseñaron e implementaron el programa de orientación: “Escuchando mi voz interna”, y cuya finalidad fue fomentar la autoestima y la gestión emocional en los estudiantes del grupo de 6° A del CBTA 229, mediante el uso de técnicas dinámicas de autoconocimiento, reflexión y fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Este programa se implementó en un taller durante las clases de orientación y tutorías.

La intervención se diseñó bajo el enfoque de la educación emocional de Rafael Bisquerra, por lo cual, las actividades desarrolladas en el aula fueron el principal vehículo entre el docente y los estudiantes; en el supuesto de que conviene ofrecer espacios de reflexión y de introspección en el aula, fomentando la comunicación y el trabajo en equipo, ya que los docentes, con sus actitudes y comportamientos, pueden ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza a los alumnos (Bisquerra, 2012).

En línea con lo anterior, la implementación del programa se llevó a cabo en un entorno seguro y respetuoso, con el propósito de fomentar la reflexión y la discusión sobre temas relevantes para la vida de los estudiantes del CBTA 229. El taller contó con varias actividades diseñadas para promover la participación y la reflexión de los estudiantes, quienes presentaron una actitud apática y desinteresada al inicio, pero fue mejorando paulatinamente conforme avanzaba. Al sentirse en un espacio seguro para expresarse, comenzaron a externar cómo se sentían por situaciones de su vida diaria, aspecto que favoreció la interacción y la participación de todos en el grupo.

El planteamiento didáctico de las actividades en inteligencia emocional parte de una metodología activa del aprendizaje, en la que se busca llevar a los estudiantes a la reflexión y la comunicación grupal, para la interiorización de habilidades socioemocionales, generando una conciencia crítica en su desarrollo integral (Jurado, 2009).

Las actividades implementadas permitieron profundizar en las temáticas, surgieron ideas y opiniones que propiciaron una discusión entre todo el grupo. La conexión de los temas con el contexto de los estudiantes, incluidas las relaciones interpersonales de familia, amigos y noviazgo, además del contenido en redes sociales, fueron la clave para captar su atención y fomentar la reflexión grupal en un ambiente cordial y empático.

«A partir del diagnóstico, se desarrolló el programa tipo taller: “Escuchando mi voz interna”, bajo el enfoque de la educación emocional de Rafael Bisquerra; las actividades promovieron la participación y la reflexión estudiantil»

Para llevar a cabo la cuarta y última fase de la intervención (“informe de resultados”), se generó un proceso de evaluación, mismo que partió de los principios del modelo de Chacón *et al.* (2006), dando especial atención a los resultados y la transferencia de los aprendizajes. Además de los alumnos, otros agentes evaluadores fueron el director, el coordinador académico y los docentes del grupo, quienes reconocen un cambio positivo en el clima grupal, pues mencionan que se incrementó y se mantuvo, a lo largo del semestre, el respeto, la empatía y el compañerismo entre los estudiantes y con los docentes.

Con relación a la utilidad del taller y a la transferencia de aprendizajes, las personas de la institución receptora expresan que el taller fue efectivo, al promover la autoestima y la gestión emocional; resaltan que la creación de un entorno seguro y respetuoso permitió que se llevara a cabo la reflexión y la discusión sobre temas relevantes para su vida y coinciden en que, a partir del taller, la percepción de sí mismos se tornó más benéfica y, con base en eso, han podido mejorar sus respuestas emocionales ante situaciones adversas que viven en su día a día. Algunos de ellos comparten sus testimonios, desde sus experiencias:

- “El taller me sirvió para ser más amable conmigo misma cuando hago algo por primera vez, siendo más tolerante y compasiva con mi persona” (alumna del CBTA 229).
- “Gracias al taller, ahora me siento más capaz de alcanzar mis objetivos. Fue el primer momento en que sentí la esperanza de poder ingresar a la universidad” (alumno del CBTA 229).
- “Gracias al taller, reconozco que es natural expresar mis emociones, dejando de lado estereotipos marcados hacia cómo debería ser un hombre” (alumno del CBTA 229).
- “El taller de orientación generó un impacto positivo en los alumnos, se motivaron para expresar sus emociones con mayor confianza e incluso expresaron ser más conscientes sobre ellos mismos y sobre sus metas académicas para continuar con la educación superior” (director del CBTA 229).

Las frases anteriores muestran un aprendizaje significativo, pues los alumnos reconocen la adquisición de habilidades que pueden usar en los momentos que así lo requieran a lo largo de sus vidas, siempre con la consigna de ser sus mejores versiones posibles.

En conclusión, la intervención educativa “Escuchando mi voz interna” permitió visualizar el impacto que

Modelo de Intervención Psicopedagógica



Planteamiento de la situación a atender

En esta etapa se recolecta y analiza información sobre la situación que será atendida, con el propósito de identificar de manera precisa las necesidades educativas.



Fundamentación teórica

En esta fase se sustentan las acciones educativas y se elabora un diagnóstico interpretativo basado en las teorías del aprendizaje, lo que garantiza la coherencia y pertinencia de la intervención para atender las necesidades detectadas.



Diseño e implementación del programa de intervención

Se elaboran, planifican e implementan estrategias educativas a través de programas de orientación, enfocados en entender las necesidades identificadas y promover el desarrollo integral de las personas.



Informe de resultados

Se evalúan los resultados obtenidos, con el fin de generar retroalimentación y mejorar el proceso de intervención.

tiene la orientación educativa en el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, el proyecto atendió, de forma ambivalente, a una necesidad concreta del CBTA 229 (el incremento de la educación socioemocional en sus alumnos) y, al mismo tiempo, favoreció la interiorización de competencias profesionales en las futuras pedagogas que lo desarrollaron. La educación socioemocional en bachillerato es crucial para el éxito académico, por ende, es necesario generar estrategias que favorezcan su adquisición, tanto en los estudiantes, como en toda la comunidad escolar.

El diseño metodológico de la intervención corresponde a un modelo de servicios actuando por programas, por lo cual, siguiendo las bases teóricas de la orientación educativa, el proceso comienza con un diagnóstico de necesidades y culmina con una evaluación de los procesos educativos. La sistematicidad de este proceso permite desarrollar procesos de orientación educativa que respondan

de manera clara y directa a necesidades específicas de las personas, potenciando su desarrollo integral.

Finalmente, esta experiencia abre líneas para futuras intervenciones educativas, no sólo en el CBTA 229, sino en general, en las instituciones de educación media superior. Se sugiere replicar el programa en otras instituciones, teniendo como énfasis el trabajo sistémico para potenciar el rendimiento académico, la permanencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes.

Fuentes de consulta

- Bisquerra, R. (1996). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Boixareu Universitaria.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Editorial Síntesis. <https://shre.ink/qsKp>
- Campos, G. (2022). *Construyendo un diálogo interno: entre pensamientos*. Centro Integral de Psicología. <https://shre.ink/o91V>
- Chacón, S., Holgado, F., López, J. M. y Sanduvete, S. (2006). *Evaluación de la formación continua: fundamentos teóricos y herramientas metodológicas* (pp. 43-91). Universidad de Sevilla.
- Cornejo, M., García, V. y López, F. (2025). *El impacto del lenguaje interno en la construcción de la autoestima y la gestión emocional en adolescentes de preparatoria*. Intervención educativa, Universidad Villasunción (documento no publicado).
- Espeso, I. (2024). *La importancia de cuidar nuestro diálogo interno*. <https://shre.ink/oMQV>
- Jurado, C. (2009). La inteligencia emocional en el aula. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*. <https://shre.ink/o91q>
- Planella, M. (28 de enero de 2025). Pensamientos intrusivos: Qué son, por qué aparecen, ejemplos y cómo controlarlos *Depresión Online*. <https://shre.ink/o91C>
- Villalpando, M. y Macías, A. (2019). *Prácticas de Intervención Psicopedagógica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Departamento de Educación (documento de trabajo interno).
- Zavala, C. y Villalpando, M. (s. f.). *Metodología de la Intervención Psicopedagógica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Departamento de Educación (documento de trabajo interno).

Pensar la universidad desde el aula: aportes y desafíos del Modelo Educativo Visión 2040 en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Fernando Sandoval Gutiérrez

Fecha de recepción: 23 de julio de 2025.

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2025.

Fecha de última modificación: 10 de noviembre de 2025.

Resumen

Se examina el Modelo Educativo Visión 2040 de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez desde una perspectiva situada en la práctica docente. Se analizan las tensiones entre los principios normativos del modelo y las condiciones reales en las que se ejerce la docencia en Ciudad Juárez, una ciudad marcada por fenómenos estructurales como la desigualdad, la violencia y la migración. Metodológicamente, el enfoque es de carácter crítico-interpretativo, basado en una revisión documental del modelo y un análisis situado de sus alcances y limitaciones desde la perspectiva del profesorado. Entre los hallazgos más significativos, se destaca la necesidad de fortalecer los mecanismos institucionales que favorezcan la apropiación crítica del modelo y de fomentar comunidades docentes capaces de resignificar colectivamente sus principios. Se subraya la relevancia del aula como espacio de interlocución epistemológica y se plantea que la transformación universitaria debe partir de las prácticas cotidianas.

Palabras clave: modelo educativo, docencia universitaria, Ciudad Juárez, práctica pedagógica, educación superior.

Al cerrar el primer cuarto del siglo **xxi**, los modelos educativos universitarios se configuran como propuestas normativas que, además de establecer directrices institucionales, expresan posicionamientos conceptuales sobre la función social de la educación superior. En este sentido, el Modelo Educativo Visión 2040 (MEV 2040) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) puede ser entendido como un dispositivo orientador que articula principios, aspiraciones y estrategias institucionales en torno a la formación integral del estudiantado y la transformación progresiva de las prácticas pedagógicas.

Este texto se aproxima al MEV 2040 desde una perspectiva situada, centrando su atención en las posibilidades que ofrece para repensar la universidad desde la experiencia docente. Lejos de considerar el aula como un espacio

meramente operativo, se asume aquí como un lugar de reflexión estratégica, donde los marcos institucionales encuentran condiciones materiales y simbólicas para su



posible reinterpretación. No pretendemos evaluar el impacto del modelo, sino explorar los márgenes de sentido que abre para la práctica pedagógica, así como las tensiones que emergen al intentar articular lo prescrito con lo vivido.

En 2021, la UACJ presentó públicamente su modelo educativo renovado, destacando como ejes articuladores la inclusión, la equidad, la responsabilidad social, la flexibilidad curricular y la formación humanista (UACJ, 2021). Estas nociones adquieren especial relevancia en el contexto de Ciudad Juárez, una ciudad fronteriza atravesada por procesos históricos de exclusión, movilidad forzada, desigualdad estructural y violencia social. En este escenario, cualquier propuesta educativa –por robusta que sea en su formulación– debe enfrentarse al desafío de la implementación en condiciones adversas.

En este contexto, resulta imprescindible preguntarse no sólo qué plantea el modelo, sino desde dónde se le interpela. La experiencia docente no es una mera zona de aplicación técnica, sino un territorio de saberes contruidos en la relación cotidiana con las y los estudiantes, en la gestión de la incertidumbre y en la lectura situada del entorno. Pensar el MEV 2040 desde el aula implica reconocer que los modelos educativos no se implementan linealmente: se negocian, se disputan y se resignifican en cada interacción pedagógica. Escribimos desde la convicción de que no puede haber transformación educativa sin una participación activa del profesorado, no como agente ejecutor, sino como sujeto epistémico. En palabras de Barrera y Rodríguez (2021, p. 42): “una transformación educativa efectiva y sostenible requiere políticas coherentes que articulen formación, cultura institucional y reconocimiento docente, reconociendo al profesorado como sujeto epistémico capaz de liderar procesos educativos contextualizados, críticos y equitativos”.

En un momento en que proliferan las retóricas de la innovación y la calidad, a menudo desligadas de las condiciones reales de la práctica, se vuelve urgente reinscribir el sentido del cambio educativo en la experiencia vivida. El MEV 2040 puede ser útil en tanto provoque conversaciones, incomodidades y nuevas preguntas en las comunidades académicas.

El MEV 2040 como recurso para la reconcepción institucional

En el contexto de los procesos de revisión y ajuste de los marcos educativos en la educación superior, los modelos institucionales adquieren relevancia en tanto

dispositivos orientadores del quehacer académico. Su importancia no reside únicamente en su contenido normativo, sino en su potencial para articular visiones institucionales (Núñez-Valdés *et al.*, 2022). En esta lógica, el MEV 2040 puede entenderse como una formulación que busca establecer criterios orientadores para la vida universitaria, a partir de una construcción institucional que involucró a distintos sectores de la comunidad académica y a voces externas. La estructuración del modelo en seis ejes transversales expresa un esfuerzo por integrar dimensiones epistemológicas, pedagógicas, éticas y sociales, en respuesta a las condiciones internas de la universidad y a los retos del entorno.

El MEV 2040 enuncia un conjunto de principios generales que requieren ser interpretados y contextualizados en los diversos niveles de la gestión académica. Su eventual contribución a los procesos de reconceptualización institucional dependerá de la forma como estos lineamientos logren articularse con las prácticas cotidianas de planeación curricular, evaluación, acompañamiento estudiantil y organización académica. Para ello, se vuelve necesaria una labor constante de mediación conceptual y operativa que permita traducir los enunciados del modelo a marcos de acción viables dentro de las condiciones específicas de cada unidad académica. Por ende, lejos de ser un instrumento neutro, el modelo encarna una apuesta ética por transformar las estructuras institucionales en favor de horizontes más inclusivos y socialmente comprometidos. No obstante, su potencial transformador no puede asumirse como dado. Su relevancia dependerá de múltiples factores: el grado de apropiación por parte de los distintos actores universitarios, los recursos disponibles para su implementación, la coherencia entre discurso y práctica, así como la existencia de condiciones institucionales que favorezcan la experimentación pedagógica, el diálogo entre saberes y la toma de decisiones colegiada.

Más allá de su función normativa, el MEV 2040 puede ser entendido también como un catalizador simbólico: un intento de resignificar el horizonte institucional a partir de una narrativa compartida sobre lo que la universidad quiere –y puede– llegar a ser. Este carácter simbólico no debe subestimarse. En un momento en que las instituciones de educación superior enfrentan presiones externas por indicadores de productividad y *rankings* de desempeño, reapropiar el sentido de lo educativo como proyecto humanista constituye un acto político. El modelo, en este sentido, no sólo propone acciones; interpela creencias, valores y visiones del mundo que subyacen a las prácticas universitarias. La noción de reconcepción institucional

implica asumir que transformar no es sustituir, sino reconfigurar críticamente las lógicas establecidas. Ello requiere un trabajo de memoria institucional –para comprender de dónde venimos– y una capacidad de prospectiva –para anticipar escenarios futuros posibles y deseables–.

Aportes desde la práctica docente

Analizar el MEV 2040 desde la práctica docente supone reconocer la relevancia del aula como espacio privilegiado para interrogar y eventualmente proyectar las directrices institucionales en el plano formativo. Esta perspectiva no busca validar o invalidar la eficacia del modelo, sino explorar las condiciones bajo las cuales su marco conceptual puede entrar en diálogo con los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje. La práctica docente, entendida como actividad situada, históricamente configurada y mediada por múltiples variables contextuales (Bolívar, 2005), ofrece un punto de observación crítico para valorar la pertinencia, claridad y viabilidad de los principios que el modelo enuncia. Al posicionarse en el aula, el profesorado no sólo implementa estrategias didácticas; también interpreta, filtra y resignifica los discursos institucionales, poniendo a prueba su aplicabilidad en escenarios complejos y a menudo contradictorios.

Desde esta perspectiva, el MEV 2040 puede ser comprendido como una invitación a repensar las prácticas pedagógicas, a la luz de nociones como la formación integral, la flexibilidad curricular, la responsabilidad social universitaria y el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, tales nociones, al ser formuladas desde un plano estratégico, requieren ser objeto de reflexión situada para identificar sus alcances reales, sus límites operativos y sus implicaciones éticas en el contexto particular de Ciudad Juárez y de las otras ciudades en las que tiene presencia la UACJ.

En concordancia con esta afirmación, se considera, junto con Bué (2017), que el aula no debe entenderse únicamente como espacio de implementación, sino como un lugar de interlocución epistemológica entre el modelo y la experiencia docente. En este sentido, uno de los aportes más significativos del MEV 2040 puede residir –potencialmente– en su capacidad para fomentar una cultura académica más consciente de sus fines formativos, más atenta a los procesos y más abierta a la complejidad que caracteriza a las relaciones educativas contemporáneas.

No obstante, esta potencialidad sólo puede materializarse si se promueve una reflexión sistemática sobre la práctica, acompañada de mecanismos institucionales

que reconozcan la autonomía profesional del docente y valoren el saber pedagógico como fuente legítima de construcción institucional. La apropiación crítica del modelo, más que un acto de cumplimiento, se plantea como un ejercicio de diálogo permanente entre política educativa, condiciones estructurales y experiencia pedagógica.

Desde la perspectiva del profesorado, cada acto de enseñanza supone una interpretación activa del contexto y de los marcos que lo regulan (Sandoval, 2019). El modelo, como propuesta estratégica, puede ofrecer referentes valiosos, pero su significación última dependerá de la forma en que sea incorporado –o resistido– por quienes cotidianamente diseñan experiencias de aprendizaje, median contenidos y acompañan trayectorias estudiantiles. En este plano, los aportes del MEV 2040 no deben buscarse únicamente en su impacto visible, sino en los desplazamientos subjetivos, las conversaciones críticas y las reconfiguraciones de sentido que pueda suscitar en la labor docente.

Por ello, una lectura situada del modelo permite identificar las formas como sus principios dialogan –o entran en conflicto– con las condiciones materiales del trabajo académico. Este ejercicio resulta particularmente relevante en contextos como Ciudad Juárez, donde la precarización estructural, la violencia social y la fragmentación del tejido comunitario generan condiciones adversas para la enseñanza (hablaremos de ello más adelante). En tales escenarios, la práctica docente adquiere un carácter político y epistémico que trasciende la transmisión de contenidos, convirtiéndose en una apuesta por sostener vínculos, construir sentidos y defender el valor público de la educación. Como dicen Villalpando *et al.* (2020):

El ejercicio de la docencia implica decisiones sobre relaciones interpersonales, sobre la interpretación de los contenidos y sobre el reconocimiento de la diversidad; en ese entorno, la práctica docente se convierte en una acción colectiva que no solo transmite saberes, sino que construye vínculos institucionales y sociales, y contribuye a sostener la dimensión pública de la educación (p. 231).

Desafíos persistentes en Ciudad Juárez

Analizar el MEV 2040 en el contexto de Ciudad Juárez (y de los otros espacios geográficos en los que se sitúa esta institución) exige considerar las condiciones concretas en las que dicho modelo es llamado a desplegarse. Ninguna propuesta institucional opera en abstracto: todo modelo educativo, por definición, se territorializa. Es decir, entra

en relación con dinámicas sociales, económicas y culturales específicas que influyen en su apropiación, reinterpretación e incluso en su posible resignificación. En este caso, el entorno fronterizo de Ciudad Juárez plantea un conjunto de desafíos que complejizan la implementación de los principios rectores del modelo.

Ciudad Juárez se configura como una ciudad atravesada por fenómenos estructurales como la migración constante, la desigualdad socioespacial, la inseguridad persistente y una economía informal altamente extendida (Velázquez, 2012). Estas condiciones inciden directamente en los procesos educativos, afectando tanto las trayectorias estudiantiles como las condiciones laborales del profesorado. El modelo, en congruencia con esta realidad, reconoce su origen en un periodo de crisis global –la pandemia de covid-19– y promueve como eje transversal la necesidad de respuestas educativas flexibles, adaptativas y socialmente comprometidas. Sin embargo, al trasladar estos principios a la práctica, surgen diversos tipos de tensiones:

En el plano estructural, las condiciones de vida en muchos sectores de la ciudad –como el transporte limitado, la segregación urbana, la inseguridad cotidiana– plantean obstáculos para el ejercicio pleno del derecho a la educación superior. Por ejemplo, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2022), más del 30 % de los hogares en Ciudad Juárez carecen de acceso estable a Internet. Esto repercute directamente en la viabilidad operativa de estrategias de enseñanza apoyadas en entornos digitales, una de las apuestas relevantes del modelo.

En el ámbito institucional, la adopción efectiva del modelo enfrenta ciertas restricciones operativas. La carga administrativa en diversas áreas directivas y de coordinación dificulta que las orientaciones del modelo se traduzcan en procesos sostenidos de innovación educativa. A esto se suma que los mecanismos de formación docente, si bien necesarios, tienden a adoptar formatos homogéneos. Desde una perspectiva pedagógica, observamos que persiste un desfase entre los postulados normativos del modelo y ciertas dinámicas prevalentes en la cultura institucional.

Entonces, más que un reto operativo, el contexto juarense constituye una interpelación estructural al modelo educativo. Para responder a dicha complejidad, el MEV 2040 tendrá que consolidar mecanismos que reconozcan de manera explícita las condiciones diferenciadas en las que se ejerce la docencia y se desarrolla el aprendizaje en la institución. La flexibilidad, en este marco, no puede en-

tenderse únicamente como atributo curricular, sino como un principio organizacional y político. De igual forma, la inclusión debe transitar del plano discursivo al estructural, permeando tanto las políticas institucionales como las prácticas cotidianas.

Por otro lado, la ciudad enfrenta un déficit histórico en la articulación entre políticas sociales y educativas, lo cual redundaría en un aislamiento funcional de las instituciones educativas respecto a los procesos comunitarios (Zermeno y Alemán, 2018). Este aislamiento ha obstaculizado el desarrollo de estrategias integrales que consideren al estudiantado no sólo como usuarios del sistema educativo, sino como sujetos insertos en dinámicas territoriales de alta complejidad (Gómez y Castillo, 2020). Frente a ello, resulta imprescindible que los modelos educativos integren una dimensión territorial crítica, capaz de leer las tensiones urbano-educativas como dimensiones constitutivas del quehacer universitario.

Horizontes posibles

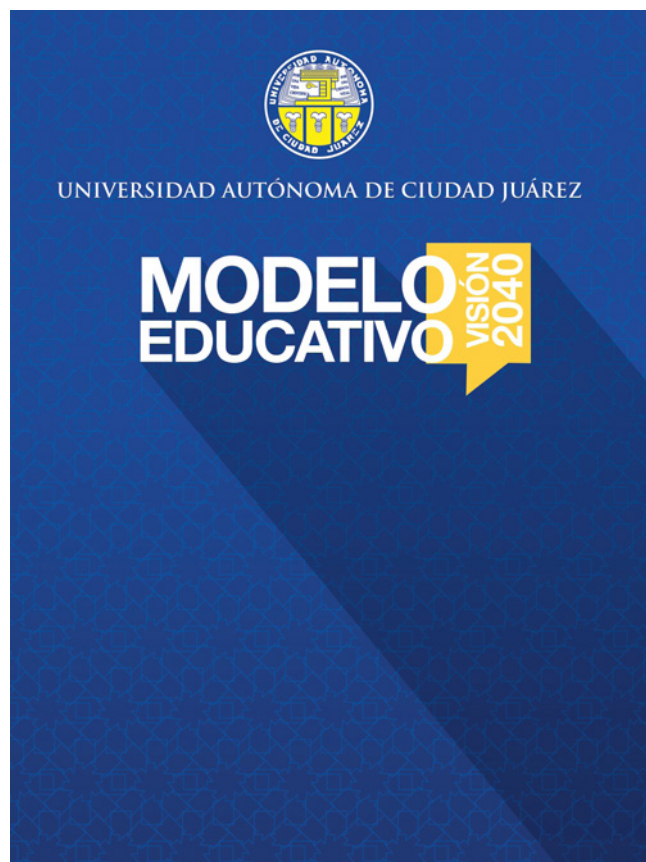
El MEV 2040 se presenta como una propuesta abierta que requiere ser leída más allá de su formulación normativa. Como dijimos, su potencial transformador no reside en su textualidad, sino en su capacidad para suscitar procesos reflexivos y colaborativos entre quienes conforman la comunidad universitaria. Estas estrategias podrían tener un carácter doble: por un lado, ancladas en las prácticas docentes concretas; por otro, articuladas con procesos de gestión institucional que permitan sostenerlas en el tiempo.

Hemos propuesto brevemente aquí una lectura del modelo desde la experiencia docente, evitando su absolutización y reconociendo sus límites. Lejos de ofrecer un balance concluyente, se han intentado identificar los puntos de tensión entre los principios del modelo y las condiciones reales en las que se ejerce la docencia universitaria en la institución. Se ha señalado que, si bien el modelo enuncia orientaciones progresistas, su operatividad está sujeta a factores estructurales, organizativos y culturales que condicionan su apropiación efectiva.

El despliegue efectivo del MEV 2040 requiere identificar con precisión las condiciones estructurales, organizativas y pedagógicas que deben fortalecerse para traducir sus principios en procesos sostenidos de mejora institucional. Esta tarea demanda una mirada crítica sobre los dispositivos actuales de gestión y docencia, así como un compromiso con la transformación gradual, pero decidida, de las culturas académicas que estructuran la vida universitaria.

Una primera necesidad consiste en desalentar una lógica de implementación vertical, en beneficio de procesos de apropiación colegiada. Para ello, es imprescindible fomentar espacios donde los actores universitarios –particularmente el profesorado– puedan problematizar el modelo, confrontarlo con sus prácticas y reelaborarlo desde sus contextos. El modelo no debe ser comprendido como una prescripción acabada, sino como un marco abierto que exige mediación, ajuste e interpretación situada. Esta apertura no es debilidad técnica, sino una condición para su viabilidad pedagógica.

Es también fundamental establecer mecanismos permanentes de evaluación crítica y seguimiento participativo del modelo. Más allá del cumplimiento normativo, estos procesos deben generar conocimiento útil para la toma de decisiones, permitir ajustes adaptativos y ofrecer retroalimentación desde múltiples niveles –aulas, cuerpos colegiados, estudiantes, directivos–. En conjunto, estos elementos configuran un conjunto de tareas estratégicas orientadas a fortalecer la capacidad institucional de la universidad para hacer de su modelo educativo no solamente un referente programático, sino una herramienta operativa que potencie la calidad, la equidad y la pertinencia de la formación que ofrece.



Fuentes de consulta

- Barrera, M. y Rodríguez, L. (2021). El papel de los docentes en la transformación educativa del bachillerato rural. *Revista Educación y Humanismo*, 23(40), 42-54. <https://n9.cl/wiqbn0>
- Bolívar, A. (2005). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico y la formación docente* (3ª ed.). Ediciones La Muralla.
- Bué, R. (2017). El aula escolar como espacio singular de teorización de las prácticas en la enseñanza de la historia. *Revista de los Institutos Normales - "María Stagnero de Munar" y "Joaquín R. Sánchez"*. <https://n9.cl/k4gwd>
- Gómez, L. y Castillo, A. (2020). Vinculación universitaria y desarrollo territorial: análisis comparativo en la frontera norte de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 73-96.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTH) 2022*. INEGI. <https://shre.ink/o9gg>
- Núñez-Valdés, K., Herrera-Núñez, Y., Carvajal, C. y González-Campos, J. (2022). Caracterización de modelos educativos de universidades chilenas: Configuración de sus dimensiones fundacionales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 69-88. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/16082>
- Sandoval, F. (2019). *El paradigma de la educación para la calidad de vida. Un nuevo rumbo para la práctica docente*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://shre.ink/o9gD>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2021). *Modelo Educativo UACJ Visión 2040. Versión extendida*. Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa-Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://www.uacj.mx/MEV2040>
- Velázquez, M. (2012). Desplazamientos forzados: migración e inseguridad en Ciudad Juárez, Chihuahua. *Cuadernos de trabajo de la UACJ*, 7, enero/febrero. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Villalpando, C., Estrada, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. <https://shre.ink/o9gI>
- Zermeño, M. y Alemán, M. (2018). La Universidad y su vinculación con la comunidad: El caso de Ciudad Juárez. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(3), 105-132. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1235.pdf>

La tutoría como parte de la atención integral en las IES.

Ejemplo del diseño de un plan de acción tutorial para favorecer el desarrollo integral de alumnos universitarios

Nabil Alejandra Gutiérrez Jiménez y Ana Cecilia Macías Esparza

Fecha de recepción: 26 de septiembre de 2025.

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2025.

Fecha de última modificación: 19 de noviembre de 2025.

Resumen

Este texto aborda el cambio de perspectiva sobre el papel de la tutoría en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a partir de lo establecido por organismos nacionales de educación superior. Se describen los lineamientos del Programa Institucional de Tutorías de la referida universidad, en los cuales la tutoría se concibe como una actividad medular de la tarea institucional, destacando la importancia de atender el desarrollo integral del estudiante. Además, se realiza una breve descripción del esquema del Plan de Acción Tutorial, complementada con un caso real que ejemplifica la atención socioemocional brindada a alumnos universitarios.

Palabras clave: tutoría, desarrollo integral, programa institucional de tutorías, plan de acción tutorial.

En el Plan de Estudios 2020 de la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica se definen tres ámbitos de desempeño laboral: docencia, currículum y evaluación; política y gestión de la educación, y orientación educativa e intervención psicopedagógica. Este último es el que caracteriza a la licenciatura y lo distingue de otras profesiones educativas, dando un sello particular al quehacer de los y las psicopedagogos (UAA, 2019).

Para formar al estudiantado en este ámbito en particular, dentro de la malla curricular se establecen seis asignaturas, una de ellas es Orientación educativa, que se imparte en sexto semestre. En esta materia se sientan las bases conceptuales de la orientación como ciencia de la educación y se aborda de manera particular la tutoría como una de sus estrategias de implementación.

La tutoría corresponde al modelo de intervención en orientación educativa denominado “servicios”, actuando por programas; por tanto, la acción tutorial se orga-

niza a través de programas y planes que se diseñan en respuesta a una situación particular, integrando para ello los elementos del diseño curricular. Este texto presenta el diseño de un Plan de Acción Tutorial (PAT) elaborado por un grupo de estudiantes como trabajo final del curso, durante el semestre enero-junio de 2025.

En el año 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso que todas las instituciones de educación superior (IES) contaran con un sistema de tutorías adecuado para garantizar el acompañamiento de sus estudiantes durante toda su trayectoria académica. El postulado principal de la ANUIES fue que se asignara a la tutoría una función preventiva, donde se viera al estudiante como el centro del proceso educativo y la tutoría como una oportunidad de conocerlo y ayudarlo a desarrollarse, tanto en lo personal, como en lo profesional (Romo, 2011). Esto transformó la percepción de lo que debía ser el proceso tutorial, pasan-

do de ser considerado un añadido a la tarea institucional a una actividad medular de la misma.

En el nivel universitario, se busca que, a través de la tutoría, un grupo de docentes capacitados como tutores ofrezcan atención personalizada a sus estudiantes tutorados, permitiendo que éstos se desarrollen plenamente y alcancen su madurez profesional, manifestando actitudes de responsabilidad y libertad (Romo, 2011). Implica un proceso de acompañamiento cercano, sistemático y permanente, donde se ayuda al estudiante a desarrollar habilidades para el autoaprendizaje, para relacionarse de manera positiva con su entorno y participar socialmente (Romo, 2011; UAA, 2012).

En la UAA, la educación es entendida como un proceso intencional y sistemático, cuya principal finalidad es la formación integral del estudiante (UAA, 2007). Esto involucra la atención y el desarrollo de las diversas dimensiones de la persona, permitiéndole ampliar sus capacidades intelectuales, personales, sociales y profesionales, así como facilitar la creación de sociedades más humanas (UAA, 2012; UAA, 2007).

En atención a esta definición, en el año 2003, la UAA desarrolló el Programa Institucional de Tutorías (PIT), con el propósito de llevar a cabo diversas estrategias educativas para “contribuir con el cumplimiento de los objetivos institucionales, abatir la deserción, disminuir el rezago e incrementar la eficiencia terminal” (UAA, 2012). En el año 2012, este programa fue actualizado para alinearse con las características del Modelo Educativo Institucional (MEI), donde se concibe al estudiante como el centro de la práctica educativa. Así, en la versión vigente del PIT, se pretende que la tutoría brinde una “atención personalizada que contribuya a que el estudiante logre un desempeño académico satisfactorio y además de ello sea responsable de su propio proceso de formación y aprendizaje” (UAA, 2012). Para comprender mejor cómo se desarrolla la tutoría en la UAA, es necesario conocer los lineamientos esenciales del PIT.

La tutoría en la UAA: una revisión general a la constitución del Programa Institucional de Tutorías

En la UAA, la tutoría es una estrategia de atención individual o grupal que se brinda al estudiante durante toda su

permanencia en la institución. Tiene como objetivo ofrecer un acompañamiento personalizado en dimensiones como la incorporación y el seguimiento de la vida universitaria, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, el rendimiento y aprovechamiento académico, la promoción del desarrollo integral de la persona, entre otras (UAA, 2012).

En la institución, el PIT establece cuatro modalidades de tutoría: la *individual*, que se refiere a la atención personalizada para guiar al estudiante en situaciones y necesidades específicas que afecten su desempeño académico; la *grupal*, donde se atienden asuntos del interés de todo el grupo tutorado y que van acorde al momento de su trayectoria académica; la *virtual*, que se enfoca en el uso de cualquiera de las dos modalidades anteriores, pero en formato en línea; y la *tutoría de pares*, donde un estudiante de grado avanzado brinda apoyo académico y acompañamiento en el proceso de adaptación a la vida universitaria a sus compañeros de grados inferiores (Departamento de Formación y Actualización Académica, 2022; UAA, 2012).

Además de las modalidades anteriores, el PIT especifica dos vertientes de la acción tutorial: la *adaptación a la vida universitaria*, cuyo objetivo es brindar estrategias a estudiantes desde primero hasta cuarto semestre para facilitar su integración a la institución y prevenir la deserción; y el *seguimiento al proceso de titulación*, que se da del quinto semestre en adelante para guiar al estudiante en el cumplimiento de los requisitos de titulación y asegurar la eficiencia terminal (Departamento de Formación y Actualización Académica, 2022; UAA, 2012).

Dado que la tutoría en la UAA es un proceso que debe surgir del análisis, reflexión y sistematización de actividades, resulta indispensable asegurar que parta de la planeación cuidadosa y adecuada de las necesidades de cada grupo o estudiante tutorado. Por esto, en 2005, la UAA estableció un proceso de registro del plan de trabajo de los tutores, denominado Plan de Acción Tutorial (PAT) (Departamento de Formación y Actualización Académica, 2022). Dentro del sistema de registro de la universidad, el PAT incluye una serie de apartados donde el tutor debe seleccionar ciertas opciones para capturar la información general del grupo tutorado; sin embargo, el tutor también tiene la opción de diseñar un plan de acción más completo, tomando como guía los elementos que establece el PIT, tal y como se muestra a continuación.

«La tutoría en la UAA debe basarse en el análisis, la reflexión y la sistematización, asegurando mediante el Plan de Acción Tutorial una planeación cuidadosa acorde a las necesidades de cada grupo o estudiante»

Aplicación del Plan de Acción Tutorial: de los lineamientos a la acción

Según los lineamientos establecidos por la UAA (2012), el PAT debe integrar los siguientes tres elementos: *a) datos generales del grupo tutorado, b) diagnóstico o perfil general del grupo tutorado y c) planeación de las actividades*. Además de estos elementos explícitos en el PIT, se incluye aquí un cuarto punto: *d) planeación de la evaluación del PAT*, cuya finalidad será mencionada más adelante. Para entender mejor cómo se desarrolla el diseño del PAT en la realidad, se presenta a continuación un ejemplo de PAT elaborado para un grupo de segundo semestre del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSYH) de la UAA.

a) Datos generales del grupo tutorado

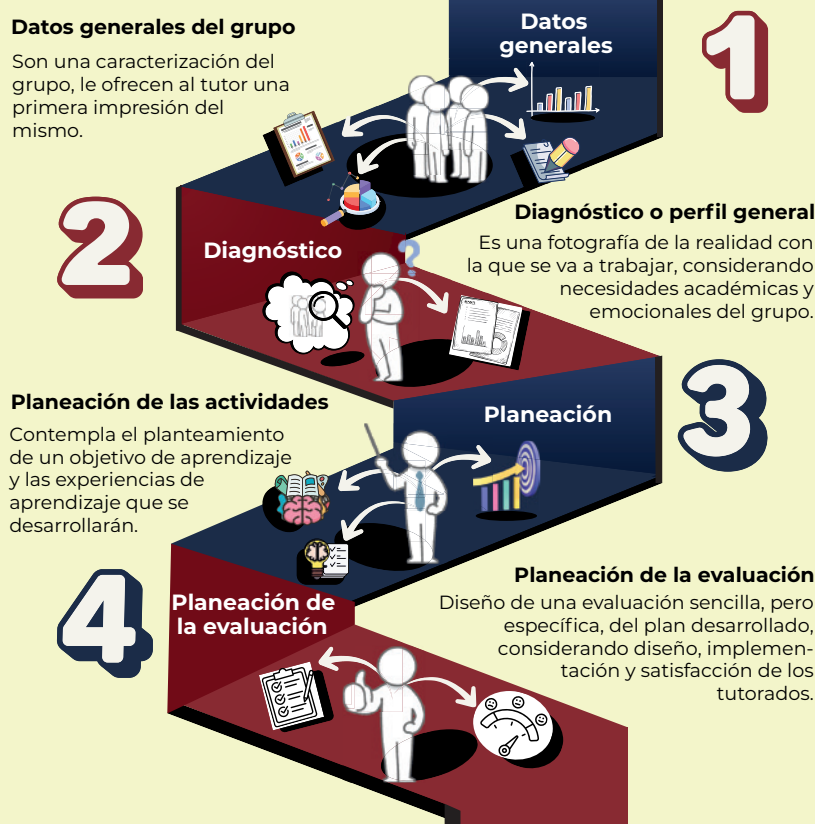
Los datos generales representan una parte importante del PAT, ya que son para el tutor una caracterización del grupo, le ofrecen una primera impresión del mismo y de aquello

que podría ser necesario trabajar. Por ello, se debe procurar que los datos de identificación sean correctos, concretos y suficientes, incluyendo: número de estudiantes, porcentaje de hombres y mujeres, rango de edad, centro académico, licenciatura y semestre.

En el PAT desarrollado, se obtuvieron los siguientes datos de identificación: “el PAT se diseñó para un grupo de segundo semestre de la licenciatura [...] del [CCSYH], conformado por 42 estudiantes [...], entre los 19 y 20 años” (Córdova *et al.*, 2025). En este ejemplo se omiten datos específicos como la licenciatura y el número específico de hombres y mujeres, a fin de cuidar la confidencialidad del grupo.

Con base en lo anterior, en un primer momento se consideró necesario trabajar la dimensión de *adaptación a la vida universitaria*, por tratarse de un grupo de los primeros semestres. Estas primeras conjeturas pueden confirmarse y afinarse durante el desarrollo del PAT, como en el caso del presente diseño, o descartarse tras la elaboración del diagnóstico.

Elementos del PAT



b) Diagnóstico o perfil general del grupo tutorado

En la construcción de este apartado, el tutor debe procurar realizar una fotografía lo más exacta posible de la realidad del grupo con el que se va a trabajar, considerando no sólo las necesidades académicas, sino también las sociales y emocionales, ya que serán estas necesidades detectadas los pilares sobre los que se construya el plan de sesiones. El diagnóstico debe elaborarse a partir de la aplicación de diferentes instrumentos y destacar aquellos aspectos que son necesarios atender dentro del grupo, como el número de estudiantes en situación de riesgo académico, cumplimiento de requisitos de titulación, dinámica del grupo y casos de posible canalización, entre otros. Dado que no todos los tutores son profesionales de la orientación educativa, no es recomendable que se utilicen pruebas psicométricas especializadas para realizar el diagnóstico, pues la interpretación de éstas, en ocasiones, puede llegar a ser complicada y requerir formación profesional específica. En cambio, se pueden usar instrumentos autoaplicados o estrategias de diagnóstico más accesibles e igualmente válidas, como los sociogramas, la observación, las entrevistas, y demás.

Con el propósito de realizar el diagnóstico del grupo para el que se diseñó el PAT, se llevaron a cabo una serie de entrevistas con docentes que habían tutorado al grupo en semestre anteriores y estudiantes del grupo identificados como “líderes”. A partir de la información obtenida en estas entrevistas, se identificó que las necesidades de desarrollo de habilidades y técnicas de estudio de los estudiantes ya eran atendidas, y que era necesario profundizar en aspectos como el clima grupal y las habilidades socioemocionales. Por esto, se decidió centrar los instrumentos de diagnóstico en los aspectos personales, sociales y emocionales de los estudiantes, aplicando un sociograma,¹ el “Cuestionario para clima social del aula”² y el “Instrumento de Valoración de Habilidades Sociales y Emocionales”.³

En el diagnóstico realizado, se destacó la necesidad de atender los aspectos emocionales del estudiantado, especialmente en cuanto a manejo de emociones, convivencia y resolución de conflictos. Con la construcción del sociograma, se identificó que, aunque parecía haber una dinámica cordial entre la mayoría de los integrantes del

grupo, los subgrupos eran muy marcados y existían algunos alumnos que actuaban como líderes negativos (personas que varios miembros del grupo preferían evitar), lo que podría ocasionar problemas de convivencia a largo plazo. Aunado a esto, mediante la aplicación del “Instrumento de Valoración de Habilidades Sociales y Emocionales” se logró detectar a cuatro alumnos que requerían atención individual en cuanto a autoestima, manejo de emociones, convivencia, reglas y acuerdos, así como resolución de conflictos, ya que puntuaron por debajo de lo esperado en al menos tres de los cinco aspectos evaluados. Además, se identificó un posible caso de canalización, debido a que, en el mismo instrumento, un estudiante puntuó el valor más bajo en todos los aspectos evaluados.

c) Planeación de las actividades

Tras la construcción de un diagnóstico sólido y completo, es necesario plantear un objetivo en función de lo que los estudiantes tutorados lograrán al finalizar el semestre. El objetivo debe formularse antes de comenzar con la planeación de las sesiones, ya que éste actuará como una brújula que permitirá al tutor atender lo que su grupo requiere.

Una vez establecido el objetivo, se desarrollan las experiencias de aprendizaje que se trabajarán a lo largo del semestre. En este apartado, el tutor debe registrar aquellas estrategias tutoriales que, a partir de lo descubierto en el diagnóstico, considere pertinentes aplicar. Es importante que, en atención a lo establecido por el MEI, estas estrategias tomen en cuenta el uso de metodologías activas y estrategias pedagógicas diversificadas, donde el foco de atención durante la sesión sea el estudiante. Se pueden incluir sesiones de atención individual, grupal, implementación de talleres, actividades lúdicas y charlas con expertos, entre otras (UAA, 2007; UAA, 2012).

Para las necesidades específicas detectadas en el grupo tutorado del ejemplo, se estableció el siguiente objetivo general del PAT:

al finalizar el semestre, los estudiantes fortalecerán la cohesión grupal participando en diversas estrategias tanto de atención grupal como individual, con el fin de potenciar la buena comunicación, participación y armonía dentro del aula, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales (Córdova *et al.*, 2025).

Como se observa en el objetivo, es importante que en este punto se rescaten las modalidades de la tutoría del PPT, ya que, dependiendo de las necesidades y condiciones del

1 “Sociograma”, de Córdova *et al.* (2025), <https://acortar.link/KEmWpZ>

2 “Cuestionario para clima social del aula”, adaptado de Pérez *et al.* (2009), <https://shre.ink/o9ly>

3 “Instrumento de Valoración de Habilidades Sociales y Emocionales”, adaptado de Secretaría de Educación Pública (SEP) (s. f.), <https://shre.ink/o9IC>

grupo, puede ser necesario alternar entre atención individual o grupal y la modalidad presencial o virtual, o sugerir al estudiante la solicitud de un tutor par.

Para las experiencias de aprendizaje, se propusieron sesiones grupales que abordaran el desarrollo de habilidades socioemocionales, como el trabajo en equipo, el reconocimiento y expresión de emociones, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. También se propuso articular un plan de trabajo que contemplara la atención individual para dar seguimiento a los alumnos en riesgo académico y con problemáticas socioemocionales específicas, además de realizar la canalización pertinente a los alumnos que puntuaron más bajo en habilidades emocionales. Por último, se promovieron actividades intergrupales, como eventos artísticos, deportivos y académicos, donde los alumnos de segundo semestre tuvieran la oportunidad de convivir con alumnos de semestres más avanzados y, así, favorecer su sentido de pertenencia a la carrera, la motivación por seguir estudiando, el encuentro con potenciales tutores par y la facilitación de la creación de vínculos útiles en la vida laboral.

d) Planeación de la evaluación del PAT

Como se mencionó en párrafos anteriores, el último paso del PAT debe añadir el diseño de una evaluación sencilla, pero específica, del plan desarrollado; que sea diseñada y aplicada por el mismo tutor, para obtener resultados más cercanos a la realidad de la implementación. Esta evaluación es distinta a la del PIT que solicita la institución, pues aborda aspectos de diseño, ejecución, grado de satisfacción con la implementación y cumplimiento del objetivo general; asimismo, considera el uso de diversos instrumentos que le permitan al tutor obtener una perspectiva objetiva de los resultados de implementación. En el caso específico del PAT diseñado, se propusieron dos escalas tipo Likert para ser aplicadas al finalizar el semestre: una del *diseño del PAT*, contestada por el mismo tutor a manera de autoevaluación; y otra sobre el *grado de satisfacción y resultados del PAT*, respondida por los alumnos tutorados. Al mismo tiempo, se propone entrevistar nuevamente a algunos de los alumnos para conocer más ampliamente su experiencia con la implementación de la acción tutorial, así como aplicar nuevos instrumentos de diagnóstico que, a su vez, puedan servir como pauta para el trabajo tutorial del siguiente semestre.

En conclusión, el PAT es una herramienta que va más allá del cumplimiento del requisito institucional, actúa como un puente entre los lineamientos del PIT con la práctica de la tutoría y representa una guía para que el tutor estructure una intervención pertinente, completa, contextualizada y flexible,

según las necesidades que se presenten durante el semestre. Ayuda a sistematizar el proceso de diagnóstico, planeación y evaluación, así como a considerar, dentro de sus áreas de atención, las habilidades sociales y personales del tutorado, a impulsar el aprovechamiento y mejorar la eficiencia terminal de las licenciaturas. De igual manera, cabe destacar la importancia de la tutoría en los primeros semestres de la universidad, ya que ésta puede facilitar que el alumno sienta una mayor seguridad en la toma de decisiones, desarrolle un mejor sentido de pertenencia a la carrera que cursa, evite desertar e identifique factores personales que puedan mermar su rendimiento (Romo, 2011).

Fuentes de consulta

- Córdova, M. S., Cornejo, B., Gutiérrez, N. A. y Ulloa, A. V. (2025). Plan de Acción Tutorial. Universidad Autónoma de Aguascalientes-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Departamento de Educación (documento de trabajo interno).
Departamento de Formación y Actualización Académica. (2022). La tutoría en la UAA: un programa de fortalecimiento académico. *Docere*, 13(27), 8-12. <https://shre.ink/qYmH>
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, (350), 221-252. <https://shre.ink/oM2V>
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES. <https://shre.ink/o9I3>
- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales*. Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica-Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa-Programa Nacional de Convivencia Escolar. <https://shre.ink/oMcQ>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). (2007). Modelo Educativo Institucional. En *Correo Universitario*, séptima época, (15). 1ª reimpresión, 29 de mayo de 2015. UAA.
- UAA. (2012). *Programa Institucional de Tutoría*. Universidad Autónoma de Aguascalientes-Dirección General de Servicios Educativos-Departamento de Orientación Educativa.
- UAA. (2019). *Plan de estudios 2020 Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

De la vista al tacto: un recorrido en la enseñanza de matemáticas a un estudiante con discapacidad visual

Micaela González Lozano

Fecha de recepción: 23 de julio de 2025.

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2025.

Fecha de última modificación: 10 de noviembre de 2025.

Resumen

La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad visual representa un reto que va más allá de la transmisión de contenidos: implica reconstruir el lenguaje simbólico y visual de esta ciencia. En este artículo examino cómo el uso de fichas en braille puede facilitar la comprensión matemática en personas con discapacidad visual como estrategia para favorecer el aprendizaje significativo en el estudiante y superar las barreras didácticas. Sin formación en braille, abordé temas como la regla de tres y razones trigonométricas. Para lo cual, generé un proceso de aprendizaje basado en el tacto, complementado con herramientas tecnológicas, la comunicación oral y la adaptación pedagógica a las necesidades específicas del estudiante. Esta experiencia pone en evidencia la importancia de una enseñanza inclusiva y flexible, sensible a las necesidades particulares de estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: matemáticas, inclusión, discapacidad visual, braille, geometría y trigonometría, fichas didácticas.

En la enseñanza de las matemáticas, uno de los principales desafíos es lograr que los estudiantes comprendan conceptos abstractos. Esta dificultad se acentúa cuando se trata de estudiantes con discapacidad visual, quienes no pueden acceder a gráficas ni representaciones espaciales convencionales. Ante esta realidad, como docentes, necesitamos transformar nuestros métodos de enseñanza tradicionales y construir material didáctico para atender este tipo de necesidades, muchas veces sin contar con herramientas ni capacitación previa.

En el mismo sentido, Llamazares de Prado y Arias (2020) destacan la importancia de diseñar recursos adaptados, como mapas táctiles, gráficos en relieve y textos en braille; asimismo, señalan que la formación docente es clave para garantizar una enseñanza inclusiva. Estos materiales no sólo permiten el acceso a la información, sino que también promueven la autonomía, la participación y

el desarrollo cognitivo de los estudiantes con discapacidad visual, al ofrecerles medios adecuados para representar, explorar y comprender los contenidos escolares desde sus propios canales perceptivos.

En este contexto, en este artículo presento un caso concreto en el Centro de Educación Media de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), donde, sin formación previa en braille, desarrollé materiales táctiles para la enseñanza de contenidos de matemáticas a un estudiante con discapacidad visual. El estudiante, cuya alfabetización en braille se prolongó durante cuatro años, no había tenido hasta entonces acceso a materiales adaptados en contenidos matemáticos. Cabe destacar que únicamente contaba con una hora diaria de clase y el grupo era de un total de 52 estudiantes, por lo cual, me vi en la necesidad de improvisar, lo que añadió un desafío adicional al ejercicio docente.

«Aunque en México la educación inclusiva ha avanzado normativamente, persisten obstáculos prácticos como la falta de capacitación docente y la escasez de materiales adaptados»

La necesidad de transformar la enseñanza

El sistema braille está sustentado en principios de la pedagogía multisensorial,¹ permite que el aprendizaje se construya a través del tacto, activando procesos cognitivos equivalentes a los del aprendizaje visual (Urgandarin, 2020). Sin embargo, aunque la educación inclusiva en México ha avanzado en el plano normativo, persisten barreras prácticas derivadas de la falta de capacitación docente y escasez de materiales adaptados (UNESCO, 2020). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la implementación efectiva de la educación inclusiva requiere no sólo de políticas claras, sino también de capacitación continua y recursos educativos adaptados, de modo que todos los estudiantes puedan participar plenamente en los procesos de aprendizaje (UNESCO, 2020).

En matemáticas, y en particular la geometría, el aprendizaje se basa ampliamente en el lenguaje visual. Autores como Duval (1993, 2006) y Piaget (1970) coinciden en que el aprendizaje matemático implica la movilización de símbolos, modelos gráficos y representaciones espaciales que deben interpretarse y transformarse cognitivamente. No obstante, desde la perspectiva de la educación inclusiva, estas formas tradicionales de representación resultan insuficientes cuando se trata de estudiantes con discapacidad visual.

Para atender estas necesidades, los enfoques contemporáneos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) proponen que los contenidos se diseñen desde el inicio con múltiples formas de representación, acción y expresión, en lugar de adaptarse de manera puntual (Center for Applied Special Technology, 2018). Esto permite que la comprensión no dependa exclusivamente de la vista, sino de la activación coordinada de diversos canales sensoriales y cognitivos. La tecnología, en este contexto, actúa como un mediador que transforma el acceso al conocimiento matemático, adaptando los contenidos tradicionales a canales sensoriales alternativos y potenciando la independencia del estudiante, tal como sugieren los enfoques de educación inclusiva y el DUA (Center for Applied Special Technology, 2018; Urdangarin, 2020).

Esta combinación de herramientas tecnológicas permite un aprendizaje más significativo, al lograr interactuar directamente con los conceptos y verificar resultados.

Fichas en braille: una estrategia accesible y artesanal

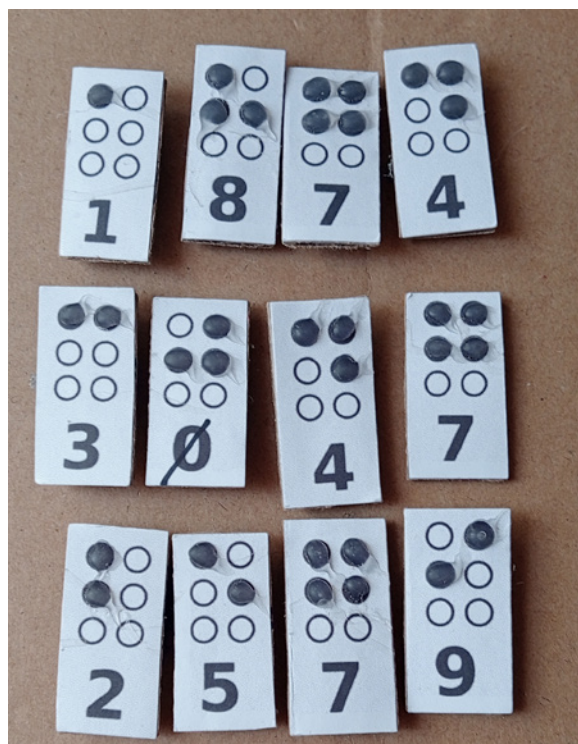
La experiencia educativa se desarrolló dentro de la asignatura de Geometría y trigonometría de segundo semestre, abordando contenidos específicos de la primera unidad, como la regla de tres y las razones trigonométricas. Estos temas se consideran complejos, ya que requieren la comprensión conceptual de relaciones proporcionales y el manejo de representaciones vinculadas al triángulo rectángulo. El objetivo de aprendizaje de esta unidad fue que el estudiante identificara y aplicara las razones trigonométricas en la resolución de problemas de la vida cotidiana, reconociendo sus representaciones simbólicas y gráficas. En este contexto, el uso de fichas en braille resultó fundamental para garantizar que el estudiante pudiera acceder a los contenidos, manipular las representaciones y participar en las actividades de aprendizaje.

La UAA facilitó herramientas tecnológicas clave, como el lector de pantalla, un programa que interpreta en voz alta todo lo que aparece en pantalla y cada tecla que se presiona. Además, se le instaló la calculadora básica 1.3, accesible mediante comandos de teclado y compatible con el lector de pantalla, que permite realizar una operación a la vez. Estas herramientas se emplearon de manera estratégica, según las necesidades específicas de enseñanza y aprendizaje de cada contenido abordado. Por ejemplo, en actividades que requerían seguimiento secuencial de cálculos, la calculadora permitió al estudiante obtener los resultados de cada proceso y memorizarlos para continuar con los cálculos sucesivos.

Como parte de esta estrategia, elaboré fichas táctiles en braille con números, letras, símbolos y operaciones básicas, utilizando cartón grueso y silicón para dar relieve en los puntos, siguiendo el alfabeto braille estándar y apoyándome en guías de vocabulario disponibles en línea. Es importante resaltar que las fichas deben diseñarse con materiales resistentes, texturas diferenciadas y tamaños adecuados para el tacto. Es fundamental señalar que el rol del docente es crucial. No bastó con tener las fichas; se requirió paciencia, sensibilidad y creatividad para adaptarlas al contenido y necesidades adecuadas del estudiante (ver Imágenes 1 y 2).

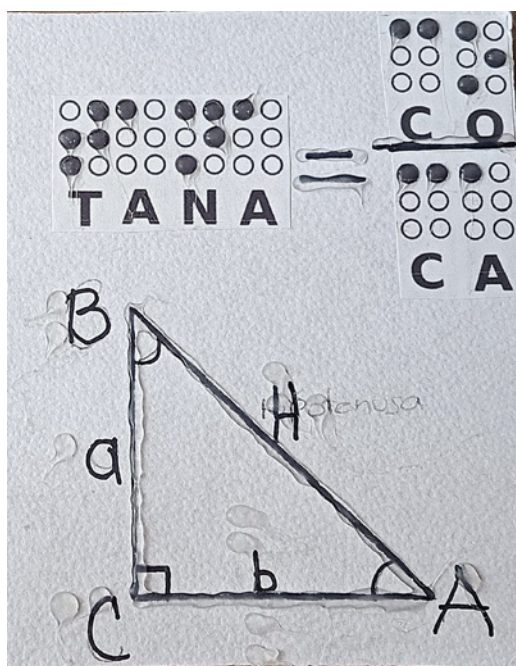
¹ La pedagogía multisensorial es un enfoque didáctico que promueve el aprendizaje mediante la estimulación coordinada de varios sentidos. Este modelo favorece la construcción de conocimientos, a partir de experiencias perceptivas diversas, especialmente útil en contextos de discapacidad visual, donde el tacto y la audición se convierten en canales principales para activar procesos cognitivos equivalentes a los del aprendizaje visual.

Imagen 1. Fichas en braille de los números, elaboradas por la docente



Fuente: fotografía propia (2025).

Imagen 2. Material personalizado con diferentes representaciones



Fuente: fotografía propia (2025).

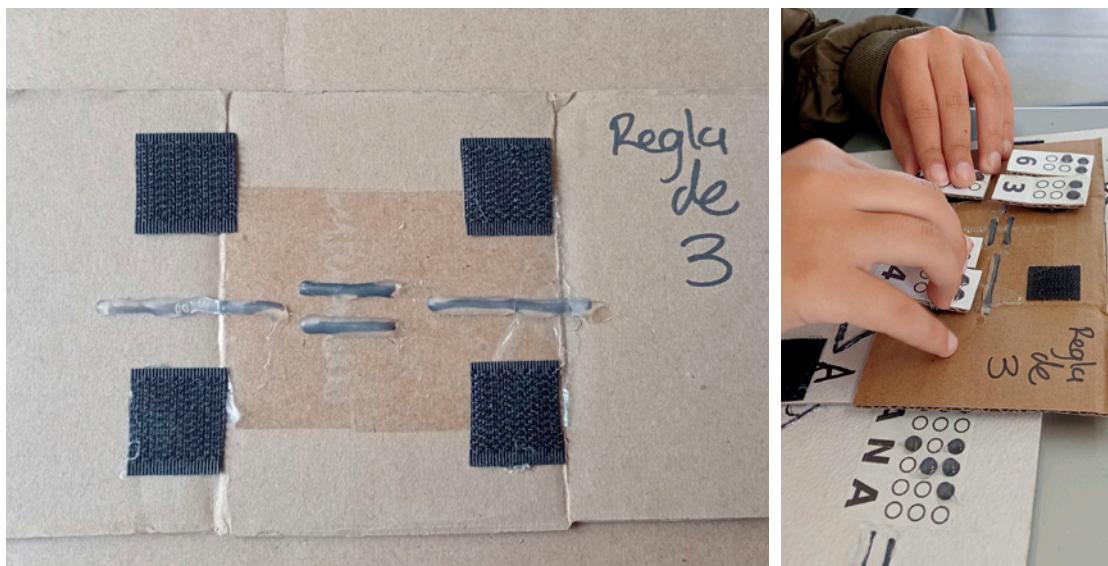
La metodología combinó la manipulación del material, la orientación guiada, la interacción constante y el uso de herramientas tecnológicas. Primero, se adaptaron las fórmulas o concepto a trabajar, como se muestra en la Imagen 2. Posteriormente, el estudiante realizó el reconocimiento táctil de cada símbolo, lo que le permitió “leer” las expresiones matemáticas con los dedos. A medida que él se fue familiarizando con el material, no solamente identificó los elementos, sino que fue capaz de realizar conjeturas matemáticas dentro del mismo registro. Tal como plantea Duval (2006), reorganizar términos o anticipar resultados evidencia una comprensión operativa más allá del reconocimiento mecánico. Finalmente, se procedió a utilizar la calculadora básica para realizar las operaciones requeridas en el proceso, por ejemplo, al calcular elementos del triángulo rectángulo con la razón trigonométrica de coseno del ángulo, divisiones y multiplicaciones, hasta llegar al resultado requerido. De esta manera, se construyó un método de trabajo concreto y personalizado, en el que la memoria, el tacto y la explicación oral desempeñaron un papel esencial para articular la comprensión desde múltiples registros semióticos.

Enseñando la regla de tres y razones trigonométricas

La enseñanza de la regla de tres la abordé a partir de definiciones verbales y ejemplos cotidianos, como proporciones de ingredientes, medidas y distancia, entre otros. Estos ejemplos actuaron como representaciones concretas que permitieron al estudiante comprender la lógica detrás del procedimiento. El estudiante razonó los pasos de forma oral y luego los reconstruyó táctilmente con las fichas de texturas, como se muestra en la Imagen 3. Una vez comprendido el proceso, se procedió a integrar la parte tecnológica y la comprobación de resultados.

En el caso de las razones trigonométricas, el desafío principal fue la imposibilidad de representar gráficamente los triángulos. Para superar esto, se recurrió a representaciones físicas de los diferentes tipos de triángulos, como se puede observar en la Imagen 4, permitiendo al estudiante explorar sus elementos y propiedades de manera táctil. En este punto, no fue necesario integrar herramientas tecnológicas, ya que el objetivo de aprendizaje requería la manipulación directa de las formas de los triángulos y la identificación de sus elementos, lo cual se logró de manera más efectiva mediante los materiales adaptados.

Imagen 3. Ejemplo de material en textura y uso de éste

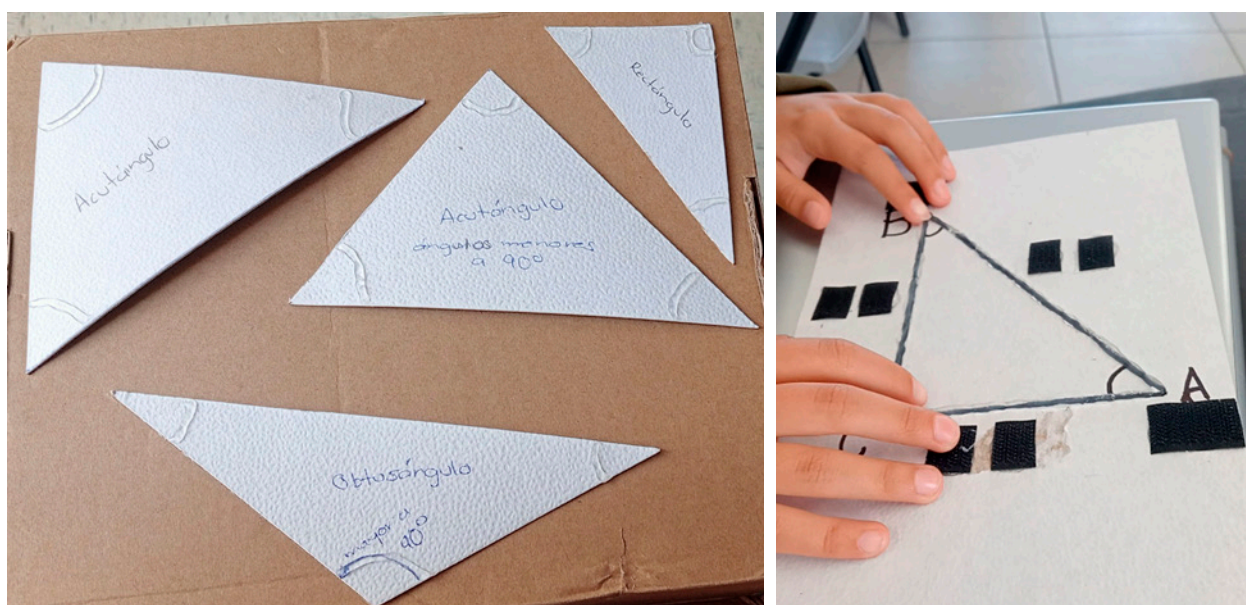


Fuente: fotografía propia (2025).

El desarrollo del proceso de enseñanza de las razones trigonométricas se estructuró de manera progresiva y multisensorial. Primero, expliqué oralmente la definición de seno, coseno y tangente, asegurando la comprensión conceptual en el estudiante. A continuación, presenté ejemplos aplicados a situaciones concretas, como el cálculo de alturas de objetos o distancias, para contextualizar los conceptos. Posteriormente, introduje las fó-

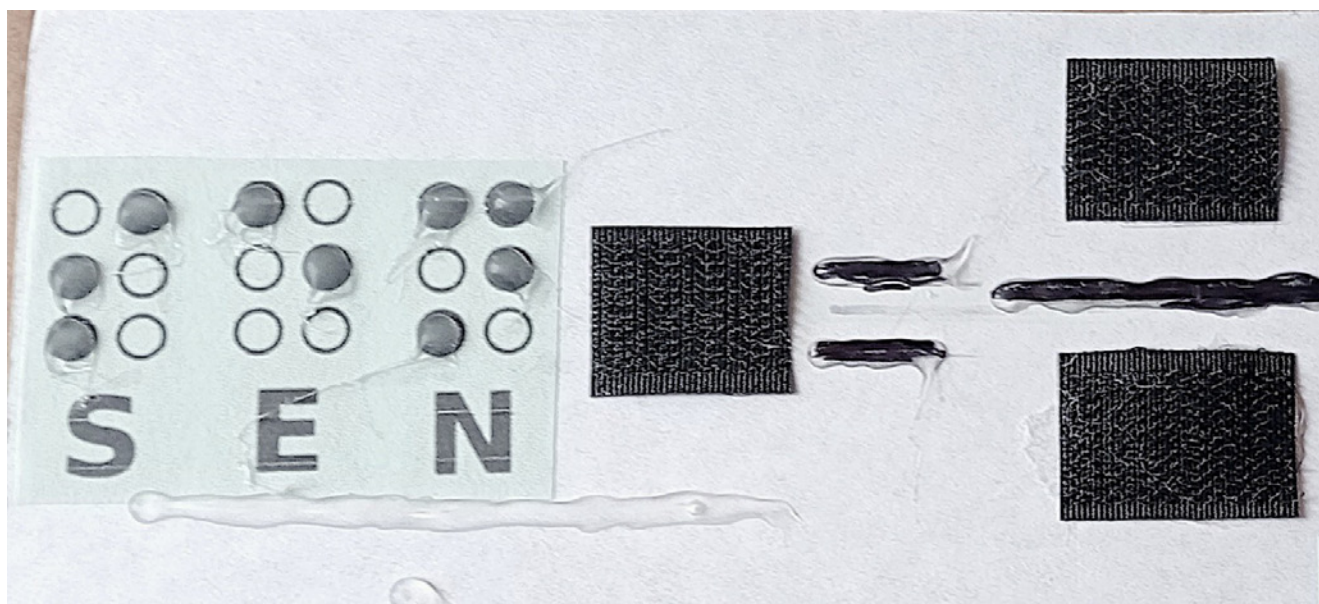
mulas mediante las fichas táctiles, para luego trasladarlas a la versión completa en braille, junto con los datos específicos del problema, como se muestra en la Imagen 5. Finalmente, el estudiante realizó los cálculos utilizando la calculadora instalada en su computadora, lo que le permitió verificar sus resultados y consolidar los procedimientos seguidos, para concluir con una reflexión sobre el análisis del problema.

Imagen 4. Material de la clasificación de los triángulos y sus elementos



Fuente: fotografía propia (2025).

Imagen 5. Material específico de las razones trigonométricas



Fuente: fotografía propia (2025).

Análisis del proceso didáctico inclusivo

La evaluación del proceso de dichos temas la realicé mediante un enfoque cualitativo y multisensorial, utilizando el tacto y el oído, para favorecer el aprendizaje, a partir de los mismos instrumentos y estrategias aplicadas durante la enseñanza. Mediante esto, valoré la capacidad del estudiante para reconstruir procedimientos de manera independiente, a través de la manipulación de fichas y modelos físicos del triángulo, de la aplicación de las fórmulas y de la interpretación de los problemas de la vida cotidiana con el material; permitiendo, así, medir tanto su comprensión conceptual como sus avances en el aprendizaje e identificar aquellas áreas de dificultad para él.

Paralelamente, la calculadora permitió verificar resultados y consolidar procedimientos, aportando evidencia objetiva de la correcta aplicación de los cálculos, así como los razonamientos orales y explicaciones del estudiante, que evidenciaron su capacidad de interpretar resultados con un lenguaje matemático.

Desde mi experiencia docente, el proceso representó una transformación en mi práctica pedagógica, al evidenciar la necesidad de adaptar contenidos y desarrollar la sensibilidad hacia las diferentes formas de aprendizaje. No obstante, identifiqué limitaciones y dificultades institucionales, como la necesidad de adaptar constantemente los materiales a formatos táctiles comprensibles y la sobrecarga de tiempo en la preparación de clases indi-

vidualizadas. Aun así, las fichas en braille pasaron de ser una improvisación a una estrategia clave en la construcción del conocimiento.

Desde la perspectiva del estudiante, los materiales manipulables y descripciones orales precisas le facilitaron una comprensión más profunda de los conceptos matemáticos. Así lo expresó durante las sesiones de retroalimentación, en las que manifestó sentirse más seguro de abordar los contenidos gracias a las fichas táctiles y explicaciones verbales. Entre los logros más relevantes, destaco la capacidad del alumno para reconstruir procesos matemáticos de forma táctil y verbal, lo cual evidenció en actividades como la resolución guiada de proporciones o el uso de fichas texturizadas para representar relaciones numéricas.

Lo anterior confirma que la combinación de recursos táctiles, apoyo tecnológico y acompañamiento docente permitió consolidar el aprendizaje, facilitar la comprensión conceptual de contenidos complejos y ofrecer una base empírica sólida para sustentar la efectividad de la metodología aplicada.

« La inclusión no depende de disponer de todos los recursos desde el inicio, sino en la disposición del docente de buscarlos, gestionarlos y adaptarlos; así como de la institución para proporcionar aquellos con los que disponga »

En conclusión, la enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad visual requiere, en primer lugar, un enfoque didáctico centrado en la adaptación de material didáctico, la creatividad y la voluntad del docente de innovar. Estrategias como fichas en braille demostraron ser accesibles, económicas, funcionales y efectivas, permitiendo la comprensión significativa de contenidos complejos en temas como las razones trigonométricas.

El trabajo con materiales adecuados y apoyo personalizado potenció la comprensión, motivación y autonomía del estudiante; mientras que como docente puedo transformar mi práctica hacia una enseñanza más inclusiva, en mi compromiso ético con la equidad educativa. La sistematización de este enfoque de inclusión en el currículo, con adaptación de los contenidos a material en formatos que pueden ser explotados, tocados o transformados físicamente, refuerza su efectividad.

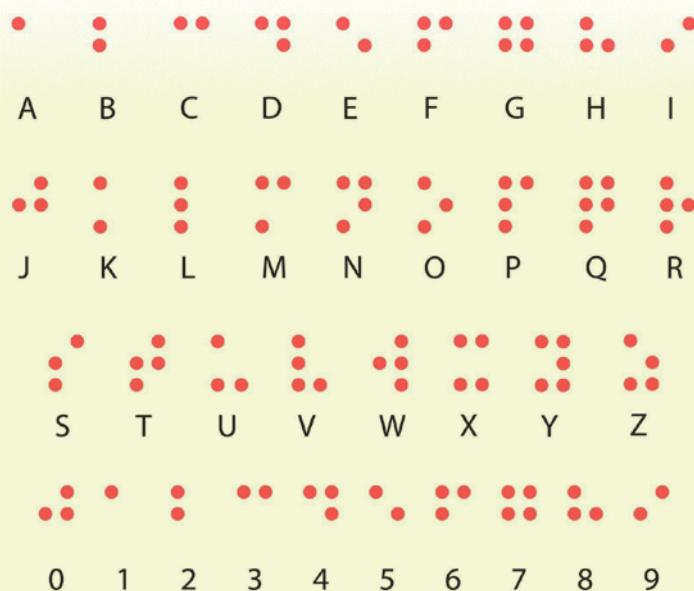
Por otra parte, herramientas como lectores de pantalla y calculadoras accesibles permitieron al estudiante interactuar con los conceptos y resolver problemas, lo cual, combinado con métodos adaptados como las fichas en braille, facilitó la comprensión de contenidos complejos, convirtiéndose en un proceso de enseñanza-aprendizaje más flexible, inclusivo y centrado en el estudiante.

Finalmente, la inclusión no depende de disponer de todos los recursos desde el inicio, sino en la disposición del docente de buscarlos, gestionarlos y adaptarlos; así como de la institución para proporcionar aquellos con los que disponga. Lo fundamental es reconocer que cada estudiante merece acceder al conocimiento con dignidad, sin importar las condiciones de origen. El éxito de una ex-

periencia educativa inclusiva no se mide únicamente por los contenidos cubiertos, sino por la dignidad con la que se trata a cada estudiante y por el esfuerzo compartido para derribar barreras de aprendizaje desde el aula.

Fuentes de consulta

- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST. <https://shre.ink/o9bR>
- Duval, R. (1993). Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento matemático. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 13(3), 37-65 <https://shre.ink/o9bz>
- Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar de registro de representación. *Educación Matemática*, 9(1), 143-168. <https://shre.ink/o9bF>
- Llamazares de Prado, J. y Arias, A. (2022). Enseñanza de las matemáticas en invidentes desde la revisión sistemática. *Perfiles Educativos*, 44(176), 169-184. <https://shre.ink/q0vq>
- Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://shre.ink/o9bi>
- Urdangarin, O. (2020). Conjunto de actividades basadas en el desarrollo multisensorial y la alfabetización en braille y tinta para favorecer la inclusión educativa en Primaria de un alumno con discapacidad visual. *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 76, 115-148.



El DEFAA de 2023 a 2025

Departamento de Formación y Actualización Académica

Resumen

Se presenta una breve semblanza de los servicios y actividades implementadas durante el trienio comprendido de 2023 a 2025 por el Departamento de Formación y Actualización Académica de la Dirección General de Docencia de Pregrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Palabras clave: formación y actualización docente, oferta de cursos, servicios de formación docente, Departamento de Formación y Actualización Académica, trienio 2023-2025.

La formación y actualización docente es una actividad esencial para el desarrollo de la docencia, una de las cuatro funciones sustantivas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Cuenta con una trayectoria tan amplia como la existencia de la institución, distinguida en siete etapas, a través de las cuales se ha ido renovando, para dar atención a las necesidades de profesionalización de esa práctica en la UAA.¹

La actual etapa (séptima) comienza el 11 de mayo de 2013 con la aprobación del Programa Institucional de Formación y Actualización Docente (PIFOD) por la Comisión Ejecutiva Universitaria. El PIFOD fue propuesto por el Departamento de Formación y Actualización Académica, creado en el año 2011, con adscripción a la Dirección General de Docencia de Pregrado (DGBP), para orientar sus acciones en materia de formación y actualización docente, su 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 eventualmente de profesores adscritos a instituciones de educación media superior y superior externas; lo cual coadyuvará 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 educativos (UAA, 2013, p. 56).

Durante el trienio 2023-2025, el Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA), dando continuidad a ese objetivo, dispuso diversos servicios, principalmente dirigidos a la comunidad docente de la UAA, que, de forma general, se pueden agrupar en tres categorías: cursos, asesorías pedagógicas y medios de divulgación (DEFAA, 2013). Las temáticas abordadas derivaron de las áreas de formación docente establecidas en el PIFOD, en fomento al desarrollo de un perfil docente equilibrado: Diseño curricular, Metodologías de enseñanza, Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, Evaluación educativa, Identidad institucional, Formación humanista, Tutoría y Lenguas extranjeras (UAA, 2013). En los siguientes párrafos de este artículo, se presenta una breve semblanza de los resultados logrados durante el trienio referido.

1 *Primera etapa* de 1972 a 1973 en el Departamento Psicopedagógico del Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (IACT). *Segunda etapa* de 1973 a 1976, con la transformación del IACT en Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), en el Departamento de Promoción Docente de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAA), hoy Dirección General de Docencia de Pregrado (DGBP). *Tercera etapa* de 1977 a 1980, primer posgrado de la UAA: Maestría en Educación Superior. *Cuarta etapa* de 1981 a 1988 en el Departamento de Apoyo a la Docencia e Intercambio Académico de la DGAA. *Quinta etapa* de 1989 a 1995, Programa de Formación de Profesores, Departamento de Educación y decanato del Centro de Artes y Humanidades, ahora Centro de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSH). *Sexta etapa* de 1996 a 2013, Programa de Formación Académica de Profesores, en la Unidad de Formación Académica de Profesores (UFAP). En 2005, la UFAP se integró a la DGBP y, en 2011, se transformó en el Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA). *Séptima etapa* de 2013 a la fecha en el DEFAA de la DGBP (DEFAA, 2023).

«La formación y actualización docente es una actividad clave para fortalecer la función sustantiva de docencia en la UAA»

Cursos de formación y actualización docente²

La impartición de cursos comprende el servicio principal del DEFAA. Para ello, este departamento establece una oferta para cada uno de los cuatro periodos del año. Ésta deriva del diagnóstico de necesidades anual sobre las tendencias educativas en materia de formación docente de los ámbitos internacional, nacional y local, así como de las necesidades manifestadas por la comunidad docente, a través de la consulta de opinión que se despliega durante el proceso de inscripción a cursos. En la oferta se consideran las necesidades de formación docente dadas a conocer por las áreas académicas y administrativas de la institución. En el trienio 2023-2025, se ofertaron 187 cursos distintos, vinculados a las ocho áreas de formación docente antes referidas, como se observa en la Imagen 1.

Imagen 1. Porcentaje de cursos impartidos durante el trienio 2023-2025, por área de formación docente



Fuente: elaboración propia (2025).

Un aspecto clave durante el trienio fue la vinculación con otras áreas, tanto de la misma institución, como externas. En este sentido, se cooperó con la sección de Desarrollo Integral del Departamento de Recursos Humanos, acreditando la participación del personal docente en la conferencia “La ética en las instituciones públicas” y en la creación del curso autogestivo “NOM-035-STPS-2018-Factores de riesgo psicosocial en el trabajo”. De la misma manera, con la Contraloría Universitaria, a partir de la aplicación y acreditación de los resultados de la evaluación de conocimientos sobre los códigos de ética y conducta de la UAA.

Aunado a lo anterior, se ofrecieron cuatro webinarios,³ mismos que, a partir del año 2024, se integraron como una estrategia más a las alternativas de formación ya existentes en el DEFAA. Su transmisión se realizó en vivo. En 2024, los temas abordados fueron: “Primeros auxilios psicológicos y estrategias básicas de intervención en alumnos(as) universitarios” y “La cultura de paz y las universidades”; y en 2025: “El ABC de la cultura de paz” y “Cultura de paz en el ambiente universitario”. Los tres últimos se coordinaron en conjunto con la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) y su exposición estuvo a cargo, respectivamente, de personal de la DDU, del Departamento de Educación y del Departamento de Evaluación Educativa.

En cuanto a la vinculación externa, se colaboró con Académica Comunidad Digital de Conocimiento con el diseño de cursos autogestivos que ahora también forman parte de la oferta del DEFAA: “Uso avanzado de tablas dinámicas en Excel”, “Inteligencia artificial para profesores innovadores” y “Respira consciente para estar presente”, entre otros. Asimismo, se contribuyó a la formación tanto del personal docente como administrativo a través del Proyecto de Entornos Personales de Aprendizaje Inteligentes (EPA!),⁴ en los cursos: “Aprovechamiento de entornos personales de aprendizaje (PLE)”, “El papel de los gestores académicos en la innovación y transformación digital a través de los entornos personales de aprendizaje” y “Participación ciudadana para la lucha contra el cambio climático”.

En síntesis, en estas actividades participaron 2,217 integrantes de la comunidad docente y técnico-académica de la institución (50 % mujeres y 50 % hombres). Adicionalmente, se atendieron las solicitudes de docentes adscritos a los bachilleratos incorporados a la UAA y del personal administrativo interesado en esta oferta.

² Se agradece especialmente al maestro Alfonso Quezada Viay, integrante del DEFAA, por su colaboración proporcionando las cifras que se reportan en esta sección.

³ Disponibles en: <https://www.youtube.com/@DEFAA-UAA/streams>

⁴ EPA!: <https://www.epai.digital/es/pagina/sistema-de-entornos-personales-de-aprendizaje-inteligentes-epa>

Respecto a las modalidades de estudio, éstas se impartieron en cuatro tipos: presencial, en ambientes combinados, en línea y autogestiva en línea. La participación por modalidad, considerando las inscripciones alcanzadas en el trienio, fue de 11,795, con la siguiente distribución: 55 % en la modalidad autogestiva en línea; 26 % en línea; 10 % presencial, y 9 % en ambientes combinados.

Paralelamente a las actividades antes descritas, se fortaleció el proceso de emisión de boletas de calificación mediante su sistematización, con el apoyo del Departamento de Sistemas. A lo largo del trienio, dicho departamento propuso e implementó alternativas de solución a las necesidades identificadas por el DEFAA al respecto. Estas acciones permitieron mejorar la eficiencia en el uso de recursos y tiempo, incrementar la precisión en la entrega de resultados y ampliar la disponibilidad de atención a través del sistema para la realización del proceso, habilitándolo para operar las 24 horas del día.

Integración de los cursos autogestivos a la oferta educativa del DEFAA

Como lo demuestran los datos indicados en el párrafo anterior, en la actualidad, los cursos autogestivos son los más demandados por la comunidad docente. Aunque, cabe destacar que, el auge de su demanda se ubica a partir del confinamiento derivado de la pandemia por covid-19, en el año 2020. Por ello, en el año 2023, al comienzo de este trienio, se incorporaron a la oferta del DEFAA los cursos autogestivos. Éstos se caracterizan principalmente por su flexibilidad en el manejo del tiempo para el estudio, permitiendo avanzar a las personas participantes a su propio ritmo, pero dentro del periodo establecido para su impartición (A. C. Macías, comunicación personal, 31 de octubre de 2025).

Inicialmente, las temáticas correspondían al área de Recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, pero durante este trienio se ha diversificado su oferta a otras, como Lenguas extranjeras y Formación humanista. Para esta modalidad, se eligen las que pueden prescindir de un/a docente para guiar el proceso educativo; a diferencia de aquellas donde esta figura es indispensable para orientar personalmente a quienes participan; por ejemplo, en la resolución de alguna problemática o situación crítica que estén viviendo en ese momento (A. C. Macías, comunicación personal, 31 de octubre de 2025). Respecto al abordaje de los contenidos más complejos, aquéllos que requieren de una revisión más profunda y amplia, se ofrecen explicaciones alternativas a través de la producción de videos y se complementan con el diseño de infografías.

Asimismo, se busca un diseño que integre actividades interactivas, como los talleres que posibilitan la colaboración entre participantes; esto aprovechando los recursos disponibles en la plataforma institucional “Trabajo colegiado” y de Office 365 de Microsoft, servicio contratado por la institución. Este enfoque es fundamental para fomentar la participación activa en la construcción del propio conocimiento, así como la apropiación de los contenidos educativos. Acorde con lo anterior, se observa una fuerte tendencia a continuar ofreciendo y ampliando esta oferta de cursos (A. C. Macías, comunicación personal, 31 de octubre de 2025).

- Asesoría pedagógica

El servicio de asesoría pedagógica brinda orientaciones al personal docente para apoyar la planeación, implementación y evaluación de los procesos educativos. Durante el trienio, la demanda de este servicio se centró en la elaboración de sugerencias para la transición a la modalidad en línea de aquellos programas de materia originalmente diseñados para la modalidad presencial, pero que cumplen con los requisitos para impartirse en la primera. Esto con base en la fundamentación del área académica solicitante y al dictamen del Departamento de Desarrollo Curricular,⁵ aprobado por la Comisión Ejecutiva Universitaria. En el trienio se asesoraron 21 programas de materia: en el año 2023, 12; en 2024, tres; y en 2025, seis.

- Medios de divulgación

En esta clasificación de estrategias de formación y actualización docente, se contemplan las producciones electrónicas e impresas, al igual que los medios de comunicación digital coordinados por el DEFAA durante el trienio; mismos que se describen en los siguientes párrafos.

- a. *Guía Básica para Docentes de la UAA*

Esta publicación anual busca contribuir a la mejora de la práctica docente a través de orientaciones didácticas y recomendaciones sobre el diseño, la implementación y la evaluación de los procesos educativos, con base en los preceptos del Modelo Educativo Institucional de la UAA. En el año 2023, el folleto cambió su denominación a *Guía Básica para Docentes de la UAA (GBDUAA)*; en lugar de *Guía Básica para el Profesor de la UAA*, nombre que mantuvo del 2018 al 2022. Durante el trienio en cuestión se publicaron tres ediciones:⁶

⁵ Área adscrita a la DGDP de la UAA.

⁶ Disponibles en: <https://www.uaa.mx/portal/docentes/formacion-docente/actualizacion-educativa/>



- La edición 2023 recapitula las ideas más esenciales sobre las tres fases generales de la formación docente (planeación, implementación y evaluación) expuestas en las ediciones 2018, 2019, 2020 y 2022.
- La edición 2024 aborda el tema de “La inteligencia artificial y la práctica docente en la UAA”, en la cual ofrece algunas bases pedagógicas, didácticas y éticas esenciales para la integración de la inteligencia artificial generativa a la práctica docente.
- La edición 2025, dedicada al tema “Cultura de paz y docencia universitaria”, reúne un conjunto de orientaciones prácticas, estrategias pedagógicas y didácticas, así como lecturas de interés, con el objetivo de contribuir desde las aulas a la construcción de dicha cultura en la UAA.

b. Revista *Docere*

Es una publicación semestral del DEFAA, con una trayectoria de 16 años. Su objetivo es enriquecer los saberes del profesorado de educación superior y media superior a tra-

vés de la publicación de artículos de alta calidad vinculados a las ocho áreas de formación docente (DEFAA, 2024a). Durante este último trienio, considerando la presente edición, se publicaron seis números de la revista semestral *Docere*,⁷ correspondiendo a los números del 28 al 33, en los cuales se suman un total de 46 artículos, con la participación de 80 personas autoras.

Cabe destacar que, en el año 2023, la revista *Docere* se indizó a la Fundación Dialnet de la Universidad de la Rioja, España. Además, en 2024 obtuvo el Certificado de Licitud de Título y Contenido número 17597, concedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación de México. Asimismo, refrendó anualmente los Certificados del Derecho al Uso Exclusivo del título ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor, por lo cual mantiene sus ISSN para su versión impresa, 2007-6487, y electrónica, 2683-2526. De la misma forma, durante el trienio, la revista mantuvo su in-

⁷ Ediciones disponibles en: <https://revistas.uaa.mx/docere/issue/archive>

dexación en Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Por otra parte, en 2025 se acordó la coedición entre la UAA y la Universidad Rey Juan Carlos, de España, del número monográfico “25 años de Wikipedia en el aula”, correspondiente a la 35ª edición de la revista *Docere*, prevista para el semestre julio-diciembre de 2026.

c. Programa radiofónico “El Gis”

Con una trayectoria de 32 años al aire, esta producción semanal del DEFAA fomenta el análisis y la reflexión sobre el quehacer docente. Actualmente, se transmite los miércoles, en formato grabado o en vivo, a través de la estación de Radio UAA.⁸ Durante el trienio, alcanzó 132 emisiones: en el año 2023, 43; en 2024, 46; y en 2025, 43. Contribuyendo así al cumplimiento de las metas del mismo departamento (DEFAA, 2024b).

d. Boletín informativo semanal *Formación Docente*

Este medio contribuye a visibilizar bases y periodos de participación en las actividades y servicios vigentes del DEFAA entre la comunidad docente. En el trienio se editaron 136 boletines: en 2023, 46 boletines; en 2024, 45; y en 2025, 45. Actualmente, el boletín se distribuye a la comunidad docente por medio del correo institucional, con el apoyo del Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas de esta institución.

En conclusión, durante el trienio 2023-2025, el DEFAA consolidó de manera sostenida los servicios y ac-

tividades interrelacionadas para la formación y actualización docente que ha ofrecido a lo largo de sus 14 años de existencia. Esto en cumplimiento de sus metas y de su razón de ser dentro de la UAA. De igual manera, en consonancia con las tendencias en esta materia, logró integrar con éxito nuevas acciones e implementar estrategias de mejora en las ya existentes. Durante este periodo, se fortaleció la colaboración con instancias tanto internas como externas al departamento y a la institución, lo que permitió ampliar significativamente las posibilidades de atención.

Fuentes de consulta

- Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA). (2013). *Misión y visión del Departamento de Formación y Actualización Académica*. UAA-DGDP-DEFAA. <https://n9.cl/dni3nf>
- DEFAA. (2023). El Departamento de Formación y Actualización Académica en sus 12 años de existencia. *Docere*, (28), 32-35. <https://doi.org/10.33064/2023docere284644>
- DEFAA. (2024a). *Descripción general de la revista semestral Docere, del Departamento de Formación y Actualización Académica*. UAA-DGDP-DEFAA (documento interno).
- DEFAA. (2024b). *Programa radiofónico “El Gis”, del Departamento de Formación y Actualización Académica*. UAA-DGDP-DEFAA (documento interno).
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). (2013). *Programa Institucional de Formación y Actualización Docente*. UAA-DGDP-DEFAA. <https://n9.cl/v44gr>



⁸ Área adscrita al Departamento de Radio y Televisión de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la UAA.

Palabras detenidas/corriendo en otras dimensiones

Adriana Álvarez Rivera

Resumen

La reseña del libro *Me pidieron que hiciera recuento de lo que aquí sucedió. Talentos Universitarios –Cuento y Poesía– 2025* surge de mi participación como presentadora de esta obra el 5 de septiembre de 2025, en el marco de la XXVII Feria del Libro de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Publicado por el Departamento Editorial de la misma institución, el tomo reúne los textos ganadores en el concurso Talentos Universitarios, los cuales invitan a la reflexión y al diálogo en torno a las inquietudes y cuestionamientos que atraviesan las juventudes universitarias.

Palabras clave: talentos universitarios, juventud universitaria, textos ganadores.

En un breve texto titulado “Leer”, Juan García Ponce afirma que, al escribir un poema, una novela o un ensayo en un libro, “la palabra halla al fin la posibilidad de detenerse” (2000, p. 15). Si coincidimos con su afirmación, cada vez que asistimos a una presentación de libro o que abrimos uno, nos congregan, pues, palabras detenidas.

En el libro *Me pidieron que hiciera recuento de lo que aquí sucedió. Talentos Universitarios –Cuento y Poesía– 2025*,¹ publicado por el Departamento Editorial de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, las voces de las y los jóvenes cuentistas y poetas se han detenido, se han fijado con una permanencia distinta a la escritura cotidiana por la que, en un inicio, llegaron al concurso de Talentos Universitarios, organizado por la misma institución. En este volumen, se compilan los trabajos ganadores, así como algunos más cuyas estructuras, temáticas, ritmos, sentidos muestran, también, los intereses, las preocupaciones y los cuestionamientos propios de la juventud universitaria actual.

Así, sus palabras están detenidas, pero no estáticas; se mueven en esa otra dimensión de la literatura compartida a un público desconocido, a través de un li-

bro: la dimensión de las connotaciones, las polisemias, las múltiples lecturas e interpretaciones, la dimensión de los viajes hacia los lugares que solamente conoce un lector, una lectora, y que son inaccesibles y desconocidos para quien escribe el texto. Por eso una publicación es gozosa: porque la palabra se libera de sus autores y autoras y vuela hacia la imaginación y la sensibilidad de quien la lee.

La perspicaz narradora de *El caballero inexistente* de Ítalo Calvino sostiene que: “el arte de escribir historias está en saber sacar de lo poco que se ha comprendido de la vida todo lo demás; pero acabada la página se reanuda la vida y nos damos cuenta de que aquello que se sabía en verdad no era nada” (2015, p. 368). En los cuentos cuya temática es la relación entre México y España encontramos que la Historia, con mayúscula, se vuelve historias, con minúscula y en plural, y que aquello que “sabíamos de la vida”, al pasar por la literatura, se cuestiona a sí mismo. Quizá contar historias desde la literatura nos muestra que, en realidad, no sabemos nada de la vida, pero, al mismo tiempo y paradójicamente, nos descubre la humanidad, quita velos, aunque parezca lo contrario. Así, a través de diferentes narradores y focalizaciones, en estos cuentos encontramos muy diversas estructuras narrativas que se construyen a sí mismas para poner sobre la mesa temáticas como la memoria y el trauma histórico, la violencia, la resistencia, el exilio, la reconciliación, el amor, la reinención de ambas culturas a partir del encuentro o del choque. Y gracias a estas voces jóvenes, nos

1 El libro impreso puede conseguirse en la Librería Universitaria de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. También se encuentra disponible en acceso abierto a través de la página web del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la UAA, <https://libros.uaa.mx/uaa/catalog/book/346>

ponemos diversos anteojos para mirar de nuevo las relaciones entre México y España, como una invitación a repensar, también, parte de nuestra identidad, de nuestra Historia y de nuestras historias.

Por otra parte, al leer los poemas, cuya temática fue libre, me pregunto si las y los jóvenes poetas habrán sentido, como Eduardo Lizalde, que “De pronto, se quiere escribir versos/ que arranquen trozos de piel/ al que los lea” (2014, p. 53) o quizá pasaron, como Blanca Varela, sobre el poema: “merodeo su luz/ su sombra/ animal de palabras/ husmeo su esplendor/ su huella/ sus restos” (1996, p. 169) e imagino cómo los sentimientos y las emociones, así con esa generalidad de ambos sustantivos, fueron volviéndose carne, naturaleza y ritmo. A través de esos versos crecidos como enredaderas encontramos un yo poético que dialoga con un tú y otro yo que se afirma a sí mismo, percibimos la angustia existencial, la experiencia del tiempo, miramos sobre el horizonte, nos volvemos ave, recordamos y olvidamos, nos dolemos ante una despedida, reconocemos la forma de la ansiedad... Y entonces la poesía nos muestra nuestra humanidad, nuestras formas más vulnerables y también las más poderosas.

Casi para terminar, no puedo dejar de celebrar la variedad de las diferentes disciplinas a las que pertenecen cuentistas y poetas: Derecho, Actuación, Mercadotecnia, Diseño de Moda en Indumentaria y Textiles, Diseño Industrial, Biotecnología, Medicina, Artes Cinematográficas y Audiovisuales, Enfermería, Psicología, Veterinaria, Comunicación e Información, Trabajo Social, Docencia del Inglés, Nutrición... Todas ellas hablan de lo universal y plural que es el poder de la literatura, de la potencia que tiene la palabra para afianzar nuestra humanidad, de lo amplio, ancho y profundo que es el gozo estético verbal. Sin embargo, como jefa del Departamento de Letras, no puedo contener la enorme alegría y el inmenso orgullo de leer los nombres de estudiantes de Letras Hispánicas en este volumen. Es muy emocionante leerlas, leerlos, en esta otra forma de vivir, habitar y *hacer nuestra* la lengua.

Finalmente, cierro este comentario con una cita de Marguerite Duras: “la escritura llega como el viento, está desnuda, es la tinta, es lo escrito, y pasa como nada pasa en la vida, nada, excepto eso, la vida” (1994, p. 56). Y hacia allá nos llevan estas voces nuevas: a recorrer la vida a través de sus palabras detenidas y, al mismo tiempo, en perpetuo movimiento.



Fuentes de consulta

- Calvino, I. (2015). *Nuestros antepasados. El vizconde demediado, El barón rampante, El caballero inexistente*. Siruela.
- Duras, M. (1994). *Escribir*. TusQuets.
- García Ponce, J. (2000). *Las huellas de la voz*. Volumen 2. Joaquín Mortiz.
- Lizalde, E. (2014). *El vino que no acaba. Antología poética (1966-2011)*. Vaso Roto Ediciones.
- Varela, B. (1996). *Canto villano. Poesía reunida, 1949-1994*. Fondo de Cultura Económica.

Semblanza de autoras y autores

Adriana Álvarez Rivera

En 2012 obtuvo el doctorado en Español: Investigación Avanzada en Lengua y Literatura, en la Universidad de Salamanca, España. En 2009, en la misma institución, obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados. Desde la obtención de su licenciatura, ha ejercido como docente en los tipos educativos básico, medio superior y superior. Ha participado como ponente en congresos internacionales sobre literatura realizados en Hermosillo, México; Budapest, Hungría; Barcelona, España; El Paso, Texas, Estados Unidos de América; Lima, Perú y Buenos Aires, Argentina. Ha publicado artículos de investigación en diversas revistas académicas. Además, ha colaborado en eventos de promoción a la lectura en el Instituto Cultural de Aguascalientes, las casas de cultura de los municipios del estado, el Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura y la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Desde febrero de 2020, dirige el Departamento de Letras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es creadora y realizadora del proyecto virtual de narración oral “Molino de cuento”.

Milagros Zadquiel Cornejo Vázquez

Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Villahermosa. Ha sido docente en educación básica y media superior, destacando la educación socioemocional como una de sus líneas principales de trabajo.

Ilse Díaz Márquez

Es filóloga, escritora y profesora-investigadora del Departamento de Letras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Se graduó como licenciada en Letras Hispánicas por la UAA. Es maestra en Filosofía e Historia de las Ideas por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Recibió el grado de doctora en Literatura por la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha realizado estancias académicas en la Universidad de Almería y en la Universidad de Granada, en España. Su trabajo se enfoca

en la literatura hispánica de los siglos xv y xvi, en la literatura española contemporánea y en el pensamiento decolonial.

Susana Berenice Esparza Ramos

Es egresada de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), donde obtuvo el título de Médico Cirujano. Realizó la especialidad médica en Medicina de Rehabilitación por la Universidad Nacional Autónoma de México, en el Instituto Nacional de Rehabilitación. Desde 2014, se desempeña como profesora investigadora en la UAA, impartiendo clases en la Licenciatura en Medicina, en la asignatura de Rehabilitación; asimismo, en la Licenciatura en Terapia Física, en las materias de Terapia física en ortopedia y Terapia física en quemados y amputados. Desde 2020 a la fecha, es jefa del Departamento de Terapia Física del Centro de Ciencias de la Salud de la misma universidad.

Eric Iván Esqueda-Valerio

Obtuvo el título de licenciado en Educación Física por la Escuela Normal de Rincón de Romos, Aguascalientes. Se formó como Director Técnico en Fútbol en la Escuela Nacional de Directores Técnicos. Cuenta con el grado de maestro en Educación en el Área de Docencia e Investigación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas, A. C. Además, es maestro en Ciencias del Deporte por la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos. En 2025, obtuvo el grado de doctor en Ciencias de la Cultura Física en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León. De 2009 a 2022, se desempeñó como docente de educación física en escuelas primarias públicas pertenecientes al Instituto de Educación de Aguascalientes. Ha sido evaluador de artículos científicos de la revista *SPORTIS*. Actualmente, es evaluador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Es profesor de tiempo completo y profesor investigador responsable del Departamento de Cultura Física y Salud

Pública del Centro de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En octubre de 2025, fue acreditado en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) con una vigencia de tres años.

Verónica Olimpia García López

Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Villahermosa. Actualmente, es docente de educación artística en la Escuela Primaria Amando J. de Alba, de Encarnación de Díaz, Jalisco.

Carla Patricia García Luque

Obtuvo el título de Licenciatura en Terapia Física en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), realizó sus estudios de posgrado en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, para la Maestría en Rehabilitación Neurológica. Actualmente, es evaluadora externa de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Desde el 2018 a la fecha, trabaja como docente de tiempo completo en el Departamento de Terapia Física del Centro de Ciencias de la Salud de la UAA.

Micaela González Lozano

Es maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y licenciada en Matemáticas por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente, se desempeña como docente del Departamento de Matemáticas y Física del Centro de Educación Media, plantel oriente, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ha impartido materias como Cálculo, Matemáticas financieras y Geometría y trigonometría, entre otras. Sus líneas de investigación incluyen la enseñanza multisensorial, el discurso docente y el diseño de materiales didácticos. Ha participado como conferencista y tallerista en diversos congresos nacionales de matemática educativa.

Nabil Alejandra Gutiérrez Jiménez

Cursa el séptimo semestre en la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica en el Departamento de Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Participó como becaria en proyectos de investigación del mismo departamento. Es coautora de artículos científicos sobre la idoneidad didáctica en la enseñanza estadística de posgrados. Participó en la edición 2025 del Verano de Investigación Delfín, en la Universidad de La Salle Bajío, en León, Guanajuato, donde desarrolló una investigación sobre la relación de indicadores de depresión y ansiedad con la motivación de estudiantes en nivel medio superior. Actualmente, es prestadora de servicio social en el Departamento de Formación y Actualización Académica de la Dirección General de Docencia de Pregrado de la UAA.

Sergio Ibarra Mesa

Es licenciado en Asesoría Psicopedagógica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Además, cuenta con los diplomados en: Orientación Educativa por la Universidad Panamericana; en Innovación Educativa por el Tecnológico de Monterrey, y en Educación para los Derechos Humanos por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Es profesor del área de metodología de la educación en la Universidad Villasunción, campus Encarnación de Díaz, Jalisco. Tiene experiencia en orientación educativa y vocacional en instituciones de educación media superior y superior. Ha sido colaborador en proyectos de investigación educativa en las líneas de tutoría y educación socioemocional. Es autor de artículos científicos y fue ponente en el Primer Congreso de Psicopedagogía en Iberoamérica.

María Fernanda López Morales

Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Villasunción. Se ha desempeñado en las áreas de orientación educativa y en el acompaña-

miento deportivo con niños y adolescentes. Actualmente es tutora en el Centro de Bachelatero Tecnológico Agropecuario No. 229 (CBTA 229), de Encarnación de Díaz, Jalisco.

Ana Cecilia Macías Esparza

Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México y Puebla. Realizó estudios de Maestría en Educación y de Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Desde 1998 es profesora en el Departamento de Educación de la UAA y ha colaborado con la formación de profesores de educación superior y media superior. Además de la docencia, ha realizado actividades de investigación, coordinación de programas y academias, y tutoría. Cuenta con perfil PRODEP y es candidata del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI).

Fernando Sandoval Gutiérrez

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México. Obtuvo el grado de maestro en Desarrollo Educativo por el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, del mismo estado. Es profesor-investigador del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, campus Cuauhtémoc, Chihuahua. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI). Ha publicado 40 títulos: seis libros, 10 capítulos de libro, siete comunicaciones en congresos y 17 artículos.

Diana Magdalena Vargas-Batres

Es egresada de la Escuela Normal de Rincón de Romos, Aguascalientes, donde obtuvo la Licenciatura en Educación Física. Completó sus estudios de Maestría en Educación Física en la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas, A. C. En 2025, concluyó el Doctorado en Ciencias de la Cultura Física

en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha impartido clases en programas de pregrado en la Universidad Interamericana para el Desarrollo, campus Aguascalientes. Desde 2009, se desempeña como docente en el área de educación física en secundarias públicas del Instituto de Educación de Aguascalientes.

Angelly del Carmen Villarreal-Salazar

Es Licenciada en Fisioterapia por la Universidad del Valle de México (UVM), campus San Luis Potosí. Cuenta con la Maestría en Actividad Física y Deporte con orientación en Promoción de la Salud por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). En el año 2025, obtuvo el grado de doctora en Ciencias de la Cultura Física por la UANL. Ha colaborado como docente de pregrado y posgrado en instituciones como la UVM, campus Monterrey, zona norte, y la UANL. Actualmente, se desempeña como profesora e investigadora de tiempo completo del Departamento de Terapia Física del Centro de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Su línea de investigación es la promoción de la actividad física en población femenina.

Departamento de Formación y Actualización Académica

Creado en el año 2011, en el marco del proceso de reestructura organizativa de la Dirección General de Docencia de Pregrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con un legado de más de 20 años de experiencia en la formación docente, de su antecesora la Coordinación de la Unidad de Formación Académica de Profesores. El Programa Institucional de Formación y Actualización Docente, aprobado en el año 2013, es la estrategia central del departamento para ofrecer sus servicios: cursos generales y especiales, asesoría pedagógica, así como la investigación y edición de contenidos sobre el acontecer educativo para su divulgación a través de diversos medios.

OBJETIVO GENERAL

Enriquecer los saberes del profesorado de **educación media 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 el siguiente 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.

RECEPCIÓN 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:

- Correo electrónico: revistadocere@edu.uaa.mx
- 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>

Más 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://dgdpu.uaa.mx/default>

■ <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/announcement>

Facebook Formación Docente UAA (DEFAA)

Numeralia del DEFAA durante el trienio 2023-2025



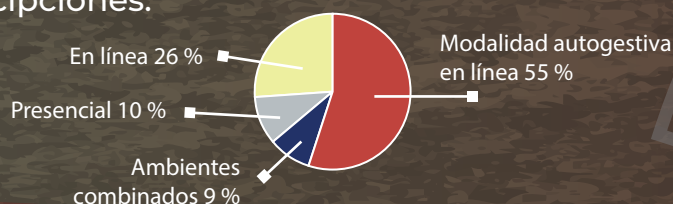
14 años de existencia del Departamento de Formación y Actualización Académica.



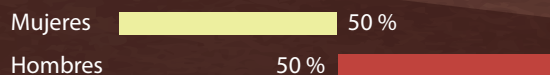
187 cursos distintos vinculados a las ocho áreas de formación docente.



11,795 inscripciones.



2,217 personas participantes (docentes y técnicas).



21 programas de materia atendidos mediante el servicio de asesoría pedagógica para su implementación en línea.



3 publicaciones de la *Guía Básica para Docentes de la UAA*; **6** ediciones de la revista semestral *Docere*, **46** artículos de 80 personas autoras; **132** emisiones del programa radiofónico "El Gis"; **136** números del boletín informativo semanal *Formación Docente*.

