CONSTRUYENDO EDUCACIÓN DE VANGUARDIA

REFLEXIONES DOCTORALES DESDE LA PRÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN

Coord.

Erick García Serna

CONSTRUYENDO EDUCACIÓN DE VANGUARDIA REFLEXIONES DOCTORALES DESDE LA PRÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN

Editores

M.C. Erick García Serna.

Director de Posgrados, Investigación y Emprendimiento

Universidad Hipócrates

erickga29@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-5178-9676

Dr. Edwin Gregorio Yepes González

Docente de Posgrados, Modalidad Presencial y Virtual

Universidad La Gran Colombia

yepesgonzaleze@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-9282-8918

Dr. Diego Mauricio Madrid Orrego

Director Académico de la Maestría en Gestión de la Tecnología y la Innovación

Universidad de la Guajira

dmadrid@uniguajira.edu.co

https://orcid.org/0000-0001-6783-1237

Agradecimientos

Mtra. Marisol Manzanarez Nava – Rectora de la Universidad Hipócrates, por los espacios, material y apoyo para la realización de las actividades investigativas.

Agradecimiento a la Universidad La Gran Colombia

Agradecimiento a la Universidad de la Guajira.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es



El presente libro ha sido sometido a un riguroso proceso de revisión (pares externos) mediante el sistema de arbitraje de doble ciego. La publicación cuenta con el aval del Comité Científico de la editorial PLAGCIS, de la Universidad INCCA de Colombia y el Tecnológico Universitario Edupraxis, tras haber superado los protocolos editoriales estandarizados que aseguran el cumplimiento de las normas académicas establecidas para publicaciones de carácter científico.

Construyendo educación de vanguardia

reflexiones doctorales desde la práctica y la investigación

Primera publicación: julio, 2026

De esta edición:

Fondo Editorial PLAGCIS, adscrito a la Plataforma de Acción, Gestión e investigación Social S.A.S.

Calle 13B 12-74, Sincelejo - Colombia

Tel.: +57 301 498 9039; director@plagcis.org / www.plagcis.org

Universidad INCCA de Colombia

Cra 13 # 24-15, Bogotá – Colombia

Tecnológico Universitario Edupraxis

Juan Benigno Vela 07-56 y Montalvo. Ambato – Ecuador.

Esta publicación es el resultado de investigación bajo el auspicio de la Plataforma de Acción, Gestión e investigación Social S.A.S – (PLAGCIS) en alianza con la Universidad INCCA de Colombia bajo el convenio marco de cooperación, firmado el 18 de junio del 2025 y con el Tecnológico Universitario Edupraxis.

ISBN: 978-628-97608-9-7

DOI: 10.69821/978-628-97608-9-7

Acceso abierto / Open Access

Construyendo educación de vanguardia: reflexiones doctorales desde la práctica y la investigación / Brayan Iván Delgado Flores, Luz del Rocío Salazar Saavedra, Luis Eduardo Gutiérrez de la O, Diego Mauricio Madrid Oriego, Yldamir Catarino Chino, Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Jorge Orlando Pinedo Gómez, Edward Leonardo Baquero Guerrero, Alfredo Sotelo Navarrete, Luis Fernando Morales García, Mashiel Marcela Meriño Mejia, Neftalí Flores Orea, Ricardo Herrera Navarrete, Jesús Carmona Applebee, Luis Raul Barbosa Pérez: Universidad INCCA de Colombia, 2026, Tecnológico Universitario Edupraxis, 2026 & Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S., 2026.

ISBN: 978-628-97608-9-7

154 páginas.

1. problemáticas contemporáneas, 2. investigación multidisciplinaria, 3. gestión organizacional, 4. desarrollo, 5. liderazgo, 6. innovación social

Materia: 300 - Ciencias sociales

Clasificación Thema: KJBX - Empresa y gestión: guías de estudio y revisión

JBCT1 - Estudios sobre medios: internet, medios digitales y sociedad

Libro de investigación No. 39

Cita sugerida (APA 7ma): García Serna, E. (Ed.). (2026). *Construyendo educación de vanguardia reflexiones doctorales desde la práctica y la investigación*. Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97608-9-7

Derechos de autor 2026 Erick García Serna (Volume editor); José Luis Romero Garibay, Arturo Martínez Garnelo, Ana Luisa Salomé Camacho, Pedro Elías Radilla González, Anita Lagara Mejía, Martín Zavala Núñez, Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego, Mashiel Marcela Meriño Mejia (Chapter Author)

EDITORA EN JEFE

PhD. En Educación Gilma Álamo Sánchez. Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S. Chile. https://orcid.org/0000-0002-8342-6597

COORDINADORA EDITORIAL

PhD. Lourdes Meza Ruiz. Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S. Argentina. https://orcid.org/0000-0002-3333-7051

ASISTENTE DE EDICIÓN

Plga. Mayra Cujilán, Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S. Esmeraldas, Ecuador. https://orcid.org/0009-0006-8074-5011

DIAGRAMADORA

Lic. Diana Rivero

PRACTICANTE

Br. Josue Medina Mencia. Universidad Simón Bolívar. Venezuela

CORRECTOR DE ESTILO

Esp. Santiago Ballesteros Gallo. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. https://orcid.org/0000-0001-7033-1284

TRADUCTOR

Syed Harun Jamallullail. Universiti Teknologi Petronas. Malasia. https://orcid.org/0000-0003-1947-2422

PRESIDENTA

Dra. Susan Rodríguez

RECTORA

Dra. Andrea Sotelo

VICERRECTOR EN TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Dr. Santiago Sepúlveda

COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN

Jhina Luz Gómez Villera

LÍDER ACADÉMICA INCC'ONNECTION

Kelli Johana Vergara

Tecnológico Universitario EDUPRAXIS

RECTORA

Mg. Carmen Dominga Pino Avila

VICERRECTOR ACADÉMICO

Ing. Mario Vásquez

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

Mg. Byron Andrade

PROMOTORA DE LA INSTITUCIÓN

Mg. Orfa Jacome

Índice

Prólogo 12

CAPÍTULO 1. REFLEXIÓN SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO FORMACIÓN PROPEDÉUTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR 15

José Luis Romero Garibay 15

CAPÍTULO 2. PROPUESTA DIDÁCTICA DEL RECURSO SOCIOCOGNITIVO DE LENGUA Y COMUNICACIÓN I, BAJO LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DEL DOCENTE. 39

Arturo Martínez Garnelo 39

CAPÍTULO 3. LA RETROALIMENTACIÓN COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE Y LA MEJORA DOCENTE: FUNDAMENTOS, PROCESOS E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS. 63

Ana Luisa Salomé Camacho 63

CAPÍTULO 4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN EN EL MARCO CURRICULAR CONTEMPORÁNEO 78

Pedro Elías Radilla González 78

CAPÍTULO 5. RESISTENCIA Y TERRITORIO: EL PETROGRABADO YOPE COMO CATALIZADOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA IDENTIDAD EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA, ALTO DE VENTURA MUNICIPIO DE LAS VIGAS, MÉXICO 112

Anita Lagara Mejía 112

Martín Zavala Núñez 112

CAPÍTULO 6. SINERGIA EDUCATIVA: UN MODELO INTEGRADOR PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 132

Edwin Gregorio Yepes Gonzalez 132

Diego Mauricio Madrid Orrego 132

Mashiel Marcela Meriño Mejia 132

Prólogo

La presente obra académica constituye el resultado de un esfuerzo interinstitucional orientado al fortalecimiento de la investigación educativa, la producción científica y la consolidación de redes de colaboración académica entre instituciones de educación superior de México y Colombia. Este trabajo colectivo refleja el compromiso compartido con la construcción de una educación de vanguardia, sustentada en el diálogo académico, la interculturalidad, la innovación pedagógica y la reflexión crítica sobre los desafíos contemporáneos de la educación.

El proyecto emana como propuesta por el M.C. Erick García Serna, Director de Posgrados, Investigación y Emprendimiento de la Universidad Hipócrates, en articulación con aliados estratégicos internacionales como el Dr. Edwin Gregorio Yepes González, en representación de la Universidad La Gran Colombia, así como con la participación del Mtro. Diego Mauricio Madrid Oriego, de la Universidad de La Guajira. La colaboración entre estas instituciones permitió generar un espacio de intercambio académico y científico donde convergen distintas perspectivas teóricas, metodológicas y culturales, enriqueciendo el análisis y la construcción del conocimiento desde una visión integral y contextualizada.

La obra reúne aportaciones derivadas de procesos de investigación, reflexión y práctica educativa desarrollados por estudiantes y docentes de programas de Doctorado en Educación y Maestría en Ciencias de la Educación, así como por académicos invitados de las instituciones participantes. Los capítulos integran temáticas relacionadas con la inteligencia emocional, la retroalimentación formativa, la innovación didáctica, el aprendizaje sociocognitivo, la identidad cultural y la transformación de los procesos educativos, evidenciando la diversidad de enfoques y la riqueza interdisciplinaria que caracteriza a este esfuerzo editorial.

Asimismo, este libro representa una manifestación del compromiso institucional con la “Vanguardia Universitaria”, entendida no solo como un principio identitario, sino como una práctica orientada a la generación de conocimiento pertinente, humanista y socialmente responsable. En este sentido, la obra busca contribuir al fortalecimiento de comunidades académicas críticas y colaborativas, capaces de responder a las necesidades educativas y sociales actuales mediante propuestas innovadoras y contextualizadas.

Finalmente, el carácter interinstitucional e intercultural de esta publicación reafirma la importancia de construir puentes académicos entre países, instituciones y disciplinas, favoreciendo la internacionalización del conocimiento y la consolidación de proyectos conjuntos que impulsen la transformación educativa desde una perspectiva ética, inclusiva y de alto impacto social.

CAPÍTULO 1. REFLEXIÓN SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO FORMACIÓN PROPEDÉUTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

CHAPTER 1. REFLECTIONS ON THE INTEGRATION OF SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION AS FOUNDATIONAL PREPARATION IN HIGHER EDUCATION

José Luis Romero Garibay [1]

Recibido: 10 Abril. 2026 | Aceptado: 26 Junio. 2026 | Publicado: 22 Julio. 2026

[1] Estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Hipócrates, Acapulco de Juárez, México.

a18592257@uhipocrates.edu.mx https://orcid-org/0009-0007-0597-2051

Autor de correspondencia: José Luis Romero Garibay a18592257@uhipocrates.edu.mx

RESUMEN

En esta investigación se muestra que la implementación de la formación propedéutica en educación socioemocional pretende mejorar la salud mental de los estudiantes, los docentes y el personal involucrado en los procesos pedagógicos, al querer atender y evitar el bajo rendimiento, el ausentismo y la deserción escolar, enseñando la importancia de las habilidades socioemocionales para poder atender deficiencias propias y colectivas, a través de la capacitación y, para enfrentar emocionalmente dificultades correspondientes de las actividades del día a día. Capacitar oportunamente en habilidades socioemocionales permite que las personas se ajusten de mejor manera a las exigencias propias de la educación superior, teniendo como resultados ambientes de aprendizaje más saludables y colaborativos. Su implementación enseña de manera adecuada que la adaptación al entorno universitario fortalece la seguridad emocional de los estudiantes además que permite desarrollar habilidades para la toma responsable de decisiones

ABSTRACT

This research shows that the implementation of preparatory training in socio-emotional education aims to improve the mental health of students, teachers, and staff involved in pedagogical processes, by addressing and preventing low performance, absenteeism, and school dropout, teaching the importance of socio-emotional skills to address individual and collective deficiencies through training and to emotionally cope with the difficulties of daily activities. Providing timely training in socio-emotional skills allows individuals to better adapt to the demands of high education, resulting in healthier and more collaborative learning environments. Its effective implementation demonstrates that adapting to the university environment strengthens students' emotional security and fosters the development of responsible decision-making skills.

PALABRAS CLAVE: *Educación Superior, Educación Socioemocional, Formación Propedéutica, Docentes, Población estudiantil.*

Keywords: High Education, Socio-emotional Education, Preparatory Training, Students, Teachers, Academic Staff.

1.1. INTRODUCCIÓN

La transición de la adolescencia a la vida universitaria se caracteriza por una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales que inciden en la configuración de la identidad (Díaz Falcón et al., 2018) y en la manera en que los individuos se relacionan consigo mismos y con su entorno. Durante esta etapa, los procesos hormonales propios del desarrollo influyen en la regulación emocional, la toma de decisiones y la construcción de vínculos interpersonales, lo que puede generar variaciones en el estado de ánimo y en la percepción de las experiencias académicas y sociales. Desde una perspectiva del desarrollo, estos procesos forman parte de elementos de la personalidad, las estrategias de afrontamiento que utilizarán y de las competencias necesarias para la vida adulta (Contreras-Torres et al., 2009).

En este contexto, los efectos derivados de la pandemia por COVID-19 representaron un punto de reflexión en la visualización de problemáticas asociadas a la salud mental, particularmente en poblaciones jóvenes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s.f.; y Organización Panamericana de la Salud [OPS], s.f.). Las condiciones de aislamiento, la modificación de dinámicas educativas y la incertidumbre generalizada incidieron en el bienestar emocional, lo que ha derivado en un mayor interés por comprender y atender las necesidades socioemocionales en los distintos niveles educativos. Este escenario ha permitido reconocer que las instituciones de educación superior no solo enfrentan el reto de formar en competencias disciplinares, sino también de considerar las dimensiones emocionales que intervienen en la permanencia, el desempeño y la adaptación del estudiantado.

El ingreso a la educación superior implica, además, la confrontación con nuevas exigencias académicas, sociales y personales. La carga de trabajo, la presión por el rendimiento, la toma de decisiones relacionadas con el futuro profesional y la construcción de proyectos de vida pueden generar estados de estrés, ansiedad o desmotivación. En este sentido, Daniel

Goleman plantea que la capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones constituye un elemento relevante para el desempeño en distintos ámbitos, incluyendo el académico, al influir en la motivación, la persistencia y las relaciones interpersonales (Goleman, 1995).

Asimismo, la comprensión de estos procesos puede ampliarse desde los aportes de Erik Erikson, quien señala que durante la adolescencia tardía y la adultez emergente se desarrollan tareas psicosociales relacionadas con la identidad y la intimidad, lo que implica la necesidad de establecer una integración coherente del yo y de construir relaciones significativas (Erikson, 1968). Estas tareas pueden verse influenciadas por las condiciones del entorno educativo, lo que refuerza la pertinencia de generar espacios que favorezcan el desarrollo socioemocional en el ámbito universitario.

De manera complementaria, los planteamientos de Albert Bandura permiten considerar que la autorregulación y la percepción de autoeficacia influyen en la forma en que los estudiantes enfrentan los desafíos académicos y personales. La capacidad de gestionar emociones y conductas se vincula con la posibilidad de adaptarse a contextos demandantes, lo que adquiere relevancia en la transición hacia la educación superior (Bandura, 1986).

En este marco, surge la necesidad de reflexionar sobre la incorporación de la educación socioemocional como un componente inicial en la formación universitaria, particularmente a través de cursos propedéuticos. Si bien el desarrollo de estas habilidades requiere procesos continuos y sistemáticos a lo largo de la trayectoria educativa, el curso propedéutico constituiría un primer acercamiento orientado al reconocimiento de la dimensión emocional, al fortalecimiento de habilidades de convivencia y al desarrollo de estrategias básicas de autorregulación.

El objetivo del presente capítulo consiste en reflexionar sobre la pertinencia de incorporar la educación socioemocional como parte de la

formación propedéutica en educación superior. A partir de esta reflexión, se busca identificar elementos orientadores, tales como necesidades formativas, consideraciones pedagógicas y lineamientos generales que permitan su implementación. Este análisis parte del reconocimiento de que, aunque un curso propedéutico no agota la complejidad del desarrollo socioemocional, representa un espacio inicial de la educación superior de las personas para identificar su importancia y sentar bases para su fortalecimiento en la experiencia de la formación universitaria de los estudiantes.

1.2. METODOLOGÍA

El presente capítulo se sustenta en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a analizar la pertinencia de incorporar la educación socioemocional como parte de la formación propedéutica en el nivel superior. Este posicionamiento metodológico permite examinar significados, relaciones y experiencias desde una perspectiva comprensiva, en la que el interés no se centra en la medición de variables, sino en la construcción de interpretaciones fundamentadas. De acuerdo con Roberto Hernández Sampieri, los estudios cualitativos resultan adecuados cuando se pretende profundizar en fenómenos complejos vinculados con procesos educativos y sociales, particularmente cuando estos implican dimensiones subjetivas y contextuales (Hernández Sampieri et al., 2014).

El desarrollo metodológico se organiza en tres momentos interrelacionados. En primer lugar, se lleva a cabo una revisión documental sistemática, orientada a identificar aportes teóricos y empíricos sobre educación socioemocional, transición a la educación superior y formación integral. Para la integración del trabajo se consideran como criterios de selección la inclusión de literatura científica publicada en revistas arbitradas, preferentemente bajo procesos de revisión por pares, así como textos académicos con respaldo editorial reconocido. Se privilegian trabajos

que presenten claridad conceptual y sustento metodológico. En contraste, se descartan materiales de carácter opinativo, divulgativo o aquellos que no evidencian procesos rigurosos de validación académica.

En un segundo momento, la información recuperada es sometida a un proceso de contrastación con la observación sistemática de contextos educativos, la cual se documenta mediante registros anecdóticos. Esta estrategia permite vincular los planteamientos teóricos con situaciones observables en la experiencia educativa, particularmente en lo relativo a las demandas emocionales que enfrentan los estudiantes en su ingreso a la educación superior. La observación no se plantea como un ejercicio de medición, sino como un recurso para enriquecer la comprensión del fenómeno desde la experiencia contextualizada.

Posteriormente, se desarrolla un proceso de interpretación desde la perspectiva hermenéutica, entendida como una vía para analizar y otorgar sentido a la información a partir de su contextualización y articulación teórica. En este sentido, la hermenéutica permite trascender la descripción de contenidos y avanzar hacia la comprensión de las implicaciones educativas de la formación socioemocional. Desde esta lógica, Hans-Georg Gadamer plantea que la interpretación se configura a partir del diálogo entre el conocimiento previo y los elementos analizados, lo que posibilita una construcción de sentido situada (Gadamer, 2004).

A partir del proceso analítico, se elabora una propuesta orientadora que organiza los elementos considerados relevantes para la incorporación de la educación socioemocional en un curso propedéutico. Dicha propuesta integra componentes como: temas a abordar, duración estimada, distribución del tiempo, perfil del facilitador, recomendaciones para su implementación, así como limitaciones y consideraciones para su desarrollo. Esta construcción se plantea como una guía inicial, susceptible de adaptación según las características institucionales y contextuales.

En este proceso, la reflexión se apoya también en la noción de práctica reflexiva, en la cual el análisis de la experiencia se convierte en un insumo

para la mejora de las intervenciones educativas. Desde la perspectiva de Donald Schön, la reflexión sobre la acción permite identificar áreas de oportunidad y generar propuestas fundamentadas en la articulación entre teoría y práctica (Schön, 1983). En conjunto, este enfoque metodológico posibilita una aproximación integral al fenómeno estudiado, articulando revisión teórica, observación e interpretación para la construcción de aportes orientados al ámbito educativo.

1.3. RESULTADOS

El preámbulo de la Constitución de la UNESCO (2009) proclama que "puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz". Esta frase es relevante debido a que la educación en emociones incide directamente en la forma de pensar y de actuar ante cualquier situación, buscando una cultura de paz, a partir de relaciones armónicas, favoreciendo una comunicación asertiva y fundada en valores comunitarios. (Julian, 2023)

Gracias a las emociones, las personas se preparan para hacer frente a las diferentes circunstancias que van surgiendo día a día, cuando se producen cambios crónicos y súbitos en sí mismos y en el entorno, así como para encontrar la estabilidad ante un desequilibrio que genera un cambio o representa una amenaza. Ante esto, la educación socioemocional no puede limitarse a la enseñanza de un contenido o libro de texto - por definición previsible y estática - sino el plantear vincular el conocimiento pedagógico con la vida cotidiana a fin de construir situaciones significativas para las personas que estudian. (Ruiz, 2023).

De acuerdo con Fernández y Ramos (2011), las emociones son reacciones complejas que involucran tanto la mente como el cuerpo y, desencadenan respuestas de tres tipos: un estado mental subjetivo, un impulso a actuar que puede expresarse o no, de forma abierta (como llorar,

huir, acercarse) y, cambios corporales de tipo fisiológico (como sudoración, ritmo cardiaco).

Por su parte, Fredrickson (2001) encontró en sus investigaciones que las emociones positivas permiten construir recursos que se materializan en esquemas de comportamiento, estrategias de afrontamiento y mecanismos de pensamiento que se aplican ante las diversas situaciones de la vida. Céspedes (2013) plantea que, cuando una persona ha recibido una óptima educación de sus emociones, es capaz de expresar los sentimientos más elevados: es optimista, generosa, empática, flexible y sabe perdonar.

En esta línea, Mortiboys (2016) mencionó que enseñar con inteligencia emocional conlleva varios retos: el primero consiste en que el docente se vea a sí mismo como un ser emocional, que experimenta una gama de emociones y que éstas no se pueden separar de su desempeño en el aula; el segundo, es que reconozca a los alumnos como seres emocionales, cuyas emociones deben ser respetadas en las interacciones en el salón de clases y, el tercero, que el estudiante sea capaz de ver al maestro como un ser emocional, contra la idea de un ser impasible. (Montoya, 2018). De acuerdo con Toro (2010) las aulas deben favorecer en sí mismas la serenidad, la disposición al trabajo, el encuentro interpersonal, los intercambios de relaciones y, principalmente, la alegría de estar ahí. De aquí que el clima emocional en el salón de clases sea determinante para el logro del aprendizaje.

Las escuelas deben ser un espacio confortable de desarrollo para las personas. Las relaciones entre la experiencia del estudiante en la escuela, así como la experiencia de trabajo del personal académico, son factores que contribuyen a generar un entorno escolar propio para el sano desarrollo personal. (Ruiz, 2023). Los educadores deben ser los protagonistas y agentes de un cambio profundo.

Así pues, la necesidad de una formación continua, que abarque las dimensiones socioemocionales se vuelve ineludible. Los docentes, al asumir un rol activo en la promoción y enseñanza de habilidades socioemocionales,

deben desempeñar un papel transformador en el sistema educativo, trascendiendo de los modelos convencionales hacia un paradigma que celebre la diversidad de habilidades y talentos de cada estudiante (Calderón, 2024). Al dotar a las personas que estudian con herramientas específicas para comprender y gestionar las dimensiones emocionales de los seres humanos se está, en esencia, preparándolos para ser agentes de cambio para un entorno educativo enriquecedor (Calderón, 2024).

Daniel Goleman (1995), basándose en los trabajos de Gardner, introdujo el concepto de "inteligencia emocional", que hace referencia al proceso de sentir, entender, controlar y cambiar los estados de ánimo, sean estos personales como sociales. Maturana (1997) añadio que la emoción define la acción, siendo disposiciones corporales dinámicas que especifican la conducta, mientras que Morin (1999) destacó que la comprensión de uno mismo y del otro requiere empatía y generosidad. Estas perspectivas respaldan lo trascendentes que son las habilidades socioemocionales para la educación de nuestros tiempos.

Las habilidades socioemocionales, según Bisquerra (2008), conforman un conjunto de hábitos, pensamientos y emociones que facilitan relaciones interpersonales satisfactorias, mediante la adecuada expresión de las emociones y la consideración de su impacto en los demás. La aplicación práctica de las habilidades socioemocionales contribuye a reducir las emociones negativas como la irritación, la desconfianza o la desolación, que pueden dar lugar a conductas de riesgo o relaciones conflictivas, según Carbonell (2015).

Es importante que se plantee a la educación socioemocional como un objetivo educativo formal y se diseñe un espacio curricular para que los alumnos aprendan a desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales que pueden ayudarlos en su vida cotidiana y académica. Ello requiere recurrir a los fundamentos teóricos psicológicos, así como a los hallazgos de la investigación empírica, que proporcionan una

fundamentación metodológica para el diseño e implementación de programas educativos mejores. (Guevara et al, 2020)

Monjas (2002) señaló que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje. Ninguna persona nace simpático, tímido o socialmente hábil; a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado. (p. 31).

Como señalaron Ríos y Marchena (2017), la enseñanza puede apoyarse en la instrucción verbal y el análisis de situaciones éticas y sociales, para favorecer el enfoque analítico de problemas y emociones, pero principalmente debe enfocarse a la práctica.

Es decir, a ejercitar y practicar las habilidades, y convertirlas en respuestas adaptativas integradas al repertorio conductual de la persona (Guevara et al, 2020).

Además de los objetivos secuenciados, los procedimientos de enseñanza directa y el análisis dialogado de situaciones pertinentes, un programa debe considerar el diseño de actividades y materiales adecuados al grupo de estudiantes. Los programas educativos deben aprovechar las múltiples oportunidades de enseñar a los estudiantes habilidades sociales y emocionales, sin dejar de lado la enseñanza informal que los profesores proveen durante sus actividades (Guevara et al, 2020). Por ello, formar competencias de ciudadanía en la universidad representa un reto sustancial para la educación superior actual, especialmente ante las problemáticas sociales como la violencia y la falta de convivencia pacífica (Sánchez & Aguinaga, 2025).

Recordando que a través de los años las universidades han experimentado transformaciones que reconfiguran no solo las estructuras académicas, sino también el rol formativo e integral de los estudiantes, así como su preparación para cumplir con el encargo social. En tal sentido, se debe afrontar el reto inaplazable de la formación no solo de profesionales idóneos en lo técnico o científico, sino también de ciudadanos con compromiso ético, capaces de convivir en sociedades diversas y pluralistas.

Esta exigencia se vuelve relevante en contextos donde la intolerancia, la violencia, el discurso de odio y la exclusión social persisten como barreras del desarrollo humano y la convivencia armónica (Sánchez & Aguinaga, 2025).

Betancourt et al. (2020) argumentaron que la universidad debe estructurar currículos coherentes que aporten al ser humano herramientas que formen ciudadanos conscientes de sus actos, desarrollando competencias para una sana convivencia y el buen desempeño. Al adoptar esta idea, el objetivo no solo es formar ciudadanos responsables, sino también individuos capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad, que suscite una cultura de respeto, participación activa y convivencia saludable.

Así, el desarrollo de las competencias socioemocionales no se da de manera aislada. Al respecto, Jones et al. (2019) sostienen que existe una estrecha vinculación entre las competencias y el desarrollo cognitivo, lo que se traduce en un impacto directo sobre el rendimiento académico y las habilidades necesarias para la vida diaria. Además, Busching & Krané (2020), Mu & Du (2024) y Memmott-Elison et al., (2020), convergen en que las competencias socioemocionales desempeñan un papel central en la formación de amistades y en la promoción de comportamientos pro-sociales. En paralelo, relaciones positivas con los pares, como las amistades fuertes, contribuyen significativamente al fortalecimiento de estas competencias (Jiang & Shi, 2024), mientras que su ausencia puede desencadenar consecuencias negativas en la salud metal de las personas (Husky et al., 2020; Orson et al., 2020).

Bear (2020), Cipriano et al. (2023) e Immordino-Yang et al. (2019) destacan la relevancia de implementar programas y estrategias que no solo refuercen estas habilidades, sino también impulsen la inclusión social y fomenten el bienestar académico y personal. Tales planteamientos resultan fundamentales cuando se considera que la ausencia de un desarrollo sólido en estas competencias puede desencadenar dificultades en el rendimiento

escolar, la adaptación al entorno y la salud mental (Arslan, 2021; Allen et al., 2021).

Estas consecuencias negativas, además, repercuten en el clima escolar y en la calidad de las relaciones interpersonales, mostrando la necesidad de intervenciones basadas en la evidencia que aborden la dimensión socioemocional de forma integral. De ahí que, las investigaciones emergentes subrayen la importancia de una formación continua y sistémica, centrada en la empatía, la autorregulación y la habilidad de comunicarse de manera asertiva (Meléndez, 2025). En investigaciones como la de Collie (2024), se ha demostrado el papel de la satisfacción de las necesidades socioemocionales que abarcan la autonomía socioemocional percibida (es decir, tener elección y control sobre cómo piensan, actúan y sienten), la competencia (sentirse capaces de navegar de manera efectiva en las interacciones sociales y emocionales) y la relación (es decir, sentirse conectado y aceptado por los demás).

Referente a las concepciones asociadas a las competencias socioemocionales, según Mendoza et al. (2022) y Gómez et al. (2024), se conceptualizan como un conjunto de habilidades que trascienden las capacidades cognitivas tradicionales, integrando aspectos emocionales y sociales que son esenciales para el éxito en la vida diaria. Estas competencias impactan en el entorno social y profesional del individuo. Además, Díaz & Cárdenas (2023) y Marcos (2023), destacan que, a diferencia del coeficiente intelectual, las habilidades socioemocionales pueden desarrollarse a lo largo de la vida mediante procesos educativos y de autoconciencia. Esto las convierte en herramientas importantes para promover la resiliencia, la adaptabilidad y el bienestar.

La integración simultánea de los ámbitos cognitivo y emocional resulta determinante en la elaboración de juicios reflexivos (Nava et al., 2022; Cebollero et al., 2022). Estos autores señalan que el autoconocimiento promueve una comprensión profunda de los estados afectivos, mientras la autorregulación contribuye a modularlos de manera constructivista. Tal

conjunción de habilidades posibilita atender con mayor precisión las implicaciones de cada acción, favoreciendo la toma de decisiones fundamentadas. A su vez, la identificación de los propios sentimientos incide de forma directa en la coherencia y eficacia de las respuestas adoptadas (Meléndez, 2025).

Dicho proceso da lugar a un abordaje integral que refuerza la responsabilidad y el compromiso ante diversas circunstancias. Con ello las personas desarrollan estrategias más sólidas para gestionar las emociones internas y mitigar impulsos contraproducentes. Así, el cultivo de la autoconciencia y la autorregulación se convierte en un pilar esencial para alentar comportamientos consecuentes y éticos (Goldberg et AL., 2019).

Muñoz (2023) y Torres (2023) señalan que estas competencias tienen un impacto directo en la salud mental y en el rendimiento académico y laboral. Al respecto, Lozano et al. (2022) y Llorent et al. (2020) mencionan que el desarrollo de las competencias socioemocionales fomenta la resiliencia ante el estrés, mejora las habilidades para resolver problemas y contribuye a la creación de entornos sociales más armoniosos. En el contexto educativo, Suárez & Castro (2022) y Ramírez et al. (2021), manifiestan que estas competencias no solo mejoran la convivencia escolar, sino que también potencian el aprendizaje significativo.

1.4. DISCUSIÓN

La interacción entre el profesional de la educación y el educando es uno de los ejes principales para la adquisición de conocimiento y la formación integral de las personas. Para esto el docente ocupa desarrollar su capacidad de tratar emociones, sentimientos y sensaciones, adecuadamente (Rodríguez et al., 2020), siendo necesario para ello la óptima salud mental del profesor. Si el docente manifiesta desgaste emocional (burnout) es altamente probable que se lo transmita a sus alumnos (Céspedes Calderón,

2008). Ante esto, cuidar la salud emocional de un docente es cuidar la salud emocional de los estudiantes, siendo una tarea que debe interesar y ocupar a todos en las instituciones de educación y de salud (Cajiga, 2020).

La promoción de un entorno de académico saludable, apoyo institucional y estrategias de manejo del estrés son importantes para asegurar que los docentes puedan mantener un equilibrio entre sus responsabilidades profesionales y su bienestar personal (Martínez et al., 2024), ya que el entorno escolar implica un gran compromiso para el desenvolvimiento emocional y psicológico, pues las tareas son muy diversas, en una continua interacción entre distintas circunstancias, con los distintos, directivos, alumnos, autoridades y miembros de la colectividad (Jorquera-Gutiérrez & Herrera-Gallardo, 2019).

Por ello, la experiencia escolar representa una oportunidad para mejorar la calidad de vida de todos los involucrados con el aprendizaje, generando actitudes favorables para su propio entorno, la apropiación del espacio, la pertenencia social y el estado de ánimo. Por tanto, si la asistencia a la escuela tiene impacto en la vida de las personas, que los docentes al frente de grupos se encuentre en óptimas condiciones de salud mental es lo más adecuado (Cajiga, 2020).

Para poder lograr esto, el docente requiere estabilidad en su salud y la opción de concientizarse de que llevar un proceso psicoterapéutico es lo más adecuado, pero entre los costos económicos y el estigma social de considerar que “solamente una persona grave, loca o disfuncional” solicita estos servicios provoca que las personas en situación de desgaste emocional se replieguen sobre sí mismos y pongan en práctica hábitos poco saludables como el descuido de su higiene, de su alimentación y de su descanso, o bien, establezcan relaciones interpersonales inadecuadas o poco saludables con colegas, padres de familia, superiores y con el resto de personas con quienes convive, dando pauta a que su desempeño tenga carencias y traiga como resultado bajo aprovechamiento, incluso hasta para que sea motivo de

cambio de institución, reprobación y deserción entre los estudiantes (Cajiga, 2020).

En este contexto, aprender a gestionar las emociones, orientándolas hacia la experimentación de emociones positivas contribuye al bienestar del docente y al ajuste de sus estudiantes (Costa; Palma; Salgado, 2021). Así, cuando los docentes aprenden a mantener estados emocionales positivos y a minimizar los efectos de los negativos, esto lleva a un bienestar docente y a un mejor equilibrio por parte del alumnado.

Quien no le da la suficiente atención a su estado emocional, tarde o temprano, la calidad de su rendimiento se verá afectada, al no contar con un manejo adecuado de sus emociones. En este sentido, el no contemplar la salud emocional de todo el personal involucrado en los procesos de aprendizaje sugeriría una negación por parte de la institución educativa a su parte más humana y, por ende, a un deterioro en las relaciones docente-estudiantes (Retana-Alvarado et al., 2022).

Dicho lo anterior, en la investigación de Espinoz aet al., (2022) destacaron que los programas de formación en habilidades de afrontamiento pueden ser efectivos para ayudar a los docentes a desarrollar mejores estrategias para manejar el estrés y las presiones laborales, lo que llevaría a mejorar la calidad en el desempeño de sus funciones, y a su vez, transmitírselo a los estudiantes a su cargo. Las instituciones educativas deben centrar sus esfuerzos en identificar y reducir los factores que contribuyen a las emociones negativas, mediante programas de apoyo psicológico y la implementación de políticas académicas más dinámicas.

Teniendo presente que la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones, orientándolas hacia experiencias positivas ayuda al bienestar docente y, a su vez, a mejorar la adaptación y el rendimiento de los estudiantes.

En este sentido, el aprendizaje de estrategias para mantener un estado emocional bueno, disminuyendo los efectos de las emociones

negativas se traduce en un mayor bienestar para los docentes y un mejor ajuste en los alumnos (Rodríguez-Barboza, 2024).

Mesa y Gómez (2015) resaltan la importancia de la promoción y prevención en salud mental desde las intervenciones “tempranas” para favorecer el desarrollo socio-afectivo en contextos educativos, destacando la necesidad de darle un lugar importante al aspecto psico-afectivo del docente y al fomento de las competencias emocionales en el programa de formación en la escuela, ya que incide en el desarrollo emocional y la salud mental de los estudiantes a su cargo. De este modo se beneficia en primer lugar a la comunidad de docentes en su formación, dado que con los resultados ellos pueden detectar mejor en sí mismos y en la población estudiantil, alteraciones en su salud mental, que presente problemas académicos y que necesiten atención psicológica y/o psiquiátrica. Por lo que desde ese momento se pueden emprender acciones para dicha atención y mejorar la calidad de vida de los estudiantes (Salazar, 2022).

A su vez, Lozano-Vargas (2020) puso en evidencia la importancia de la estabilidad psico-afectiva y correcto desenvolvimiento psíquico a nivel en el entorno comunitario, además, señala la relevancia de complementar esta “cultura de cuidado mental” con una ingesta adecuada de alimentos, de actividad física, distribución de tiempos de actividades diarias, procurando reducir las cargas de estrés, ansiedad y preocupaciones que generen desequilibrios en la psique. Recordando, como mencionan Castaño-Aguirre et al. (2021) que las emociones se encuentran estrechamente ligadas a la elaboración de la identidad individual como colectiva, al tipo de relaciones que se establecen con el entorno, al sentido de importancia que se le otorga a la comunidad, a las vivencias y experiencias que se forman con la sociedad, pues todos estos componentes se constituyen en los conceptos de la persona sobre el lugar que habita.

Por ello, el psicoterapeuta norteamericano Carl Rogers planteó que la persona debe ser asertiva y empática para poder funcionar mejor en sociedad y para lograrlo es indispensable que la propia persona se conozca

y atienda sus necesidades emocionales (Rogers, 1964). Rogers expresó que una persona requiere estar sana emocionalmente para poder desenvolverse de manera óptima en diferentes ámbitos de su vida, a través del proceso de convertirse en *persona*, ser natural y en plena libertad.

Castaño-Aguirre et al. (2021), por igual, afirman que las emociones se encuentran estrechamente ligadas a la elaboración de la identidad individual como colectiva, al tipo de relaciones que se establecen con el entorno, al sentido de importancia que se le otorga a la comunidad, a las vivencias y experiencias que se forman con la sociedad, pues todos estos componentes se constituyen en los conceptos de la persona sobre el lugar donde vive.

De igual forma, como Caqueo-Urizar et al. (2020) relacionan a la salud mental y a la "regulación emocional", definiendo a esto como la fusión de procesos internos y externos, que, en función de un objetivo, ajustan las reacciones psicoemocionales negativas y positivas.

De ahí que, de acuerdo con María Montessori, la educación es un proceso que requiere de un ambiente agradable, lo cual permite que los estudiantes se sientan motivados (Obregón, 2006) que, de acuerdo con Obregón (2006) para Montessori el ambiente resultaba fundamental, el ambiente que incluye tanto el espacio físico, las condiciones sociales así como la actitud del docente, una actitud de apertura, trato humanitario y respetuoso, creativo y estimulante para que el alumno pueda mejorar por sí mismo sus aprendizajes.

1.5. CONCLUSION

La presente reflexión permitió reconocer que la formación propedéutica representa un proceso estratégico dentro de la educación superior, orientado a fortalecer las capacidades académicas, metodológicas, analíticas y socioemocionales necesarias para favorecer una incorporación más

adecuada al entorno universitario. Su función no se limita únicamente a la nivelación de conocimientos previos, sino que también constituye un espacio de transición que facilita la adaptación gradual a las dinámicas, exigencias y responsabilidades propias de la formación profesional.

En este sentido, la propedéutica se configura como un mecanismo de articulación entre distintos niveles educativos, al proporcionar herramientas que contribuyen a reducir diferencias formativas y fortalecer la continuidad académica. A través de este proceso preparatorio, se promueve el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión lectora, la argumentación, la redacción académica, el análisis crítico y la organización del aprendizaje, competencias que resultan necesarias para el desempeño dentro de la educación superior y para la construcción progresiva del pensamiento disciplinar.

Asimismo, la investigación permitió identificar que la incorporación de la educación socioemocional dentro de la formación propedéutica amplía el alcance de los procesos educativos al integrar elementos vinculados con el bienestar emocional, la convivencia y la adaptación institucional. La educación superior enfrenta actualmente contextos caracterizados por cambios constantes, exigencias académicas complejas y diversas condiciones sociales y personales que impactan directamente en la experiencia formativa. Ante ello, la incorporación de habilidades socioemocionales dentro de los programas propedéuticos adquiere relevancia como parte de una formación integral orientada no solo al desarrollo cognitivo, sino también al fortalecimiento de capacidades de afrontamiento y adaptación.

Dentro de este marco, habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la resiliencia, el trabajo colaborativo y la autorregulación emocional constituyen elementos que favorecen procesos de integración académica y social más adecuados. La formación temprana en estos aspectos permite

reconocer la importancia de las relaciones interpersonales, el manejo de emociones y la toma responsable de decisiones dentro del contexto universitario. De igual manera, la inclusión de estrategias socioemocionales en etapas previas al ingreso formal a la educación superior contribuye a generar ambientes de aprendizaje más colaborativos y orientados al bienestar colectivo.

La reflexión desarrollada también permitió reconocer que el bienestar socioemocional no involucra exclusivamente al estudiantado, sino que comprende de manera integral a docentes y personal administrativo, debido a su participación constante dentro de la dinámica institucional. Las condiciones emocionales y laborales del personal educativo influyen en los procesos de enseñanza, acompañamiento, convivencia y atención institucional, por lo que el fortalecimiento de mecanismos de apoyo y formación socioemocional representa un componente relevante para la consolidación de entornos educativos más equilibrados y funcionales.

En este contexto, se identificó que las responsabilidades académicas, administrativas y operativas propias de las instituciones de educación superior pueden generar condiciones de desgaste emocional y estrés que impactan en la calidad de las relaciones interpersonales y en el desarrollo de las actividades educativas. Por ello, la incorporación de estrategias preventivas y formativas en educación socioemocional dentro de los procesos propedéuticos también puede entenderse como una alternativa orientada al fortalecimiento del clima institucional y a la construcción de espacios educativos con mayores condiciones de acompañamiento, comunicación y adaptación.

De igual forma, la investigación permitió reconocer que la formación propedéutica favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la construcción gradual de la identidad profesional. La aproximación temprana a contenidos disciplinares, metodologías académicas,

herramientas tecnológicas y dinámicas propias de la educación superior facilita procesos de familiarización con el entorno universitario, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación, organización y gestión del conocimiento. Esta etapa también posibilita un acercamiento inicial a la cultura académica y profesional de las distintas áreas de estudio, fortaleciendo procesos de integración y sentido de pertenencia institucional.

Otro aspecto relevante identificado en la investigación corresponde a la función diagnóstica y preventiva de la formación propedéutica. La implementación de mecanismos de evaluación y acompañamiento en esta etapa permite reconocer necesidades académicas y socioemocionales de manera anticipada, favoreciendo la generación de estrategias de apoyo acordes con las características y condiciones de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de entenderse únicamente como un instrumento de medición y se orienta hacia procesos de retroalimentación y mejora continua que contribuyen al fortalecimiento de la permanencia y adaptación académica.

Además, se identificó que la incorporación de recursos tecnológicos y plataformas digitales dentro de los programas propedéuticos representa un elemento complementario para fortalecer los procesos de aprendizaje y acceso a la información. El uso de herramientas digitales facilita la interacción con contenidos académicos, bibliotecas virtuales y recursos multimedia, al mismo tiempo que promueve el desarrollo de competencias relacionadas con el manejo de tecnologías aplicadas al contexto educativo contemporáneo.

En términos generales, la investigación permitió concluir que la incorporación de la educación socioemocional como parte de la formación propedéutica en educación superior representa una alternativa de carácter preventivo, integral y formativo orientada al fortalecimiento de las

condiciones académicas, emocionales y sociales de la comunidad educativa. Su implementación favorece la construcción de entornos institucionales más articulados con las necesidades actuales de la educación superior, al considerar tanto los procesos cognitivos como los factores emocionales y relacionales que intervienen en la experiencia universitaria.

Se reconoce que la formación propedéutica en educación socioemocional contribuye al fortalecimiento de modelos educativos centrados en el desarrollo integral de las personas, promoviendo procesos de adaptación académica, convivencia institucional y bienestar colectivo. En este sentido, su incorporación dentro de las estrategias formativas de la educación superior representa una posibilidad para consolidar ambientes educativos más inclusivos, colaborativos y orientados a la atención integral de las necesidades de estudiantes, docentes y personal administrativo.

1.6. REFERENCIAS

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall. https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000

Cajiga, S. (2020). La salud emocional del docente y su relación con el desarrollo del ejercicio profesional. *Revista Electrónica desafíos educativos (REDECI)*, *4*(7), 19. https://revista.ciinsev.com/es/revista/4

Calderón Calderón A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Revista Sophia, 37*, 283-309. https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09

Contreras-Torres, F.V., Espinosa-Méndez, J.C. y Esguerra-Pérez, G.A. (2009) Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Uniersitas Psychologica. 8*(2); 311-322. https://www.redalyc.org/pdf/647/64712165003.pdf

Díaz Falcón, D., Fuentes Suárez, I. y Senra Pérez, N.C. (2018) Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado. 14*(64); 98-103. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400098

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

Gutiérrez, E. S. F., Chagolla, R. R., Tapia, M. T. A., Martínez, M. D. C. J., & Gutiérrez, C. F. (2022). Importancia de la salud mental del docente en su desempeño profesional a nivel superior. *Janaskakua*, *4*(8). https://publicaciones.umich.mx/revistas/janaskakua/enfermeria/article/view/40.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (s.f.) *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. UNICEF. https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes

Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método* (Vol. 1). Ediciones Sígueme.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. https://books.google.es/books?id=Lq18kigs7m0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_book_other_versions_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

Guevara Benítez, C. Y., Rugerio Tapia, J. P., Hermosillo García, A. M., Corona Guevara, L. A., (2020). *Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas.* Revista electrónica de investigación educativa, 22, e26, 1-14. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897

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

Julián Flores, R. (2023). *Educación socioemocional desde el análisis de la legislación educativa.* Repositorio Institucional Acervo Digital Educativo, 1-14. https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/66066

Martínez, M., Borquez, C., Huerta, P. (2024). Salud mental y el bienestar emocional de docentes universitarios. *Revista de política e Gestao Educacional, (8).* http://doi.org/10.22633/rpge.v.28i00.19878

Medina-Benavides, J., Altamirano-Hidalgo, F. (2023). Salud mental y vínculos emocionales en docentes, trabajadores y administrativos universitarios. *Revista Estudios Psicológicos, 3*, 4, (7-20). https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.001

Meléndez Castañeda, J. L. (2025). Las competencias socioemocionales de los estudiantes: una revisión literaria. *Revista InveCom, 5*(2), 1-10.

Montoya Pérez, L. M. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. *Revista DIDAC 72*, 11-17 https://didac.ibero.mx/index.php/didac/article/view/185

Organización Panamericana de la Salud [OPS] (s.f.) *Boletín Desastres N. 131.- Impacto de la pandemia COVID-19 en la salud mental de la población.* Organización Mundial de la Salud. https://www.paho.org/es/boletin-desastres-n131-impacto-pandemia-covid-19-salud-mental-poblacion

Retana-Alvarado, D. A., González-Ríos, J., Pérez-Villalobos, D. (2022). Afrontamiento emocional implementado por las personas docentes en Costa Rica para el manejo del estrés. *Revista InterSedes, 23*(47), 161–183. https://doi.org/10.15517/isucr.v23i47.48375

Ruiz Ruiz, F. (2023). *La educación socioemocional.* XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. (C-0436).

Salazar, R. E. (2022). La salud mental positiva y el desempeño académico en docentes en formación educación preescolar. Revista electrónica de Psicología Iztacala, (25), (4),

Sánchez Tarrillo, S. J., Aguinaga Vasquez, S. J., (2025). Gestión socio-emocional en el currículo universitario: Diseño y Validación de un modelo para competencias ciudadanas. *Revista de Ciencias sociales y Humanas PRO HOMINUM, 7* (4), 135-148. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0388

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedaa_compressed3.pdf

Declaración conflictos de interés

Ninguno.

Financiamiento

Ninguno.

Uso de inteligencia artificial

Uso de IA para la revisión y sugerencias sobre la redacción del trabajo

Aprobación de comité de ética

No aplica.

Agradecimientos

No aplica.

Declaración de responsabilidad autoral

José Luis Romero Garibay asumió la conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original y revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © José Luis Romero Garibay

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-9-7
DOI: 10.69821/978-628-97608-9-7

CAPÍTULO 2. PROPUESTA DIDÁCTICA DEL RECURSO SOCIOCOGNITIVO DE LENGUA Y COMUNICACIÓN I, BAJO LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DEL DOCENTE.

CHAPTER 2. A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE SOCIOCOGNITIVE RESOURCE OF LANGUAGE AND COMMUNICATION I THROUGH TEACHER PROFESSIONAL AUTONOMY.

Arturo Martínez Garnelo [1]

Recibido: 10 Abril. 2026 | Aceptado: 26 Junio. 2026 | Publicado: 22 Julio. 2026

[1] Estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Hipócrates, Acapulco de Juárez, México.

arturo.martinez.garnelo.9@gmail.com https://orcid.org/0009-0001-2318-176X

Autor de correspondencia: Arturo Martínez Garnelo, arturo.martinez.garnelo.9@gmail.com

RESUMEN

El presente capítulo aborda la importancia de la autonomía profesional docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), específicamente aplicada al recurso sociocognitivo de Lengua y Comunicación I. A través de un análisis teórico y una metodología cualitativa basada en la práctica docente, se exploran las dimensiones: social, didáctica y de gestión que permiten al educador contextualizar la enseñanza. Se concluye que la autonomía no es solo una facultad normativa, sino un eje articulador que permite transformar la realidad del aula mediante la reflexión crítica y la innovación didáctica.

PALABRAS CLAVE: Autonomía profesional, Lengua y Comunicación, Práctica docente, Nueva Escuela Mexicana, Contextualización

ABSTRACT

This chapter addresses the importance of teachers' professional autonomy within the framework of the Mexican New School (NEM), specifically applied to the socio-cognitive resource of Language and Communication I. Through a theoretical analysis and a qualitative methodology based on teaching practice, the social, didactic, and management dimensions that enable educators to contextualize instruction are explored. It is concluded that autonomy is not only a regulatory faculty, but also an articulating axis that allows for the transformation of classroom reality through critical reflection and didactic innovation.

Keywords: Professional autonomy, Language and Communication, Teaching practice, Mexican New School, Contextualization.

2.1. INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo experimenta transformaciones tecnológicas y pedagógicas aceleradas que exigen una reconfiguración de las maneras de aprender y enseñar. En este escenario, convergen el pensamiento divergente del estudiante y el pensamiento transdisciplinar del docente dentro de las sociedades del conocimiento. Los nuevos modelos cognitivos, como el de Progresiones de Aprendizaje, marcan un paradigma educativo para el siglo XXI donde el ejercicio docente encuentra su razón de ser en el diálogo pedagógico-didáctico y la diversidad cultural.

La labor del docente requiere, de manera imperativa, de autonomía. Según Gimeno Sacristán (2000), este concepto se bifurca en la capacidad de iniciativa, la independencia de pensamiento y la potestad de tomar decisiones. Desde una perspectiva psicológica, la autonomía es un elemento clave en la formación de la personalidad y la confianza en las propias habilidades (Erikson, 1986). En el ámbito escolar, Comellas (2001) la define como la síntesis que permite al individuo tomar decisiones activas basadas en el análisis de su realidad.

En México, la Subsecretaría de Educación Media Superior define la autonomía didáctica como la facultad de decidir estrategias pedagógicas basadas en el contexto inmediato para lograr metas de aprendizaje. Documentos normativos como el Plan de Estudios 2022 y "Un libro sin recetas para la maestra y el maestro" (SEP, 2023) refuerzan esta visión, entendiendo la autonomía como un ejercicio crítico y una libertad para reinventar la docencia. Esta figura evoluciona desde el concepto de "autonomía curricular" del modelo 2017, pero se distingue por ser un eje articulador de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que dota al docente de un protagonismo epistemológico y metodológico.

El presente trabajo se enfoca en cómo esta autonomía permite la creación de estrategias para el recurso sociocognitivo de Lengua y Comunicación I, partiendo de la premisa de que el docente, como mediador,

debe realizar una lectura permanente de la realidad para redefinir su planeación y evaluación.

2.2. METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, el cual permite comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva subjetiva de los actores y la riqueza de su contexto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El estudio parte de la experiencia situada del autor, utilizando la introspección y la sistematización de la práctica como fuentes primarias de conocimiento. Por su parte se fundamenta en una investigación documental, donde se retoma literatura de fuentes científicas o documentos normativos de instituciones gubernamentales u organizaciones de prestigio en el ámbito de estudio.

Para la recolección de información, se empleó la observación sistemática, definida como un proceso riguroso que permite describir patrones de comportamiento y situaciones didácticas en el aula sin manipular las variables (Flick, 2015). Como instrumentos de registro, se utilizaron:

1. Registro anecdótico: Para documentar incidentes críticos y manifestaciones significativas del proceso de aprendizaje que no pueden ser capturadas por métodos cuantitativos.
2. Hojas de trabajo: Herramientas que permitieron recopilar datos directos sobre el desempeño y la interacción de los estudiantes con los contenidos de Lengua y Comunicación I.

La interpretación de los datos se realiza desde un proceso de reflexión en la acción, donde la experiencia docente se fortalece con la formación continua y los estudios doctorales. Según Latorre (2003), este tipo de indagación permite al profesorado actuar como investigador de su propia praxis, transformando la observación en un insumo para la innovación pedagógica y el empoderamiento profesional.

2.3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La autonomía profesional docente se manifiesta a través de cuatro componentes esenciales que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Contextualización de la enseñanza

Las particularidades del contexto deben reflejarse en la planificación (Escontrela, 2003). Factores como la evolución de las estructuras familiares (Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala, 2020) obligan al docente a adaptar sus estrategias a realidades diversas.

2. Experiencia en la autonomía

El docente construye su propia concepción del aprendizaje a través de su trayectoria (Tardif, 2004). Integrar estas vivencias permite desarrollar una identidad profesional que se refleja en el aula mediante un proceso constante de reflexión sobre lo planeado y lo ejecutado (Díaz-Barriga, 2023).

3. Formación profesional

La formación integral trasciende la instrucción; incluye dimensiones desarrolladoras y educativas que conectan al docente con su entorno social y ético (Llerena, 2015).

4. Dimensiones de la autonomía

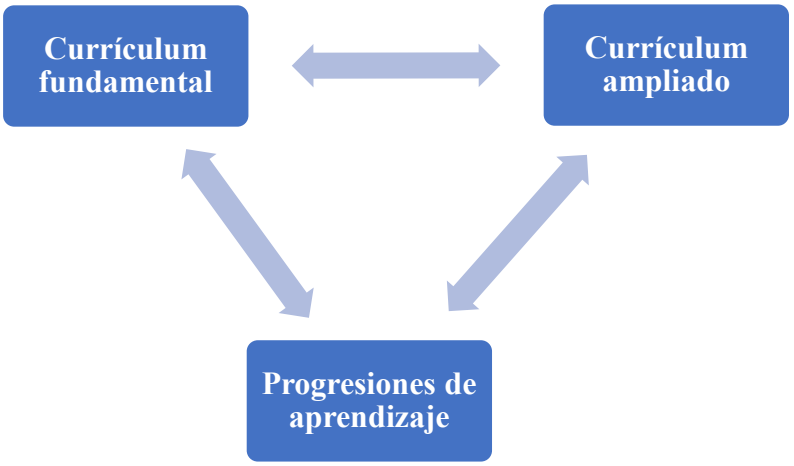
- Dimensión Social: Fomenta el diálogo pedagógico y ambientes saludables.
- Dimensión Didáctica: El docente asume la responsabilidad de los métodos y resultados en el aula. Según Florez (1994), esto implica momentos de cotidianidad, reflexión y afirmación.
- Dimensión Organizativa y de Gestión: Se manifiesta en la planeación didáctica como una herramienta de libertad que utiliza recursos como las TIC para potenciar el aprendizaje.

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cambio curricular de Competencias educativas al modelo Progresiones de Aprendizaje en el Nivel Medio Superior, impacta de forma determinante en el Marco Curricular

Común de la Educación Media Superior, (MCCEMS), integrado del siguiente modo:

Figura 1.1

Marco Curricular.



Fuente: Elaboración propia

El *Curriculum fundamental* está orientado a la formación en conocimientos a través de cuatro recursos sociocognitivos transversales, o también denominados Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC), los cuales, son aprendizajes articuladores para el acceso al conocimiento:

- Lengua y Comunicación
- Pensamiento matemático
- Conciencia histórica
- Cultura digital

Las *Áreas de acceso al conocimiento*: son aprendizajes de trayectoria que representan la base común de la formación multidisciplinar del currículum fundamental.

- Ciencias naturales, experimentales y tecnología
- Ciencias sociales
- Humanidades

Como se observa en el siguiente gráfico:

Figura 2.2:

Currículum fundamental



Fuente: Recursos Sociocognitivos y Áreas de Conocimiento del MCCEMS. (SEMS, 2022)

El primer desacierto de la NEM, se observa en el diseño del currículum fundamental, al separar o distinguir los cuatro recursos sociocognitivos de las tres Áreas, en ambos se accede al conocimiento; y están construidos a partir de categorías y subcategorías que conforman los contenidos; aprendizajes de trayectoria, metas de aprendizaje, y la transversalidad como estrategia curricular.

El *Currículum Ampliado* destinado a la formación socioemocional, constituye el eje curricular a lo largo de todo el trayecto formativo. Constituido por tres Recursos Socioemocionales:

- Responsabilidad social
- Cuidado físico corporal
- Bienestar emocional afectivo

Cabe señalar que, en el anterior modelo educativo por Competencias (2013), por vez primera en el currículum de la Educación Media Superior

(EMS), se habló y se le dio importancia a la dimensión socioemocional del estudiantado.

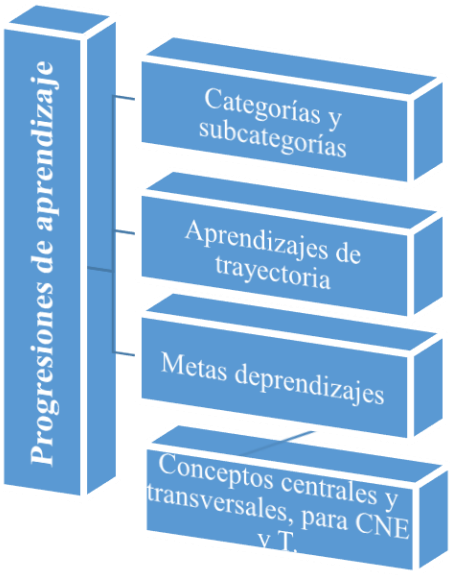
Con base en lo anterior, se analiza el programa del recurso sociocognitivo de Lengua y Comunicación del MCCEMS, el cual, se define como el conjunto de habilidades verbales y cognitivas fundamentales, tales como la comprensión, el análisis, la comparación, el contraste y la formulación discursivas, que permite el disfrute del uso de la lengua y el procesamiento de la información obtenida a través de textos escritos y/o de fuentes orales y visuales, tanto en su lengua nativa como en otras. Estas habilidades son el fundamento desde el cual se amplía la capacidad de relacionarse con los otros, comprender, explicar y transformar su realidad. (Programa de Lengua y Comunicación, 2023: 4).

Las Progresiones de Aprendizaje son un modelo pedagógico integrado en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y constituyen el MCCEMS, que incluye el currículo fundamental y el ampliado. Estas progresiones se presentan como unidades didácticas que describen secuencias y articulan aprendizajes, facilitando la construcción y el entrelazado de saberes teóricos y prácticos, lo que permite la transferencia efectiva de los contenidos curriculares. Representan la ruta mediante la cual el estudiantado avanza gradualmente en el dominio de conceptos, procesos, prácticas o habilidades, por lo que se trata de un modelo centrado en el estudiante.

Las progresiones se estructuran y diseñan en los programas de estudio a través de categorías y subcategorías, aprendizajes de trayectoria, metas de aprendizaje y conceptos; como se muestra en el siguiente gráfico y se definen a continuación:

Figura 2.3

Metodología de las progresiones de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Categorías:

- Unidad integradora de procesos cognitivos y experiencias del currículo fundamental y ampliado.
- Promueve en el estudiantado la adquisición de mayor conciencia de lo que sabe y le queda por saber.

Subcategorías:

- Unidades articuladoras de conocimientos y experiencias que vinculan los contenidos disciplinares con los procesos cognitivos de cada recurso sociocognitivo y área de conocimiento.
- Orientan el desarrollo de los aprendizajes intra, multi e interdisciplinares que permiten el abordaje transversal del conocimiento.

Aprendizajes de trayectoria: Conjunto de aprendizajes que integran un proceso permanente y gradual que contribuye al desarrollo integral del estudiantado. Se enfocan en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes. Ayudan a responder varias preguntas:

¿Qué objetivos se deben establecer?

¿Dónde empieza la trayectoria?

¿Cómo saber a dónde ir después?

¿Cómo se llega ahí?

Metas de aprendizaje:

- Enuncia a dónde se aspira a llevar al estudiantado durante la trayectoria de la Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC). Qué debe aprender.
- Permite construir de manera continua y eslabonada las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de los aprendizajes de trayectoria.

Las progresiones de aprendizaje, junto con las metas y categorías, dan respuesta a las preguntas ¿qué se enseña? y ¿qué se aprende? En específico, las progresiones de aprendizaje establecen:

- Una o varias metas específicas, que expresan los conocimientos y habilidades que el estudiantado desarrollará en cada paso.

• Cómo se llevará a cabo tal desarrollo (sin definir una actividad particular de una sesión de clase).

• Para qué se debe realizar.

• Información general de los contenidos concretos que se abordan en cada paso en particular.

La propuesta didáctica, basada en la figura de la "autonomía profesional docente", se sustenta en dos categorías fundamentales: por un lado, la reflexión crítica y el análisis del contenido curricular del programa de estudio; y por otro, la experiencia pedagógica en la práctica áulica, orientada por el modelo cognitivo de Progresiones de Aprendizaje establecido.

La autonomía docente tiene la facultad para tomar decisiones que le permiten jerarquizar y contextualizar contenidos, de acuerdo con los

intereses, habilidades y necesidades para que el estudiantado haga posible su aprendizaje.

La autonomía es un factor determinante sobre la forma de interpretar e implementar el currículo basado en Progresiones de Aprendizaje con la formación profesional, didáctica y ética del docente. Fundamento para desarrollar la propuesta didáctica del recurso sociocognitivo de Lengua y Comunicación I; en que se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, se definen objetivos, contenidos en las progresiones, actividades, recursos y evaluación.

Desde esta perspectiva epistemológica, pedagógica y metodológica, el análisis realizado en el Programa de estudio presenta una serie de inconsistencias, razones que dan pauta a dicha propuesta:

a) Variación en la secuencia de las progresiones. Se observan transiciones entre progresiones correspondientes al foco temático de Lengua y Comunicación y progresiones asociadas a literatura o metodología de la investigación. Esta alternancia introduce modificaciones en la continuidad gradual inicialmente planteada en el documento rector. Además, evidencia una Escasez de conocimientos.

b) Construcción de un foco temático extendido. El programa concentra un eje rector que se mantiene a lo largo del semestre, lo que delimita la amplitud temática y la densidad conceptual del contenido. Ello implica una organización curricular que prioriza la profundización en ciertos aspectos sobre la amplitud temática tradicionalmente distribuida entre múltiples asignaturas.

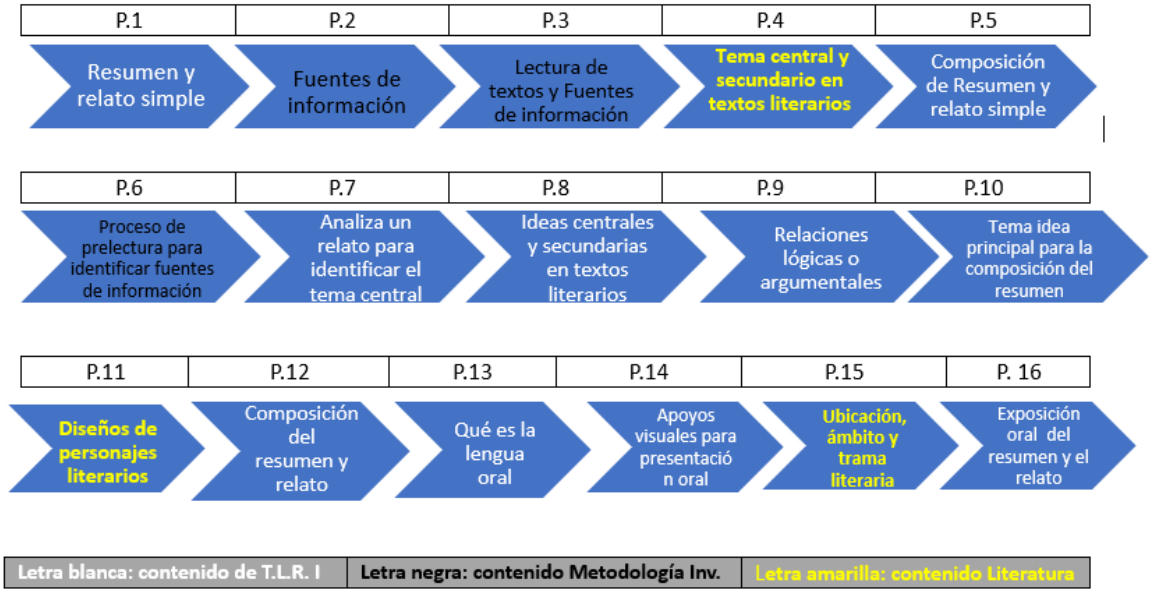
c) Integración disciplinar en una sola Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC). En el mapa curricular, los contenidos correspondientes a asignaturas anteriormente diferenciadas se incorporan en un único Recurso Sociocognitivo. Es decir, se ejecuta de facto una fusión de asignaturas: Taller de Lectura y Redacción, Literatura y metodología de la Investigación en un recurso sociocognitivo.

d) Variación en la densidad de contenidos. En comparación con la organización curricular previa, se identifica una reducción en el número de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, particularmente en relación con los semestres de Taller de Lectura y Redacción I y II, y con Literatura. (Martínez et al., 2026).

Por lo tanto, la primera área de oportunidad que presentan las progresiones, al estar diseñadas con un único foco temático para todo un semestre, refleja una escasez de contenidos en el programa escolar. Esto implica la necesidad de rediseñar el contenido, integrando saberes y estableciendo una temática progresiva y gradual en el recurso de Lengua y Comunicación I, el cual está conformado por 16 progresiones (P), organizadas según el siguiente esquema, como se ejemplifica en el diagrama adjunto:

Figura 2.4

Contenido de las progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo.

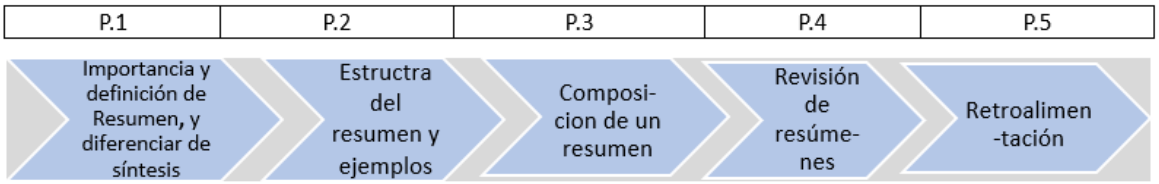


Por ello, se recomienda una planificación que promueva la interrelación y secuencia de las progresiones de aprendizaje, integrando el "saber qué", el "saber cómo", el "saber por qué" y el "saber para qué". De esta manera, permite determinar aprendizajes que favorecen el desarrollo

de conocimientos y diversas habilidades de pensamiento complejo en los alumnos, al mismo tiempo que se fortalecen actitudes y valores fundamentales para la vida en sociedad. En consecuencia, se propone el siguiente ajuste en la planificación de la propuesta didáctica:

Figura 5

Propuesta de contenido en las progresiones para un tema.



Fuente: Elaboración propia

En las progresiones se observa una descripción secuencial de los aprendizajes, que avanza de lo más sencillo a lo más complejo, guiando a los estudiantes en el desarrollo de competencias a través de una ruta lineal y continua que refleja la gradualidad del proceso de aprendizaje, en el que se permee un orden didáctico, es decir, una estructuración ordenada sucesiva y lógica. De este modo, se eliminan "saltos conceptuales" que interrumpen la gradualidad del aprendizaje, para posteriormente abordar nuevas temáticas y enriquecer el contenido del currículo escolar.

Se parte de la importancia de un concepto integrador, una estructura y posteriormente, el análisis para la redacción o composición; es decir, se inicia con la definición sencilla de resumen y su diferenciación con la técnica de la "síntesis", facilitando así la mejor comprensión del estudiante. Posteriormente, se avanza hacia una práctica más compleja en la redacción, donde el alumno pone en ejercicio diversas habilidades intelectuales, cumpliendo con los objetivos planteados en el programa de estudio: valorar, transmitir e indagar.

Además, se ajusta la duración a cinco sesiones, finalizando con una estrategia de retroalimentación que refuerza todo lo aprendido, en lugar de extenderse durante todo un semestre como establece el programa de estudio. Esto permite incorporar una familia semántica de otros contenidos

con aprendizajes fundamentales para el nivel de estudio como es el proceso de “lectura” y “escritura”.

El resumen es una herramienta de aprendizaje que facilita la comprensión de diversos contenidos en distintas áreas del conocimiento, que puede trabajarse de forma interdisciplinaria o como estrategia transversal en el currículo para una temática en específico. Por ello, es importante destacar que cada progresión de aprendizaje integra el desarrollo de competencias específicas: en la P.1 define, en la P.2 indaga, en la P.3 crea y describe, en la P.4 analiza, y en la P.5 genera reflexión crítica. Estas etapas fortalecen las aptitudes cognitivas necesarias para la generación de conocimientos y la resolución de problemas, así como el pensamiento sistémico, la comunicación y el trabajo colaborativo.

Estas progresiones pueden enriquecerse mediante el uso de las TIC, potenciando los aprendizajes a través de la proyección de videos ilustrativos relacionados con el tema, la búsqueda de información y, en algunos casos, el apoyo del estudiante en herramientas de inteligencia artificial para una lectura, análisis y discernimiento rigurosos; enfatizando que no se trata de copiar y pegar (copy-paste).

Se destaca la importancia de la evaluación formativa como un proceso continuo y reflexivo a lo largo de todo el proceso educativo. Esta evaluación prioriza el acompañamiento del aprendizaje por encima de la calificación numérica, permitiendo monitorear el progreso del estudiante, identificar dificultades y reconocer logros en tiempo real. Su principal objetivo no es calificar, sino proporcionar retroalimentación (feedback), útil para ajustar la práctica docente y mejorar el rendimiento estudiantil de manera inmediata, además de fomentar la autoevaluación y la coevaluación.

Dentro de esta propuesta, se consideran otros contenidos pertinentes que enriquecen el currículo por unidades y temas a lo largo de un semestre, los cuales establecen interrelaciones de los diversos componentes curriculares, sin perder de vista la importancia de los objetivos previamente planteados que definen procedimientos de ejecución, estrategias de

enseñanza y aprendizaje, retroalimentación, evaluación y otros recursos didácticos. La toma de decisiones es fundamental apoyada en un grupo de expertos, que inicia con estudios de diagnóstico para que se garantice la relevancia del plan curricular; a saber:

- Unidad I. Proceso de Lectura:
  - Lengua, lenguaje y habla. (Antinomia)
  - Importancia de la lectura
  - Tipos: estructural, analítica y crítica.
- Unidad II. Proceso de escritura:
  - Importancia de la escritura
  - Principios básicos de la sintaxis: reglas de acentuación y puntuación.
  - Propiedades de la redacción: coherencia, cohesión y adecuación.
- Unidad III. Prototipos textuales según su intención comunicativa:
  - Narración.
  - Descripción.
  - Diálogo.
  - Exposición.
  - Argumentación.
- Unidad IV. Textos monográficos:
  - Resumen.
  - Síntesis.
  - Reseña.
  - Ensayo.
  - Relato.
  - Comentario crítico.
- Unidad V. Razonamiento lógico-verbal de relaciones semánticas.
  - Sinónimos.
  - Antónimos.
  - Homófonos.
  - Parónimos.
  - Polisemia.
  - Analogías.
- Unidad VI. Organizadores gráficos de aprendizaje
  - Cuadro sinóptico.
  - Mapa conceptual.
  - Mapa mental.

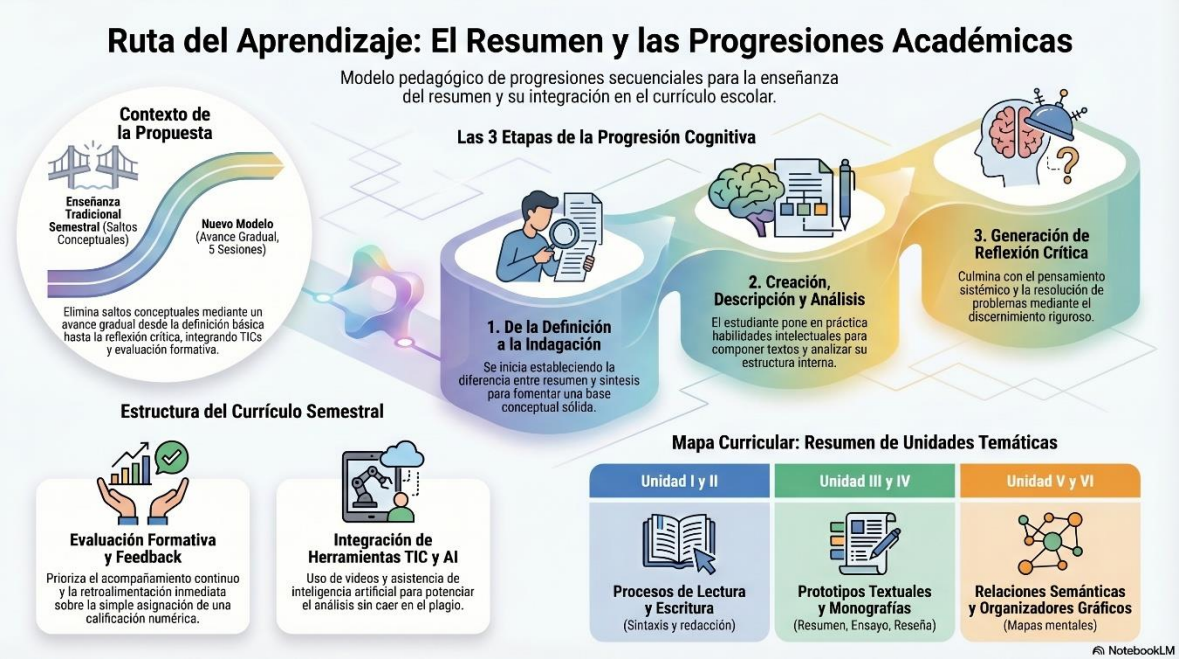
Los temas de cada unidad pueden diseñarse mediante progresiones de 3 a 5 sesiones por semana, según la recomendación de especialistas.

Estas progresiones, enriquecidas por la diversidad de contenidos, fortalecerían el perfil de egreso del estudiante al promover el desarrollo de sus competencias.

A través del modelo pedagógico de Progresiones de Aprendizaje, es posible potenciar el aprendizaje utilizando metodologías activas, como estudios de caso, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas, las cuales colocan al estudiante como protagónico de su proceso de aprendizaje, fomentan el pensamiento crítico y favorecen la aplicación práctica del conocimiento.

Figura 2.6

Ruta del aprendizaje

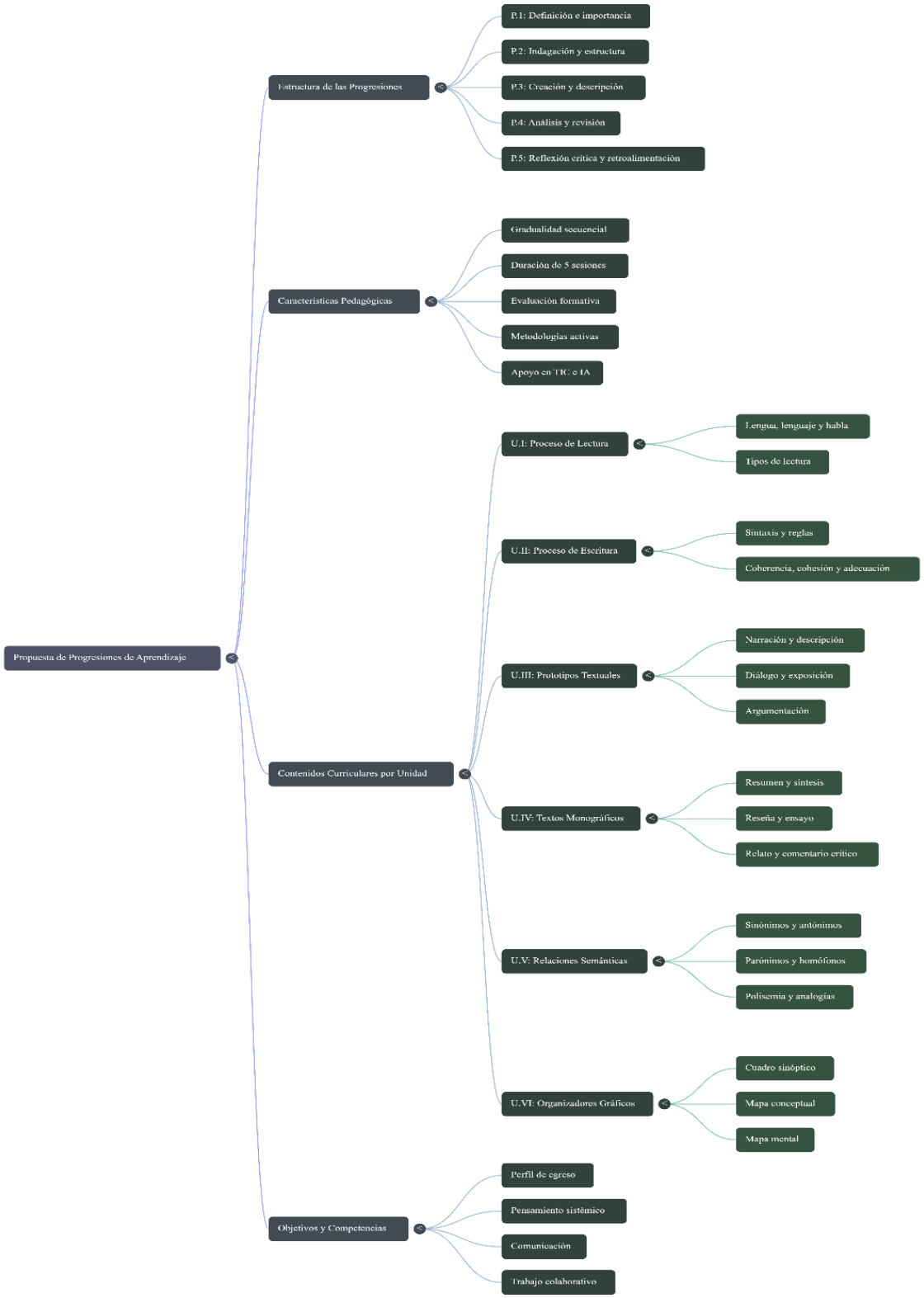


Nota: Elaboración propia con base en la propuesta, con apoyo de NotebookLM by Google.

Por lo tanto, a manera de resumen se presenta la siguiente figura (7) que permite identificar la generalidad de la propuesta.

Figura 2.7

Simplificación del contenido



2.4. CONCLUSIONES

Las Progresiones de Aprendizaje son un modelo pedagógico que surge en la primera década del siglo XXI en Estados Unidos, a partir de las investigaciones de Margaret Heritage. Actualmente, este modelo se implementa en la Nueva Escuela Mexicana; sin embargo, el diseño curricular del recurso sociocognitivo no ha sido completamente eficiente, probablemente debido a la premura de tiempo y a las políticas educativas de carácter sexenal. No obstante, un cambio o rediseño resulta inminente en el corto plazo.

Los principios psicopedagógicos vinculados con las progresiones de aprendizaje se hacen pertinentes en las estructuras curriculares que muchos sistemas educativos están utilizando a nivel mundial. Forman una ruta o trayectoria de aprendizaje que guía la planificación de la enseñanza y las evaluaciones; específicamente, en las evaluaciones formativas, que tienen el objetivo de proporcionar retroalimentación a los docentes y estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Respecto al docente, le proporciona información sobre cuán efectivas son sus estrategias y métodos de enseñanza para mejorar su práctica pedagógica; y al estudiante, le ayuda a determinar qué tan bien se desempeñó, qué logró y dónde puede mejorar.

La propuesta didáctica relativa al programa de estudio es el resultado de un proceso de análisis hermenéutico que permitió organizar de manera coherente las experiencias de enseñanza y aprendizaje, con el fin de alcanzar los objetivos establecidos en el recurso sociocognitivo correspondiente. Por ello, se busca diversificar y enriquecer los contenidos para evitar que se concentren en un único foco temático durante todo el semestre, así como aplicar una metodología basada en la secuenciación y gradualidad de las progresiones, con el objetivo de evitar “saltos conceptuales” en su desarrollo.

Las Progresiones de Aprendizaje crean oportunidades que permiten desarrollar y enriquecer el entramado de saberes, actividades y recursos didácticos. Por ello, es fundamental la capacitación y actualización

constante del docente, con el fin de comprender a profundidad este modelo emergente y aplicarlo eficazmente en el proceso educativo y la praxis áulica, en estrecha relación con una sólida formación profesional.

Abordar la enseñanza desde las progresiones requiere una formación pedagógica fundamentada en la experticia del docente, capaz de innovar y fomentar el desarrollo cognitivo y las expresiones creativas del estudiantado. Esto implica la aplicación de metodologías activas, como el trabajo colaborativo, que involucren a los estudiantes en la resolución de problemas de diversa índole.

Además, es fundamental rescatar las asignaturas disciplinares, reconociendo la importancia de su campo científico, y evitar agruparlas únicamente bajo un recurso sociocognitivo o una unidad de aprendizaje curricular. Sin dejar de lado, la interdisciplinariedad y la transversalidad como estrategias curriculares para el desarrollo de investigaciones o proyectos educativos, por lo que será esencial diseñar progresiones de aprendizaje específicas para el contenido de cada materia o asignatura.

En este sentido, el Taller de Lectura y Redacción resulta especialmente importante para el desarrollo de habilidades lectoras que mejoren la comprensión y fortalezcan la escritura creativa en la producción de textos; asimismo, fomenta competencias comunicativas que permiten entender mensajes y desarrollar una expresión eficaz, donde la escucha activa es fundamental.

La lectura y la escritura son habilidades esenciales para la formación integral del estudiante en cualquier campo disciplinario, favoreciendo la fluidez de ideas, el análisis crítico y la precisa interpretación de textos tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Por ello, es indispensable que este taller se conciba como un verdadero espacio práctico, una estrategia insustituible que, como indica el Cognitivismo, promueve “aprender a pensar: aprender a aprender y aprender haciendo”.

Finalmente, es pertinente y cabe señalar que el campo formativo de “Lenguajes” en el nivel básico de secundaria, dentro de la Nueva Escuela

Mexicana, abarca temáticas como el uso, estudio y expresión del español, las lenguas indígenas, el inglés como lengua extranjera, la lengua de señas mexicana y los lenguajes artísticos (visuales, sonoros y corporales). Al realizar un estudio comparativo con respecto al programa del nivel medio superior, se observa que el recurso con mayor relación es el de “Lengua y Comunicación”.

Por lo tanto, no existe un puente o vinculación efectiva entre los contenidos del diseño curricular del nivel básico (secundaria) y los del nivel medio superior (bachillerato), evidenciándose una fragmentación o ruptura. En otras palabras, al concluir el nivel básico, el perfil de egreso del estudiante no coincide con el perfil de ingreso requerido en el nivel medio superior. Esta falta de correspondencia curricular entre ambos niveles educativos, de secundaria a bachillerato, genera discontinuidad en el aprendizaje del alumnado.

En consecuencia, se recomienda implementar aprendizajes contextualizados y vinculados de un nivel educativo a otro, que permitan reflexionar tanto sobre la teoría como en la práctica, garantizando así el cumplimiento de los objetivos y metas de aprendizaje. Esto incluye el desarrollo de habilidades que integren contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Es responsabilidad del docente llevar a cabo estrategias que favorezcan los distintos estilos de aprendizaje, promoviendo la mejora del pensamiento lógico-verbal y el desarrollo integral de habilidades. El marco curricular debe diseñarse en función de las exigencias de la vida cotidiana y las demandas futuras del ámbito laboral.

2.5. REFERENCIAS

Bernal Cruz, A. M. (2025). La autonomía profesional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Neuro*, *11*(1). https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/548

Comellas, M. J. (2001). *Los hábitos de autonomía: Proceso de adquisición*. CEAC.

Díaz-Barriga, Á. (2023). *Retos de la docencia ante el nuevo plan de estudios*. Secretaría de Educación Pública [SEP]. http://www.seiem.edu.mx/web/sites/seiem.gob.mx/pdf/publicaciones/escriviendo28.pdf

Erikson, E. (1986). *Infancia y sociedad*. Hormé.

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

Gimeno Sacristán, J. (2000). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Martínez Garnelo, A., Camacho Ojeda, A. y García Serna, E. (2026) Entre la Política Educativa y el Aula: Reflexiones Docentes sobre el Programa de Estudios del Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación en Educación Media Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10*(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10il

Rojas de Rojas, M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere*, *8*(24), 26-33. https://www.redalyc.org/pdf/356/35602405.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Nuevo modelo educativo para la educación obligatoria 2017*.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). *Autonomía profesional de las maestras y los maestros* [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/uDLHOZBj1rc?si=4YP9ORCjAHw7NC-1

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2023). *Evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana*. https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2024/02/21141541/Evaluacion-Formativa-NEM-ok.pdf

Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. En *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia*. IALS, University of Edinburgh. http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Sobre el autor

Arturo Martínez Garnelo es licenciado en Lengua y Literatura y en Ciencias de la Comunicación, además de maestro en Ciencias de la Educación, con menciones honoríficas. Cuenta con especialidad y certificación docente para educación media superior. Ha sido evaluado como docente destacado, asesor académico, diseñador de reactivos e integrante de comités del CENEVAL. Es autor de diversos libros de literatura, comunicación y competencias educativas, así como coautor de un artículo científico.

Declaración conflictos de interés

No existe

Financiamiento

No existe.

Uso de inteligencia artificial

Uso de IA para la revisión y sugerencias sobre la redacción del trabajo

Aprobación de comité de ética

No aplica.

Agradecimientos

Mi gratitud permanente al M.C. Erick García Serna:

Director de Posgrados, Investigación y Emprendimiento de la Universidad Hipócrates.

Excepcional profesional y extraordinario ser humano, cuya orientación y visión académica, permitió un vínculo académico de interacción en el que se concretó este maravilloso proyecto, así como abrevar de su conocimiento. La amabilidad y sencillez forman parte de su grandeza intelectual.

Declaración de responsabilidad autoral

Arturo Martínez Garnelo contribuyó en la conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original y revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Arturo Martínez Garnelo

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-9-7
DOI: 10.69821/978-628-97608-9-7

CAPÍTULO 3. LA RETROALIMENTACIÓN COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE Y LA MEJORA DOCENTE: FUNDAMENTOS, PROCESOS E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.

CHAPTER 3. FEEDBACK AS A DRIVER OF LEARNING AND TEACHING IMPROVEMENT: FOUNDATIONS, PROCESSES, AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS.

Ana Luisa Salomé Camacho [1]

Recibido: 10 Abril. 2026 | Aceptado: 26 Junio. 2026 | Publicado: 22 Julio. 2026

[1] Estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Hipócrates, Acapulco de Juárez, México.

analuisa.camacho.o@gmail.com https://orcid.org/0009-0003-9723-833X

Autor de correspondencia: Ana Luisa Salomé Camacho Ojeda, Analuisa.camacho.o@gmail.com

RESUMEN

El presente capítulo analiza la retroalimentación educativa como un proceso dinámico y esencial para el fortalecimiento del aprendizaje y la transformación de la praxis docente. A través de una revisión fundamentada en autores clásicos y contemporáneos, se explora la distinción entre la retroalimentación sumativa y formativa, destacando a esta última como una herramienta de autorregulación y autonomía para el estudiante. El estudio concluye que una retroalimentación efectiva, oportuna y cíclica no solo cierra la brecha entre el estado actual de conocimiento y los objetivos deseados, sino que también posiciona al docente como un agente de cambio capaz de promover aprendizajes significativos y profundos

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje; Autorregulación; Docente; Evaluación formativa; Retroalimentación

ABSTRACT

This chapter analyzes educational feedback as a dynamic and essential process for strengthening learning and transforming teaching practice. Through a review grounded in classical and contemporary authors, it explores the distinction between summative and formative feedback, highlighting the latter as a tool for self-regulation and student autonomy. The study concludes that effective, timely, and cyclical feedback not only closes the gap between the current state of knowledge and the desired objectives, but also positions the teacher as an agent of change capable of promoting meaningful and deep learning

Keywords: Learning; Self-regulation; Teacher; Formative assessment; Feedback.

3.1. INTRODUCCIÓN

La retroalimentación educativa se define como un mecanismo fundamental que proporciona a los estudiantes información precisa sobre su rendimiento académico, con el propósito de potenciar su aprendizaje y desarrollo personal. Este proceso trasciende la simple asignación de una nota; implica ofrecer evaluaciones detalladas que permitan identificar tanto los logros alcanzados como las áreas que requieren atención. Al facilitar esta distinción, el estudiante puede reconocer sus fortalezas y orientar sus esfuerzos hacia la consecución de sus metas educativas.

La retroalimentación, además de ser un mecanismo esencial para informar sobre el rendimiento académico, constituye una práctica dinámica que favorece la interacción continua entre estudiante y docente, generando un ambiente propicio para la reflexión y el ajuste pedagógico permanente (Martínez, Taut y Schaaf, 2016). Al proporcionar retroalimentación oportuna y específica, se fomenta en el alumno una actitud crítica frente a su propio aprendizaje, lo que a su vez estimula la motivación intrínseca y el compromiso activo con sus procesos formativos (Rosenthal, 2014).

La retroalimentación formativa no solo significa comentarios, sino que también incluye un aspecto dialógico, donde el estudiante participa en la comprensión y reacción a la información que se le proporciona, para que pueda autorregularse y tomar decisiones bien informadas sobre sus estudios. Esa interacción trata sobre los objetivos concretos del aprendizaje y el seguimiento del progreso y, por lo tanto, conducirá a un aprendizaje más profundo y productivo.

En el ámbito pedagógico, es imperativo distinguir entre dos modalidades de retroalimentación: la sumativa y la formativa. La retroalimentación sumativa se centra en el análisis del desempeño al término de un periodo académico, informando sobre la consecución de objetivos preestablecidos. Por su parte, la retroalimentación formativa desempeña un papel crucial al actuar como un motor de reflexión constante.

A través de ella, los alumnos ajustan sus métodos de estudio y mejoran su rendimiento de manera progresiva. Como señalan Ramaprasad (1983) y Sadler (1989), la esencia de este proceso radica en reducir la brecha entre el nivel actual de conocimiento y las metas de aprendizaje propuestas, convirtiendo la evaluación en un puente hacia la excelencia.

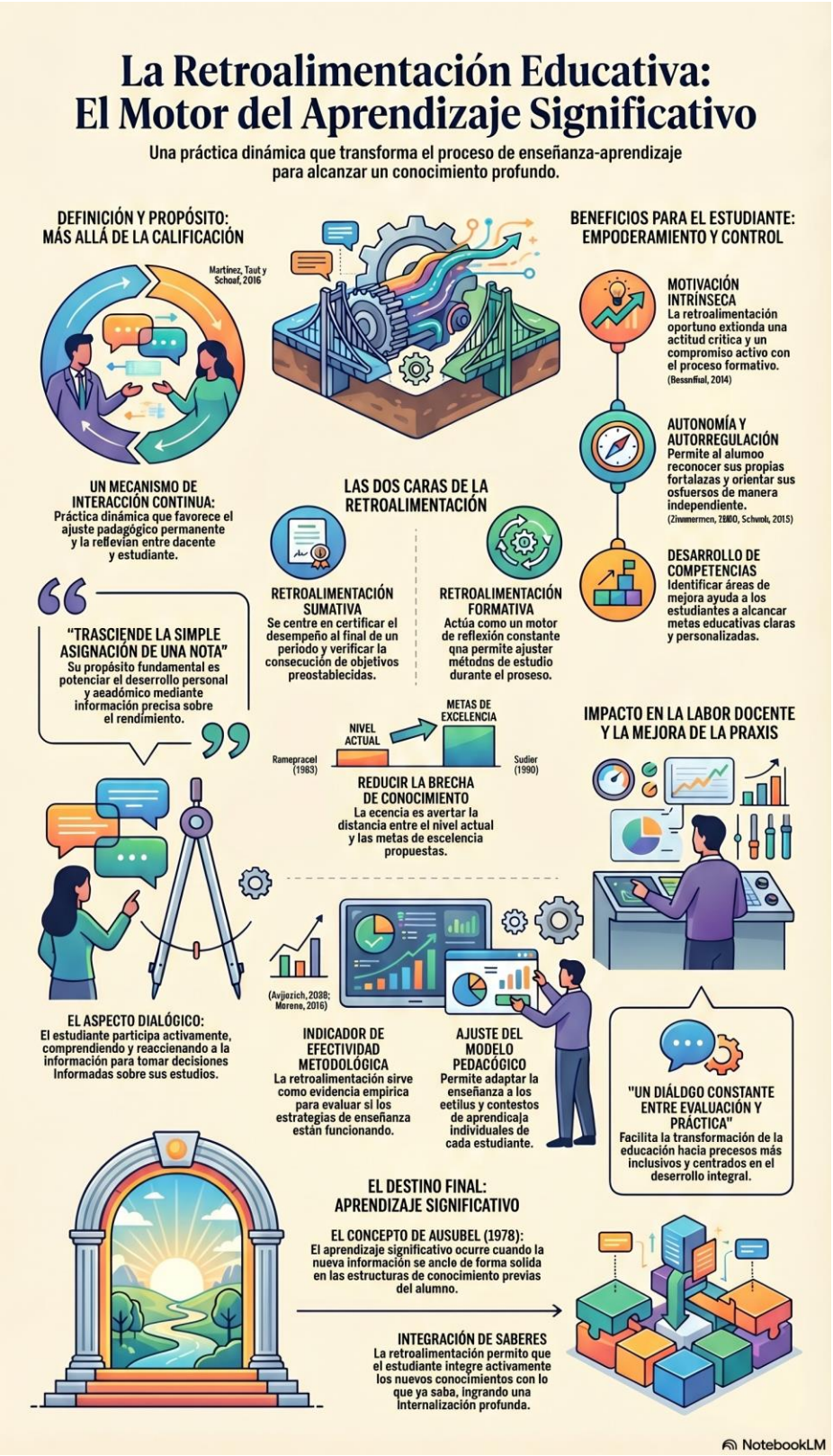
La disimilitud entre retroalimentación sumativa y formativa permite a los educadores utilizar estrategias evaluativas para cada aspecto del proceso educativo. Mientras que la retroalimentación sumativa está destinada a certificar los resultados de aprendizaje al final del período, la retroalimentación formativa es la base del aprendizaje continuo y es una parte integral de los métodos pedagógicos modernos que fomentan la evaluación basada en el aprendizaje, no solo la evaluación de resultados.

En este sentido, la retroalimentación brinda información concreta y detallada que permite identificar con claridad los logros alcanzados y las áreas que requieren mayor atención, lo cual resulta esencial para que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y orienten sus esfuerzos hacia el desarrollo de competencias y metas educativas claras (Canabal y Margalef, 2017; Espinoza et al., 2018). Así, la retroalimentación formativa promueve no solo la mejora académica, sino también el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, conceptos ampliamente sustentados en las teorías de Zimmerman (2000) y Schunk (2012).

Por lo tanto, se entiende que la retroalimentación es importante para evaluar el impacto de las estrategias de enseñanza que los profesores ofrecen a sus estudiantes. Esto permite adaptar el modelo pedagógico a sus estilos y contextos de aprendizaje individuales, debido a que los estudiantes son capaces de adquirir conocimientos e integrarlos con sus saberes previos tal como lo plantea Ausubel.

Figura 3.1

La retroalimentación Educativa: El motor del aprendizaje significativo



Además, la retroalimentación se presenta como un indicador vital para los docentes en la evaluación de la efectividad de sus estrategias metodológicas. Según Anijovich (2020) y Moreno (2016), esta evidencia empírica orienta la mejora continua de la praxis docente, permitiendo que la enseñanza se adapte para promover la internalización profunda y significativa del conocimiento, fundamentada en la teoría de Ausubel (1978), quien sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se ancla en estructuras previas sólidas. De esta forma, la retroalimentación construye un diálogo constante entre evaluación y práctica, facilitando con ello la transformación de la educación hacia procesos más efectivos y centrados en el desarrollo integral del estudiante.

Integrar la retroalimentación como un proceso de reflexión continua y constante en el que la evaluación informa tanto la práctica educativa como el aprendizaje del estudiante es esencial. Y tal actitud es que el aprendizaje es un proceso activo y social y que también hay agentes externos (como las familias) que juegan un papel en el enriquecimiento del desarrollo cognitivo y emocional del estudiante. Por lo tanto, la retroalimentación es fundamental para sistemas educativos efectivos, inclusivos y transformadores.

3.2. METODOLOGÍA

Este capítulo se fundamenta en una investigación de diseño “dual” que inicia con una fase documental, seguida de un análisis de corte cualitativo. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque cualitativo permite explorar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural, lo que resulta idóneo para comprender las implicaciones pedagógicas de la retroalimentación en el aula.

Para la fase documental, se emplearon fuentes de alto rigor científico y académico, priorizando repositorios consolidados y bases de datos especializadas. Se establecieron criterios de inclusión estrictos,

seleccionando reportes gubernamentales de la Secretaría de Educación Pública [SEP] y documentos emitidos por organismos internacionales de prestigio en el ámbito educativo. Como indica Dulzaides e Inglés (2004), la investigación documental constituye un proceso sistemático de recolección, selección y análisis de información escrita para sustentar teorías y conceptos de manera sólida. En este sentido, la metodología cualitativa se fortalece mediante la observación y la interpretación de la práctica docente, permitiendo que la teoría dialogue directamente con la realidad escolar para proponer mejoras sustantivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 3.2

Metodología de investigación Dual en Educación



Fuente: Elaboración propia con base en Dulzaides e Inglés (2004), Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), generada con NotebookLM

3.3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La retroalimentación formativa es el eje que permite a los docentes identificar las necesidades de intervención oportunas para el avance eficiente del estudiantado. Este instrumento fomenta una reflexión valiosa y productiva en ambos actores educativos, respaldando decisiones

pedagógicas informadas (Martínez et al., 2016; Saiz-Linares y Susinos-Lara, 2018).

Autonomía y autorregulación del aprendizaje Uno de los impactos más significativos de la retroalimentación es el fomento de la autonomía y la responsabilidad del aprendiz. Al cultivar habilidades estratégicas y de autoevaluación, se favorece un aprendizaje significativo (Canabal y Margalef, 2017; Espinoza et al., 2018). Rosenthal (2014) destaca que este proceso ayuda a los alumnos a interiorizar su trayecto educativo, promoviendo la autorregulación académica. Este concepto, desarrollado también por Zimmerman (2000) y Schunk (2012), implica que el estudiante ejerce un control cognitivo, emocional y motivacional sobre sus propios procesos de aprendizaje, facilitado siempre por la guía docente.

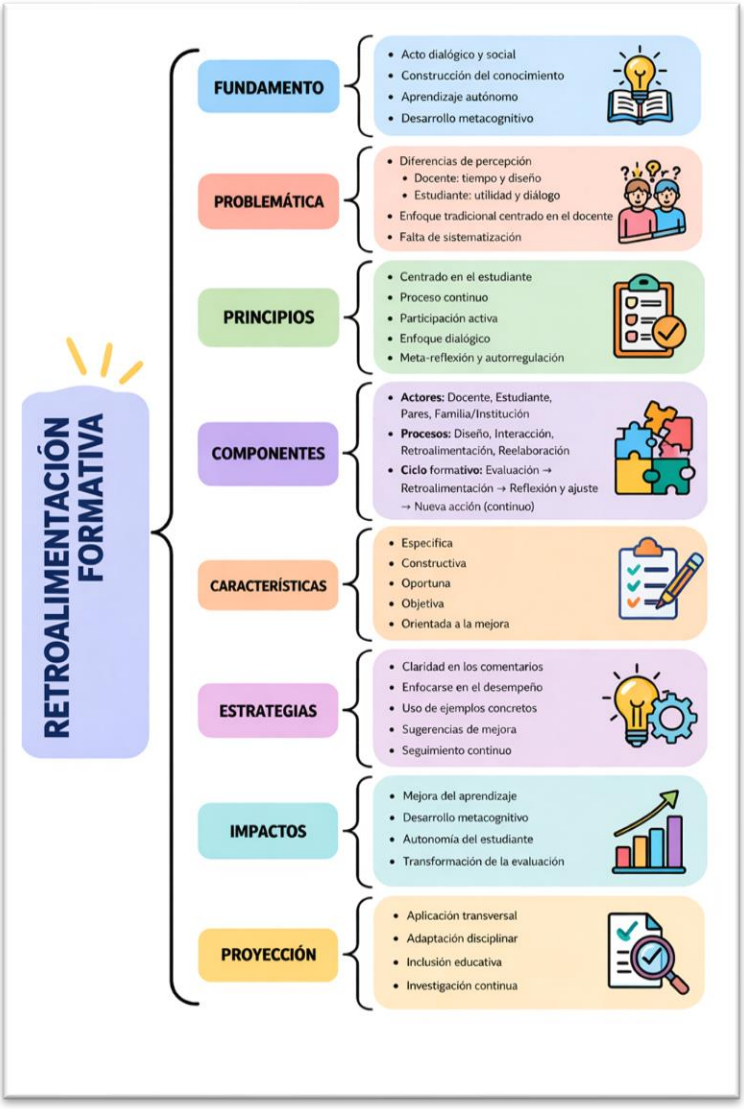
Implicaciones para la práctica docente Para el profesorado, la retroalimentación ofrece evidencia empírica sobre la efectividad de su metodología. Autores como Anijovich (2020) y Moreno (2016) sostienen que esta información orienta la mejora de la praxis, permitiendo ajustes que aseguren que el nuevo conocimiento se integre profundamente en la memoria a largo plazo. Este enfoque se alinea con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1978), donde la asimilación del saber se construye sobre las estructuras previas del individuo. Stobart (2010) refuerza esta idea al señalar que la retroalimentación aprovecha el estilo de aprendizaje individual para internalizar el conocimiento de manera más efectiva.

El proceso como ciclo de mejora continua Es fundamental que la retroalimentación no se perciba como un evento aislado, sino como un proceso continuo y natural que emerge mediante la observación directa y el diálogo reflexivo (Moreno, 2016). Cano (2014) advierte que debe entenderse como un proceso cíclico; un exceso de información puede abrumar al estudiante, mientras que una deficiencia puede dejarlo sin rumbo. La retroalimentación efectiva, integrada en la evaluación formativa, motiva a los estudiantes a tomar acciones concretas y fortalece su seguridad y motivación académica (Zimmerman y Schunk, 2007).

Desde una perspectiva constructivista, esta práctica no solo involucra a la dupla docente-alumno, sino que puede incorporar a las familias para facilitar un aprendizaje más completo y diverso. Al cerrar la brecha entre las expectativas y los logros, la retroalimentación posiciona al docente como un habilitador clave para la excelencia educativa y un agente de cambio en el sistema mental del aprendiz.

Figura 3.3

Retroalimentación Formativa



Elaboración propia con base en: Anijovich (2020) y Moreno (2016), Ausubel (1978), Cano (2014), (Martínez et al., 2016; Saiz-Linares y Susinos-Lara, 2018). Stobart (2010), Zimmerman y Schunk, (2007), con apoyo de Chat GPT.

La figura 3 describe las características clave de la retroalimentación formativa, que refieren los elementos principales cuando se combinan organizadamente para representar un sistema de estructura de aprendizaje y de esta manera visualizar los vínculos entre los fundamentos, problemas, principios, componentes y proyección de la retroalimentación formativa. La retroalimentación no es un acto singular, sino un proceso continuo y articulado que fomenta la participación de varios actores y promueve una conversación pedagógica y la creación de conocimiento. También destaca la necesidad imperiosa de pasar del modelo tradicional de aprendizaje centrado en el docente hacia modelos de aprendizaje más abiertos y reflexivos, donde el enfoque principal se focaliza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y ellos son considerados los protagonistas de éste.

Por esta razón, la retroalimentación formativa se entiende como un mecanismo fundamental para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del fomento de la optimización continua, las competencias metacognitivas y la independencia del aprendiz. Esto sugiere estrategias de implementación accionables no solo claras y sistemáticas, sino también un esfuerzo colaborativo entre docentes, estudiantes e instituciones educativas. La retroalimentación ya no es solo una herramienta con fines evaluativos, sino una práctica pedagógica que aborda los desafíos de la nueva educación, permitiendo formar pensadores críticos y reflexivos que puedan ser aprendices de por vida.

3.4. CONCLUSIONES

La retroalimentación formativa es el motor que impulsa la mejora continua tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Al transformar la evaluación en una herramienta activa y orientadora, se logra que el estudiante se comprometa profundamente con su propio proceso educativo, desarrollando competencias metacognitivas esenciales para el siglo XXI. La labor del docente, enriquecida por la evidencia que proporciona la retroalimentación, permite una gestión educativa óptima donde el error se

convierte en una oportunidad de aprendizaje y el éxito en un peldaño hacia la autonomía profesional. En última instancia, este mecanismo asegura que la educación no solo transmita información, sino que transforme la estructura mental y la identidad del estudiante.

Por lo tanto, la retroalimentación va más allá de ser un simple recurso evaluativo, conformándose en un pilar fundamental para promover la mejora continua tanto en el ámbito de la enseñanza como en el aprendizaje estudiantil. La retroalimentación es un vínculo activo entre el conocimiento actual y los objetivos educativos, lo que hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea revisado y cambiado constantemente. La retroalimentación formativa convierte la evaluación en una práctica reflexiva y orientadora que fomenta la autorregulación del estudiante. Este proceso es lo que sustenta las habilidades metacognitivas, para que los estudiantes puedan conocer, evaluar y ajustar sus estrategias de aprendizaje y se vuelvan más autosuficientes y comprometidos con su educación, lo cual es un aspecto clave en la educación del siglo XXI.

Sin duda, la retroalimentación proporciona a los docentes evidencia válida y objetiva para evaluar sus enfoques pedagógicos y hacerlos más adaptativos y personalizados. Este proceso de observación, reflexión y ajuste, en línea con la teoría del aprendizaje significativo, ayuda a integrar el conocimiento en el proceso educativo de manera profunda y duradera.

Una evaluación bien elaborada basada en la retroalimentación es una adecuada forma de respetar los estilos de aprendizaje individuales con el fin de apoyar el aprendizaje auténtico. La retroalimentación como estrategia no se limita, sino que también abarca todo un proceso de evaluación integrado en una práctica continua; en el que se involucran docentes y padres de familia en el contexto estudiantil, que tiende a impactar en el aprendizaje y desarrollo del estudiantado.

La retroalimentación formativa se entiende como un mecanismo transformador que va más allá de simplemente transmitir información; influye en la reestructuración del conocimiento y en la identidad del estudiante. Se establece, así como un fundamento para sistemas educativos inclusivos, significativos y que fomentan el desarrollo de individuos críticos y autónomos, capacitados para enfrentar desafíos complejos y cambiantes. Esta perspectiva holística subraya la relevancia estratégica que debe tener la retroalimentación en el diseño y desarrollo de procesos educativos efectivos centrados en el aprendizaje del alumno.

En suma, la retroalimentación formativa es importante para transformar la evaluación en un proceso activo, social y orientador que permite a los estudiantes ser más autónomos en su aprendizaje, una parte significativa de lo que hace que la educación mejore continuamente en cuanto a enseñanza y aprendizaje. Solo es efectiva si las percepciones y roles de los profesores y estudiantes ya han sido sincronizados para crear un marco estructurado que proporcione apoyo cognitivo, permita diversas perspectivas y ofrezca oportunidades para la reflexión. Debe ser específica, constructiva, oportuna, respetuosa y crear un entorno para el desarrollo continuo. La retroalimentación se convierte en una herramienta central para crear un sistema educativo inclusivo y transformador que desarrolle aprendices críticos y activos que puedan navegar con éxito los desafíos contemporáneos e inminentes.

3.5. REFERENCIAS

Ahumada, P. (2014). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.

Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula* (2.ª ed.). Fundación Bancaria “la Caixa”.

Ausubel, D. P. (1978). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *21*(2), 149-170.

Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: Aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *66*(4), 9-24.

Dulzaides, M. E., e Inglés, M. (2004). Recursos documentales y de información en la investigación científica. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, *12*(2).

Espinoza, E., Guamán Gómez, V. J., y Rivera Ríos, A. R. (2018). Aproximación a la didáctica de la computación. *Sociedad & Tecnología*, *1*(1), 9-17.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Martínez, F., Taut, S., y Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, *49*, 15-29.

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana [UAM].

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, *28*(1), 4-13.

Rosenthal, S. (2014). La evaluación formativa en la educación superior: La retroalimentación como eje fundamental en su implementación. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, *14*(25), 112-115.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*(2), 119-144.

Saiz-Linares, A., y Susinos-Lara, T. (2018). Los procesos de retroalimentación y la evaluación formativa en un practicum reflexivo de maestros. *Meta: Avaliação*, *10*(30), 533-554.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *La evaluación formativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En P. Boekaerts, M. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-35). Academic Press.

Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2007). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

Declaración conflictos de interés

Ninguno.

Financiamiento

Ninguno.

Uso de inteligencia artificial

Uso de IA para la revisión y sugerencias sobre la redacción del trabajo

Aprobación de comité de ética

No aplica.

Agradecimientos

Expreso mi agradecimiento al Mtro. Erick García Serna, Director de Estudios de Posgrado en la Universidad Hipócrates, por compartir su conocimiento, señalar y contribuir al contenido de calidad de este trabajo, su apoyo y ayuda continua, la orientación y la dirección que me brindó en el inicio y la conclusión de este capítulo. Su trabajo, experiencia académica y dedicación, fueron relevantes para que tuviese éxito este proyecto.

Declaración de responsabilidad autoral

Ana Luisa Salomé Camacho Ojeda realizó la conceptualización, la curación de datos, el análisis formal, la investigación, la metodología, la redacción del borrador original y la revisión y edición del manuscrito.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Ana Luisa Salomé Camacho Ojeda

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-9-7
DOI: 10.69821/978-628-97608-9-7

CAPÍTULO 4. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN EN EL MARCO CURRICULAR CONTEMPORÁNEO

CHAPTER 4. EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EDUCATION WITHIN THE CONTEMPORARY CURRICULAR FRAMEWORK.

Pedro Elías Radilla González [1]

Recibido: 10 Abril. 2026 | Aceptado: 26 Junio. 2026 | Publicado: 22 Julio. 2026

[1] Estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Hipócrates, Acapulco de Juárez, México.

pedroradilla@hotmail.com https://orcid.org/0009-0008-7432-5111

Autor de correspondencia: Pedro Elías Radilla González

RESUMEN

Este trabajo analiza la integración de la educación socioemocional en el currículo nacional de México, específicamente en la educación básica y media superior. A través de una metodología cualitativa que incluye revisión documental y análisis hermenéutico, el estudio busca establecer una ruta de trabajo para transitar del reconocimiento normativo a una implementación pedagógica efectiva en las aulas. El marco teórico se sustenta en las aportaciones de Goleman, Salovey y Mayer sobre la inteligencia emocional, vinculándolas con enfoques constructivistas de Vygotsky y el aprendizaje social de Bandura. Se argumenta que la formación integral no puede limitarse a lo cognitivo, ya que dimensiones como la autorregulación y la empatía influyen directamente en la motivación, la convivencia y el rendimiento académico. Bajo la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se observa un cambio de paradigma hacia un modelo humanista y comunitario. En la educación básica, la dimensión emocional se integra principalmente en el campo formativo "De lo humano y lo comunitario", apoyada por ejes articuladores como la inclusión y la vida saludable. En la educación media superior, el Marco Curricular Común (MCCEMS) presenta una estructura más explícita mediante los "recursos socioemocionales" (bienestar emocional-afectivo, responsabilidad social y cuidado físico), lo que otorga mayor identidad curricular a esta área. No obstante, la investigación advierte sobre una "deuda operativa". Aunque existe un avance conceptual significativo, persisten vacíos en la mediación docente, la secuenciación de contenidos y la evaluación formativa. El riesgo principal es que la educación socioemocional se reduzca a una "adopción vacía" o superficial si no se asegura su continuidad y seguimiento sistemático. En conclusión, la inteligencia emocional ha ganado una legitimidad sin precedentes en el discurso oficial mexicano. El desafío actual radica en construir las condiciones institucionales y pedagógicas necesarias para que estos principios se traduzcan en una experiencia escolar real y sostenida.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia emocional; educación; marco curricular.

ABSTRACT

This paper examines the integration of socio-emotional education into Mexico's national curriculum, with a particular focus on basic and upper secondary education. Using a qualitative methodology based on documentary review and hermeneutic analysis, the study aims to establish a working framework that facilitates the transition from normative recognition to effective pedagogical implementation in the classroom. The theoretical framework draws upon the contributions of Daniel Goleman, Peter Salovey, and John D. Mayer regarding emotional intelligence, linking them with the constructivist perspectives of Lev Vygotsky and the social learning theory of Albert Bandura. The study argues that comprehensive education cannot be limited solely to cognitive development, since dimensions such as self-regulation and empathy directly influence motivation, coexistence, and academic performance. Within the framework of the New Mexican School (NEM), a paradigm shift toward a humanistic and community-oriented model can be observed. In basic education, the emotional dimension is primarily incorporated through the curricular field "The Human and the Community", supported by cross-cutting axes such as inclusion and healthy living. In upper secondary education, the Common Curricular Framework (MCCEMS) presents a more explicit structure through "socio-emotional resources" — including emotional-affective well-being, social responsibility, and physical self-care — thereby providing this area with a stronger curricular identity. Nevertheless, the study identifies the existence of an "operational gap." Although significant conceptual progress has been achieved, shortcomings remain in teacher mediation, content sequencing, and formative assessment. The principal risk is that socio-emotional education may become a merely superficial or symbolic adoption if continuity and systematic follow-up are not ensured. In conclusion, emotional intelligence has attained unprecedented legitimacy within Mexico's official educational discourse. The current challenge lies in building the institutional and pedagogical conditions necessary for these principles to be translated into a genuine and sustainable educational experience.

KEYWORDS: Emotional intelligence; education; curricular framework.

4.1. INTRODUCCIÓN

La integración de habilidades socioemocionales en la educación básica y media superior ha adquirido relevancia en el marco de los enfoques educativos contemporáneos, en tanto se reconoce su contribución al desarrollo integral del estudiantado desde las primeras etapas formativas hasta los niveles previos a la educación superior. Este énfasis responde a la necesidad de articular procesos de aprendizaje que no se limiten a la adquisición de contenidos cognitivos, es decir sean flexibles, inclusivos y adaptados a la diversidad del aula (García-Serna et al., 2025); que incorporen dimensiones relacionadas con la autorregulación, la conciencia emocional, la empatía y la toma de decisiones.

En este contexto, el paradigma educativo ha transitado de enfoques centrados en la transmisión de conocimientos hacia modelos que incorporan el desarrollo integral como eje articulador del currículo. Este cambio se sustenta en aportaciones teóricas que han ampliado la comprensión del aprendizaje más allá de lo estrictamente intelectual. En este sentido, la noción de inteligencia emocional propuesta por Daniel Goleman ha contribuido a visibilizar la relevancia de las competencias emocionales en distintos ámbitos de la vida, incluyendo el educativo, al plantear que la identificación, comprensión y regulación de las emociones forman parte de un conjunto de habilidades necesarias para el desempeño personal y social (Goleman, 1995). De manera complementaria, los planteamientos de Peter Salovey y John D. Mayer han definido la inteligencia emocional como una forma de procesamiento de la información emocional que incide en el pensamiento y la conducta, lo cual refuerza su pertinencia dentro de los procesos educativos (Salovey & Mayer, 1990).

La incorporación de estas perspectivas en el ámbito escolar se vincula también con enfoques constructivistas del aprendizaje, en los que el sujeto es concebido como un agente activo que construye conocimiento a partir de la interacción con su entorno. Desde esta lógica, las dimensiones

emocionales no se consideran elementos externos al aprendizaje, sino componentes que influyen en la motivación, la atención y la permanencia en las actividades académicas. Lev Vygotsky plantea que el desarrollo cognitivo se encuentra mediado por factores sociales y culturales, lo cual permite comprender que las emociones forman parte de los procesos de interacción que configuran el aprendizaje (Vygotsky, 1978). Asimismo, la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura resalta el papel de la observación, la imitación y la autorregulación en la adquisición de conductas, aspectos estrechamente relacionados con el desarrollo socioemocional (Bandura, 1986).

A pesar de la presencia creciente de la educación socioemocional en los discursos educativos, su incorporación en el currículo plantea desafíos relacionados con su operacionalización pedagógica. La inclusión de conceptos asociados al bienestar, la convivencia y el desarrollo personal no necesariamente implica la existencia de estructuras didácticas claras que orienten su enseñanza, seguimiento y evaluación. En este sentido, la integración curricular de estas habilidades requiere de su reconocimiento conceptual, y de su articulación en secuencias formativas, estrategias didácticas y criterios de evaluación coherentes con su naturaleza.

En este sentido, la discusión no se centra únicamente en la pertinencia de incorporar la educación socioemocional, sino en las condiciones que posibilitan su implementación de manera sistemática y sostenida. La literatura especializada ha señalado que las habilidades socioemocionales se relacionan con procesos de aprendizaje, adaptación escolar y bienestar general, lo que refuerza la necesidad de su integración en los sistemas educativos (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990). No obstante, la traducción de estos planteamientos en prácticas educativas concretas continúa siendo un proceso en construcción.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre la importancia de la integración de educación socioemocional en educación básica, con la finalidad de establecer una ruta de trabajo que encamine a esta integración.

4.2. METODOLOGÍA

El presente capítulo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión e interpretación del fenómeno de la educación socioemocional en el marco curricular contemporáneo. De acuerdo con los planteamientos de Roberto Hernández Sampieri, la investigación cualitativa permite analizar procesos, significados y construcciones sociales a partir de la revisión sistemática de información y la interpretación fundamentada en marcos teóricos, lo que resulta pertinente para el abordaje de categorías como la inteligencia emocional y su incorporación educativa (Hernández Sampieri et al., 2014).

La metodología se estructura en tres fases articuladas:

Fase 1. Revisión documental: En esta fase se realiza una búsqueda, selección y análisis de literatura especializada relacionada con la educación socioemocional y su incorporación en los sistemas educativos. Los criterios de inclusión consideran: a) correspondencia con enfoques educativos contemporáneos compatibles con la formación integral, b) producción científica publicada en revistas arbitradas mediante procesos de revisión por pares bajo modalidad de doble ciego, c) trabajos con al menos un nivel de indexación reconocido, y d) documentos de carácter técnico, estadístico o institucional emitidos por instancias con reconocimiento académico o social.

Por su parte, los criterios de exclusión contemplan: a) publicaciones sin sustento metodológico explícito, b) textos de opinión, blogs o cartas de divulgación sin arbitraje, c) cartas al editor y documentos sin respaldo académico verificable, y d) materiales cuya procedencia no garantice rigor

en su proceso de elaboración. Con ello se reunió un conjunto de textos confiable, suficiente y pertinente para sostener el análisis del capítulo.

Fase 2. Análisis hermenéutico e interpretación cualitativa: En la segunda fase se hizo una lectura interpretativa del material reunido. La idea no fue solo describir lo que dicen los documentos, sino entender su sentido dentro de un contexto histórico e institucional determinado. Desde esta mirada, comprender también implica preguntarse por las condiciones en que esos discursos fueron producidos, tal y como lo señala Hans Georg Gadamer en su hermenéutica filosófica (Aguilar, 2004).

Esta lectura se complementó con la observación sistemática del fenómeno educativo, mediante un registro anecdótico de situaciones, prácticas y dinámicas escolares relacionadas con la formación socioemocional.

La interpretación surgió del diálogo entre la bibliografía revisada y la experiencia académica vinculada al proceso doctoral. Eso permitió reconocer categorías de análisis, tensiones conceptuales y vacíos en la manera en que la educación socioemocional se lleva al currículo. El propósito no fue generalizar resultados, sino ofrecer una comprensión razonada del problema.

Fase 3. Construcción de reflexiones y propuesta orientadora: Con base en el análisis realizado, se elaboran reflexiones derivadas de la contrastación entre el discurso teórico y las condiciones observadas en la práctica educativa. Estas reflexiones permiten identificar elementos clave para comprender los alcances y limitaciones en la incorporación de la educación socioemocional.

De manera complementaria, se plantea una propuesta general orientadora que identifica aspectos relevantes para su integración en la educación básica. No se presenta como una receta fija, sino como una orientación que puede ayudar a construir estrategias pedagógicas más coherentes, con mejor mediación docente y mayor continuidad formativa

4.3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La formación socioemocional no es un complemento menor; el metaanálisis de Durlak et al. (2011) mostró que los programas de aprendizaje social y emocional pueden mejorar competencias socioemocionales, conductas, actitudes e incluso rendimiento académico. En la misma línea, la Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2024) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2024) han insistido en que estas habilidades se relacionan con bienestar, salud, convivencia y mejores trayectorias de vida. Todo ello refuerza una idea sencilla: atender lo socioemocional no debilita la exigencia académica; al contrario, puede hacerla más humana y sostenible.

En México, esta discusión cobra especial importancia a la luz del Plan de Estudio 2022 para educación básica y del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Ambos documentos, aunque con distinto grado de claridad, reconocen que la formación integral pasa también por el bienestar, la convivencia, el proyecto de vida, el cuidado de sí mismo y el desarrollo socioemocional. El problema es que ese reconocimiento normativo no siempre se convierte en una presencia curricular sólida. Entre lo que el documento dice y lo que realmente ocurre en la práctica escolar todavía hay una distancia que conviene examinar con cuidado.

De ahí parte la pregunta central de este capítulo: ¿qué tan firme es, en realidad, la incorporación de la inteligencia emocional en el currículo mexicano contemporáneo, sobre todo en básica y media superior? La tesis que guía el análisis sostiene que sí ha habido avances en el plano conceptual y normativo, pero todavía persisten vacíos importantes en secuenciación, mediación docente, continuidad y evaluación. Con esa idea de fondo, el capítulo revisa el paso de la inteligencia emocional de la psicología al currículo, analiza el giro socioemocional de la educación contemporánea y valora críticamente cómo la Nueva Escuela Mexicana incorpora esta dimensión en sus principales marcos curriculares.

Figura 4.1

Mapa general del análisis



Fuente: Elaboración propia con base en la literatura, generada con apoyo de I.A.

4.3.1. La inteligencia emocional como problema educativo y curricular

4.3.1.1. De la psicología de las emociones al currículo escolar.

La inteligencia emocional surgió primero en la psicología, no en el currículo escolar. En su definición clásica, Salovey y Mayer la explicaron como una capacidad ligada a percibir, comprender y regular emociones, es decir, a usar la vida afectiva de una manera inteligente en la adaptación y la conducta (Salovey & Mayer, 1990). Más adelante, Mayer, Caruso y Salovey definieron este planteamiento como un modelo de habilidad, para dejar claro que no se trataba de una etiqueta vaga sobre la personalidad, sino de capacidades más concretas y analizables (Mayer et al., 2016).

Cuando la inteligencia emocional ingresa al currículo, deja de ser únicamente una categoría psicológica y se convierte en una pregunta educativa de fondo: qué debe enseñar la escuela, cuándo hacerlo, con qué profundidad y de qué manera darle seguimiento. En ese paso, la dimensión emocional deja de verse como algo privado y se vuelve parte de la formación que la escuela puede impulsar, orientar o, si no la toma en serio, dejar sin desarrollo sistemático.

4.3.1.2. La educación integral y el lugar de la dimensión emocional.

La formación integral se ha integrado a la academia, donde resalta cuestiones de bienestar, convivencia, ciudadanía, salud y proyecto de vida. Eso no significa que el conocimiento académico haya perdido importancia, sino que ya se reconoce con mayor claridad que una educación centrada exclusivamente en lo cognitivo se queda corta. (Bisquerra 2003), por ejemplo, plantea que la educación emocional responde a necesidades sociales que el currículo ordinario no alcanza a cubrir por sí solo.

En México, esta reorientación puede verse con claridad en los documentos normativos recientes. El Plan de Estudio para preescolar, primaria y secundaria se organiza desde una idea de formación integral y coloca especial atención en el campo De lo humano y lo comunitario, donde aparecen con más nitidez temas como la vida personal, la convivencia, la salud y el proyecto de vida (SEP, 2022). Algo parecido ocurre en media superior, donde el MCCEMS incorpora un currículum ampliado fortalecido por recursos socioemocionales. En ambos casos, lo emocional deja de aparecer como algo externo a la experiencia educativa.

Ahora bien, reconocer la formación integral en el discurso no resuelve por sí mismo el problema de su puesta en práctica. Una cosa es afirmar que el estudiantado debe desarrollarse de manera plena y otra muy distinta es diseñar trayectorias escolares con tiempos, mediaciones, secuencias y evaluaciones acordes con ese propósito. Ahí aparece con toda claridad el problema curricular de la inteligencia emocional.

4.3.1.3. Por qué la escuela no puede limitarse a lo cognitivo.

Reducir la escuela a la enseñanza de contenidos cognitivos supone una idea demasiado pobre del estudiante. Quien aprende no es una mente aislada, sino una persona atravesada por emociones, vínculos, expectativas, miedos, frustraciones y conflictos. Todo eso influye en la atención, la motivación, la conducta y la calidad de las relaciones pedagógicas. Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008) recuerdan, de hecho, que la

inteligencia emocional tiene efectos directos sobre el clima escolar y el desarrollo integral. Por eso dejar fuera la dimensión emocional significa ignorar una parte esencial de las condiciones reales del aprendizaje.

La investigación empírica ha reforzado esta idea. El metaanálisis de Durlak y sus colaboradores mostró que las intervenciones universales de aprendizaje social y emocional mejoran competencias socioemocionales, actitudes, conducta prosocial y rendimiento académico (Durlak et al., 2011). Esto importa mucho porque desmonta una oposición bastante vieja: la de pensar que formar emocionalmente resta seriedad al trabajo académico. En realidad, puede fortalecerlo.

4.3.1.4. La formación emocional como condición del aprendizaje y de la convivencia.

En educación básica se relaciona con la construcción temprana de pautas de convivencia, autorregulación y relación con la comunidad; en media superior, con la complejidad afectiva propia de la adolescencia tardía y la juventud temprana. Por eso el currículo mexicano ha ido incorporando esta dimensión de manera más visible: en básica, a través de campos como De lo humano y lo comunitario; en media superior, por medio de recursos y ámbitos de formación socioemocional más definidos (SEP, 2022; SEMS, 2023).

La inteligencia emocional se vuelve un problema curricular cuando la escuela entiende que no basta con decir que las emociones importan. También debe decidir cómo trabajar esa importancia en estructuras formativas concretas. El verdadero paso decisivo está ahí: en convertir una idea valiosa en una experiencia pedagógica consistente.

Figura 4.2.

Recorrido de la psicología al currículo escolar



Fuente: Elaboración propia con base en la literatura, generada con Inteligencia Artificial

4.3.2. Cambios Socioemocionales en la Educación Moderna.

4.3.2.1. Del paradigma académico a la formación integral.

Durante gran parte del siglo XX la escuela se pensó, sobre todo, como un espacio para transmitir contenidos y verificar aprendizajes disciplinarios. Hoy esa visión se queda corta. Organismos internacionales y autores del campo educativo coinciden en que la educación también debe atender al bienestar, convivencia, salud mental, participación y desarrollo humano. La UNESCO (2024) insiste en integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos, mientras la OECD (2024) subraya su relación con el bienestar, la salud y la permanencia escolar. Desde la pedagogía, Bisquerra (2003) refuerza esta idea al señalar que la educación emocional responde a necesidades que el currículo tradicional no atiende suficientemente.

4.3.2.1.2. Riesgos de una adopción vacía o simbólica.

Aun así, este giro socioemocional puede quedarse en la pura retórica. No basta con que los documentos hablen de bienestar, empatía o convivencia si eso no se traduce en secuencias de trabajo, tiempos definidos, mediación docente e instrumentos de seguimiento. Fernández-Berrocal y

Ruiz-Aranda (2008) advierten que, sin una integración pedagógica real y sin profesorado preparado, lo emocional puede acabar reducido a campañas aisladas o respuestas improvisadas ante los conflictos.

4.3.2.1.3. La tensión entre el discurso innovador y la práctica escolar tradicional

De ahí surge una tensión muy clara entre el discurso innovador y la práctica escolar cotidiana. La evidencia muestra beneficios del aprendizaje social y emocional (Durlak et al., 2011), pero muchas escuelas siguen funcionando con saturación curricular, fragmentación disciplinaria y presión constante por resultados. Por eso el reto ya no es defender teóricamente la formación socioemocional, sino volverla experiencia escolar continua, clara y evaluable. El caso mexicano es relevante precisamente porque permite ver hasta qué punto esa traducción realmente se está logrando.

Figura 3.3

Guía socioemocional



Fuente: Elaboración propia con base en la literatura, generado con I.A.

4.3.3. La dimensión emocional en la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana no puede entenderse solo como un cambio administrativo o de vocabulario. En el fondo, busca reordenar el sentido de la formación escolar desde una mirada más crítica, humanista y comunitaria. Los materiales oficiales de educación básica la presentan como un proyecto orientado a la formación integral del estudiantado, la equidad, la excelencia y la mejora continua, con niñas, niños y adolescentes en el centro (SEP, 2022). Desde el inicio, entonces, el mensaje es claro: no se trata solo de mover contenidos, sino de cambiar el horizonte formativo de la escuela.

Visto así, la Nueva Escuela Mexicana parte de una idea amplia del estudiante. No piensa en sujetos abstractos, sino en personas situadas en contextos concretos, atravesadas por vínculos, lenguas, costumbres, afectos y expectativas (SEP, 2022). Por eso la comunidad deja de ser un simple entorno externo y se vuelve un referente organizador de la experiencia educativa. Y eso, naturalmente, tiene efectos sobre la dimensión emocional.

Por eso puede decirse que la Nueva Escuela Mexicana abre mejores condiciones normativas para incorporar la dimensión emocional que las que ofrecían marcos más académicos. Pero también conviene no exagerar. Que el discurso oficial adopte un lenguaje humanista y comunitario no significa, por sí solo, que ya haya resuelto cómo convertir esa visión en tiempos, estructuras y trayectorias formativas concretas.

4.3.3.1. Formación integral, bienestar y comunidad como referentes del nuevo currículo.

Uno de los cambios más visibles de la Nueva Escuela Mexicana es haber desplazado el centro del currículo hacia ideas como formación integral, comunidad, bienestar y buen vivir. En el Plan de Estudio 2022, la organización curricular ya no se presenta solo como un conjunto de asignaturas o competencias, sino como una articulación entre perfil de

egreso, campos formativos, ejes articuladores y fases de aprendizaje (SEP, 2022). En ese marco, la comunidad ocupa un lugar decisivo.

Esto es importante para la discusión sobre inteligencia emocional. Cuando el currículo se piensa desde la comunidad y no únicamente desde asignaturas aisladas, el aprendizaje puede entenderse mejor como experiencia formativa integral. El propio Plan de Estudio habla de aprendizajes significativos para la vida, buen trato y vida escolar libre de violencia (SEP, 2022). Ese vocabulario, aunque a veces no nombre directamente la inteligencia emocional, se acerca claramente a ella.

Algo parecido ocurre en media superior. El MCCEMS se presenta como parte de un nuevo paradigma que busca formar capacidades para enfrentar la incertidumbre con bienestar comunitario e integración solidaria (SEMS, 2023). También articula desarrollo integral, currículum fundamental y currículum ampliado, y da un lugar explícito a recursos como la responsabilidad social, el cuidado físico corporal y el bienestar emocional afectivo. En media superior, por tanto, el lenguaje sobre lo socioemocional es más directo.

4.3.3.2. Derechos, buen trato y vida escolar libre de violencia.

La dimensión emocional en la Nueva Escuela Mexicana no se expresa solo en las ideas de comunidad y formación integral. También aparece en el énfasis puesto en el buen trato, la integridad personal y la vida escolar libre de violencia. En educación básica, el Plan de Estudio 2022 señala que niñas, niños y adolescentes deben aprender en un entorno de buen trato y libre de violencia (SEP, 2022). Aunque el documento no siempre use el término inteligencia emocional, sí pone en el centro condiciones claramente relacionadas con ella.

En media superior sucede algo semejante. Los documentos del currículum ampliado subrayan el derecho del estudiantado a una educación libre de violencia y a condiciones que protejan su integridad personal, su bienestar y el libre desarrollo de la personalidad (SEMS, 2023). Eso le da al

componente socioemocional una legitimidad mayor, porque deja de ser una simple recomendación pedagógica y se vincula con una visión educativa basada en derechos.

Pero aquí aparece también una pregunta inevitable: ¿cómo se enseña realmente el buen trato?, ¿con qué contenidos, con qué tiempos y con qué prácticas? Ahí se ve el límite del modelo. La Nueva Escuela Mexicana amplía con claridad el horizonte ético y humano del currículo, pero todavía deja abierta la discusión sobre la densidad operativa de los mecanismos que permitirían volver sistemática esa promesa.

4.3.3.3. Entre el lenguaje humanista y la estructura operativa del currículo.

La dimensión emocional en la Nueva Escuela Mexicana se mueve, entonces, entre dos planos: un lenguaje curricular mucho más humano y una operación que todavía no siempre resulta igual de clara. En educación básica, la reorganización por campos formativos y ejes articuladores permite dar cabida a la vida emocional, la convivencia y la construcción personal dentro de una visión más amplia de lo educativo.

Ahora bien, esa misma amplitud puede generar ambigüedad. Al quedar lo socioemocional integrado en un campo amplio, cruzado por varios ejes y múltiples propósitos, existe el riesgo de que se reconozca su importancia sin precisar con suficiente claridad qué contenidos se trabajan, cómo progresan entre fases y de qué manera se evalúan. La riqueza del enfoque puede convertirse, si faltan mediaciones claras, en una fuente de dispersión.

En media superior el panorama cambia un poco. El MCCEMS nombra con mayor claridad los recursos socioemocionales y el currículum ampliado, lo que vuelve más visible esta dimensión (SEMS, 2023). Pero al mismo tiempo insiste en la transversalidad y en la articulación integral del conocimiento, y eso reabre una pregunta decisiva: si lo socioemocional fortalece a todo el currículo, ¿quién se hace responsable de asegurar su continuidad, su seguimiento y su evaluación formativa?

En conjunto, la Nueva Escuela Mexicana marca un cambio importante en el discurso curricular mexicano. Lo emocional hoy tiene mucha más visibilidad que antes, ya sea a través de la comunidad, el buen trato, el proyecto de vida, el campo De lo humano y lo comunitario o los recursos socioemocionales del MCCEMS (SEP, 2022; SEMS, 2023). Pero ese avance no elimina la necesidad de una lectura crítica: reconocer algo no equivale todavía a integrarlo con suficiente claridad, profundidad y continuidad.

Figura 4.4.

Bases filosóficas en la NEM



Fuente: Elaboración propia con base en la literatura, generada con IA

4.3.4. Educación básica: la inteligencia emocional dentro del Plan de Estudio 2022

4.3.4.1. Ejes articuladores y campos formativos

Para entender cómo aparece la inteligencia emocional en educación básica, conviene mirar primero la arquitectura del Plan de Estudio 2022. Allí el currículo ya no descansa solo en asignaturas aisladas, sino en una

estructura que articula perfil de egreso, ejes, campos formativos y fases de aprendizaje. Ese reordenamiento cambia la manera de pensar qué debe enseñar la escuela y cómo se relacionan entre sí sus componentes.

En este diseño, los siete ejes articuladores atraviesan los cuatro campos formativos y muestran que la formación se piensa desde la integración y no desde la compartimentación rígida del saber. Eso importa mucho para este capítulo, porque deja ver que en educación básica la dimensión emocional no aparece como asignatura independiente, sino distribuida en distintos espacios del currículo, con mayor densidad en algunos campos y ejes específicos (SEP, 2022).

De ahí surge una primera observación crítica: el Plan 2022 no invisibiliza lo emocional; más bien lo integra en una concepción amplia de formación. El problema es que su presencia es sobre todo transversal e integrada, no autónoma. Entonces la pregunta ya no es si está, sino si esa presencia logra traducirse en secuencias suficientemente claras para el trabajo cotidiano de la escuela.

4.3.4.2. "De lo humano y lo comunitario" como espacio privilegiado de la dimensión emocional.

Si se quiere ubicar el espacio de mayor densidad curricular para la inteligencia emocional en educación básica, ese lugar es de lo humano y lo comunitario. El Plan 2022 presenta este campo como el espacio donde la persona se entiende en relación con su comunidad, dentro de un proceso continuo de construcción personal y social orientado al bienestar y a una vida digna, justa y solidaria (SEP, 2022).

El propio documento señala que el objeto de aprendizaje de este campo incluye experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que ayuden a niñas, niños y adolescentes a construir identidad, sentido de pertenencia, conciencia de interdependencia, conexión emocional y compromiso ético. Esto es importante porque lo socioafectivo aparece nombrado de manera directa y no solo sugerido de forma lateral.

Aquí está, probablemente, una de las pruebas más claras de que la educación básica mexicana sí reconoce la relevancia de la dimensión emocional. El currículo no se limita a hablar de bienestar de forma genérica, sino que menciona expresamente la comprensión de la vida emocional y afectiva propia y su relación con la de otras personas. Además, lo hace en conexión con salud, inclusión, igualdad de género, interculturalidad crítica y proyecto de vida.

Las finalidades del campo refuerzan esta lectura. El Plan 2022 señala que, de manera gradual, razonada, vivencial y consciente, niñas, niños y adolescentes deben construir su identidad personal; desarrollar sus potencialidades afectivas, motrices, creativas, de interacción y de solución de problemas; fortalecer capacidades perceptivas, socio y físico-motrices; reflexionar y comprender su vida emocional y afectiva, así como la de las demás personas, como elemento constitutivo de relaciones de convivencia y potencial bienestar; promover ambientes de convivencia sana y pacífica; y tomar decisiones orientadas a modificar comportamientos o situaciones que violenten su integridad físico-emocional y la de otras personas. La densidad de esta enumeración deja claro que el campo tiene una vocación inequívocamente formativa en lo emocional (SEP, 2022).

Pero justo esa amplitud del campo también abre un problema. De lo humano y lo comunitario reúne identidad, sexualidad, motricidad, salud, convivencia, integridad físico-emocional, proyecto de vida, pertenencia y beneficio colectivo. Esa riqueza puede ser valiosa, pero también puede volver más difícil delimitar progresiones específicas para el desarrollo emocional.

En otras palabras, el plan reconoce mucho, aunque no siempre precisa con nitidez qué se espera en cada fase y cómo acompañarlo formativamente.

4.3.4.3. Vida saludable, inclusión, igualdad de género y convivencia.

La dimensión emocional en educación básica no se reduce a ese campo. También recibe apoyo de varios ejes articuladores, en particular vida

saludable, inclusión e igualdad de género. Esto importa porque muestra que el Plan 2022 no entiende lo emocional como algo encerrado en la interioridad del individuo, sino como una dimensión vinculada con salud, justicia, convivencia y condiciones sociales de vida (SEP, 2022).

El eje de vida saludable es especialmente revelador. Allí el plan entiende la salud como un derecho y como un hecho social, y la relaciona con alimentación, vida libre de violencias, ingresos dignos, protección social, ejercicio de derechos y niveles manejables de estrés. Incluso advierte que la falta de apoyo afectivo durante la educación básica puede tener efectos negativos duraderos. Eso acerca la dimensión emocional al terreno de la salud integral y la vincula con bienestar físico, social y mental (SEP, 2022).

Lo valioso de esta mirada es que evita entender las emociones como algo puramente interno o aislado. El Plan 2022 muestra que la vida emocional también está atravesada por violencia, estrés, desigualdad, exclusión, humillación y apoyo afectivo. Esa perspectiva ayuda a evitar una educación emocional reducida al simple autocontrol y recuerda que la escuela no puede trabajar seriamente este tema si ignora los contextos reales de vida.

El eje de igualdad de género también suma elementos importantes, pues relaciona respeto, igualdad y ejercicio de derechos con una disminución de desigualdades en salud mental entre hombres y mujeres. Algo similar ocurre con la inclusión y la interculturalidad crítica, que introducen una sensibilidad hacia la diversidad y la valoración del otro. Así, el currículo básico vincula lo emocional con la justicia social y con una ética pública más amplia.

4.3.4.4. Alcances reales del tratamiento socioafectivo en educación básica.

Visto en conjunto, el Plan de Estudio 2022 para educación básica sí incorpora de manera sustantiva la dimensión emocional. La reconoce en su filosofía humanista, la distribuye en varios ejes y le da un lugar privilegiado dentro de De lo humano y lo comunitario, donde aparecen explícitamente la

vida emocional y afectiva, la convivencia, la integridad físico-emocional y el proyecto de vida. No sería preciso decir que la educación básica mexicana ignora este tema.

Pero una lectura crítica obliga a distinguir entre presencia curricular y solidez operativa. El tratamiento socioafectivo del Plan 2022 es fuerte en el plano filosófico y declarativo, pero su realización depende mucho de la mediación docente, del codiseño contextual y de la capacidad institucional para convertir formulaciones amplias en experiencias pedagógicas continuas. Allí aparece una de las tensiones centrales del capítulo.

Figura 4.5.

Educación básica: Plan de estudio 2022



Fuente: Elaboración propia con base en la literatura, generado con IA.

Además, el diseño integrado del currículo puede diluir la especificidad de la inteligencia emocional. Al no presentarse como asignatura independiente, sino como parte de un campo más amplio, su desarrollo puede quedar subordinado a prioridades más visibles o fáciles de escolarizar. Eso no significa que no esté presente, sino que su continuidad, profundidad y evaluación no siempre quedan aseguradas del mismo modo que en otras áreas.

La educación básica ofrece hoy un escenario mucho más fértil que el de etapas anteriores. La dimensión emocional ya no es invisible y aparece con claridad en el discurso oficial. Pero esa ganancia todavía convive con un

problema: su integración sigue siendo tan transversal e interdisciplinaria que no siempre se traduce automáticamente en precisión operativa. Ahí está, justamente, uno de sus principales desafíos.

4.3.5. Educación media superior: recursos socioemocionales en el MCCEMS

4.3.5.1. El MCCEMS y la lógica del currículum fundamental y ampliado

La educación media superior merece una atención especial en esta discusión porque allí la formación socioemocional es nombrada con mayor claridad que en educación básica. El MCCEMS se presenta como una propuesta de formación integral que ya no se organiza solo alrededor de aprendizajes disciplinares, sino también alrededor de componentes orientados al bienestar físico, mental, emocional y social de las y los jóvenes (SEMS, 2023; SEP, 2024).

La distinción entre currículum fundamental y currículum ampliado es clave. El primero concentra recursos sociocognitivos y áreas de conocimiento; el segundo busca fortalecer la formación integral desde la dimensión socioemocional. A diferencia de lo que sucede en básica, aquí sí aparece un espacio más claramente nombrado y justificado. Eso no significa que el problema esté resuelto, pero sí marca un avance importante en visibilidad curricular.

Aun así, conviene leer este avance con cautela. El MCCEMS apuesta por la articulación integral del conocimiento y por dejar atrás la segmentación disciplinaria. Esa decisión es coherente con el horizonte humanista del modelo, pero también vuelve más urgente definir con claridad cómo asegurar continuidad, seguimiento y evaluación en la práctica cotidiana.

4.3.5.2. Los recursos socioemocionales como eje articulador.

Uno de los rasgos más importantes del MCCEMS es que los recursos socioemocionales no aparecen como un añadido marginal, sino como un eje

articulador del currículum ampliado. El programa señala que responsabilidad social, cuidado físico corporal y bienestar emocional afectivo buscan formar estudiantes responsables, honestos y comprometidos con su bienestar personal y social (SEMS, 2023).

Esto tiene varias consecuencias. Primero, amplía el alcance de la educación emocional, porque no la reduce al manejo interno de estados afectivos, sino que la conecta con ciudadanía, convivencia, justicia, inclusión y transformación del entorno. Segundo, deja ver que el MCCEMS no entiende lo socioemocional como simple acompañamiento psicológico, sino como parte de una formación humana y social más amplia. Y tercero, al hablar de aprendizajes de trayectoria, sugiere que este trabajo debería sostenerse a lo largo de toda la experiencia escolar.

Desde el punto de vista curricular, aquí se observa uno de los avances más claros de la media superior frente a la básica. La explicitud es mayor, la nomenclatura está más delimitada y existe una voluntad más visible de traducir la dimensión emocional en una estructura con identidad propia. Incluso la presencia de tiempos específicos para la formación socioemocional sugiere que su lugar no es meramente declarativo.

Pero esa mayor claridad tampoco resuelve todos los problemas. Que los recursos socioemocionales funcionen como eje articulador implica altas exigencias de transversalidad, coordinación e integración con el resto del currículo. Eso requiere docentes preparados, instituciones con claridad operativa y una cultura escolar que reconozca esta formación como parte central del trabajo educativo.

4.3.5.3. Responsabilidad social, cuidado físico corporal y bienestar emocional afectivo.

Los tres recursos socioemocionales del MCCEMS permiten ver con más detalle cómo entiende hoy la media superior la formación integral. El primero, responsabilidad social, apunta al compromiso con la comunidad, los derechos, la igualdad, la inclusión, la perspectiva de género y la

búsqueda del bien común. También incluye aprendizajes ligados a la cultura de paz, la diversidad y la resolución colaborativa de conflictos (SEMS, 2023).

El segundo recurso, cuidado físico corporal, rompe con una visión dualista de la persona. Aquí el desarrollo integral se vincula con cuerpo, salud, autocuidado y hábitos que favorecen el bienestar. Y eso importa especialmente en la adolescencia y la juventud, donde el cuerpo también se vive como experiencia identitaria, social y emocional, no solo biológica.

El tercero, bienestar emocional afectivo, conecta de manera directa con el núcleo de esta tesis. Su sola presencia deja ver que la educación media superior mexicana reconoce la necesidad de trabajar el mundo emocional del estudiantado como parte del currículo. La actualización normativa de 2024 refuerza esta idea al vincular el currículum ampliado con bienestar físico, mental y emocional, tanto en lo personal como en lo comunitario y social (SEP, 2024).

Con todo, estos recursos también abren preguntas pedagógicas importantes. Nombrarlos con claridad no garantiza, por sí mismo, que el profesorado disponga de criterios suficientes para convertirlos en procesos de enseñanza con progresión reconocible. Una cosa es definirlos en el plano normativo y otra, bastante distinta, volverlos trayectorias efectivas de formación.

4.3.5.4. Los ámbitos de la formación socioemocional en media superior.

La formación socioemocional en media superior se despliega, además, a través de cinco ámbitos: práctica y colaboración ciudadana, educación para la salud, actividades físicas y deportivas, educación integral en sexualidad y género, y actividades artísticas y culturales. El programa plantea que estos ámbitos se desarrollen en el aula, la escuela y la comunidad, con la intención de propiciar cambios en mentalidades, ambientes escolares y vínculo con el entorno (SEMS, 2023).

Este diseño tiene varias fortalezas. Evita reducir lo socioemocional a un trabajo puramente introspectivo, lo conecta con problemas concretos y

reconoce que la educación emocional no ocurre solo dentro del aula tradicional. En ese sentido, la propuesta le da mayor sentido a la formación emocional, sobre todo para adolescentes y jóvenes.

Sin embargo, esa misma riqueza vuelve más compleja su puesta en práctica. Repartir la formación socioemocional en cinco ámbitos amplios exige coordinación institucional, planeación docente y una fuerte capacidad de contextualización. Además, cuando la responsabilidad se distribuye entre aula, escuela y comunidad, puede hacerse más difícil delimitar quién asegura realmente la continuidad del proceso.

Figura 4.6.

Educación Media Superior



Fuente: Elaboración propia con base en la literatura, generada con IA.

La actualización del MCCEMS en 2024 confirma, de hecho, que la implementación había mostrado la necesidad de fortalecer esta parte del modelo. El ajuste buscó robustecer la operación del currículum ampliado y permitir un despliegue más gradual y contextualizado de los recursos socioemocionales. Eso muestra algo importante: el reconocimiento normativo ya estaba, pero su traducción operativa necesitaba todavía mayor precisión.

La educación media superior mexicana representa un avance importante en la incorporación curricular de la dimensión emocional. El

MCCEMS la hace más visible, le da nombre, le asigna una función articuladora y la despliega en ámbitos concretos. Pero esa mayor claridad no elimina los retos de implementación, seguimiento y evaluación. Su consolidación todavía depende de mecanismos pedagógicos e institucionales más sólidos.

4.3.6. Valoración crítica integrada de la inteligencia emocional en el currículo mexicano.

4.3.6.1. Convergencias estructurales: el reconocimiento de la dimensión socioemocional.

El análisis del currículo mexicano contemporáneo permite afirmar que la inteligencia emocional dejó de ocupar un lugar marginal y pasó a formar parte del discurso educativo oficial. Tanto en educación básica como en media superior, los documentos reconocen que la formación integral del estudiante incluye no solo lo cognitivo, sino también bienestar, convivencia, identidad, participación social y vida emocional (SEP, 2022; SEMS, 2023).

En educación básica, este reconocimiento aparece sobre todo en lo humano y lo comunitario y en ejes como vida saludable, inclusión, igualdad de género e interculturalidad crítica. En media superior, en cambio, la dimensión socioemocional se vuelve más explícita a través del currículum ampliado y de recursos como bienestar emocional afectivo, responsabilidad social y cuidado físico corporal (SEMS, 2023; SEP, 2024).

Estas coincidencias permiten ver una convergencia importante: el sistema educativo mexicano ya acepta que la educación emocional forma parte del núcleo formativo del estudiante. Ese reconocimiento marca una diferencia clara con modelos anteriores, donde la dimensión afectiva aparecía subordinada o apenas insinuada.

4.3.6.2. Diferencias de configuración curricular: integración amplia en comparación con la explicitud operativa.

Aunque ambos niveles comparten ese horizonte general, su manera de estructurar la dimensión socioemocional es distinta. En educación básica predomina una integración amplia, donde identidad, salud, convivencia y proyecto de vida convergen en un mismo campo formativo. Esa amplitud enriquece la mirada, pero también puede volver menos nítidos los contenidos y las progresiones específicas.

En media superior, por el contrario, la explicitud es mayor. Los recursos socioemocionales del MCCEMS permiten reconocer con más claridad qué aspectos del desarrollo emocional se consideran relevantes y cómo se insertan en la trayectoria formativa. Esa visibilidad es una ventaja importante. Pero esa diferencia no significa que alguno de los dos niveles haya resuelto por completo el problema. En básica persiste el riesgo de dispersión; en media superior, las dificultades suelen aparecer en la implementación y en la coordinación de múltiples componentes dentro de contextos muy heterogéneos. En ambos casos, la tensión entre reconocimiento y operatividad sigue siendo central.

Figura 7.

Comparación curricular

	Educación básica	Media superior
Ubicación curricular	Campos formativos y ejes articuladores	Currículum ampliado y recursos socioemocionales
Rasgo dominante	Integración amplia	Explicitud operativa mayor
Fortaleza	Visión comunitaria y humanista	Nomenclatura y estructura más visibles
Riesgo	Dispersión o ambigüedad	Implementación desigual
Reto	Secuencias y seguimiento	Coordinación y continuidad

Fuente: Elaboración propia con base en la literatura, generado con IA

4.3.7. Entre la intención normativa y la práctica escolar.

El paso del reconocimiento curricular a la implementación de la inteligencia emocional tropieza con varios obstáculos. Uno de los principales es la formación docente. Trabajar esta dimensión exige capacidades que van más allá de transmitir contenidos: supone saber acompañar procesos, manejar dinámicas grupales, leer contextos y aplicar estrategias orientadas al desarrollo personal. Sin una formación sólida en este ámbito, mucho termina dependiendo de la iniciativa individual del profesorado (SEP,2022; SER, 2024).

Otro problema importante es el exceso curricular y la disputa por el tiempo en la escuela. Cuando el currículo ya está saturado y las exigencias académicas son muchas, la formación socioemocional suele quedar en segundo plano frente a contenidos que parecen más urgentes o fáciles de evaluar. Eso limita la posibilidad de sostener procesos profundos y continuos (SEMS, 2023).

A esto se suma la dificultad de construir criterios claros de seguimiento y evaluación. La inteligencia emocional no puede reducirse a indicadores simples o a pruebas estandarizadas. Pero, al mismo tiempo, si no existe la evaluación formativa, se vuelve difícil acompañar pedagógicamente su desarrollo (OECD, 2024).

Las condiciones institucionales, sociales y culturales influyen de manera decisiva en la forma en que se implementa la formación socioemocional. Por eso un mismo marco normativo puede producir experiencias muy distintas según la escuela o el subsistema en que se aplique.

4.3.8. Riesgos de superficialidad y fragmentación pedagógica.

Cuando estos problemas no se atienden, la formación socioemocional puede terminar en prácticas superficiales o fragmentadas. Un riesgo frecuente es reducir la inteligencia emocional a actividades aisladas, campañas escolares o respuestas reactivas frente a los conflictos. En esos

casos, el tema aparece en el discurso institucional, pero no se consolida como un proceso formativo sostenido (SEP, 2022).

Si no existe una estructura clara, cada docente puede entender de manera distinta qué significa laborar la dimensión socioemocional, y eso produce experiencias desiguales entre grupos. Esto dificulta la construcción de trayectorias coherentes y estables.

Estos riesgos no deben leerse como defectos inevitables del enfoque, sino como señales de que hacen falta mejores condiciones para implementarlo. La transversalidad, la integración y la flexibilidad pueden ser decisiones valiosas, pero necesitan apoyos estructurales para volverse efectivas.

4.3.9. Balance crítico: entre avance conceptual y deuda operativa.

Visto en conjunto, el capítulo permite hacer un balance claro del lugar que ocupa hoy la inteligencia emocional en el currículo mexicano. El avance conceptual es evidente: la formación socioemocional ha ganado legitimidad y hoy se reconoce como parte de una educación que ya no puede pensarse solo como instrucción académica (SEP, 2022; SEMS, 2023).

Al mismo tiempo, persiste una deuda operativa importante. La inteligencia emocional no siempre se centra en estructuras claras, continuas y evaluables. Sigue existiendo una distancia entre el reconocimiento normativo y la experiencia pedagógica efectiva. Ese desfase no borra los avances, pero sí muestra que todavía falta fortalecer el diseño de mecanismos curriculares capaces de sostener esta dimensión de manera más consistente (OECD, 2024).

En ese marco, la tesis general del capítulo se sostiene con bastante claridad: la educación mexicana contemporánea ha dado un paso importante al reconocer la relevancia de la inteligencia emocional, pero todavía está en transición hacia una institucionalización curricular más plena. El desafío ya no es demostrar que esta dimensión importa, sino

construir las condiciones pedagógicas, organizativas y formativas para desarrollarla de manera sostenida en todos los niveles.

Figura 8.

Proyección del trabajo



Fuente: Elaboración propia con base en la literatura y generado por IA.

4.4. CONCLUSIONES

El recorrido realizado permite afirmar que la inteligencia emocional ya ocupa un lugar visible dentro del discurso curricular mexicano. En educación básica aparece integrada en una visión humanista y comunitaria; en media superior, se presenta de forma más explícita a través de recursos y ámbitos de formación. En ambos niveles hay, sin duda, un desplazamiento respecto de modelos que reducían la escuela a la simple transmisión de contenidos.

Pero el capítulo también deja ver que el reconocimiento normativo no basta. La principal debilidad del modelo actual no está en que el tema esté ausente, sino en la dificultad para convertirlo en trayectorias pedagógicas continuas, claras y verificables. La transversalidad aporta riqueza, sí, pero

también puede diluir responsabilidades cuando no va acompañada de secuencias, tiempos y mediaciones suficientemente definidos

Por eso, el reto inmediato ya no es seguir demostrando que la formación socioemocional importa, sino fortalecer las condiciones que permitan llevarla de verdad a la práctica. Eso implica atender la formación docente, clarificar progresiones, cuidar la articulación entre niveles educativos y diseñar formas de seguimiento acordes con la complejidad del desarrollo emocional.

Estas conclusiones abren, de manera natural, el paso al próximo trabajo que brindará continuación, si el currículo vigente ya reconoce la centralidad de la inteligencia emocional, entonces la tarea que sigue consiste en proponer una estructura más consistente para convertir ese reconocimiento en experiencia escolar efectiva

4.5. REFERENCIAS

Aguilar, L.A. (2004) La hermenéutica filosófica de Gadamer. Revista Electrónica Sinéctica. 24; 61-64. https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918009.pdf

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall. https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82. https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(15), 421-436. https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289

Gadamer, H.-G. (1998). Verdad y método. Ediciones Sígueme.

García-Serna, E., González Rodríguez, A. D. D., Salgado Salgado, A. D., Yepes González, E., y Rodríguez Franky, F. E. (2025). Neurodiversidad en el aula: perspectivas psicológicas y pedagógicas para una educación inclusiva. *Prisma Journal*, *1*(3), 220-230. https://doi.org/10.63803/prisma.v1n3.19

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury. https://books.google.es/books?id=Lq18kigs7m0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_book_other_versions_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

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

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

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. Emotion Review, 8(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and *Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Secretaría de Educación Pública. (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/index_111.php?day=19&month=08&year=2022

Secretaría de Educación Pública. (2022). Acuerdo número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/index_113.php?day=02&month=09&year=2022

Secretaría de Educación Pública. (2024). Acuerdo número 09/05/24 que modifica el diverso número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/index.php?day=05&edicion=MAT&month=06&year=2024

UNESCO. (2024). Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide. https://www.unesco.org/en/articles/mainstreaming-social-and-emotional-learning-education-systems-policy-guide

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf

Declaración conflictos de interés

No existe conflicto de intereses

Financiamiento

Trabajo financiado con recursos propios.

Uso de inteligencia artificial

Uso de IA para la revisión y sugerencias sobre la redacción del trabajo

Aprobación de comité de ética

No aplica.

Declaración de responsabilidad autoral

Conceptualización: Autor 1
Curación de datos: Autor 1
Análisis formal: Autor 1 y Autor 2
Investigación: Autor 1
Metodología: Autor 1
Gestión del proyecto: Autor 1
Recursos: Autor 1 y Autor 2
Software: Autor 1 y Autor 2
Supervisión: Autor 1 y Autor 2
Validación: Autor 1 y Autor 2
Visualización: Autor 1 y Autor 2
Redacción (borrador original): Autor 1 y Autor 2
Redacción (corrección y edición): Autor 1 y Autor 2
Revisión – asesoría: Autor 2

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © autores

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-9-7
DOI: 10.69821/978-628-97608-9-7

CAPÍTULO 5. RESISTENCIA Y TERRITORIO: EL PETROGRABADO YOPE COMO CATALIZADOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA IDENTIDAD EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA, ALTO DE VENTURA MUNICIPIO DE LAS VIGAS, MÉXICO

CHAPTER 5. RESISTANCE AND TERRITORY: YOPE PETROGLYPHS AS CATALYSTS FOR CRITICAL THINKING AND IDENTITY FORMATION AMONG FIRST-YEAR SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ALTO DE VENTURA, MUNICIPALITY OF LAS VIGAS, MEXICO

Anita Lagara Mejía. [1]

Martín Zavala Núñez [2]

Recibido: 10 Abril. 2026 | Aceptado: 26 Junio. 2026 | Publicado: 22 Julio. 2026

[1] Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Hipócrates, Acapulco de Juárez, México.

sanmarcos.anitalagaramejiasn@gmail.com

[2] Docente Universidad Hipócrates, Acapulco de Juárez, México.

martinzavala.docente@uhipocrates.edu.mx https://orcid.org/0009-0006-2640-5681

Autor de correspondencia: martinzavala.docente@uhipocrates.edu.mx

RESUMEN

La presente investigación aborda la problemática de la erosión identitaria en la región de la Costa Chica de Guerrero, México, centrándose en el caso de la comunidad de Alto de Ventura municipio de Las Vigas. El estudio tiene como objetivo analizar el impacto de una estrategia pedagógica situada que vincula el petrograbado local conocido como la "Piedra del Pie Pintado" con el registro iconográfico del Códice Tudela. Fundamentado en el paradigma sociocrítico y una metodología de Investigación Acción Colaborativa (IAC), se intervino con estudiantes de primer grado de secundaria (Fase 6) de la Escuela Secundaria "Rubén Figueroa Figueroa". La propuesta se alinea con los ejes de Interculturalidad Crítica y Pensamiento Crítico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Los resultados demuestran una transformación significativa en el discurso de los adolescentes, quienes transitaron de interpretaciones míticas hacia una apropiación histórica y técnica de la identidad Yope, reconociendo la resistencia de sus ancestros frente a la hegemonía mexica y desarrollando una conciencia crítica sobre la desprotección de su patrimonio. Se concluye que la correlación entre la evidencia física del territorio y las fuentes documentales coloniales funciona como un potente catalizador para la justicia patrimonial y la formación de ciudadanos con un alto sentido de pertenencia y conciencia territorial.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria, Identidad Cultural, Pensamiento Crítico, Educación Patrimonial, Cultura Yope, Patrimonio Arqueológico.

ABSTRACT

This research addresses the problem of identity erosion in the Costa Chica region of Guerrero, Mexico, focusing on the community of Alto de Ventura in the municipality of Las Vigas. The study aims to analyze the impact of a situated pedagogical strategy that links the local petroglyph known as the "Piedra del Pie Pintado" (Painted Foot Stone) with the iconographic record of the Tudela Codex. Based on the socio-critical paradigm and a Collaborative Action Research (CAR) methodology, the intervention involved first-year secondary school students (Phase 6) at the "Rubén Figueroa Figueroa" Secondary School. The proposal aligns with the Critical Interculturality and Critical Thinking principles of the New Mexican School (NEM). The results demonstrate a significant transformation in the adolescents' discourse, as they moved from mythical interpretations toward a historical and technical understanding of Yope identity, recognizing their ancestors' resistance to Mexica hegemony and developing a critical awareness of the lack of protection for their heritage. It is concluded that the correlation between the physical evidence of the territory and colonial documentary sources acts as a powerful catalyst for heritage justice and the formation of citizens with a strong sense of belonging and territorial awareness.

KEYWORDS: Secondary Education, Cultural Identity, Critical Thinking, Heritage Education, Yope Culture, Archaeological Heritage.

5.1. INTRODUCCIÓN

La identidad del poblado de Las Vigas, que es cabecera municipal constituida en el año 2021 mediante decreto número 864 (Gobierno del Estado de Guerrero, 2021), se halla intrínsecamente vinculada a su toponimia, derivada de las vigas de madera, utilizadas en las construcciones tradicionales de la región (Ayuntamiento Municipal, 2024), la cual sintetiza una narrativa de relación dialéctica de resiliencia humana con el entorno natural, por el desarrollo forestal y agropecuario. Históricamente, este territorio constituyó un enclave estratégico para la cultura Yope; evidencia de ello es el complejo simbólico del petrograbado denominado "Piedra del Pie Pintado", dicho vestigio no solo representa un remanente arqueológico de una cultura ancestral indómita, sino que funciona como un marcador territorial y cultural cuya vigencia es fundamental para la comprensión de la raíz histórica local (Bibiano, 2007).

Por otra parte, el petrograbado de la "Piedra del Pie Pintado", generada desde los tiempos prehispánicos, se encuentra inmerso en un denso entramado de imaginarios colectivos, donde convergen mitos y leyendas locales que vinculan el vestigio con narrativas de tesoros y entidades místicas. Más allá de estos constructos simbólicos, la materialidad del monolito es una realidad innegable: el bajorrelieve antropomorfo persiste en el cauce del arroyo que circunda Las Vigas. Según la memoria transgeneracional de los habitantes de mayor edad, la pieza ha resistido la dinámica geomorfológica del afluente; a pesar de los desplazamientos provocados por las crecidas estacionales y la presión de la vegetación riparia, la nitidez de los grabados permite actualmente, una observación detallada que valida su relevancia arqueológica (Bibiano, 2007).

Además, la legitimación de la identidad Yope como una entidad étnica y política diferenciada no solo emana de la evidencia arqueológica en el territorio de Las Vigas, sino que se halla nítidamente documentada en las fuentes primarias del siglo XVI. Al respecto, Batalla Rosado (2009) destaca

la relevancia de la obra denominada Códice Tudela, el cual, pese a conservar únicamente cuatro folios de retratos etnográficos, incluye de manera significativa la figura del "Indio Yope" en su folio 4, como valientes hombres de un arco y flecha en tierras ásperas y calientes, situándolo en un plano de igualdad representativa frente a las naciones mexica y tarasca. Esta distinción iconográfica en uno de los documentos fundacionales de la visión europea sobre Mesoamérica que subraya la singularidad y el reconocimiento que los Yopes ostentaban en el concierto de los pueblos prehispánicos. No obstante, esta relevancia histórica documentada en los manuscritos contrasta profundamente con la realidad educativa actual en la Escuela Secundaria de la localidad Alto de Ventura, municipio de Las Vigas, donde el estudiante de primer grado desconoce que su linaje fue digno de ser retratado junto a las potencias del México antiguo, acentuando así la brecha entre la memoria académica y la identidad escolar.

En este sentido, bajo la lógica de la Interculturalidad Crítica que propone la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2024) en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, el petrograbado de la "Piedra del Pie Pintado" se erige como la manifestación lítica de la identidad Yope, funcionando como un espejo ontológico del registro documental hallado en el Códice Tudela. Esta analogía dialéctica entre el código escrito y el código pétreo trasciende la mera comparación histórica para convertirse en una situación de aprendizaje auténtica. En ella, los estudiantes de primer año de secundaria deben ejercitar un pensamiento crítico que les permita decodificar su territorio como un texto vivo, reconociendo que su historia no solo reside en los archivos europeos, sino en la materialidad de su propio entorno comunitario, en concordancia con la Escuela de Frankfurt, donde la teoría obliga a una praxis, en el que la actividad académica no esté supeditada a las aulas de la institución educativa, aislada del contexto (Bedoya, et al., 2023, p. 11).

Asimismo, desde el eje articulador de la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, la “Piedra del Pie Pintado” representa la versión epigráfica de la misma identidad que el Códice Tudela preservó en papel. La mediación pedagógica de esta analogía permite que el estudiante de secundaria desarrolle un pensamiento crítico situado, donde el “leer la piedra” se vuelve un acto de reivindicación cultural, ya que la memoria y el olvido es una preocupación de las clases sociales dominantes, por el cual, los silencios de la historia son parte de la manipulación de la memoria colectiva (Le Goff, 1991, p. 134). De este modo, la propuesta cumple con la máxima de la NEM de situar a la comunidad como el núcleo integrador del conocimiento, transformando un vestigio local en una herramienta de análisis simbólico que dota de sentido y pertenencia el trayecto formativo del adolescente.

Al mismo tiempo, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la vinculación entre el registro pictográfico del Códice Tudela y la evidencia física de la 'Piedra del Pie Pintado' constituye una oportunidad única para la reconstrucción del tejido identitario. Este ejercicio analítico invita a los estudiantes a cuestionar las jerarquías del conocimiento, otorgándole al código pétreo de Las Vigas la misma validez académica que a las fuentes documentales coloniales. Al fomentar este pensamiento crítico, la escuela secundaria cumple con su función social de formar ciudadanos que reconozcan su territorio como un aula abierta, donde la herencia Yope deja de ser un mito para convertirse en un saber pedagógico activo y decolonial, al superar la cosificación en la enseñanza, ya que, el estudiante no es reducido a sujeto pasivo (Adorno, 2008).

Derivado de lo anterior, se analizó el impacto de una estrategia pedagógica situada, basada en la correlación iconográfica entre el petrograbado 'Piedra del Pie Pintado' y el Códice Tudela, para el fortalecimiento del pensamiento crítico y la reconstrucción de la identidad cultural Yope en estudiantes de primer año de secundaria en la localidad

Alto de Ventura, municipio de Las Vigas, Guerrero, bajo los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana.

Además, para lograr lo anterior, primero se identificó el nivel de conocimiento previo y la vinculación afectiva de los estudiantes de secundaria con el patrimonio arqueológico local de Las Vigas, segundo se diseñó una secuencia didáctica que vinculó el análisis del petrograbado "Piedra del Pie Pintado" con el registro documental del Códice Tudela, promoviendo el diálogo de saberes, tercero se evaluó el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos a través de la interpretación de símbolos ancestrales y su relación con la defensa del territorio y la identidad, por último, se organizó los resultados de la experiencia de Investigación Acción Colaborativa (IAC) para proponer un modelo de educación patrimonial replicable en contextos rurales con vestigios arqueológicos.

5.2. METODOLOGÍA

El enfoque es cualitativo, centrado en significados, percepciones y procesos de identidad, donde las interacciones simbólicas, asignan una importancia principal a los significados sociales que los sujetos conceden a la sociedad que los rodea, por el cual, las personas ven el mundo como lo aprenden de otras personas (Taylor y Bogdan, 1987, p. 24). Además, el paradigma es sociocrítico, al buscar la transformación de la conciencia social de los alumnos de la secundaria de la localidad Alto de Ventura, municipio de Las Vigas (Freire, 2004). También, se utilizó el método de Investigación Acción Colaborativa, donde actuaron el investigador y el docente titular que aportó la mediación pedagógica cotidiana con los alumnos, para la construcción de conocimiento a partir de la práctica (Cano y García, 2010, p. 61).

Por otra parte, las etapas de la intervención se integraron con el diagnóstico de la identidad situada, donde antes de intervenir se medió la brecha de identidad, a través de cuestionarios de inicio sobre el

conocimiento del patrimonio local y la autopercepción étnica, en dicha etapa, la acción fue detectar como los alumnos veían la Piedra del Pie Pintado. Posteriormente, se pasó a la segunda etapa, donde se diseñó la secuencia didáctica, con la finalidad principal de incluir la propuesta de la NEM sobre el codiseño curricular, que corresponde específicamente a la denominada Fase 6, que pertenece al nivel educativo secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2023), creándose una unidad didáctica en el que, los alumnos no sean receptores del conocimiento, sino sujetos activos que decodifiquen los símbolos.

Asimismo, la tercera etapa donde se generó la acción e intervención en el aula-territorio, se dividió en dos momentos, uno donde en el aula se analizó el Códice Tudela, en el cual, los alumnos identificaron los rasgos del originario Yope, así como las descripciones de la resistencia histórica de la cultura Yope ante los mexicas, posterior a esto, se realizó el trabajo de campo, constituido por la visita al arroyo de Las Vigas, realizando la observación directa de la Piedra del Pie Pintado, se usó la técnica de pensamiento crítico, al pedir a los alumnos que realizaran una comparación morfológica in situ entre lo visto en el aula y lo tallado en la roca.

Posterior a lo anterior, se constituyó la última etapa, relativa a la reflexión crítica y sistematización, al analizar las producciones de los estudiantes de secundaria, utilizando la rúbrica de evaluación cualitativa basada en los procesos de desarrollo de aprendizaje de la Fase 6 de la NEM, aquí, la acción estuvo constituida por la identidad Yope, así como, la importancia de proteger el arroyo y su historia.

Además, se utilizaron como técnicas e instrumentos de recolección de datos, el diario de campo para el registro de observaciones sobre el cambio de actitud de los estudiantes durante su vista al petrograbado ubicado en el arroyo, grabaciones de audio, previa autorización ética por parte del entrevistado, de seis personajes claves de la localidad, y como portafolio de

evidencias, se recopilo los trabajos escritos y visuales (dibujos) de los estudiantes,

También, se realizó la triangulación de resultados, cruzando el punto de vista del docente e investigador, a partir de la teoría sobre la cultura Yope, junto con la intervención educativa, que tiene correspondencia con la intervención decolonial (Grosfoguel y Mignolo, 2008), al poner el saber en un vestigio histórico, y no simplemente haber realizado una excursión escolar. Así también, el otro fundamento es el empírico, que pertenece a lo observado en el petrograbado de la Piedra del Pie Pintado, así como cruzar lo pedagógico, al haber observado la evolución del discurso o forma de pensar de los alumnos de la secundaria, mediante la intervención educativa de acción colaborativa, igualmente, de las entrevistas a sabedores locales de la comunidad.

También, la metodología se aplicó durante el mes de abril, tiempo de estiaje (sequía) en la zona de investigación, al estar el arroyo en su nivel más bajo, que permitió la mayor visibilidad de la Piedra del Pie Pintado y su contexto geológico, que sería imposible en época de lluvias, permitiendo el trabajo académico en total seguridad con los estudiantes.

Finalmente, se contó con el consentimiento informado por los padres de familia de los alumnos de la secundaria, el permiso institucional de la Escuela Secundaria y la colaboración docente que validó la secuencia didáctica de la Investigación Acción Colaborativa.

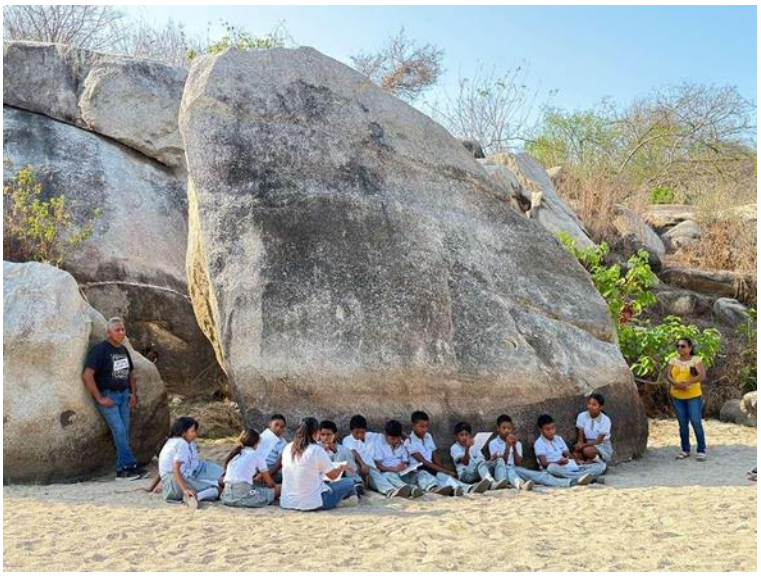
5.3. RESULTADOS

Los hallazgos derivados de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos a los estudiantes de primer grado de secundaria que corresponden a la Fase 6 de la NEM (Figura 1), figura donde se observa a los estudiantes de primer grado de secundaria en una sesión de "Lectura de Paisaje y Territorio" al pie del monolito del Pie Pintado. Se percibe, el proceso de

mediación pedagógica in situ, donde el vestigio arqueológico dejó de ser un objeto inerte para convertirse en un dispositivo de aprendizaje activo y reconstrucción identitaria, en esa evidencia se materializo el impacto que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca: el aprendizaje situado, la comunidad como núcleo integrador y el aula-territorio.

Figura 1.

Actividad de acción intervención pedagógica



Nota: Fotografía tomada por los autores, 2026.

A partir de esto, los resultados están organizados de acuerdo con las cuatro etapas analíticas establecidas en la secuencia didáctica y son los siguientes:

En la etapa de análisis de poder y resistencia histórica, el 100% de los sujetos analizados identificó a la cultura Yope como una entidad social caracterizada por la autonomía, al señalar los términos "rebeldes", "fuertes" y "resistentes", expresiones recurrentes para describir a los antiguos habitantes. Los estudiantes vincularon la existencia de la piedra con la imposibilidad de conquista por parte de los mexicas, definiendo el vestigio no como un objeto abandonado, sino como una "evidencia" o "recordatorio" de que dicha cultura estuvo presente en su territorio actual, tal como lo señala el Códice Tudela o Códice del Museo de América, que muestra en su

primera sección, un retrato de un posible pintor europeo (Figura 2) como "un indio yope de Acapulco en la mar del sur", plasmado en el folio paginado desde mediados del siglo XVI, con el número 4 y está en el reverso del mismo (Batalla, 1995).

Figura 2.

Indio Yope de Acapulco



Figura 1: Indio yope. Fotografía del original (**Códice Tudela**, folio 4-v)

Fuente: Batalla, Rosado, J.J. 1995

Por otra parte, en la etapa del análisis simbólico y arqueológico, con respecto a la morfología del petrograbado antropomorfo (Figura 3), conocido localmente como "La Piedra del Pie Pintado", ubicado en el lecho del arroyo de Las Vigas, Guerrero, en dicho petrograbado se observa un bajorrelieve tallado en roca de tipo ígnea metamórfica que representa una extremidad humana (podomorfo), característica asociada a la iconografía de territorialidad y tránsito de la cultura Yope, los alumnos reportaron una

observación detallada de las formas, distinguiendo entre huellas de diferentes tamaños: "unas chiquitas como de caballo" y otras "muy grandes de un pie humano". En cuanto a la inferencia técnica, los resultados muestran un consenso en la desmitificación del origen del vestigio. Los estudiantes atribuyeron la manufactura a un proceso de tallado manual, mediante el uso de herramientas de "piedra, madera y huesos". El significado atribuido a las huellas se centró en dos categorías: un "ritual" y una "señal importante" de carácter ceremonial.

Figura 3.

Petrograbado "Piedra del Pie Pintado"



Nota: Fotografía tomada por los autores, 2026.

En ese orden, en la etapa de justicia cultural y territorial se encontró una postura crítica unánime sobre la distribución de recursos y la valoración del patrimonio. Los hallazgos principales incluyen: Percepción de desigualdad, los alumnos afirmaron que, de encontrarse en una gran ciudad, el vestigio tendría mayor protección debido a que en las zonas urbanas "existen más recursos", así como, una valoración de abandono

(Figura 4), la ubicación del vestigio en un arroyo fue atribuida a la "falta de difusión", la "falta de interés institucional" y la ausencia de recursos para su conservación al señalar de forma consistente que la piedra presenta un estado "deteriorado" debido al "daño humano" y la falta de protección física.

Figura 4.

Contexto del Petrograbado "Piedra del Pie Pintado"



Nota: Fotografía tomada por los autores, 2026.

A continuación, en la etapa de reconstrucción identitaria y afectividad, las respuestas reflejaron una conexión emocional positiva con el pasado local, ya que, los estudiantes utilizaron los términos "orgullo" y "felicidad" para describir su sentir al saber que el sitio forma parte de su historia. La identificación con el pasado Yope se fundamentó en el reconocimiento de sus "raíces" y su "cultura", estableciendo que estos antiguos habitantes forman parte de su "identidad histórica".

Finalmente, en el ejercicio narrativo de la "Carta a un Yope", los alumnos destacaron su asombro por la capacidad de resistencia de sus antepasados y su preocupación por la preservación de la naturaleza.

5.3. DISCUSIÓN

La discusión de los hallazgos se realizó mediante una triangulación que contrasto la evidencia empírica recolectada con el marco teórico, analizando las convergencias y divergencias entre la memoria comunitaria, la respuesta estudiantil y la literatura especializada.

Se observó una contradicción inicial entre la memoria colectiva de los adultos y la reconstrucción histórica de los alumnos, mientras que los entrevistados reportaron interpretaciones vinculadas al pensamiento mítico-mágico, el "pie de Dios" o el "pie del demonio", los estudiantes lograron desplazarse hacia una interpretación política de la resistencia. este hallazgo coincide plenamente con Batalla Rosado (2009), quien identifica en el Códice Tudela la representación del "indio yope" como una figura de autonomía frente al imperio mexica.

La transición de los alumnos de ver la piedra como un mito, a entenderla como un vestigio "tallado manualmente" representa lo que Freire (2005) define como el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, al nombrar al autor del grabado, como el guerrero Yope, el estudiante deja de ser un espectador de una leyenda para convertirse en un heredero de una historia de resistencia documentada. Así también, en la Figura 2 de los resultados, la imagen muestra a los alumnos en el lecho del arroyo, utilizando la sombra del propio monumento como espacio de reflexión. Esto demuestra el tránsito de una educación enciclopédica a una educación vivencial, al lograrse la ruptura del aula tradicional, además, la monumentalidad de la piedra frente al tamaño de los alumnos subraya la importancia de este vestigio. No es solo "una piedra con un dibujo", es un marcador territorial de gran escala que domina el paisaje de Las Vigas.

Luego, la ubicación del petrograbado generó una tensión analítica interesante, para alguno de los adultos entrevistados, el arroyo es un espacio de "tradición recreativa", pero para los alumnos, se transformó en

un "espacio ritual" y una "fuente de vida", esta interpretación de los estudiantes se alinea con la propuesta de Walsh (2010) sobre la Interculturalidad Crítica, que no solo busca conocer otra cultura, sino cuestionar cómo el territorio y la naturaleza son parte de la identidad política de los pueblos.

Sin embargo, surge una contradicción con la realidad institucional, mientras que el Plan de Estudios de la SEP (2022) promueve el aprendizaje en la comunidad, los resultados de justicia cultural en los cuestionarios denuncian un abandono estatal del sitio, los alumnos identifican con lucidez que la "falta de recursos" y el "daño humano" ponen en riesgo su patrimonio, lo que valida la necesidad de que la escuela actúe como un centro de gestión y protección comunitaria, tal como lo sugiere el diseño creativo de la Fase 6 (SEP, 2023).

Así también, existe una divergencia significativa entre la percepción de los adultos entrevistados y la realidad observada en los alumnos, los adultos mostraron pesimismo, afirmando que a la juventud "ya no le dan importancia a estas cosas" por el uso de celulares y vicios. No obstante, los resultados de los cuestionarios muestran lo contrario: una profunda respuesta emocional de "felicidad y orgullo". Este hallazgo refuerza la tesis de la Nueva Escuela Mexicana sobre el poder del aprendizaje situado, ya que, la tecnología (Facebook/Internet) no ha borrado el interés por las raíces; más bien, la falta de una pedagogía que vinculara el vestigio con el Códice Tudela era lo que mantenía la brecha, porque, cuando se les entregó la "constancia" histórica que un entrevistado adulto demandaba, los alumnos respondieron con una asunción de la "mismidad" que supera las expectativas de los adultos de la comunidad.

Los resultados no son finales, sino que forman parte de la espiral de la Investigación-Acción. Es decir, que esta intervención abre la puerta a nuevos ciclos donde la comunidad educativa del municipio de Las Vigas

podría, gestionar ante el ayuntamiento o el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) una placa informativa para la "Piedra del Pie Pintado".

5.4. CONCLUSIONES

Se concluye que el conocimiento de la historia de la nación Yope actuó como un mecanismo de empoderamiento cognitivo. Al identificar los alumnos a sus ancestros como un grupo "rebelde" y "fuerte" que resistió la hegemonía mexica, los estudiantes desplazaron la narrativa de la "conquista" por una de autonomía. El petrograbado dejó de ser una curiosidad inerte para convertirse en un símbolo de soberanía territorial, validando la tesis de Batalla Rosado (2009) sobre el carácter indómito de los habitantes Yopes.

La intervención pedagógica logró una ruptura epistemológica significativa, al derivar que las huellas fueron "talladas manualmente" con herramientas de piedra y hueso, los alumnos superaron las leyendas de origen divino o demoníaco reportadas por los adultos de la comunidad entrevistados. Esta transición del mito a la técnica demuestra que el estudio de la iconografía (Códice Tudela) permite a los adolescentes comprender el patrimonio como una obra humana intencional, cargada de sentido ritual y ceremonial, y no como un accidente de la naturaleza.

Asimismo, otra conclusión crítica de este estudio es el surgimiento de una conciencia política sobre el patrimonio, porque, los estudiantes demostraron una lucidez notable al identificar que la falta de protección de la "Piedra del Pie Pintado" es un reflejo de la desigualdad de recursos entre las comunidades rurales y las grandes ciudades. Al proponer medidas de seguridad (rejillas y vigilancia) y denunciar el "daño humano", los jóvenes asumen un rol de guardianes del patrimonio, transformando la escuela en un espacio de resistencia contra el abandono institucional. También, se vinculó con los Ejes de la NEM (Plan 2022), porque, los alumnos no tan solo

vieron la cultura Yope de forma teórica, la están tocando en su propia comunidad, realizando pensamiento crítico y vida saludable, ya que, la actividad implicó el desplazamiento físico al entorno natural, fomentando un vínculo sano con el medio ambiente local.

Finalmente, el impacto más profundo se localiza en la dimensión afectiva. Los sentimientos de "orgullo" y "felicidad" expresados por los alumnos al reconocerse como herederos de la cultura Yope confirman que la identidad no es algo estático, sino un proceso que se reconstruye mediante la educación. Se concluye finalmente que la implementación de la Interculturalidad Crítica (Walsh, 2009) en la Fase 6 de la Nueva Escuela Mexicana es operativa y necesaria: cuando el alumno encuentra sus "raíces" en el territorio que pisa, la brecha tecnológica y el desinterés se disuelven, dando paso a una pertenencia sólida y consciente, donde la Piedra del Pie Pintado, no es un vestigio del pasado, es una brújula para el porvenir de Las Vigas.

5.5. REFERENCIAS

Adorno, W. Th. (2008). Crítica de la cultura y sociedad I. Ediciones Akal, Madrid.

Ayuntamiento Municipal. (2024). Plan Municipal de Desarrollo 2024-2027. Las Vigas, Guerrero. https://congresogro.gob.mx/63/ayuntamientos/plan-municipal/plan-trabajo-las-vigas-2024-2027.pdf

Batalla, Rosado, J.J. (1995). La sección de los índios yopes de la segunda parte del Códice Tudela del museo de América. Una revision sobre su interpretación. Anales del mundo de América 3, 59-80.

Batalla Rosado, J.J. (2009). El Libro Escrito Europeo del Códice Tudela o Códice del Museo de América, Madrid. Revista Itinerarios Vol. 9. https://bibliotekanauki.pl/articles/2087582.pdf

Bedolla, et al. (2023). La Escuela de Frankfurt. Crítica y emancipación. Universidad Libre. Bogotá.

Bibiano Mayo, A. (2007). Entre Dragos y Parotas. Esta (ba) Las Vigas. H. Ayuntamiento Municipal de Las Vigas, Guerrero. Periodo 2005-2008.

Cano, F.M. y García, L.T. (2010). La investigación colaborativa: una experiencia en el desarrollo de un proyecto educativo. Académicas del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/colaborativa2010-1.pdf

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Editorial Paz e Terra. ISBN: 82-219-0243-3. https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf

Gobierno del Estado de Guerrero. (2021). Decreto número 864. https://www.guerrero.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/D864MPIOLASVIGAS.pdf

Grosfoguel, R. y Mignolo, W. (2008). Intervenciones decoloniales: una breve introducción Tabula Rasa, núm. 9, pp. 29-37, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. https://www.redalyc.org/pdf/396/39600903.pdf

Le Goff, J. (1991). El Orden de la Memoria. El tiempo como imaginario. Ediciones PAIDOS. España.

Secretaría de Educación Pública. (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6. SEP. https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/S0LPM.htm

Secretaria de Educación Pública. (2024). El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ediciones Paidos Ibérica. España. ISBN: 84-7509-816-9. https://eugeniawagner.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/taylor-bogdan-intr-met-cuali-1.pdf

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf

Declaración conflictos de interés

Ninguno

Financiamiento

Ninguno.

Uso de inteligencia artificial

En el proceso de elaboración del presente capítulo, se utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (LLM), específicamente el modelo Gemini (Google) como apoyo técnico y editorial. El uso de estas herramientas se rigió bajo principios éticos de transparencia y autoría, siguiendo las recomendaciones internacionales para la integridad académica. Las funcionesg específicas de la IA en este trabajo fueron:

1. Soporte en el Análisis Cualitativo: Se utilizó la IA para la organización y categorización de las transcripciones de las entrevistas y los cuestionarios aplicados a los estudiantes. La herramienta facilitó la identificación de patrones, recurrencias y "verbatims" clave, optimizando la sistematización de los resultados.
2. Triangulación de Datos: La IA colaboró en el ejercicio de contraste entre la evidencia empírica (diagnóstico de campo), la memoria comunitaria (entrevistas) y el sustento teórico (referencias bibliográficas y Códice Tudela), sugiriendo nexos lógicos entre los hallazgos y los autores citados.
3. Refinamiento Estilístico y Coherencia: Se empleó para la revisión de la sintaxis, la mejora del tono académico y la verificación de la coherencia estructural de los párrafos. Asimismo, la herramienta asistió en la traducción técnica del resumen (abstract) y en la correcta aplicación de las normas APA (7.ª edición).
4. Estructuración Pedagógica: La IA ayudó a articular los hallazgos de campo con los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sugiriendo formas de presentar la evidencia que resaltaran el cumplimiento de los objetivos de Interculturalidad Crítica y Pensamiento Crítico.

Aprobación de comité de ética

No aplica.

Agradecimientos

Se agradece al Maestro Arturo Analco Salado. Director de la Escuela Secundaria "Rubén Figueroa Figueroa"

Declaración de responsabilidad autoral

Conceptualización: Anita Lagara Mejía

Curación de datos: Anita Lagara Mejía

Análisis formal: Anita Lagara Mejía y Martín Zavala Núñez

Investigación: Anita Lagara Mejía

Metodología: Anita Lagara Mejía

Gestión del proyecto: Anita Lagara Mejía

Supervisión: Anita Lagara Mejía y Martín Zavala Núñez

Validación: Anita Lagara Mejía y Martín Zavala Núñez

Visualización: Anita Lagara Mejía y Martín Zavala Núñez

Redacción (borrador original): Anita Lagara Mejía y Martín Zavala Núñez

Redacción (corrección y edición): Anita Lagara Mejía y Martín Zavala Núñez

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Anita Lagara Mejía y Martín Zavala Núñez

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-9-7
DOI: 10.69821/978-628-97608-9-7

CAPÍTULO 6. SINERGIA EDUCATIVA: UN MODELO INTEGRADOR PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CHAPTER 6. EDUCATIONAL SYNERGY: AN INTEGRATIVE MODEL FOR TRANSFORMING LEARNING, EMOTIONAL INTELLIGENCE, AND FEEDBACK IN HIGHER EDUCATION.

Edwin Gregorio Yepes Gonzalez 1

Diego Mauricio Madrid Orrego [2]

Mashiel Marcela Meriño Mejia [3]

Recibido: 10 Abril. 2026 | Aceptado: 06 Junio. 2026 | Publicado: 13 Julio. 2026

---

[1] Universidad La Gran Colombia, Bogotá, Colombia.

edwin.yepes@ugc.edu.co; yepesgonzaleze@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6447-8685

[2] Universidad de la Guajira, La Guajira, Colombia.

dmadrid626@gmail.com, dmadrid@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-6783-1237

[3] Universidad de la Guajira, Riohacha, Colombia.

mashielmarcela@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0009-0000-5269-4778 .

Autor de correspondencia: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, edwin.yepes@ugc.edu.co,

RESUMEN

La educación superior actual atraviesa una transformación estructural impulsada por la complejidad social, lo que evidencia la insuficiencia de los modelos tradicionales centrados en la mera transmisión de contenidos. Ante esta problemática, se propone el modelo SINERGIA EDUCATIVA, una propuesta integradora que articula de manera sistémica el aprendizaje sociocognitivo, la inteligencia emocional y la retroalimentación formativa. A través de una metodología cualitativa de alcance interpretativo-propositivo, basada en la investigación documental y la modelización educativa, se estructuró un sistema que integra los aportes teóricos de Vygotsky, Goleman, Hattie y Timperley. El modelo opera bajo una arquitectura multinivel que interconecta el aula, el desempeño docente y la gestión institucional, situando a la retroalimentación formativa como el eje dinamizador que favorece procesos de autorregulación y metacognición. Los resultados demuestran que esta integración permite superar la fragmentación pedagógica, fortaleciendo el rol del docente como mediador de innovación y potenciando en el estudiantado competencias críticas como la autonomía, la resiliencia y el trabajo colaborativo. Se concluye que el modelo posee un alto valor estratégico para la mejora de la calidad educativa y la toma de decisiones institucionales, aunque su implementación exitosa requiere superar desafíos asociados a la cultura organizacional y la formación docente. Finalmente, se identifica la necesidad de futuras investigaciones empíricas que validen el impacto del modelo en contextos diversos, consolidándolo como una herramienta versátil para la transformación integral de la enseñanza universitaria

ABSTRACT

Contemporary higher education is undergoing a structural transformation driven by increasing social complexity, revealing the limitations of traditional models focused solely on the transmission of content. In response to this challenge, the EDUCATIONAL SYNERGY model is proposed as an integrative framework that systemically articulates sociocognitive learning, emotional intelligence, and formative feedback. Through a qualitative methodology with an interpretative and proposal-oriented approach, based on documentary research and educational

modeling, a system was developed integrating the theoretical contributions of Lev Vygotsky, Daniel Goleman, John Hattie, and Helen Timperley. The model operates through a multilevel structure that interconnects classroom practices, teaching performance, and institutional management, positioning formative feedback as the dynamic axis that promotes self-regulation and metacognitive processes. The findings demonstrate that this integration helps overcome pedagogical fragmentation by strengthening the teacher's role as a mediator of innovation and enhancing critical student competencies such as autonomy, resilience, and collaborative work. It is concluded that the model holds significant strategic value for improving educational quality and supporting institutional decision-making. However, its successful implementation requires overcoming challenges related to organizational culture and teacher training. Finally, the study highlights the need for future empirical research to validate the model's impact across diverse educational contexts, consolidating it as a versatile framework for the comprehensive transformation of university teaching.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, Aprendizaje sociocognitivo, Inteligencia emocional, retroalimentación formativa, Gestión educativa

Keywords: Higher education, Sociocognitive learning, Emotional intelligence, Formative feedback, educational management

6.1. INTRODUCCIÓN

La educación superior atraviesa un momento de profunda transformación, impulsado por las exigencias de una sociedad caracterizada por la complejidad, la incertidumbre y la necesidad de formar profesionales capaces de integrar conocimientos, gestionar sus emociones y responder de manera crítica a los desafíos del entorno. En este contexto, los modelos tradicionales de enseñanza, centrados predominantemente en la transmisión de contenidos, resultan insuficientes para promover aprendizajes significativos y sostenibles en el tiempo. Surge, entonces, la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas desde enfoques más integradores, que reconozcan la interacción entre lo cognitivo, lo emocional y lo social como base del proceso educativo.

En las últimas décadas, diversas corrientes teóricas han puesto de relieve la importancia del aprendizaje como un proceso mediado socialmente, tal como lo planteó Lev Vygotsky, así como el papel determinante de las emociones en el desempeño académico y profesional, ampliamente desarrollado por Daniel Goleman. De manera complementaria, estudios contemporáneos han evidenciado que la retroalimentación formativa, entendida como un proceso continuo, intencionado y dialógico, constituye uno de los factores con mayor impacto en la mejora del aprendizaje, como lo destacan John Hattie y Helen Timperley. No obstante, a pesar de estos avances, en muchos contextos educativos estas dimensiones continúan abordándose de manera fragmentada, lo que limita su potencial transformador.

Frente a este panorama, el presente capítulo propone el modelo "SINERGIA EDUCATIVA", concebido como una apuesta integradora que articula el aprendizaje sociocognitivo, la inteligencia emocional y la retroalimentación formativa en un sistema dinámico orientado a la transformación de los procesos educativos en la educación superior. Este modelo no solo busca fortalecer el desarrollo de competencias académicas,

sino también promover habilidades socioemocionales y prácticas docentes innovadoras que respondan a las necesidades actuales de formación integral.

La relevancia de esta propuesta radica en su carácter sistémico y multinivel, al estructurarse en tres ámbitos interdependientes: el aula, como espacio de interacción y construcción de conocimiento; el docente, como agente de mediación, diseño e innovación pedagógica; y la institución, como escenario de gestión, evaluación y toma de decisiones estratégicas. Esta configuración permite no solo comprender el proceso educativo desde una perspectiva más amplia, sino también generar conexiones efectivas entre la práctica pedagógica y la gestión académica.

En este sentido, la retroalimentación se posiciona como eje articulador del modelo, al favorecer procesos de autorregulación, reflexión y mejora continua, mientras que la inteligencia emocional actúa como soporte para el desarrollo integral del estudiante. A su vez, la autonomía docente se reconoce como un elemento clave para la implementación efectiva del modelo, al permitir la adaptación de estrategias a contextos específicos y la construcción de experiencias de aprendizaje significativas.

Finalmente, este capítulo tiene como propósito no solo presentar los fundamentos teóricos y la estructura del modelo SINERGIA EDUCATIVA, sino también evidenciar sus implicaciones pedagógicas y su potencial para contribuir a la innovación y la calidad en la educación superior. De esta manera, se ofrece una propuesta pertinente y contextualizada que invita a repensar la enseñanza desde una perspectiva integradora, reflexiva y orientada a la transformación educativa.

6.2. METODOLOGÍA

El presente capítulo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de alcance interpretativo–propositivo, orientado a la construcción, fundamentación y validación teórica del modelo SINERGIA EDUCATIVA. Este enfoque permite

comprender de manera integral las relaciones entre aprendizaje sociocognitivo, inteligencia emocional y retroalimentación formativa, así como proponer un modelo articulado con capacidad de aplicación en contextos de educación superior.

6.2.1. Diseño metodológico

Se adopta un diseño de tipo investigación documental con integración conceptual, complementado con una lógica de modelización educativa. Este diseño no se limita a la revisión de literatura, sino que avanza hacia la síntesis crítica, la integración de categorías y la formulación de una propuesta estructurada, con valor teórico y aplicabilidad práctica.

El proceso metodológico se organizó en cuatro fases interdependientes:

Fase 1. Revisión y análisis de literatura especializada

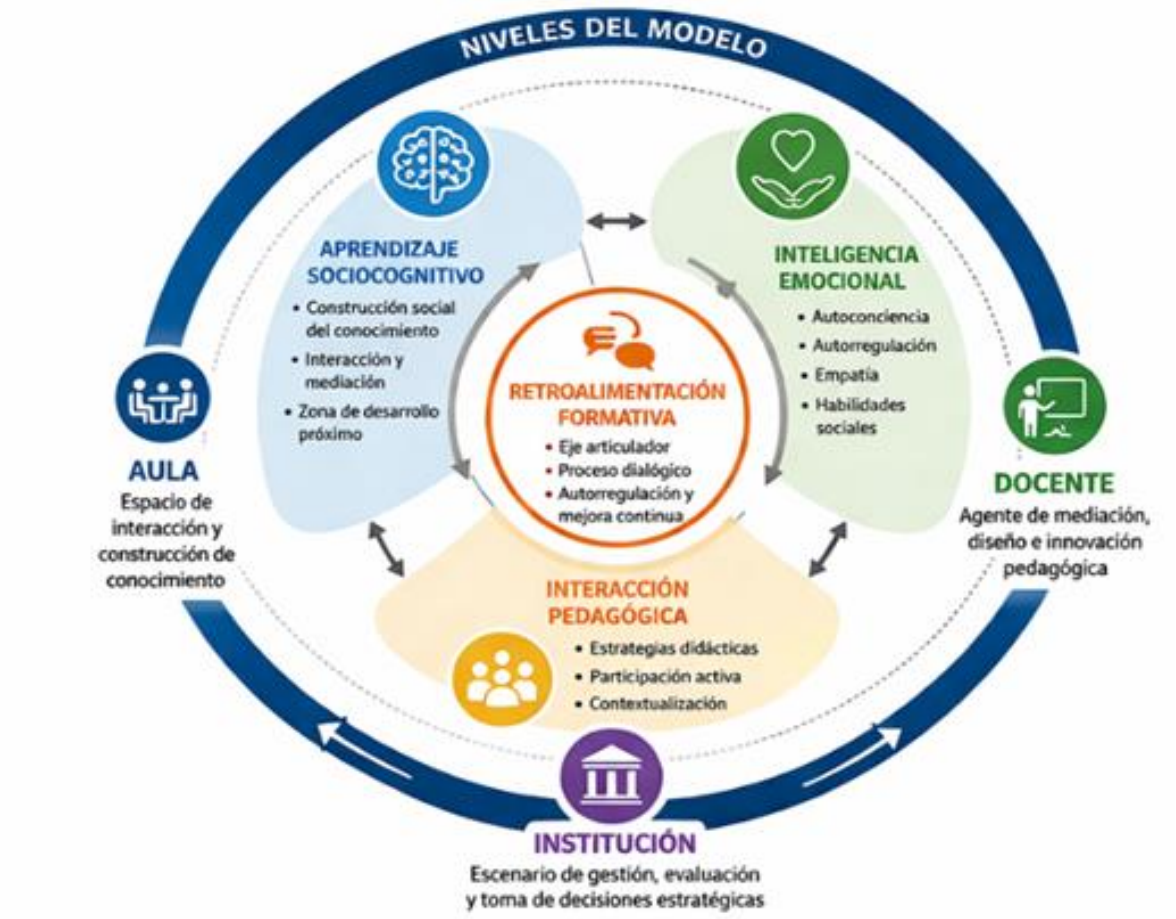
Se realizó una revisión analítica y selectiva de fuentes académicas relevantes (artículos indexados, libros y documentos institucionales), priorizando aportes contemporáneos (última década) relacionados con:

- aprendizaje sociocognitivo
- inteligencia emocional en educación
- retroalimentación formativa
- innovación pedagógica en educación superior

El criterio de selección se basó en la pertinencia temática, el rigor académico y la vigencia conceptual, lo que permitió construir una base teórica sólida y actualizada.

Figura 6.1

Modelo SINERGIA EDUCATIVA: enfoque sistémico integrador para la transformación del aprendizaje en la educación superior



Fase 2. Categorización y construcción de ejes conceptuales

A partir del análisis de la literatura, se desarrolló un proceso de codificación temática y categorización, mediante el cual se identificaron patrones, convergencias y tensiones entre los enfoques estudiados.

Este proceso permitió delimitar tres ejes estructurantes del modelo:

1. Dimensión sociocognitiva
2. Dimensión socioemocional
3. Dimensión de retroalimentación formativa

Asimismo, emergieron categorías transversales como la autonomía docente, la innovación pedagógica y la gestión educativa, las cuales fortalecen el carácter sistémico del modelo.

Fase 3. Diseño y modelización del enfoque SINERGIA EDUCATIVA

Con base en las categorías construidas, se procedió al diseño del modelo mediante un proceso de integración teórica y estructuración sistémica. En esta fase se definieron:

- Los componentes del modelo
- Las relaciones dinámicas entre sus dimensiones
- Su organización en niveles (aula, docente e institución)
- Su lógica de funcionamiento (interacción, retroalimentación y mejora continua)

La modelización se orientó a garantizar que la propuesta fuera conceptualmente coherente, operativamente viable y adaptable a distintos contextos educativos.

Figura 6.2

Arquitectura multinivel del modelo SINERGIA EDUCATIVA y su articulación mediante la retroalimentación formativa.



Fase 4. Validación conceptual y consistencia interna

La validación del modelo se realizó a través de un proceso de contraste teórico y análisis de consistencia interna, que permitió verificar:

- La coherencia entre fundamentos teóricos y estructura del modelo
- La pertinencia de sus componentes frente a las demandas de la educación superior
- Su capacidad de articulación entre niveles pedagógicos y de gestión

Adicionalmente, se incorporó un ejercicio de validación argumentativa, sustentado en la lógica de aplicabilidad del modelo en escenarios reales de enseñanza y gestión educativa.

6.2.3. Rigor metodológico

Para garantizar la calidad del proceso investigativo, se consideraron los siguientes criterios:

- Coherencia interna entre problema, objetivos y propuesta
- Rigor en la selección y análisis de fuentes
- Validez teórica, sustentada en autores reconocidos y enfoques contemporáneos
- Transferibilidad, al plantear un modelo adaptable a distintos contextos
- Originalidad, mediante la integración y resignificación de aportes existentes en una propuesta propia

6.2.4. Consideraciones finales de la metodología

La educación superior atraviesa actualmente un proceso de transformación estructural, impulsado por las demandas de una sociedad caracterizada por la complejidad, la incertidumbre y la acelerada producción de conocimiento. En este escenario, no solo se espera que las instituciones formen profesionales competentes en términos técnicos, sino también sujetos capaces de pensar críticamente, gestionar sus emociones, adaptarse a contextos cambiantes y participar de manera activa y ética en entornos

sociales y laborales diversos. Sin embargo, los modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento y en enfoques predominantemente cognitivos, han demostrado ser insuficientes para responder a estas exigencias, al limitar la construcción de aprendizajes significativos, transferibles y sostenibles en el tiempo.

En este contexto, resulta imprescindible avanzar hacia enfoques pedagógicos integradores que reconozcan el aprendizaje como un proceso complejo, multidimensional y situado, en el que convergen de manera dinámica factores cognitivos, emocionales y sociales. Desde esta perspectiva, los aportes de Lev Vygotsky permiten comprender el aprendizaje como un proceso mediado socialmente, donde la interacción y el lenguaje desempeñan un papel central en la construcción del conocimiento. De manera complementaria, las contribuciones de Daniel Goleman han evidenciado la relevancia de la inteligencia emocional en el desempeño académico y profesional, destacando competencias como la autorregulación, la empatía y la motivación como factores determinantes en los procesos de aprendizaje. A su vez, investigaciones contemporáneas lideradas por John Hattie y Helen Timperley han demostrado que la retroalimentación formativa constituye uno de los elementos con mayor impacto en la mejora del aprendizaje, especialmente cuando se orienta al desarrollo de la autorregulación y la metacognición.

No obstante, a pesar de la solidez de estos enfoques, en muchos contextos de educación superior persiste una fragmentación en su aplicación, lo que dificulta la articulación efectiva entre lo cognitivo, lo emocional y lo pedagógico. Esta disociación limita el potencial transformador de las prácticas educativas y reduce la posibilidad de generar experiencias de aprendizaje verdaderamente integrales. En respuesta a esta problemática, surge la necesidad de proponer modelos que no solo integren conceptualmente estas dimensiones, sino que también ofrezcan orientaciones operativas para su implementación en distintos niveles del sistema educativo.

En este marco, el modelo SINERGIA EDUCATIVA se presenta como una propuesta innovadora que articula de manera sistémica el aprendizaje sociocognitivo, la inteligencia emocional y la retroalimentación formativa, configurando un enfoque multinivel que vincula la experiencia del estudiante, la práctica docente y la gestión institucional. Este modelo no solo busca fortalecer el desarrollo de competencias académicas, sino también promover procesos de autorregulación, reflexión crítica y aprendizaje autónomo, contribuyendo así a la formación integral del estudiante y a la mejora continua de la calidad educativa.

6.3. RESULTADOS

El desarrollo del modelo SINERGIA EDUCATIVA permitió identificar un conjunto de resultados de carácter teórico, estructural y estratégico que evidencian su potencial para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Estos resultados no solo emergen de la integración conceptual realizada, sino también del análisis crítico de la literatura especializada y de la modelización propuesta.

6.3.1. Integración efectiva de dimensiones tradicionalmente fragmentadas

Uno de los principales resultados del estudio es la consolidación de un modelo que logra articular de manera coherente tres dimensiones que históricamente han sido abordadas de forma aislada: el aprendizaje sociocognitivo, la inteligencia emocional y la retroalimentación formativa.

La propuesta evidencia que el aprendizaje significativo no puede comprenderse únicamente desde lo cognitivo, sino que requiere la interacción constante con variables emocionales y sociales, en coherencia con los planteamientos de Lev Vygotsky y los desarrollos contemporáneos sobre inteligencia emocional de Daniel Goleman.

Asimismo, se confirma el papel central de la retroalimentación como elemento dinamizador del aprendizaje, en línea con los aportes de John

Hattie y Helen Timperley, quienes destacan su impacto en la mejora del rendimiento académico cuando se orienta a procesos de autorregulación.

6.3.2 Configuración de un modelo sistémico y multinivel

El modelo SINERGIA EDUCATIVA se consolida como una estructura organizativa que opera en tres niveles interdependientes:

- **Nivel de aula (micro):** centrado en la experiencia de aprendizaje del estudiante
- **Nivel docente (meso):** enfocado en la mediación pedagógica y la innovación didáctica
- **Nivel institucional (macro):** orientado a la gestión de la calidad y la toma de decisiones estratégicas

Este resultado evidencia que la transformación educativa no puede limitarse al aula, sino que requiere una articulación coherente entre la práctica pedagógica y los procesos de gestión institucional. La integración de estos niveles permite generar coherencia sistémica, evitando la desconexión entre políticas educativas y prácticas reales.

6.3.3. La retroalimentación como eje articulador del aprendizaje

Uno de los hallazgos más relevantes del modelo es la reconfiguración de la retroalimentación formativa como un proceso central, continuo y transversal.

Se establece que la retroalimentación:

- Facilita la construcción de conocimiento
- Promueve la autorregulación del aprendizaje
- Fortalece habilidades metacognitivas
- Potencia la comunicación pedagógica

Este resultado redefine la evaluación, pasando de un enfoque tradicional centrado en la medición a un enfoque formativo orientado a la mejora continua.

6.3.4. Fortalecimiento del rol docente como agente de transformación

El modelo evidencia que el docente no solo actúa como transmisor de contenidos, sino como:

- Diseñador de experiencias de aprendizaje
- Mediador sociocognitivo
- Facilitador emocional
- Agente de innovación pedagógica

Este resultado posiciona la autonomía docente como un factor clave para la implementación efectiva del modelo, permitiendo la adaptación a contextos diversos y la generación de prácticas educativas contextualizadas y significativas.

6.3.5. Desarrollo de competencias integrales en los estudiantes

A partir de la articulación de las dimensiones del modelo, se proyecta el desarrollo de competencias que trascienden lo académico, tales como:

- Pensamiento crítico
- Autorregulación del aprendizaje
- Inteligencia emocional
- Habilidades comunicativas
- Trabajo colaborativo

Este resultado responde directamente a las demandas actuales de la educación superior, orientadas a la formación de profesionales integrales y socialmente responsables.

6.3.6. Aporte a la gestión educativa y a la calidad institucional

El modelo SINERGIA EDUCATIVA no solo impacta la práctica pedagógica, sino también los procesos de gestión institucional, al ofrecer:

- Un marco para la evaluación formativa institucional
- Orientaciones para la planeación estratégica
- Criterios para la innovación educativa
- Elementos para fortalecer la cultura de calidad

Este resultado permite articular la docencia con la gestión académica, favoreciendo procesos de mejora continua y toma de decisiones informadas.

6.3.7. Transferibilidad y aplicabilidad del modelo

Finalmente, se identifica que el modelo posee un alto nivel de adaptabilidad, lo que permite su implementación en distintos contextos de educación superior, independientemente de su naturaleza disciplinar o modalidad educativa.

Su carácter flexible y sistémico facilita su incorporación en:

- Programas académicos
- Procesos de formación docente
- Sistemas de aseguramiento de la calidad

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el modelo SINERGIA EDUCATIVA se configura como una propuesta teórico–operativa de alto valor estratégico, con capacidad para incidir de manera significativa en la transformación de los procesos educativos en la educación superior. Al integrar de forma coherente dimensiones sociocognitivas, socioemocionales y evaluativas, el modelo supera la fragmentación tradicional de las prácticas pedagógicas y consolida una visión sistémica, articulada y orientada a la mejora continua. Asimismo, su estructura multinivel favorece la alineación entre la experiencia de aprendizaje, la acción docente y la gestión institucional, potenciando no solo la calidad educativa, sino también el desarrollo de competencias integrales pertinentes a las demandas contemporáneas.

6.4. DISCUSIÓN

Los hallazgos derivados de la construcción del modelo SINERGIA EDUCATIVA permiten situar esta propuesta en el marco de las transformaciones contemporáneas de la educación superior, caracterizadas por la necesidad de transitar desde enfoques fragmentados hacia perspectivas integradoras, sistémicas y centradas en el aprendizaje. En este

sentido, la articulación entre dimensiones sociocognitivas, socioemocionales y de retroalimentación formativa no solo responde a vacíos identificados en la literatura, sino que constituye una apuesta teórica y operativa para reconfigurar las prácticas pedagógicas desde una lógica de interdependencia y complementariedad.

Desde el enfoque sociocultural, los planteamientos de Lev Vygotsky son retomados y ampliados al integrarse con dimensiones que tradicionalmente han sido tratadas de forma periférica. Si bien este autor reconoce el papel de la interacción social en la construcción del conocimiento, el modelo SINERGIA EDUCATIVA avanza al incorporar explícitamente la dimensión emocional como componente estructural del aprendizaje, lo que permite comprender con mayor profundidad los procesos de mediación, internalización y desarrollo de competencias en contextos educativos complejos.

En esta línea, las contribuciones de Daniel Goleman adquieren una nueva relevancia al ser integradas en un marco pedagógico que trasciende la visión individual de la inteligencia emocional. El modelo propone su incorporación como un elemento transversal que incide en la calidad de las interacciones educativas, en la disposición hacia el aprendizaje y en la capacidad del estudiante para autorregular sus procesos cognitivos y afectivos. Esta integración permite no solo fortalecer el desempeño académico, sino también contribuir a la formación de sujetos más conscientes, resilientes y socialmente competentes.

Por otra parte, la reinterpretación de la retroalimentación formativa, a partir de los aportes de John Hattie y Helen Timperley, constituye uno de los ejes más innovadores del modelo. La retroalimentación deja de concebirse como un acto puntual asociado a la evaluación, para configurarse como un proceso continuo, dialógico y orientado a la autorregulación del aprendizaje. Esta perspectiva implica un cambio paradigmático en la cultura evaluativa, al desplazar el énfasis desde la calificación hacia la comprensión, la reflexión y la mejora progresiva.

Uno de los aportes más significativos del modelo SINERGIA EDUCATIVA radica en su estructura multinivel, la cual permite comprender la educación como un sistema articulado en el que interactúan el aula, la acción docente y la gestión institucional. Esta configuración amplía el alcance de la innovación educativa, al evidenciar que las transformaciones sostenibles requieren coherencia entre las prácticas pedagógicas, las decisiones curriculares y las políticas institucionales. En este sentido, el modelo aporta una visión estratégica que trasciende el ámbito micro del aula y se proyecta hacia la gestión de la calidad educativa.

No obstante, es importante señalar que, al tratarse de una propuesta de carácter teórico–propositivo, el modelo presenta limitaciones relacionadas con la ausencia de validación empírica en contextos reales de aplicación. Esta condición no resta valor a la propuesta, pero sí plantea la necesidad de desarrollar estudios posteriores que permitan evaluar su impacto en variables como el rendimiento académico, la autorregulación del aprendizaje, el clima de aula y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Adicionalmente, la implementación del modelo supone desafíos asociados a la formación docente, la cultura institucional y la disposición al cambio, factores que pueden incidir en su apropiación y sostenibilidad. En este sentido, su puesta en práctica requiere no solo de voluntad pedagógica, sino de procesos de acompañamiento, capacitación y alineación estratégica a nivel institucional.

El modelo SINERGIA EDUCATIVA no solo dialoga con los enfoques teóricos existentes, sino que los integra, resignifica y proyecta en una propuesta coherente, innovadora y pertinente frente a los desafíos actuales de la educación superior. Su principal contribución radica en ofrecer un marco comprensivo que permite orientar tanto la práctica pedagógica como la gestión educativa hacia escenarios de mayor calidad, articulación y transformación.

6.4.1. Limitaciones e implicaciones en futuras líneas de investigación

El modelo SINERGIA EDUCATIVA, si bien constituye una propuesta teórico–conceptual robusta y articulada, presenta una serie de limitaciones inherentes a su naturaleza propositiva, las cuales deben ser consideradas para una comprensión crítica de su alcance y para orientar su desarrollo futuro.

En primer lugar, una de las principales limitaciones del estudio radica en la ausencia de validación empírica del modelo en contextos reales de educación superior. Al tratarse de una construcción fundamentada en la integración teórica, su efectividad en términos de impacto sobre variables como el rendimiento académico, la autorregulación del aprendizaje o el desarrollo de competencias socioemocionales aún no ha sido contrastada mediante estudios de campo. En este sentido, se hace necesario avanzar hacia diseños metodológicos de carácter aplicado que permitan evaluar la pertinencia y eficacia del modelo en escenarios educativos concretos.

En segundo lugar, la complejidad inherente a la articulación de dimensiones sociocognitivas, socioemocionales y de retroalimentación formativa puede representar un desafío para su implementación, especialmente en contextos institucionales donde predominan enfoques tradicionales de enseñanza y evaluación. La transición hacia un modelo integrador como SINERGIA EDUCATIVA implica cambios no solo en las prácticas pedagógicas, sino también en la cultura organizacional, lo que puede generar resistencias o dificultades en su apropiación por parte de los actores educativos.

La implementación del modelo demanda un alto nivel de formación y compromiso por parte del profesorado, particularmente en aspectos relacionados con la gestión emocional, el diseño de estrategias de retroalimentación efectiva y la innovación pedagógica. Esta condición pone de manifiesto la necesidad de fortalecer procesos de desarrollo profesional docente que permitan garantizar una aplicación coherente y sostenida del modelo.

Otra limitación relevante está asociada a la diversidad de contextos educativos, ya que factores como la modalidad de enseñanza (presencial, virtual o híbrida), el tipo de institución, las características del estudiantado y las condiciones socioeconómicas pueden incidir en la manera en que el modelo es interpretado y aplicado. Si bien su carácter flexible constituye una fortaleza, también plantea el reto de adaptar sus componentes sin perder coherencia conceptual.

En relación con las implicaciones para futuras líneas de investigación, se identifican diversas oportunidades para profundizar y ampliar el alcance del modelo SINERGIA EDUCATIVA. En primer lugar, resulta pertinente desarrollar estudios empíricos que permitan validar el modelo a través de enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos, analizando su impacto en variables clave del proceso educativo. Estos estudios podrían incluir diseños cuasi-experimentales, estudios de caso o investigaciones longitudinales que evidencien cambios en el aprendizaje y en las prácticas pedagógicas.

En segundo lugar, se abre una línea de investigación orientada al diseño y validación de instrumentos de evaluación que permitan medir las dimensiones del modelo, tales como escalas de inteligencia emocional en contextos educativos, rúbricas de retroalimentación formativa o indicadores de aprendizaje sociocognitivo. Esto contribuiría a operacionalizar el modelo y facilitar su implementación en escenarios reales.

De igual forma, resulta relevante explorar la aplicación del modelo en distintos campos disciplinares, con el fin de analizar su pertinencia y adaptabilidad en áreas como las ciencias sociales, las ingenierías, las ciencias de la salud o la educación. Esta línea permitiría identificar ajustes necesarios y fortalecer su carácter contextualizado.

Otra proyección importante está relacionada con el análisis del impacto del modelo en la gestión institucional, particularmente en procesos de aseguramiento de la calidad, acreditación y planeación estratégica. En este sentido, futuras investigaciones podrían examinar cómo la

implementación del modelo influye en la cultura organizacional, la toma de decisiones y los resultados institucionales.

Finalmente, se plantea la necesidad de investigar el papel de las tecnologías digitales en la implementación del modelo SINERGIA EDUCATIVA, especialmente en entornos de aprendizaje virtual o híbrido. La integración de herramientas tecnológicas podría potenciar los procesos de retroalimentación, interacción y desarrollo socioemocional, ampliando las posibilidades del modelo en contextos educativos contemporáneos.

En síntesis, las limitaciones identificadas no solo delimitan el alcance actual del modelo, sino que también abren un campo amplio y pertinente para futuras investigaciones, orientadas a su validación, contextualización y fortalecimiento como una propuesta innovadora para la transformación de la educación superior.

6.5. CONCLUSIONES

El desarrollo del modelo SINERGIA EDUCATIVA permite afirmar que la transformación de la educación superior no puede abordarse desde perspectivas parciales o fragmentadas, sino que exige la adopción de enfoques integradores capaces de reconocer la complejidad inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la propuesta presentada trasciende la simple articulación de componentes teóricos para consolidarse como un marco comprensivo y operativo que integra de manera sistémica el aprendizaje sociocognitivo, la inteligencia emocional y la retroalimentación formativa.

A lo largo del capítulo se ha evidenciado que el aprendizaje significativo emerge de la interacción dinámica entre dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, lo que implica repensar tanto el rol del estudiante como el del docente y la institución. Bajo esta perspectiva, el estudiante se posiciona como un agente activo, reflexivo y autorregulado; el docente, como mediador, diseñador de experiencias y facilitador del

desarrollo integral; y la institución, como un sistema estratégico que debe garantizar coherencia entre sus políticas, prácticas y propósitos formativos.

Uno de los aportes más relevantes del modelo radica en la reconfiguración de la retroalimentación formativa como eje articulador del proceso educativo, superando su concepción tradicional como mecanismo de control para convertirla en un proceso continuo, dialógico y orientado a la mejora. Esta resignificación no solo impacta la forma en que se evalúa el aprendizaje, sino también la manera en que se construyen relaciones pedagógicas más horizontales, significativas y transformadoras.

Asimismo, la estructura multinivel del modelo permite comprender la educación como un sistema interdependiente en el que la calidad no depende exclusivamente de lo que ocurre en el aula, sino de la articulación efectiva entre la práctica docente y la gestión institucional. Esta visión sistémica constituye un aporte estratégico, al ofrecer una ruta clara para alinear la innovación pedagógica con procesos de aseguramiento de la calidad y mejora continua.

En términos de contribución, el modelo SINERGIA EDUCATIVA se posiciona como una propuesta pertinente y necesaria frente a los desafíos contemporáneos de la educación superior, al promover una formación integral que articula el desarrollo de competencias académicas con habilidades socioemocionales y capacidades de autorregulación. Su valor no solo reside en su fundamentación teórica, sino en su potencial de aplicación en diversos contextos educativos, lo que lo convierte en una herramienta viable para la transformación de las prácticas pedagógicas y la gestión educativa.

Este capítulo no solo aporta una construcción conceptual, sino que abre un horizonte de posibilidades para la innovación, la investigación y la acción educativa. En un contexto donde la educación enfrenta retos cada vez más complejos, el modelo SINERGIA EDUCATIVA se presenta como una

apuesta sólida, coherente y prospectiva, orientada a la construcción de escenarios educativos más humanos, integradores y orientados al aprendizaje a lo largo de la vida.

REFERENCIAS

Agostini, D., & Picasso, F. (2026). Evaluation of large language models' educational feedback in higher education. arXiv preprint.

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

Becerra, A., & Cobos, R. (2025). AI-enhanced feedback systems in higher education. Educational Technology Research and Development.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education, 5(1), 7–74. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102

Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and student engagement. Educational Psychologist.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.

Gao, R., et al. (2023). Automatic assessment of text-based responses in post-secondary education: A systematic review. Computers & Education.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Goleman, D. (2006). Social intelligence: The new science of human relationships. Bantam Books.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Haughney, K., Wakeman, S., & Hart, L. (2020). Quality of feedback in higher education: A review of literature. Education Sciences, 10(3), 60. https://doi.org/10.3390/educsci10030060

Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2022). The challenges of feedback in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? American Psychologist, 63(6), 503–517. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparisons for learning. Assessment & Evaluation in Higher Education.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070600572090

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts et al. (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451–502). Academic Press.

Prentice-Hall. Bruner, J. (1996). The culture of education. Harvard University Press.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119–144. https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714

Schluer, J., & Brück-Hübner, K. (2025). Dialogic formative feedback in higher education: A scoping review. Frontiers in Education.
Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2022). Developing evaluative judgement. Higher Education.
UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
Weidlich, J., et al. (2024). Emotional and motivational effects of automated and personalized formative feedback. Journal of Computer Assisted Learning.
Winstone, N., & Carless, D. (2019/2021 reimpresiones recientes). Designing effective feedback processes in higher education. Routledge.
Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in Psychology, 10, 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087
Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. Theory Into Practice, 41(2), 64–70. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4102_2

Declaración conflictos de interés

Ninguno

Financiamiento

Ninguno.

Uso de inteligencia artificial

Uso de IA para la revisión y sugerencias sobre la redacción del trabajo, así como generación de imágenes

Aprobación de comité de ética

No aplica.

Agradecimientos

El autor expresa su más sincero agradecimiento a la Universidad Hipócrates de Acapulco, México, por su respaldo académico y por generar espacios de reflexión e innovación que contribuyen al fortalecimiento de la educación superior. De manera especial, se reconoce el valioso acompañamiento del Dr. Erick García Serna, cuya orientación, compromiso y visión han sido fundamentales en el desarrollo y consolidación de esta propuesta. Asimismo, se extiende un agradecimiento a la Universidad de La Guajira, en particular al director de la Maestría en Gestión de la Tecnología y la Innovación, Diego Madrid Orrego, por su apoyo institucional y su permanente apuesta por la calidad académica, la investigación y la formación integral. Estas instituciones y sus líderes representan un referente de excelencia y compromiso con la transformación educativa, principios que inspiran y fortalecen el presente trabajo.

Declaración de responsabilidad autoral

Conceptualización: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Curación de datos: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Análisis formal: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Investigación: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego

Metodología: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Gestión del proyecto: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Recursos: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Software: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Supervisión: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Validación: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Visualización: Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Redacción (borrador original) Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Redacción Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego
Redacción (revisión y edición): Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Edwin Gregorio Yepes Gonzalez, Diego Mauricio Madrid Orrego y Mashiel Marcela Meriño Mejia

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 978-628-97608-9-7
DOI: 10.69821/978-628-97608-9-7