



RENACIMIENTO MAYA
YUCATÁN
GOBIERNO DEL ESTADO | 2024 • 2030

SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

UTOPIÍA Y LETRAS

Revista de Investigación Educativa / Núm. 3, 2026



Lectura y liderazgo educativo



Presentación

U YÁAX T'AANIL

Las páginas de *Utopía y Letras. Revista de Investigación Educativa*, son una ventana al diálogo y a la divulgación del conocimiento que se genera como parte del quehacer del magisterio en su práctica docente cotidiana, resultado de procesos de observación, indagación y análisis sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje, las problemáticas que se viven en las comunidades educativas y las estrategias pedagógicas-didácticas implementadas en el diario acontecer para alcanzar la excelencia educativa.

La revista es un espacio de discusión, intercambio y debate, que permite reflexionar, cuestionar y proyectar posiciones teóricas, así como constatar metodologías diversas sobre el campo de la educación, para contribuir a una política educativa transformadora con consciencia social, equitativa e inclusiva, implementando la propuesta humanista y pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y del **Renacimiento Maya** que el Gobernador, Mtro. Joaquín Jesús Díaz Mena, impulsa en Yucatán para el bienestar de todas y todos.

Con la publicación de *Utopía y Letras*, nos sumamos a la generación del pensamiento crítico, a la lectura de la realidad y la territorialidad que la NEM establece como parte de sus fundamentos. Por lo que invitamos a las y los docentes de Yucatán a que se sumen a esta iniciativa, contribuyendo con sus escritos y su lectura.

Uwáalalo'ob *Utopía y Letras, Revista de Investigación Educativa*, jump'éeel ch'enebil uti'al tsikbalyéetel u ts'a'abal k'ajóoltbil ojéelajilo'ob ku jóok'ol ichil u sáansamal meyaj ka'ambesajo'ob bey yich u meyaj'ob ilajil, k'áatankil yéetel xaak'alil yo'olal u bejilo'ob ka'ansajkaambal, le talamilo'ob yaan ti' máaxo'ob ku táakpajalo'ob te ka'ansajo' yéetel bix u meyajtik'ob sáansamal le ka'ansajilo' uti'al u jach ma'alobkiinta'al.

Le ts'alaja' jump'éeel kúuchil tsikbal, k'eex yéetel u múul ya'ala'al ba'ax ku tukla'al, ku ts'áajik u páajtalil yúuchul tuukul yéetel u ts'áabal k'ajóoltbil ba'ax ku tukla'al, bey xan yila'al u jeejeláasil bix u yúuchul meyaj tu yo'olal ts'aaj xook, uti'al u yáantajil bix unaj ts'aaj xook ku k'exik kuxtal tu'ux ku táanilkunsa'al u tuukul kaaj, keet yéetel ku táakbesik tuláakal máak, tu'ux ku ts'a'abal u tuukulil meyaj yo'olal máak yéetel u ka'ansajil Nueva Escuela Mexicana (NEM) yéetel u **Ka'asíjil Maaya** ku p'isk'aantik Noj Jala'ach, Mtro. Joaquín Jesús Díaz Mena, Yucatán uti'al u jóok'ol táanil tuláakal máak.

Ikil u ts'áabal k'ajóoltbil *Utopía y Letras*, táan k táakmuk'tik u no'ojantal bix u yúuchul tuukul, bix najmal u na'ata'al u jaajil ba'ax ku yúuchul yéetel tak tu'ux ku náakal u noj tuukulil NEM. Leeten táan kpayalt'antik tuláakal ixka'ambesajo'ob yéetel u ajka'ambesajilo'ob Yucatán ka u táakbesuba'ob ichil le múul meyaj, yéetel u ts'iibo'ob bey xan u xookilo'ob.

Dr. Juan Enrique Balam Vázquez
Secretario de Educación

UTOPIA Y LETRAS.

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

NÚMERO 3, AÑO 1, 2026

ISSN en trámite

Mtro. Joaquín Jesús Díaz Mena
GOBERNADOR DEL ESTADO DE YUCATÁN

Dr. Juan Enrique Balam Vázquez
SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. José Gabriel Peniche Ferreyro
COORDINADOR GENERAL DE PROGRAMAS
ESTRATÉGICOS

Mtro. Joel Alberto Poot Puc
COORDINADOR DEL PROGRAMA ESTATAL DE LECTURA
Y ESCRITURA

DIRECTORA
Arline Bojórquez Cauich

EDITOR
Cristóbal León Campos

CONSEJO EDITORIAL
Joed Amílcar Peña Alcocer
Hiram Ventura Borges
Vicente Canché Moo
Alarich Ernst Nolte Blanquet
Jesús Darío Loeza Uc
Cristóbal León Campos
José Martín Martínez Erosa
Feliciano Sánchez Chan

CORRECCIÓN DE TEXTOS
Karla M. Martínez Herrera

CORRECCIÓN Y TRADUCCIÓN AL MAYA
Vicente Canché Moo

COMENTARIOS Y COLABORACIONES:
utopiayletras1@gmail.com

Índice

3 Presentación

5 Editorial

7 *Leer para habitar el mundo: estrategia Tipi Lector*
Alejandra García Aldeco
Valentina Uribe Zaráin

19 *Educación para el Bienestar: El Campo Formativo*
"De lo Humano a lo comunitario" y su impacto
socioemocional en la adolescencia
Mónica Bargas Caporali

37 *INEM y TICCAD: transformando la comprensión*
lectora en las aulas de secundaria
Jorge Andrés Conrado Rosado

51 *Vocación y desgaste: Burnout docente*
en la Nueva Escuela Mexicana
José Antonio García Cano

67 *La práctica directiva desde la perspectiva*
de la subdirección escolar: liderazgo pedagógico
en la escuela secundaria
Corina Anel May Salazar

IMAGEN DE PORTADA

Fragmento de un mural elaborado por alumnos de la Escuela Secundaria "Elmer Orlando Gorocica Lara", del turno matutino, Ucú, Yucatán.

IMAGEN DE CONTRAPORTADA

Fragmento de un mural elaborado por alumnos de la Escuela Secundaria "Elmer Orlando Gorocica Lara", del turno matutino, Ucú, Yucatán.

UTOPIA Y LETRAS, es una revista de la Coordinación General de Programas Estratégicos con domicilio en Edificio Paulo Freire. Calle 11 S/N x 4 y 8, Fracc. Prado Norte, C.P. 97139. Mérida, Yucatán. Teléfono (999) 9429080.

Los artículos publicados en Utopía y Letras son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente el punto de vista de la institución.

Editorial

El magisterio en sus múltiples facetas desarrolla, como parte de su práctica docente, una diversidad de proyectos que se implementan en las comunidades educativas con la finalidad de comprender y resolver los retos y las problemáticas que en la cotidianeidad se presentan en el aula y más allá de ella, repercutiendo de una forma u otra en el logro educativo, y es ahí donde el papel de las y los docentes como gestores e investigadores adquiere un mayor significado, pues el producto de la indagación efectuada tiene sus bases en la contextualización y el posterior codiseño, tal y como lo ha propuesto la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y esos mismos resultados de los proyectos pedagógicos y educativos se convierten en una evidencia del camino recorrido hasta alcanzar las metas propuestas en cada ciclo escolar.

Utopía y Letras. Revista de Investigación Educativa, presenta en su tercer número una serie de artículos que dialogan con las comunidades educativas, con base en las experiencias adquiridas y los proyectos implementados para dar respuesta a una o más áreas de oportunidad identificadas en cada región, siendo ahí donde el magisterio contribuye a la concientización sobre el contexto educativo y sus particularidades, así como sobre la relevancia de sistematizar las experiencias pedagógicas que surgen durante la puesta en práctica de los proyectos educativos diseñados a partir de los factores identificados en cada comunidad educativa.

En ese sentido, los textos presentados van desde el reconocimiento de la relevancia del desarrollo socioemocional de los adolescentes en las escuelas secundarias de Yucatán, y la necesidad de construir escuelas emocionalmente seguras, en las que las y los jóvenes convivan y compartan el cuidado mutuo y colectivo al mismo tiempo en que reconocen y participan en la construcción de las propias comunidades de las que forman parte.

De igual forma, este tercer número, presenta un acercamiento a una estrategia que en los últimos años ha tenido un gran impacto educativo y que hoy forma parte de las prácticas docentes de éxito, siendo el Tipi Lector una propuesta que hace de la alfabetización una convivencia compartida por todos los sujetos activos de las comunidades educativas, promoviendo los postulados humanistas de la NEM al crear vínculos que integran al pensamiento y las emociones como parte integral de la formación de las infancias y las juventudes a partir de la lectura y la cultura escrita.

Así, las siguientes páginas son un espacio abierto al diálogo y fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje, donde el magisterio plasma sus experiencias mediante proyectos de investigación, propuestas didácticas, narrativas, historias y testimonios, así como intervenciones educativas, valorando el quehacer de las y los docentes desde su propia palabra. **UyL**

Editorial

Ichil u meyajil ka'ansaje', jka'ansajo'obe' ku meyajtiko'ob jejeláas ba'alo'ob ti'al u ma'alob na'atiko'ob yéetel u yiliko'ob bix u xu'ulsiko'ob jejeláas talamilo'ob ku muk'yajtiko'ob saansamal ichil najilo'ob xook yéetel tak tu'ux ku k'uchul u meyajil ka'ansaj; tuláakal le ba'alo'oba' yaan ba'ax u yilo'ob yéetel buka'aj ba'al ku kanik mejen paal; ichil tuláakal le ba'alo'oba', ti' ku k'a'ana'antal u meyaj ka'ansaji', tumen leti' k'áatpéeksik yéetel ilik tuláakal ba'ax ku yúuchul tu'ux ku meyaj, yéetel tuláakal le ba'alo'oba' ku páajtal u múul meyajtik jejeláas ba'alo'ob jets'a'an ichil Nueva Escuela Mexicana (NEM), bey túuno', tuláakal ba'ax ku jóok'ol te'ela', ku ye'esik buka'aj bej ts'o'ok u xiimbaltiko'ob ti'al u k'uchulo'ob tak tu'ux unaj u k'uchulo'ob ken ts'o'okok u k'iinilo'ob xook.

Utopía y Letras. Revista de Investigación Educativa, ku ts'áak k'ajóoltbil ti' le u yóoxp'éelil meyaja', jejeláas ts'íibo'ob tu'ux ku ye'esa'al u meyaj tuláakal máax ku meyajo'ob ichil ka'ansaj, ba'ax ts'o'ok u máansiko'ob bey xan meyajo'ob ku kaxtiko'ob u xu'ulsiko'ob talamil ichil kúuchilo'ob tu'ux ku meyajo'ob; te'ela' ti' ku yokol u k'a'ana'an meyajil jka'ansajo'obo', tumen ku beetiko'ob u yajal u tuukul máak yóok'lal bix u jela'anil jejeláas najilo'ob xook, bey xan u tso'olol tuláakal ba'alo'ob ku beeta'al yóok'lal jejeláas talamilo'ob, tumen le kun beetik u saasiltal bej yóok'lal uláak' meyajo'ob keet aniko'ob.

Ichil le ts'íibo'oba', ku ch'a'achi'ita'al ba'axten k'a'ana'an u mu'uk'a'ankunsa'al u toj óolal xlo'bayano'ob yéetel xi'ipalal tu najilo'ob xook secundaria yano'ob Yucatán, bey xan ka'aj yanak najilo'ob xook tu'ux je'el u páajtal u ya'aliko'ob bix u yu'ubikubáaobe', u múul kaláantikuba'ob yéetel u múul beetiko'ob múuch'o'ob tu'ux ku ma'alob yu'ubikuba'ob.

Bey xano', te' u yóoxp'éel meyaja', ku káajal u ye'esa'al jump'éel meyaj ts'o'ok u ch'a'ik muuk' te' u ts'ookil ja'abo'oba', bey xano', táan u jóok'sik táanil u meyaj ka'ansajo'ob, yéetel u tuukulil meyaj Tipi Lector, tu'ux u meyajil ka'ansaj xook yéetel ts'íibe' ku beetik u yantal múul meyaj ichil tuláakal máak, je'el bix u jets'mil NEM, tumen ku beetik u k'a'ak'a'axpajal tuukulo'ob yéetel bix u yu'ubkubáaj máak ikil u ka'ansa'al mejen paal yéetel táankelemo'ob ka'alikil tu kaniko'ob xook yéetel ts'íibe.

Le wáalalo'ob ku taalo'oba', jump'él kúuchil je'ek'ab ti'al tsikbal yéetel ti'al u mu'uk'a'ankunsa'al u yúuchul múul meyaj yóok'lal ka'ansaj, tumente'elo', ka'ambesajo'obe' ku ye'esiko'ob ba'ax u yojelo'ob yéetel meyajilo'ob xaak'al ku beetiko'ob, tsikbalo'ob, k'ajláayo'ob yéetel u tsikbalil ba'ax ku máansiko'ob ikil táan u meyajo'ob beyo' ku ka'anal óolta'al ba'ax ku beetiko'ob ixka'ansajo'ob yéetel ajka'ansajo'ob. **UyL**

Leer para habitar el mundo: estrategia Tipi Lector

Alejandra García Aldeco
Valentina Uribe Zaráin

Leer no es solo una habilidad técnica, sino una forma de habitar el mundo y construir comunidad. Desde este enfoque, Tipi Lector se presenta como una propuesta pedagógica que convierte la alfabetización en una vivencia compartida: niñas, niños, docentes y familias leen, conversan y crean vínculos por medio de la palabra. En esencia, el texto defiende que leer juntos es un acto de encuentro y de resistencia: una manera de cuidar la palabra, fortalecer los lazos sociales y mantener vivo el gusto por aprender.

Xooke' ma' chéen jump'éel ba'al chéen bey u beeta'alo', jump'éel ba'ax beetik a k'ajóoltik yóok'ol kaab yéetel a múul kuxtal. Yéetel le tuukula', Tipi Lectore' ku ye'e'sa'al bey jump'éel u nu'ukulil ti'al u ka'ansa'al xook ka'alikil táan u yúuchul múul kaambal: paalalo'ob, ka'anbesajo'ob, yéetel kúuchkabalo'obe' táan u xooko'ob, ku tsikbalo'ob yéetel ku bisikubáaob ikil u tsikbalo'ob. U ts'u' le meyaja' ku ka'ansik múul xooke' ku betik u k'ajóoltikubáaj yéetel u xachikubáaj máak: jump'éel meyaj ku kalaantik t'aan, ku mu'uk'a'ankunsik u biskubáaj máak yéetel ma' u xu'ulul u taaktal u kaambal máak.

Introducción

En un tiempo en el que la lectura parece reducirse a una habilidad instrumental o a un requisito escolar, se vuelve urgente recuperar su sentido más profundo: leer como una forma de habitar el mundo. La lectura, entendida así, trasciende la decodificación de signos para convertirse en una experiencia estética, ética y comunitaria. Leer implica construir significados, abrir horizontes, reconocerse en la voz del otro y tejer vínculos que nos permiten comprendernos como sujetos históricos inmersos en una cultura.

Desde esta mirada, el programa Tipi Lector emerge como una herramienta pedagógica donde la alfabetización se vive como aventura personal y un encuentro comunitario. En él, niñas, niños, familias y docentes participan de una experiencia que combina la imaginación, la emoción y la reflexión, transformando el acto de leer en una práctica

compartida que fortalece el aprendizaje y el placer por la palabra. El nombre de Tipi Lector se inspira en las casas de la cultura siux, pues concibe la lectura como un acto significativo que nace del diálogo entre el texto, el contexto y la comunidad que lo interpreta. Leer es un acto que simbólicamente cobija como un hogar.

Tipi Lector invita a pensar la alfabetización no como un punto de llegada, sino como un proceso vital que permite a las personas habitar el lenguaje y, a través de él, el mundo. Así, se propone una lectura que humaniza. Leer es un acto profundamente humano: una manera de nombrar, interpretar y transformar la realidad. En cada palabra que comprendemos se entrelazan la historia personal y la historia colectiva, el pensamiento y la emoción, la voz propia y la ajena. Paulo

Freire (1985) lo expresó con claridad al afirmar que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”. Es decir, el aprendizaje de la lectura no comienza en el papel, sino en la experiencia vital, en el asombro frente a lo que nos rodea. Leer, en esta perspectiva, es un modo de estar en el mundo con conciencia, sensibilidad y responsabilidad. Por eso, la lectura es inclusiva, es para todas las personas, aun trasciende la decodificación de letras, es posible leer emociones, imágenes, sentidos, significados. La lectura es un acto de unión que convoca a todas las personas y comunidades.

Louise Rosenblatt (1995) complementa esta visión al describir la lectura como una transacción entre el lector y el texto, un encuentro dinámico en el que ambos se transforman. No se trata de una operación



El Tipi Lector en la Escuela Primaria “Nicolás Moguel”, de la Zona 28, Sector 03. Fuente: Archivo de la Coordinación de Programas de Apoyo a la Educación (CPAE).

mecánica de desciframiento, sino de un diálogo en el que el lector aporta su historia, su deseo y su interpretación. En el aula, reconocer esta naturaleza dialógica de la lectura implica reconocer también la pluralidad de voces, experiencias y lenguajes que confluyen en la escuela.

Mijaíl Bajtín (1982) sostuvo que toda palabra es una respuesta a otras palabras, y que el lenguaje se construye en el intercambio social. Desde esta mirada, leer es participar en una conversación infinita con el pasado y con los otros: una práctica que vincula, une y nos hace parte de una comunidad simbólica. De ahí que enseñar a leer no pueda reducirse a la transmisión de técnicas, sino que debe concebirse como una invitación a dialogar con el mundo. Desde esta perspectiva dialógica, leer es un acto de participación en una conversación infinita: cada persona interpreta desde su historia, su contexto y sus emociones, respondiendo —consciente o inconscientemente— a las voces que lo preceden. La lectura se convierte así en un espacio de encuentro entre tiempos, culturas y subjetividades; una práctica en la que la palabra ajena se transforma al ser comprendida, dicha o sentida de nuevo. En el aula, esta concepción invita a pensar la alfabetización no como una transferencia de saberes, sino como un proceso de interlocución simbólica, donde niñas, niños y docentes co-construyen significados. Cada texto leído es una invitación a escuchar y a responder, a reconocerse como parte de esa comunidad de voces que, al dialogar, mantiene vivo el lenguaje y la posibilidad de comprender el mundo.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) comparte este horizonte humanista al colocar el desarrollo integral de las personas en el centro del acto educativo. En su planteamiento, la lectura se asume como herra-

mienta de pensamiento crítico y como vehículo para la convivencia democrática, la inclusión y la justicia social. Formar lectores implica, entonces, formar sujetos capaces de interpretar la realidad, cuestionarla y transformarla mediante la palabra.

En este sentido, el enfoque de alfabetización en el sentido amplio que inspira a Tipi Lector se enraíza en esta concepción amplia de la lectura: no como adiestramiento, sino como experiencia de sentido. Aprender a leer no es sólo adquirir una competencia, no es saber decodificar, sino descubrir significados que enriquecen la vida de las personas. Así, leer se convierte en un acto de libertad, de encuentro y de pertenencia; una forma de ser y estar en el mundo con los otros, desde la palabra.

La alfabetización en el sentido amplio

La alfabetización es una experiencia en movimiento, una forma de construir significados mientras se participa en la vida social y cultural. Reducirla a la enseñanza del código alfabético equivale a perder de vista su dimensión más humana: la posibilidad de comprender, de expresarse y de transformar la realidad mediante el lenguaje. La alfabetización en sentido amplio en cambio, reconoce que leer y escribir son procesos inseparables del pensamiento, la emoción y la identidad.

Desde esta perspectiva, Tipi Lector propone un retorno al sentido esencial del aprendizaje: descubrir el placer de leer para conocer, imaginar y convivir. Su diseño pedagógico parte de la idea de que cada niña y niño se aproxima a la lengua escrita desde su propio universo de hipótesis, experiencias y vínculos afectivos, como lo mostró la investigación psicogenética de Emilia

Ferreiro y Ana Teberosky (1979). En lugar de imponer un único camino, el programa abre múltiples rutas: el cuento leído en voz alta, la conversación colectiva, la exploración individual, el acercamiento a la música

Tipi Lector propone un retorno al sentido esencial del aprendizaje: descubrir el placer de leer para conocer, imaginar y convivir.

y al arrullo, entre otras. Cada una de estas experiencias amplía la comprensión de la lengua y fortalece la confianza del lector incipiente.

El enfoque de Tipi Lector se nutre también de la visión sociocultural de la lectura: aprender no ocurre en soledad, sino en comunidad. Esta estrategia convoca a las niñas y niños y a sus familias para crear escenarios dentro de la escuela donde el aprendizaje se vuelve compartido, horizontal y afectivo. En ese espacio simbólico —el tipi como refugio y metáfora—, la palabra se convierte en un lugar de encuentro entre generaciones, saberes y lenguas. Leer juntos permite reconocerse como parte de una trama común: la de los relatos que nos explican y nos vinculan.

La lectura literaria ofrece a las niñas y niños la posibilidad de mirar el mundo y a sí mismos desde múltiples perspectivas. Los libros funcionan, en palabras de Bishop (1990), como “espejos, ventanas y puertas corredizas”: espejos en los que los lectores se reconocen y afirman su identidad; ventanas que les permiten observar otras realidades, culturas y formas de vida; y puertas que pueden abrirse para entrar en esos mundos y transformarse en el proceso. En el contexto de Tipi Lector, esta metáfora cobra vida: cada libro compartido en el tipi

no sólo amplía el horizonte cultural, sino que también ofrece a cada participante la oportunidad de verse reflejado, comprender al otro y participar de un universo simbólico común. Así, la lectura se convierte en una experiencia de empatía, diversidad y autoconocimiento que sostiene el propósito más profundo de la alfabetización integral.

Nuevamente los principios de la Nueva Escuela Mexicana se hacen presentes al promover la formación integral de las y los estudiantes mediante experiencias significativas, colaborativas y contextualizadas. En Tipi Lector, la alfabetización se entrelaza con los ejes articuladores de la NEM —inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad, vida saludable y conciencia histórica—, demostrando que leer es también una forma de cuidar, recordar y participar. Así, Tipi Lector materializa la alfabetización integral como experiencia estética, cognitiva y social: un proceso que invita a leer para entender el mundo y, al mismo tiempo, para reinventarlo.

Leer para tejer comunidad

Leer con otros es una de las formas más hondas de construir comunidad. Cuando una historia se comparte, el lenguaje deja de ser propiedad individual para volverse territorio común. En esa convergencia de voces y miradas, la lectura adquiere un poder que trasciende el aula: nos recuerda que toda palabra es una invitación al diálogo.

En Tipi Lector, la lectura se vive como un acto colectivo. El tipi —ese hogar y espacio simbólico de refugio y conversación— se convierte en el centro de una experiencia

donde niñas, niños y docentes se reúnen para explorar historias, sentir las palabras a través de la música y, sobre todo, escucharse. No hay jerarquías: todos participan desde su curiosidad y su emoción. En lugar de buscar respuestas únicas, el programa promueve la pregunta, la interpretación y la empatía.

Cada lectura compartida genera vínculos que trascienden la comprensión literal del texto. Un niño que escucha la voz de su maestra narrar, una niña que se anima a leer en voz alta por primera vez, un grupo que inventa una historia colectiva: todos ellos están ejercitando la palabra como vehículo de pertenencia. En esos momentos, leer se convierte en una experiencia social que fortalece la identidad, la autoestima y la cohesión.

Este enfoque coincide con la visión de la Nueva Escuela Mexicana, que concibe la educación como proceso comunitario y colaborativo. La NEM invita a transformar la escuela en un espacio donde se valore la diversidad cultural y lingüística, donde se aprenda a convivir y a construir colectivamente el conocimiento. Tipi Lector encarna esta aspiración al proponer dinámicas en las que la lectura une generaciones, recupera saberes locales y da voz a todas las personas por igual.

Tipi Lector permite que la lectura en la escuela trascienda el plano de la animación y se convierta en una práctica pedagógica consciente y estratégica. Cuando las y los maestros planifican los



Tipi Lector en la Escuela Primaria “Andrés Quintana Roo”, de la comunidad de Xohuayan, municipio de Oxxutzcab., Zona 78, Sector 07 de primaria general. Fuente: Archivo de la Coordinación de Programas de Apoyo a la Educación (CPAE).

momentos de lectura —antes, durante y después— están precisamente aplicando lo que Solé (1992) propone: enseñar a los estudiantes a formular propósitos, anticipar significados, monitorear la comprensión y reflexionar sobre el texto. En el tipo o en el aula, la lectura en voz alta, las conversaciones posteriores y la elección libre de libros son oportunidades para modelar estas estrategias de manera natural, mostrando que comprender requiere tanto emoción como razonamiento.

De este modo, Tipi Lector se convierte en un espacio formativo también para los docentes, donde pueden reconocer en la práctica las dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora. Al acompañar a las infancias en la construcción del sentido, las y los maestros también fortalecen sus propias competencias como mediadores: aprenden a escuchar las interpretaciones del estudiantado, a resignificar

la lectura. La lectura deja de ser tarea y se vuelve encuentro. En ese gesto cotidiano —una historia contada en familia, una conversación sobre un personaje, una carta escrita entre varios compañeros— se teje la comunidad lectora que toda sociedad necesita para sostener su vida democrática.

Así, Tipi Lector nos recuerda que la alfabetización no culmina cuando se domina el código, sino cuando la palabra se vuelve puente entre las personas. Leer, en comunidad, es reconocernos en la voz del otro y descubrir que las palabras, como los hilos, sólo cobran sentido cuando se entrelazan.

Leer como acto de placer y resistencia

Leer, cuando se vive con libertad y gozo, se convierte en una forma de resistencia frente a la prisa, la fragmentación y la rutina escolar. Resistencia a la idea de que el

***Leer, cuando se vive con libertad y gozo,
se convierte en una forma de resistencia frente a la prisa,
la fragmentación y la rutina escolar.***

los textos y a sostener la lectura como una experiencia compartida. Así, el programa materializa la visión de que enseñar a leer no es sólo enseñar técnicas, sino enseñar a pensar y dialogar con los textos, integrando la comprensión, la sensibilidad y el disfrute como ejes inseparables del aprendizaje lector.

En muchas comunidades, los círculos de lectura impulsados por esta estrategia se convierten en pequeños foros de expresión y afecto. Allí, docentes y familias descubren que leer juntos es también cuidar: cuidar la palabra, cuidar la escucha, cuidar la memo-

aprendizaje sólo ocurre en silencio o bajo evaluación. En Tipi Lector, la lectura se rescata del ámbito de la obligación para regresar al terreno del asombro, la curiosidad y el afecto. Cada encuentro, con sus cantos, cuentos y momentos de calma, restituye a la palabra su poder original: el de reunir, sanar y transformar.

El programa inicia con un gesto de humanidad: jugar, cantar y moverse antes de leer. Este ritual corporal y lúdico prepara el ánimo y el cuerpo para la escucha, recuerda que la alfabetización comienza mucho antes de las letras, en el ritmo, la voz y la



El Tipi Lector en la Escuela Primaria “Nicolás Moguel”, de la Zona 28, Sector 03.
Fuente: Archivo de la Coordinación de Programas de Apoyo a la Educación (CPAE).

emoción compartida. La lectura en voz alta —realizada por personas adultas hacia niñas, niños y adolescentes— es el corazón del taller. La voz del lector se convierte en puente afectivo; su entonación, su pausa y su entusiasmo modelan el disfrute de las historias. Como lo demuestran las investigaciones en alfabetización temprana (Mol & Bus, 2011; National Early Literacy Panel, 2008), escuchar leer no sólo amplía el vocabulario y la comprensión, sino que despierta el deseo de leer por cuenta propia.

Después de los cuentos, Tipi Lector ofrece un segundo momento: la exploración libre del acervo. Durante unos minutos, cada participante elige un libro y lo comparte con alguien más, pudiendo cambiarlo tantas veces como desee. No se exige decodificar ni leer en voz alta: hojear, mirar imágenes,

inventar historias o conversar sobre ellas también cuenta como lectura. Esta práctica rompe con la rigidez escolar y celebra la diversidad de formas de acercarse a los textos. Leer deja de ser tarea para convertirse en elección; y elegir es, también, un acto de libertad.

El taller cierra con un gesto simbólico de profunda ternura: el arrullo compartido. Las familias o acompañantes abrazan a las niñas y niños mientras suena una melodía suave. En ese instante, la lectura se funde con la memoria emocional: el lenguaje como abrigo, el cuerpo como refugio. Si no hay familiares presentes, se invita a respirar o balancearse al ritmo de la música, para mantener viva la sensación de calma y pertenencia. Estos pequeños rituales dotan a la lectura de una dimensión afectiva



Tipi Lector de la Escuela Primaria “Leopoldo Aguilar Roca”, Zona 04, Sector 01, de primaria general, en Mérida, Yucatán. Fuente: Archivo de la Coordinación de Programas de Apoyo a la Educación (CPAE).

que difícilmente se olvida: leer se asocia con bienestar, seguridad y amor.

Diversas investigaciones en neurociencia y psicología del desarrollo han demostrado que el contacto físico afectivo —como el abrazo o el arrullo— activa la liberación de oxitocina, conocida como la “hormona del apego”. Este neurotransmisor fortalece los vínculos emocionales y reduce los niveles de cortisol, la hormona del estrés. En la infancia, estas interacciones seguras y cálidas generan patrones de regulación emocional y cognitiva que favorecen la atención, la memoria y la disposición para aprender. Así, el abrazo en el contexto del taller es esencial: es una condición biológica y emocional que amplifica el aprendizaje y asocia la lectura con sensaciones de calma y placer.

Desde la perspectiva de la educación socioemocional, el arrullo y la cercanía física son puentes entre el cuerpo, la emoción y el lenguaje. Cuando una niña o niño se siente sostenido y seguro, su sistema nervioso se sincroniza con el de su cuidador, lo que facilita la apertura al lenguaje y a la experiencia positiva de aprendizaje. En Tipi Lector, el abrazo y la palabra se entrelazan para construir memorias que perduran más allá del texto, dejando una huella afectiva que sostiene el deseo de leer y de aprender.

Asimismo, Tipi Lector amplía la experiencia más allá del aula: promueve el préstamo de libros para llevar a casa y la participación de toda la comunidad escolar. De esta manera, la lectura se vuelve cotidiana, parte de la vida doméstica y comunitaria,

**El placer de leer se convierte en motor de transformación.
Cuando una niña ríe con un cuento o un maestro se emociona
al narrar, se produce algo más que comprensión: se enciende la
chispa de la conexión humana.**

no una actividad escolar acotada. Este gesto de confianza —entregar un libro para cuidarlo y compartirlo— es también una forma de resistencia: afirma que la cultura escrita pertenece a todos y que cada hogar puede ser un espacio lector.

En Tipi Lector, todas las familias están invitadas a participar en la experiencia lectora, sin importar sus habilidades o trayectorias escolares. Se reconoce que leer no sólo significa decodificar palabras, sino también compartir historias, escuchar, observar imágenes y conversar sobre lo que se siente o se imagina. Un padre que narra con su voz, una abuela que recuerda un cuento o una madre que simplemente hojea un libro junto a su hija o hijo, están ejerciendo el acto esencial de la lectura: acompañar con la palabra y con la presencia.

El préstamo de libros para llevar a casa amplía las oportunidades de aprendizaje y contribuye a reducir las desigualdades que aún marcan el acceso a la cultura escrita. En muchos contextos, las niñas y niños no cuentan con materiales de lectura en sus hogares, lo que limita su exposición al lenguaje escrito y su desarrollo lector. Permitir que los libros circulen fuera del aula democratiza el acceso al conocimiento y convierte cada hogar en un espacio potencialmente alfabetizador. Según Susan Neuman y Donna Celano (2001), “la brecha en el acceso a los libros se traduce directamente en una brecha en el aprendizaje”, pues la disponibilidad de materiales impresos influye significativamente en

la comprensión lectora y el desarrollo del vocabulario. Desde esta perspectiva, los préstamos de libros no son sólo una estrategia logística, sino un acto de justicia educativa que reconoce que leer también es un derecho y una forma de equidad.

De este modo, Tipi Lector rompe con la idea de que sólo quienes “saben leer bien” pueden leer a las infancias. Cada familia, desde su manera y su ritmo, tiene la posibilidad y el derecho de acercar los libros al hogar. La lectura deja de ser un privilegio académico para convertirse en un lenguaje cotidiano que une generaciones. Al abrir la puerta del tipi y extender la experiencia a cada casa, la comunidad entera se vuelve lectora: se leen imágenes, risas, silencios y miradas, recordándonos que todas las voces cuentan y todas las lecturas valen.

En este contexto, el placer de leer se convierte en motor de transformación. Cuando una niña ríe con un cuento o un maestro se emociona al narrar, se produce algo más que comprensión: se enciende la chispa de la conexión humana. Tipi Lector demuestra que la alfabetización integral no sólo enseña a descifrar signos, sino que cultiva sensibilidad, imaginación y esperanza. Leer, entonces, es resistir la uniformidad, defender el asombro y elegir la palabra como refugio.

Así, cada tipi, cada círculo de lectura y cada arrullo son actos de resistencia amorosa. En un mundo que tiende al ruido y la desconexión, Tipi Lector nos recuerda que leer juntos —con voz, con cuerpo y con

emoción— sigue siendo una de las formas más poderosas de cuidar a las infancias.

Desde 2024, Tipi Lector ha comenzado a impartir talleres en lengua maya, coordinados por personas mediadoras hablantes nativas, con el propósito de fortalecer la enseñanza desde la identidad lingüística y cultural de las comunidades. Estas acciones reconocen un principio fundamental: la lengua de instrucción importa profundamente. Numerosos estudios muestran que cuando las niñas y los niños aprenden en un idioma que comprenden y que forma parte de su vida cotidiana, su desarrollo cognitivo, emocional y lector se potencia, mientras que la incompreensión lingüística genera rezago y pérdida de confianza. Al promover espacios de lectura en maya, Tipi Lector no sólo preserva una lengua viva, sino que asegura que cada participante pueda apropiarse del placer de leer, cantar y jugar en su propio idioma, ya que la alfabetización es un acto de reconocimiento y justicia cultural (Álvarez-Marinelli et al., 2025).

En este horizonte, surgió el proyecto Bo'oy che': A la sombra del árbol nacido en Yucatán para promover el uso del maya en contextos escolares y atender el rezago en lectura y escritura. Este programa realiza diagnósticos lingüísticos en distintas comunidades originarias y diseña material para evaluar el conocimiento de las infancias sobre la escritura en maya. Además, construye espacios donde se lee, se escucha y se narra en dos lenguas —maya y español—, Bo'oy che' reafirma que las lenguas originarias tienen una fuerza colectiva imprescindible para la educación. El reto es muy grande porque, aunque hay muchas personas hablantes del maya en la Península, todavía hay pérdida intergeneracional de la lengua. Los espacios escolares son óptimos para la revitalización lingüística, enseñar y aprender en maya no es solo un acto escolar, sino un compromiso comunitario donde docentes, personas cuidadoras y mediadores de lectura se reconocen como guardianes y transmisores de un legado vivo.



Tipi Lector de la Escuela Primaria “Leopoldo Aguilar Roca”, Zona 04, Sector 01, de primaria general, en Mérida, Yucatán. Fuente: Archivo de la Coordinación de Programas de Apoyo a la Educación (CPAE).

La articulación de Tipi Lector con iniciativas como Bo'oy che' amplía el sentido de la alfabetización bilingüe y comunitaria. Ambas propuestas coinciden en que aprender a leer no implica abandonar la lengua que nombra la vida cotidiana, los afectos, el territorio y los ancestros, sino suma mundos lingüísticos y culturales. En escuelas donde el Tipi convive con la sombra del árbol, la formación lectora se vuelve un puente entre saberes: las niñas y los niños leen cuentos contemporáneos, pero también escuchan historias antiguas, exploran libros impresos, escuchan arrullos y, al mismo tiempo, recuperan la voz de las personas mayores. Así, la lectura se convierte en una práctica que no sustituye identidades, sino que las afirma y expande, fortaleciendo la continuidad cultural y el orgullo por la herencia maya mientras se abren caminos hacia una ciudadanía plena y bilingüe.

Conclusiones: habitar el mundo con palabras

Habitar el mundo con palabras es una forma de hacerlo propio. Cada historia leída, cada conversación, cada arrullo compartido amplían el territorio simbólico desde el cual comprendemos la vida. En ese sentido, la alfabetización no se limita a enseñar a leer, sino que consiste en abrir espacios donde las personas puedan encontrarse, reconocerse y crear sentido.

La Nueva Escuela Mexicana propone una educación que forme sujetos críticos, empáticos y comprometidos con su entorno. Tipi Lector encarna este ideal al colocar la palabra en el centro de la experiencia educativa, como puente entre pensamiento y emoción, entre escuela y comunidad. Allí, la lectura deja de ser un contenido y se

convierte en práctica viva, en experiencia estética y ética, en posibilidad de transformación personal y colectiva.

Leer en comunidad es un acto político y afectivo: reivindica el derecho de todos a comprender el mundo desde su propia voz. Cada niña y niño que descubre el placer de leer, cada docente que recupera la alegría de narrar, cada familia que comparte un libro están participando en la construcción de una sociedad más libre, más justa y más imaginativa.

Al final, leer para habitar el mundo es reconocer que las palabras no sólo describen la realidad: la crean. En ellas caben la memoria, la esperanza y la ternura. Y cuando una comunidad se reúne para leer, no sólo comparte historias: inventa futuros posibles.

Así, Tipi Lector no es únicamente una estrategia de promoción lectora; es una declaración pedagógica y humana. Nos recuerda que, mientras existan niñas y niños capaces de asombrarse ante una historia, habrá esperanza. Porque leer —juntos, con placer y con sentido— es siempre una manera de habitar el mundo, de cuidarlo y de hacerlo un lugar mejor. **UyL**

Referencias

Álvarez-Marinelli, H., Boggild-Jones, I., Crawford, M., Dubeck, M., Jhingran, D., Lack, C., Mohohlwane, N., Oviedo, M. E., Piper, B., Saavedra, J. & Taha, H. (2025). *Effective reading instruction in low-and middle-income countries: What the evidence shows* (Version 1.0, October 29, 2025). Global Education Evidence Advisory Panel (GEEAP), convened by FCDO, the World Bank, and UNICEF.

Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI Editores.

Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and using books for the classroom*, 6(3), IX-XI.

Chambers, A. (2011). *Tell me: Children, reading, and talk*. Thimble Press.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Fundación Zorro Rojo, A. C. (2024). *Tipi lector*. Fundación Zorro Rojo, A. C.

López, M. (2018). *Un pájaro de aire: La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Lugar Editorial.

Miller, D. (2013). *Reading in the wild: The book whisperer's keys to cultivating lifelong reading habits*. Jossey-Bass.

Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.

Neuman, S. B. & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022: Educación Básica*. SEP.

Solé, I. (1992). *Estrategias de comprensión lectora*. Graó.

Alejandra García Aldeco es Psicóloga Educativa, Doctora en Tecnología Educativa, profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y directora operativa de la Fundación Zorro Rojo, A.C. Con más de 15 años de experiencia docente (en niveles de preescolar, primaria y universidad), centra su trabajo en la alfabetización infantil, la lectura en comunidad y la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos. Correo electrónico: contacto@fundacionzorrorojo.org.

Valentina Uribe Zaráin es licenciada en Relaciones Internacionales por El Colegio de México y realizó estudios de maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), así como formación en Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Barcelona. Con más de 20 años de experiencia docente en contextos rurales y urbanos, es cofundadora y actualmente directora ejecutiva de Fundación Zorro Rojo, A.C., donde dirige proyectos de alfabetización inicial centrados en la adquisición de la escritura en infancias en condiciones de vulnerabilidad. Es coautora, junto con Alejandra García Aldeco, del libro *Leer y escribir para transformar: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista* (El Colegio de México, 2020), obra que propone intervenciones didácticas basadas en la teoría constructivista para fomentar la alfabetización en niñas y niños en situaciones de rezago. Correo electrónico: valentina@fundacionzorrorojo.org.

Educación para el Bienestar: El Campo Formativo “De lo Humano a lo comunitario” y su impacto socioemocional en la adolescencia

Mónica Bargas Caporali

El presente ensayo aborda la importancia pedagógica, psicológica y comunitaria del cuarto campo formativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): “De lo humano a lo comunitario”, como eje fundamental para el desarrollo socioemocional de los adolescentes. Basado en una investigación impulsada por la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de la SEGEY, desde la cual se impulsan estrategias innovadoras de bienestar emocional, como la canoterapia, y retoma la pedagogía de María Montessori como modelo humanista centrado en la vida y la autonomía.

Le meyajá' ku ch'a'achibtik u k'a'ana'anil bix u yúchul ka'ansaj, bix u yúuchul tuukul yéetel u múul kaambal máak ichil u kamp'éelil jaatsil meyaj Nueva Escuela Mexicana (NEM): “De lo humano a lo comunitario”, tumen u chuunil u meyajta'al o yóol táankelemo'ob. Yéetel u muuk'il meyaj beeta'an tumen Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales ti'al SEGEYe' ku jóok'sa'al táanil túumben meyajob ti'al u mu'uk'a'ankunsa'al toj óolalil je'el bix le canoterapiao', yéetel ku jel meyajtik u yúuchul ka'ansaj je'el bix u ya'alik María Montessorio', tumen u jets'maj u meyaj ti' u kuxtal máak yéetel bix je'el u meyaj tu juunalile'.

Introducción

La educación mexicana atraviesa un proceso de transformación profunda impulsado por el nuevo marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual propone una visión humanista, comunitaria y de justicia social que coloca la vida, la dignidad y el bienestar en el centro de la práctica educativa. En este contexto, el campo formativo “De lo humano a lo comunitario” representa una apuesta esencial para formar ciudadanos empáticos, críticos y solidarios, capaces de reconocerse

como parte de una comunidad diversa y corresponsable. Este enfoque educativo va más allá de la enseñanza tradicional y se orienta hacia la construcción de entornos escolares que favorezcan la salud mental, la convivencia pacífica y la autorregulación emocional.

La Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, a través de estrategias integrales como Aliados por la Vida, PAISSE y el Programa Estatal de Convivencia Escolar, ha identificado que la adolescencia constituye una etapa crítica en la permanencia escolar y en la construcción del proyecto de vida. En esta etapa, los jóvenes enfrentan tensiones emocionales, influencias sociales y transformaciones cognitivas que impactan directamente su aprendizaje y su sentido de pertenencia en la escuela.

Desde un enfoque pedagógico y psicológico, el presente ensayo plantea que la educación socioemocional no puede concebirse como un componente aislado, sino como una práctica transversal que nutre todas las áreas del conocimiento. Inspirado en la pedagogía de María Montessori y en las perspectivas contemporáneas de la neuroeducación afectiva (Immordino-Yang y Damasio, 2007), se propone una mirada que reconcilia la ciencia y la sensibilidad, el pensamiento y la emoción.

Así, el campo formativo “De lo humano a lo comunitario” se presenta como un espacio privilegiado para el desarrollo integral, el fortalecimiento de la autoestima y la formación del carácter moral y ciudadano. En este marco, la escuela se convierte en una comunidad de cuidado mutuo, donde las emociones se reconocen como parte del aprendizaje y donde la cooperación reemplaza la competencia.

El propósito central de este ensayo es analizar el impacto socioemocional del campo formativo “De lo humano a lo comunitario” en la adolescencia, a partir de los resultados empíricos obtenidos y de las experiencias de intervención promovidas por la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales. De manera propositiva, se busca demostrar que el bienestar emocional constituye no solo una condición para el aprendizaje, sino un derecho humano fundamental que la escuela está llamada a garantizar.

Adolescencia y salud emocional: una etapa crítica para la permanencia escolar

La adolescencia es una etapa vital de construcción de la identidad, marcada por intensos cambios físicos, cognitivos, sociales y emocionales. En este periodo, las y los jóvenes enfrentan el desafío de encontrar sentido, autonomía y pertenencia en contextos donde la incertidumbre y la presión social son cada vez mayores. La escuela, como espacio formativo y socializador por excelencia, se convierte en un escenario determinante para promover el bienestar o, por el contrario, para profundizar los factores de riesgo asociados al malestar emocional y la deserción escolar.

Diversas investigaciones en psicología del desarrollo (Papalia, Martorell y Feldman, 2021) coinciden en que la adolescencia es un momento en que las emociones adquieren una centralidad inédita. Las transformaciones hormonales, la búsqueda de independencia y la necesidad de aceptación pueden derivar en conflictos internos que, si no se gestionan adecuadamente, afectan el rendimiento aca-

démico, la convivencia y la autoestima. En este sentido, la salud mental en la adolescencia no puede ser entendida como un tema periférico, sino como un eje estructurante del desarrollo humano integral.

En Yucatán, los resultados de la evaluación socioemocional realizada por la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de la SEGEY, a través de la aplicación de 37,845 tamizajes con la prueba POSIT (Rahdert, 1991) en 133 escuelas secundarias de 49 municipios, revelan datos alarmantes y, al mismo tiempo, orientadores. El 49% de los adolescentes presenta indicadores de malestar socioemocional, principalmente ansiedad, tensión y tristeza, mientras que otro 49% muestra baja motivación e integración escolar. Asimismo, se reporta un 15% con conductas agresivas, un 13% con problemáticas familiares y un 5.6% en riesgo global. Estos resultados evidencian la necesidad de una acción educativa integral que atienda no solo los aprendizajes cognitivos, sino también las emociones, los vínculos y el sentido de pertenencia.

La permanencia escolar se encuentra estrechamente relacionada con el bienestar emocional y la calidad de las relaciones que se establecen dentro de la comunidad educativa. Cuando las y los adolescentes sienten que son escuchados, comprendidos y valorados, desarrollan un mayor compromiso con su proceso formativo y una motivación intrínseca hacia el aprendizaje (Rogers, 1983). Por el contrario, los ambientes escolares autoritarios, punitivos o indiferentes contribuyen a generar frustración, desinterés y conductas disruptivas que desembocan, en muchos casos, en ausentismo o abandono escolar.

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el fortalecimiento

del bienestar emocional es una responsabilidad compartida entre docentes, directivos, familias y comunidad. El campo formativo “De lo humano a lo comunitario” se articula precisamente como un espacio pedagógico donde el cuidado de sí, la empatía y la autorregulación emocional se integran como aprendizajes clave para la vida. Este campo no se limita a una asignatura, sino que permea transversalmente todos los ámbitos de la experiencia escolar, promoviendo la reflexión sobre las emociones, la construcción de vínculos solidarios y la participación activa en la transformación del entorno.

En este sentido, la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales impulsa acciones formativas que buscan reducir el riesgo psicosocial y favorecer la permanencia escolar mediante estrategias de acompañamiento emocional, capacitación docente y fortalecimiento comunitario. Programas como Aliados por la Vida, PAISSE (Programa de Acciones Inmediatas por la Salud Socioemocional) y el Programa Estatal de Convivencia Escolar han permitido acercar herramientas de contención emocional a estudiantes, docentes y familias, estableciendo una red de apoyo que contribuye al bienestar integral.

Las evidencias empíricas confirman que los adolescentes que participan en entornos escolares emocionalmente seguros desarrollan una mayor capacidad de autorregulación, mejores habilidades de resolución de conflictos y un sentido más profundo de pertenencia a su comunidad. Como señala Immordino-Yang y Damasio (2007), “sentir es condición de aprender”; el aprendizaje significativo solo ocurre cuando las emociones y la cognición se integran de manera armónica. En conse-

cuencia, la atención a la salud mental no debe ser una respuesta reactiva ante el conflicto, sino una estrategia estructural de política educativa orientada a la prevención, la resiliencia y el florecimiento humano.

En síntesis, la adolescencia es una etapa de alto potencial y vulnerabilidad, donde el acompañamiento socioemocional se convierte en un factor decisivo para garantizar el derecho a la educación y al bienes-

Cuidar implica reconocer la vulnerabilidad del otro, establecer relaciones horizontales y construir entornos seguros que favorezcan la expresión emocional y el sentido de pertenencia.

tar. Este apartado establece las bases para comprender la urgencia de desarrollar prácticas educativas centradas en la persona, el afecto y la comunidad, en consonancia con los principios de la NEM y con la misión institucional de la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de Yucatán: formar escuelas emocionalmente seguras que impulsen vidas plenas y proyectos de futuro sostenibles.

El campo formativo “De lo humano a lo comunitario”: una pedagogía del cuidado

El campo formativo “De lo humano a lo comunitario” constituye el núcleo ético y filosófico del nuevo modelo educativo mexicano. Su propósito no se limita a transmitir conocimientos o habilidades, sino a formar personas capaces de reconocer su propia humanidad en la del otro, comprendiendo que el bienestar individual y el comunitario son interdependien-

tes. Este enfoque rompe con la tradición fragmentada del aprendizaje y se orienta hacia una educación integral que articula la pensamiento, emoción y acción, en un marco de respeto, empatía y solidaridad.

Desde una perspectiva pedagógica, este campo formativo se inscribe en la pedagogía del cuidado, corriente que asume la educación como una práctica relacional en la que cada vínculo humano tiene potencial formativo. Cuidar implica reconocer la vulnerabilidad del otro, establecer relaciones horizontales y construir entornos seguros que favorezcan la expresión emocional y el sentido de pertenencia. En este sentido, la

escuela no es solo un espacio de instrucción, sino una comunidad viva donde se aprende a convivir, a dialogar y a reparar el tejido social desde el encuentro con los demás.

Para la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales (SEGEY), este campo representa el eje articulador de su misión institucional. A través de programas como Aliados por la Vida y Convivencia Escolar Yucatán, se promueven espacios donde las niñas, niños y adolescentes pueden reflexionar sobre sus emociones, fortalecer la empatía y desarrollar habilidades para la resolución pacífica de conflictos. Estos programas materializan la visión de la NEM al vincular la educación emocional con la transformación social y comunitaria, haciendo de la escuela un espacio para el cuidado mutuo y la corresponsabilidad.

La pedagogía del cuidado encuentra sus raíces teóricas en autores como John Dewey (2008), quien planteó que la edu-



Integrantes del equipo de trabajo de la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de la SEGEY, al término de una actividad de fortalecimiento pedagógico. Fuente: Archivo de la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de la SEGEY.

cación es una experiencia social que se construye en comunidad, y Paulo Freire (1997), para quien educar es un acto de amor y de liberación. Desde esta perspectiva, el campo “De lo humano a lo comunitario” invita a las y los docentes a reconocerse como mediadores del desarrollo emocional y ético de sus estudiantes, generando ambientes de aprendizaje donde el diálogo y la reflexión sustituyen al control y la imposición.

El enfoque de la NEM retoma además los aportes de la educación humanista, que coloca a la persona en el centro de todo proceso formativo. Siguiendo a Carl Rogers (1983), el aprendizaje genuino surge cuando el individuo se siente aceptado y comprendido. Este principio se refleja en la práctica cotidiana de los docentes y en las acciones impulsadas por la Coordina-

ción General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales, que promueven acompañamientos basados en la escucha empática y la contención emocional. En este contexto, la relación educativa se convierte en un espacio terapéutico y transformador donde se cultiva la confianza, se valida la experiencia personal y se orienta el desarrollo de la autonomía.

A nivel curricular, “De lo humano a lo comunitario” se articula con los ejes transversales de inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad y vida saludable, promoviendo la comprensión de la interdependencia entre el bienestar individual y el social. Su implementación requiere metodologías activas, trabajo colaborativo y una evaluación formativa centrada en procesos. La Coordinación General ha desarrollado materiales, guías y estrategias

de capacitación docente que fortalecen la práctica educativa desde esta perspectiva, permitiendo que los planteles escolares adopten un enfoque de comunidad de aprendizaje socioemocional.

Asimismo, este campo formativo enfatiza la ética del cuidado y la responsabilidad social como componentes esenciales del perfil de egreso de la educación básica. En la práctica, esto implica enseñar a los estudiantes a cuidar de sí mismos, de los otros y del entorno, reconociendo la interconexión entre la vida humana y la naturaleza. La pedagogía del cuidado, por tanto, no se limita al ámbito interpersonal, sino que se proyecta hacia una conciencia ecológica y comunitaria, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con los valores que promueve la educación para la paz.

La escuela emocionalmente segura es la expresión tangible de este campo formativo. En ella, las emociones son validadas, los errores se asumen como oportunidades de aprendizaje y el respeto se convierte en la base de toda interacción. Esta visión ha sido adoptada progresivamente por las escuelas de Yucatán mediante las intervenciones comunitarias coordinadas por la CGDHS, donde se fomenta la participación activa de docentes, familias y estudiantes en la construcción de ambientes saludables y resilientes. Desde la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales, este paradigma se traduce en políticas, programas y prácticas que promueven una educación centrada en la vida y en el bienestar común, reafirmando que cuidar es educar y educar es cuidar.

Canoterapia: una estrategia de bienestar emocional para adolescentes

En el marco del campo formativo, la búsqueda de estrategias innovadoras para promover el bienestar emocional de los estudiantes ha cobrado una relevancia especial. La canoterapia o intervención asistida con perros se ha consolidado en los últimos años como una práctica complementaria que favorece la regulación emocional, la empatía y la socialización en entornos educativos. Su valor radica en el potencial terapéutico del vínculo humano-animal, que activa respuestas afectivas y fisiológicas positivas, disminuye la ansiedad y mejora la disposición hacia el aprendizaje (Fine, 2019; McCardle et al., 2017).

Desde 2023, la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales ha incorporado la canoterapia como parte de sus estrategias de bienestar emocional en escuelas secundarias públicas, particularmente en aquellas ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad psicosocial. Estas acciones se han desarrollado bajo el programa Aliados por la Vida, con el propósito de fortalecer las capacidades emocionales de adolescentes en riesgo de deserción, fomentar la convivencia y disminuir los indicadores de tensión y ansiedad detectados a través del tamizaje POSIT.

La experiencia en campo ha demostrado que la presencia de perros entrenados genera un efecto inmediato de relajación y apertura emocional en los estudiantes. Los adolescentes que participan en sesiones de canoterapia suelen mostrar una mejora en la expresión de emociones, mayor disposición para comunicarse y una reducción de conductas disruptivas.

La canoterapia se sustenta en la idea de que la relación con los animales permite reconectar con la dimensión emocional y natural del ser humano, contribuyendo a la construcción de comunidades más compasivas y sostenibles.

Este efecto se explica por la liberación de oxitocina y endorfinas que acompañan el contacto físico con los animales, las cuales regulan los niveles de cortisol y favorecen la sensación de bienestar (Fine, 2019).

En el contexto escolar, la canoterapia se ha aplicado de manera pedagógica y preventiva, no solo terapéutica. Durante las intervenciones, los docentes y psicólogos educativos trabajan con grupos pequeños en torno a temáticas como el autocuidado, la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Los perros, guiados por especialistas certificados, actúan como mediadores del proceso emocional, facilitando la apertura afectiva y la participación voluntaria. Esta metodología promueve aprendizajes vivenciales y significativos que difícilmente podrían lograrse desde un modelo exclusivamente discursivo.

La estrategia también ha generado un impacto positivo en el clima escolar y la relación docente-estudiante. Las y los maestros participantes refieren un incremento en la cohesión grupal, en la actitud positiva hacia la escuela y en la disminución de conductas agresivas. Estos resultados reafirman el potencial de la canoterapia como herramienta educativa transversal, vinculada con los principios del campo formativo “De lo humano a lo comunitario”: la empatía, el cuidado, la solidaridad y la convivencia armónica.

A nivel conceptual, la canoterapia se sustenta en la idea de que la relación con los animales permite reconectar con la di-

mensión emocional y natural del ser humano, contribuyendo a la construcción de comunidades más compasivas y sostenibles. Tal como señala McCardle et al. (2017), los animales actúan como “puentes relacionales” que ayudan a las personas a superar el aislamiento, fortalecer la autoestima y desarrollar habilidades sociales. En el caso de los adolescentes, este tipo de intervención permite canalizar positivamente la energía emocional, reducir el estrés y promover el sentido de responsabilidad y respeto hacia los seres vivos.

La Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales, consciente de la evidencia internacional que respalda la eficacia de las terapias asistidas con animales, ha establecido lineamientos éticos y protocolos de seguridad para garantizar el bienestar tanto de los estudiantes como de los perros. Estos lineamientos contemplan el acompañamiento de especialistas certificados, la supervisión veterinaria constante y la integración de objetivos pedagógicos claros que vinculen la experiencia emocional con el aprendizaje curricular.

La canoterapia, entendida desde la visión de la NEM, no es solo una técnica terapéutica, sino una pedagogía del vínculo y del respeto por la vida. Su incorporación a los entornos escolares de Yucatán refleja el compromiso de la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales con la innovación educativa, la salud mental y la construcción de



El fortalecimiento socioemocional de la juventud es hoy una parte integral de la transformación educativa implementada con base en la Nueva Escuela Mexicana. Fuente: Archivo de la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de la SEGEY.

escuelas emocionalmente seguras. Esta práctica representa una evidencia tangible de que educar desde el cuidado y la empatía transforma no solo las conductas, sino también las formas de relacionarse, aprender y ser en comunidad.

En suma, la canoterapia se consolida como una estrategia humanista y comunitaria que encarna los principios del campo formativo “De lo humano a lo comunitario”. Su implementación en la educación pública yucateca demuestra que la inclusión de metodologías sensibles, basadas en el afecto y la conexión con otros seres vivos, puede generar un impacto profundo en el desarrollo socioemocional de los adolescentes, contribuyendo así al bienestar integral y a la permanencia escolar.

María Montessori: una pedagogía para la vida

La pedagogía de María Montessori representa uno de los aportes más significativos al pensamiento educativo contemporáneo. Su visión integral de la infancia y la adolescencia coloca a la persona en el centro del proceso formativo, reconociendo que cada ser humano posee una fuerza interior que impulsa su desarrollo físico, emocional, cognitivo y espiritual. Para Montessori (1966), educar no es instruir, sino liberar el potencial del individuo para que encuentre sentido y armonía en su relación con el mundo. Esta premisa se alinea profundamente con “De lo humano a lo comunitario” de la Nueva Escuela Mexicana, el cual busca precisamente que los estudiantes aprendan a convivir, cuidar y construir comunidad desde la conciencia de su propia humanidad.

La pedagogía montessoriana parte de una idea esencial: la educación debe respetar el ritmo natural del desarrollo humano. Para ello, propone un ambiente preparado, ordenado y estéticamente cuidado que propicie la autonomía, la responsabilidad y la autodisciplina. En este entorno, el maestro o guía desempeña un papel fundamental: observa, acompaña y orienta sin imponer. Este enfoque relacional transforma la autoridad educativa en una presencia empática, coherente con la pedagogía del cuidado que sostiene la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales.

Desde esta perspectiva, la libertad con responsabilidad es el núcleo del aprendizaje. El estudiante aprende no por obediencia, sino por interés genuino, porque reconoce que el conocimiento tiene sentido para su vida y su comunidad. En las escuelas donde se ha incorporado este enfoque dentro de las estrategias socioemocionales impulsadas por la SEGEY, los adolescentes han demostrado mayor autorregulación, cooperación y empatía, cualidades indispensables para la convivencia escolar y el bienestar emocional. La experiencia Montessori demuestra que cuando el entorno es respetuoso, los jóvenes desarrollan de manera natural la capacidad de tomar decisiones y de reflexionar sobre las consecuencias de sus actos, habilidades que fortalecen la convivencia pacífica y la construcción de ciudadanía.

El legado de Montessori trasciende la educación inicial y encuentra plena vigencia en el contexto de la educación secundaria, especialmente en la etapa adolescente, donde la búsqueda de identidad y autonomía se intensifica. Para esta etapa, Montessori propone la creación de “am-

bientes sociales vivos”, es decir, comunidades educativas donde los jóvenes asumen responsabilidades reales, trabajan de manera colaborativa y descubren su valor a través del servicio a los demás. Esta noción coincide con el enfoque de la educación comunitaria promovida por la NEM, que concibe la escuela como un espacio de participación democrática y corresponsabilidad social.

En este sentido, la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales ha retomado los principios montessorianos en la formación de docentes y en el diseño de programas que privilegian la autonomía, la observación empática y el acompañamiento emocional. Los talleres de capacitación dirigidos al magisterio enfatizan la necesidad de comprender las emociones no como obstáculos, sino como aliadas del aprendizaje, y de reconocer la curiosidad, la creatividad y la cooperación como pilares del desarrollo integral. Esta visión coincide con la afirmación de Immordino-Yang y Damasio (2007): “no aprendemos para sentir, sentimos para aprender”.

Además, la pedagogía montessoriana resuena con las propuestas de educación para la paz y el respeto a la vida. Montessori concebía la escuela como un laboratorio de convivencia donde los niños y jóvenes aprendían a resolver conflictos mediante el diálogo y la cooperación, anticipándose así a lo que hoy se denomina educación socioemocional. Este ideal cobra relevancia en un contexto global marcado por la fragmentación social, la violencia y la pérdida de vínculos comunitarios. En respuesta, la Coordinación General promueve una práctica educativa basada en la empatía y la responsabilidad social, donde la paz no se enseña como

un concepto, sino como una experiencia vivida cotidianamente.

En conclusión, la pedagogía de María Montessori ofrece un fundamento humanista invaluable para fortalecer el campo formativo “De lo humano a lo comunitario”. Su énfasis en la libertad interior, la observación, el respeto por la diversidad y la construcción del sentido de vida proporciona a la Nueva Escuela Mexicana un horizonte de esperanza y coherencia pedagógica. Bajo esta inspiración, la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales reafirma su compromiso de impulsar prácticas educativas que integren la ciencia, la emoción y la espiritualidad en la formación de adolescentes plenos, responsables y comprometidos con el bien común.

Discusión: escuela, emoción y comunidad

Hablar de escuela, emoción y comunidad implica reconocer que el aprendizaje es un proceso profundamente humano, atravesado por sentimientos, vínculos y contextos. Durante décadas, la educación tradicional priorizó el conocimiento racional y medible, relegando las emociones al ámbito privado o no académico. Sin embargo, las investigaciones contemporáneas en neuroeducación, psicología del desarrollo y pedagogía humanista han demostrado que las emociones son el motor del aprendizaje y el cimiento de la convivencia (Immordino-Yang y Damasio, 2007). Este reconocimiento ha transformado la concepción misma de escuela, desplazándola del paradigma de la instrucción al de la formación integral, donde el bienestar emocional se considera condición indispensable para aprender, enseñar y vivir en comunidad.

En este sentido, la escuela emocionalmente segura se plantea como una política educativa y una práctica cotidiana. Significa construir ambientes donde cada estudiante se sienta visto, escuchado y valorado. Significa también formar docentes capaces de reconocer el peso de las emociones en el aprendizaje y de aplicar estrategias de contención y acompañamiento. La Coordinación General ha desarrollado para ello procesos de capacitación docente en competencias socioemocionales, enfatizando la autorregulación, la comunicación empática y la mediación de conflictos como habilidades profesionales esenciales.

La dimensión emocional de la escuela no es un aspecto periférico, sino un eje estructurante de la convivencia. Una comunidad educativa cohesionada y empática tiene mayores posibilidades de generar aprendizajes significativos y de prevenir la violencia. Las experiencias impulsadas por programas como Aliados por la Vida, PAISSE y Convivencia Escolar Yucatán, a través de la Coordinación General de Habilidades Socioemocionales, demuestran que la integración emocional y la cooperación reducen los índices de riesgo psicosocial y fortalecen la permanencia escolar. Los espacios donde las y los adolescentes pueden expresar libremente sus emociones se convierten en territorios de confianza y resiliencia colectiva.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, la escuela cumple una función insustituible como mediadora entre el individuo y la sociedad. Dewey (2008) sostenía que la educación es la forma más elevada de participación democrática, pues permite que las personas comprendan su entorno y se involucren en su transformación. En este sentido, educar para la comunidad implica formar sujetos

críticos, capaces de empatizar, dialogar y colaborar. Las emociones, lejos de ser un obstáculo, son el terreno donde germina la conciencia social. Sin empatía, no hay democracia; sin cuidado, no hay convivencia; sin bienestar, no hay aprendizaje.

La Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales ha avanzado en la consolidación de una red interinstitucional que articula el trabajo de docentes, psicólogos, orientadores y autoridades educativas para fortalecer la atención socioemocional y promover la convivencia pacífica en los planteles escolares. Este esfuerzo se traduce en diagnósticos comunitarios, acompañamientos personalizados y talleres de sensibilización que buscan transformar las prácticas escolares desde una lógica de cuidado mutuo. Cada escuela participante se convierte en un microespacio de cultura emocional y ciudadanía activa, donde los valores de respeto, inclusión y cooperación son vividos como realidades cotidianas.

Desde el punto de vista epistemológico, la educación socioemocional se sitúa en el cruce entre la psicología, la pedagogía y la ética. No se trata de una moda o tendencia, sino de una revolución silenciosa que reconfigura los fundamentos del aprendizaje. Las aportaciones de Carl Rogers (1983) y Paulo Freire (1997) resultan esenciales para comprender esta transición. Rogers subrayó que solo en un clima de aceptación incondicional el individuo puede desarrollarse plenamente; Freire, por su parte, sostuvo que educar es un acto de amor y de libertad. Ambos coinciden en que la emoción es el punto de partida del pensamiento crítico, y que la transformación educativa comienza por la transformación del vínculo humano.

La escuela, por tanto, debe asumirse como un ecosistema emocional y comuni-

tario. En él, los vínculos entre estudiantes, docentes y familias determinan la calidad del aprendizaje. Si los lazos son frágiles o conflictivos, el conocimiento se debilita; si son sólidos y respetuosos, florece el pensamiento y la creatividad. La Coordinación General ha impulsado la creación de Rincones de las Emociones en diversas secundarias de Yucatán, espacios diseñados para la gestión emocional, la reflexión y la contención. Estas iniciativas buscan institucionalizar el cuidado como práctica educativa y reconocer que la educación emocional no es un complemento, sino un derecho humano (UNESCO, 2023).

En la discusión internacional sobre bienestar y educación, organismos como la OCDE (2022) han señalado que los sistemas educativos con programas integrales de salud mental presentan mayores niveles de desempeño académico, menor ausentismo y mejores relaciones interpersonales. Los hallazgos de Yucatán se inscriben en esta tendencia, mostrando que los estudiantes con acompañamiento socioemocional tienen una probabilidad significativamente mayor de permanecer en la escuela y de mejorar su autoconcepto. Estos datos refuerzan la necesidad de consolidar políticas públicas que integren la educación emocional como un componente transversal y obligatorio del currículo.

Desde la perspectiva comunitaria, la emoción cumple una función cohesionadora. Los sentimientos de pertenencia, reconocimiento y solidaridad fortalecen el tejido social y previenen la violencia. La escuela, al convertirse en una comunidad de aprendizaje emocional, se transforma también en un espacio de reconstrucción del lazo social, especialmente en zonas donde la exclusión, la pobreza o la des-

integración familiar han dejado huellas profundas. La Coordinación General, al promover intervenciones psicoeducativas comunitarias, responde a esta realidad desde un enfoque de derechos humanos y de justicia social, en coherencia con el espíritu de la Nueva Escuela Mexicana.

En síntesis, la discusión sobre escuela,

Yucatán, a partir de los 37,845 tamizajes aplicados con la prueba POSIT, demuestra que el bienestar emocional de los adolescentes es una condición indispensable para garantizar la permanencia escolar y el desarrollo integral. Con base en estos hallazgos, se plantea una propuesta pedagógica integral que articula los principios

La escuela, al convertirse en una comunidad de aprendizaje emocional, se transforma también en un espacio de reconstrucción del lazo social, especialmente en zonas donde la exclusión, la pobreza o la desintegración familiar han dejado huellas profundas.

emoción y comunidad revela que la educación socioemocional no es un proyecto individual, sino una tarea colectiva. La Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales, a través de su enfoque interinstitucional, demuestra que es posible articular la pedagogía, la psicología y la gestión pública para construir escuelas emocionalmente seguras, resilientes y solidarias. El campo formativo “De lo humano a lo comunitario” se consolida, así como la expresión más profunda del humanismo educativo mexicano: una pedagogía del cuidado que enseña a sentir, pensar y actuar con los otros para transformar la realidad.

Propuesta pedagógica integral

El tránsito hacia una educación verdaderamente humana y comunitaria exige transformar los modelos pedagógicos, los ambientes escolares y las prácticas docentes. La evidencia empírica obtenida por la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en

del campo formativo “De lo humano a lo comunitario” con estrategias de acompañamiento socioemocional, formación docente, innovación metodológica y fortalecimiento comunitario.

Fundamento filosófico y pedagógico

La propuesta parte del reconocimiento de que la educación es un proceso de construcción de sentido, donde cada experiencia debe contribuir al bienestar y a la vida en comunidad. Inspirada en la pedagogía de María Montessori, la educación humanista de Carl Rogers y la visión democrática de John Dewey, la propuesta pedagógica integral promueve una escuela que acompaña, escucha y transforma. El aprendizaje se concibe como un proceso vivo, dinámico y emocionalmente significativo, donde las y los adolescentes aprenden a conocerse, autorregularse y convivir con los demás.

En concordancia con los principios filosóficos de la Nueva Escuela Mexicana, se busca que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, la conciencia éti-

ca y la empatía como ejes transversales de su formación. Educar desde lo humano implica reconocer la vulnerabilidad como una fuente de fortaleza y la diversidad como una oportunidad de aprendizaje mutuo. Por tanto, esta propuesta coloca la pedagogía del cuidado como principio estructurante del quehacer docente y como estrategia para consolidar comunidades educativas resilientes.

Ejes estratégicos de intervención

La propuesta pedagógica integral se articula en cuatro ejes estratégicos que sintetizan la experiencia y la visión institucional de la Coordinación General:

Eje 1. Acompañamiento socioemocional sistemático

Consiste en integrar la atención socioemocional a la vida cotidiana de las escuelas. A través del programa PAISSE (Programa de Acciones Inmediatas por la Salud Socioemocional), se implementan intervenciones psicopedagógicas preventivas y reactivas en casos de malestar emocional, ansiedad o conflictos escolares. Estas acciones incluyen talleres grupales, círculos de diálogo y sesiones de contención emocional, facilitadas por psicólogos y docentes formados en educación emocional. El acompañamiento se concibe como un proceso continuo, no como una respuesta aislada ante una crisis, garantizando así la sostenibilidad del bienestar escolar.

Eje 2. Formación docente en competencias socioemocionales

Reconociendo que el bienestar del estudiante depende también del bienestar

del docente, este eje prioriza la capacitación integral del magisterio. Se desarrollan cursos, diplomados y talleres centrados en la autoconciencia, la gestión emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la resiliencia profesional. La formación docente se realiza bajo la lógica del “educador reflexivo”, quien no solo transmite conocimiento, sino que acompaña procesos humanos. Con ello, se busca fortalecer la identidad profesional del maestro como mediador emocional, promotor de la convivencia y agente de paz.

Eje 3. Innovación metodológica y aprendizaje vivencial

Este eje incorpora metodologías activas que promueven la participación, la colaboración y el aprendizaje basado en proyectos con enfoque socioemocional. Se propone la creación de aulas socioemocionales donde los adolescentes desarrollen habilidades de autoconocimiento y trabajo cooperativo a través de actividades artísticas, comunitarias y de servicio social. Entre las innovaciones destacadas se encuentra la implementación de canoterapia educativa, como estrategia de vinculación afectiva y desarrollo de la empatía, y los Rincones de las Emociones, espacios permanentes para la reflexión, el diálogo y la regulación emocional.

Eje 4. Comunidad escolar y redes de apoyo

El fortalecimiento del tejido comunitario es esencial para la sostenibilidad del bienestar socioemocional. Este eje promueve la creación de redes de apoyo interinstitucional entre escuelas, familias, autoridades y sociedad civil. A través de programas como Aliados por la Vida, se fomenta la participación activa de estudian-

tes, padres de familia y docentes en actividades de voluntariado, jornadas de salud emocional, ferias de convivencia y proyectos de impacto comunitario. La escuela se convierte así en un espacio de encuentro y servicio donde los adolescentes experimentan el valor del trabajo colaborativo y del compromiso con su entorno.

Metodología de implementación

La propuesta pedagógica integral se desarrolla en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación.

- En la fase diagnóstica, se aplican instrumentos como el tamizaje POSIT y encuestas de clima escolar para identificar factores de riesgo y de protección.
- En la fase de intervención, se implementan estrategias adaptadas a las necesidades detectadas en cada escuela, combinando talleres, acompañamientos personalizados y actividades de convivencia.
- Finalmente, la fase de evaluación contempla indicadores de impacto relacionados con la permanencia escolar, la reducción de conductas de riesgo y el aumento del bienestar subjetivo de los adolescentes.

La Coordinación General utiliza herramientas de seguimiento basadas en la evaluación formativa y participativa, involucrando a docentes y estudiantes en la valoración de los avances, lo que fortalece la apropiación colectiva del proceso.

Impacto esperado

El impacto de esta propuesta trasciende los indicadores cuantitativos y se refleja en transformaciones cualitativas:

- A nivel individual, se espera que las y los adolescentes desarrollen mayor autoestima, empatía y autorregulación emocional.
- A nivel escolar, que las comunidades educativas fortalezcan sus lazos de confianza y solidaridad.
- A nivel social, que la escuela contribuya a la reconstrucción del tejido comunitario, promoviendo una cultura de paz y bienestar.

Las experiencias iniciales en planteles piloto han mostrado una disminución del 18 % en conductas disruptivas y un aumento del 22 % en indicadores de integración escolar, lo que confirma la pertinencia de incorporar el enfoque socioemocional como política educativa estructural.

Vinculación con la política educativa estatal y nacional

Esta propuesta se alinea con las directrices de la Secretaría de Educación Pública y del Plan Estatal de Desarrollo de Yucatán, que priorizan la salud mental, la convivencia pacífica y la formación de ciudadanía activa. De igual manera, se enmarca en los principios de la Agenda 2030 de la UNESCO, particularmente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 3 (salud y bienestar) y 4 (educación de calidad). Desde este marco, la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales se consolida como un

referente en innovación educativa, integrando ciencia, humanismo y comunidad en una misma visión transformadora.

Proyección y sostenibilidad

Para garantizar la sostenibilidad de esta propuesta, se contempla la creación de un Modelo Estatal de Educación Socioemocional, que articule los esfuerzos interinstitucionales y establezca lineamientos técnicos, pedagógicos y éticos de actuación. Este modelo incluirá la capacitación continua del personal docente, la evaluación sistemática del bienestar escolar y la generación de evidencia científica sobre los efectos del acompañamiento socioemocional.

Además, se busca institucionalizar la formación emocional desde el nivel básico hasta el bachillerato, con el propósito de consolidar trayectorias educativas más estables y saludables. La colaboración con universidades locales y con organizaciones civiles permitirá ampliar la cobertura, fomentar la investigación aplicada y fortalecer la política pública en materia de salud emocional escolar.

Hacia una escuela que cuida

En última instancia, esta propuesta pedagógica integral plantea una transformación cultural: pasar de la escuela que enseña a la escuela que cuida. Cuidar no significa proteger de manera pasiva, sino crear las condiciones para que cada persona florezca en su autonomía, su pensamiento y su sensibilidad. Bajo esta visión, la educación se convierte en una experiencia de encuentro y esperanza, donde el conocimiento no se impone, sino que se

comparte; donde la disciplina se entiende como autorregulación; y donde la evaluación se concibe como acompañamiento.

Así, la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales reafirma su compromiso con la formación integral de las juventudes yucatecas, sosteniendo que el bienestar no es un lujo, sino un derecho educativo fundamental. La escuela del futuro, en consonancia con la Nueva Escuela Mexicana, será aquella que enseñe a convivir, a cuidar y a transformar, haciendo de cada aula un espacio para la vida.

Conclusiones

Educar desde lo humano y para la comunidad constituye uno de los mayores desafíos y, al mismo tiempo, una de las más grandes oportunidades de la educación contemporánea. En un contexto donde los indicadores de malestar emocional, desmotivación escolar y fragmentación social se hacen cada vez más visibles, la escuela emerge como un espacio esencial de esperanza, encuentro y transformación. Este ensayo ha mostrado que el campo formativo “De lo humano a lo comunitario” de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no es un componente accesorio del currículo, sino el corazón ético y filosófico del nuevo paradigma educativo: una pedagogía centrada en la vida, la dignidad y el bienestar común.

Los resultados obtenidos por la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales, a partir del análisis de 37,845 tamizajes POSIT, evidencian la magnitud del reto que enfrentan las escuelas en materia de salud mental y bienestar emocional. Casi la mitad



La canoterapia o intervención asistida con perros en los últimos años ha demostrado ser una práctica complementaria que favorece la regulación emocional entre las y los jóvenes. Fuente: Archivo de la Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de la SEGEY.

de los adolescentes presentan síntomas de ansiedad, tristeza o tensión, y otro porcentaje similar muestra baja motivación o desinterés escolar. Estos datos no deben ser interpretados como indicadores de fracaso, sino como una llamada a la acción educativa, a repensar la función social de la escuela y a reconocer que el bienestar emocional es una condición para el aprendizaje, la convivencia y la permanencia escolar.

La educación, entendida como un proceso integral, no puede reducirse a la transmisión de conocimientos. Debe incorporar la formación emocional, ética y comunitaria como parte inseparable de la experiencia educativa. En este sentido, el campo formativo “De lo humano a lo comunitario” ofrece un marco curricular que articula el desarrollo cognitivo con el afectivo, reco-

nociendo que pensar, sentir y convivir son dimensiones interdependientes del aprendizaje humano. La Coordinación General ha asumido este principio como guía de su quehacer institucional, diseñando programas, estrategias y políticas públicas que vinculan la educación socioemocional con la transformación del entorno social.

Entre los aportes más relevantes de esta experiencia destacan la canoterapia educativa como estrategia de intervención emocional innovadora, la formación docente en competencias socioemocionales, y la creación de espacios institucionales como los Rincones de las Emociones, que representan una pedagogía tangible del cuidado y la contención. Estos proyectos reflejan el compromiso del sistema educativo yucateco con la construcción de escuelas emocionalmente se-

guras, donde cada estudiante es reconocido en su singularidad y acompañado en su proceso de crecimiento personal.

Asimismo, la integración de los principios de María Montessori ha permitido revalorar la autonomía, la libertad responsable y la convivencia como ejes del desarrollo integral. Su pedagogía de la vida inspira una práctica educativa basada en el respeto, la observación y la empatía, donde la función del maestro se redefine como guía y acompañante. Bajo esta visión, la escuela se convierte en un entorno de armonía, donde las emociones no se reprimen, sino que se comprenden; donde la disciplina surge de la autorregulación y el aprendizaje del error; y donde la comunidad educativa se reconoce como una red de apoyo mutuo.

A partir de la discusión teórica y de la evidencia empírica, se puede afirmar que la educación socioemocional es una política de prevención y de justicia social. Prevenir el malestar emocional en la adolescencia no solo mejora el rendimiento escolar, sino que fortalece el tejido social, reduce la violencia y promueve la paz. La escuela tiene el poder de convertirse en el primer espacio de reconciliación emocional y comunitaria, donde se restablecen los lazos de confianza que sostienen a la sociedad. Por ello, el campo formativo “De lo humano a lo comunitario” no debe considerarse un tema exclusivo de las áreas psicopedagógicas, sino una responsabilidad colectiva que atraviesa todos los niveles y disciplinas.

El desafío actual radica en institucionalizar la educación socioemocional como una política educativa transversal, dotada de presupuesto, personal especializado y mecanismos de evaluación. El bienestar no puede depender de proyectos tempo-

rales o esfuerzos aislados; requiere una visión de Estado que garantice su continuidad y sostenibilidad. En este sentido, la creación del Modelo Estatal de Educación Socioemocional de Yucatán representa un paso decisivo hacia la consolidación de una estructura permanente que integre formación docente, atención psicológica y estrategias de convivencia en todos los niveles educativos.

Las conclusiones de este trabajo reafirman que la educación emocional es un derecho humano, y que su garantía requiere la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa. Los docentes necesitan espacios de autocuidado y formación continua; las familias deben ser aliadas en el proceso formativo; y las autoridades deben impulsar políticas públicas sensibles, basadas en la evidencia y centradas en las personas. Solo así será posible materializar el ideal de la Nueva Escuela Mexicana: una educación que no solo instruya, sino que transforme vidas.

Finalmente, este ensayo propone una mirada esperanzadora: la posibilidad de construir escuelas que cuiden la mente, el cuerpo y el corazón, donde cada niña, niño y adolescente encuentre reconocimiento, pertenencia y propósito. La Coordinación General de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales sostiene que el verdadero éxito educativo no se mide solo por los resultados académicos, sino por la capacidad de las escuelas para generar bienestar, inspirar confianza y fortalecer la comunidad.

Educar desde lo humano y para la comunidad implica aprender a convivir con empatía, a cuidar con responsabilidad y a transformar con amor. Este ideal, más que una utopía, es el camino para que la educación en Yucatán —y en México— se

consolide como un proyecto de vida colectiva, donde cada escuela sea un refugio de esperanza y cada aula un espacio de humanidad compartida. **UyL**

Referencias

- Dewey, J. (2008). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Fine, A. H. (2019). *Handbook on Animal-Assisted Therapy*. Academic Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Immordino-Yang, M., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- McCardle, P., McCune, S., Griffin, J. A., & Esposito, L. (2017). *Animals in Our Lives: Human–Animal Interaction in Family, Community, and Therapeutic Settings*. Brookes Publishing.
- Montessori, M. (1966). *El niño: el secreto de la infancia*. Diana.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Papalia, D. E., Martorell, G., & Feldman, R. D. (2021). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Rahdert, E. (1991). *The Adolescent Assessment/Referral System Manual*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Rogers, C. (1983). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- UNESCO. (2023). *La educación emocional como derecho humano*. París: UNESCO.

Mónica Bargas Caporali es Licenciada en Psicopedagogía Integral, con formación en Terapia Gestalt y una trayectoria de más de 20 años dedicada al desarrollo humano, la educación y la promoción de la salud mental. Actualmente, se desempeña como Coordinadora de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales de la SEGEY, desde donde impulsa proyectos dirigidos a estudiantes, docentes y familias, en el marco de la estrategia Aliados por la Vida, fortaleciendo el bienestar socioemocional desde la educación inicial hasta el nivel superior. Ha ocupado cargos de liderazgo como directora del Colegio Mayaland y directora del Instituto de las Mujeres en Playa del Carmen, Quintana Roo. Asimismo, preside la organización Efecto Mariposa, con presencia en siete municipios, desde donde impulsa programas de empoderamiento para mujeres, fortalecimiento familiar, desarrollo socioemocional, canoterapia y bienestar animal, convencida de que la educación emocional y el trabajo comunitario son pilares para construir una sociedad más saludable, empática y resiliente. Correo electrónico: monica.bargas@yucatan.gob.mx.

NEM y TICCAD: transformando la comprensión lectora en las aulas de secundaria

Jorge Andrés Conrado Rosado

El artículo presenta los resultados de un estudio cuantitativo sobre el impacto de la integración de Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) en la comprensión lectora de estudiantes de educación secundaria en Hunucmá, Yucatán. Los hallazgos permiten concluir que la integración planificada de TICCAD en el aula contribuye de manera efectiva al desarrollo de competencias lectoras, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y las demandas actuales de alfabetización digital.

Le meyaja' ku ye'esik ba'ax ila'ab ti' jump'éel meyaj yóok'lal ba'ax yéetel bix u k'a'amal le ba'ax ku k'aba'atik Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) ti'al u ma'alob na'atal ba'ax ku xo'okol tumen u xoknáalilo'ob secundaria tu kaajil Hunucmá, Yucatán. Le meyaja' ku yee'sik bix wa ku ma'alob meyajta'al le TICCADO', je'el u páajtal u mu'uk'a'ankunsik u yúuchul xooke', je'el bix u jets'ik Nueva Escuela Mexicana ti'al u ka'ansa'al u k'abéetkuns maák túumben nu'ukulo'obo'.

Introducción

La comprensión lectora se ha consolidado como una competencia fundamental para el aprendizaje escolar, la participación social y el ejercicio de una ciudadanía crítica en sociedades altamente mediatizadas por la información (UNESCO, 2020). En el contexto mexicano, esta habilidad ocupa un lugar central en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que concibe la lectura no solo como decodificación, sino como práctica social orientada a la interpretación, la reflexión y la toma de postura frente a la realidad (Secretaría de Educación Pública, 2021). Desde esta perspectiva, fortalecer la comprensión lectora en secundaria es una condición indispensable para avanzar hacia una educación más justa y equitativa.

En paralelo, las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) se han posicionado como un componente clave de la política educativa. La reforma al artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación plantean explícitamente el uso de estas tecnologías para robustecer los modelos pedagógicos, desarrollar competencias digitales y cerrar brechas de desigualdad (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2024). La NEM retoma este mandato al promover ambientes de aprendizaje interactivos, colaborativos y contextualizados, en los que el uso pedagógico de las TICCAD puede enriquecer la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos complejos (Díaz Barriga, 2021).

En el plano empírico, estudios recientes muestran una tendencia general positiva al integrar TIC/TICCAD en procesos de comprensión lectora en secundaria: se reportan incrementos en el desempeño literal, inferencial y crítico, así como en la motivación hacia la lectura (Gómez, 2022). En Yucatán, investigaciones cualitativas y cuantitativas señalan que las herramientas digitales pueden apoyar la comprensión lectora cuando se articulan con el currículo y se consideran las condiciones reales de las escuelas públicas (Pérez, 2019; Ramírez).

En este marco, la Secundaria Estatal No. 17 “Emiliano Zapata”, ubicada en Hunucmá, Yucatán, representa un escenario particularmente relevante: combina una infraestructura escolar con cierto equipamiento tecnológico, un contexto socioeconómico desafiante y una población estudiantil para la cual la comprensión lectora y la alfabetización digital son factores decisivos para ampliar sus horizontes formativos en el espíritu de la NEM.

Planteamiento del problema

Diversos informes nacionales e internacionales han evidenciado un rezago persistente en la comprensión lectora de las y los estudiantes de educación básica en México. Los resultados de PISA 2018 y 2022 muestran que el país se mantiene por debajo del promedio de la OCDE en lectura (OCDE, 2019), mientras que evaluaciones como Planea y los reportes de MEJOREDU señalan que una proporción importante de estudiantes de secundaria no alcanza los niveles esperados de competencia lectora (MEJOREDU, 2023). Esta situación contrasta con las aspiraciones de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que coloca la comprensión lectora como eje para el desarrollo del pensamiento crítico, la participación democrática y la transformación social. En palabras de la SEP, la comprensión lectora es un “componente central del currículo de la Nueva Escuela Mexicana, enfocándose en el desarrollo integral de los estudiantes para que puedan interpretar, analizar y evaluar textos de manera crítica y reflexiva” (SEP, 2021, p. XX).

En el estado de Yucatán, y particularmente en contextos como Hunucmá, estos desafíos se agudizan por condiciones socioeconómicas complejas, brechas en el acceso a recursos culturales y desigualdades en la disponibilidad y uso pedagógico de tecnologías digitales (SEGEY, 2022). En la Secundaria Estatal No. 17 “Emiliano Zapata” se ha documentado, a través de evaluaciones internas y resultados de MEJOREDU, que una parte significativa del alumnado presenta dificultades para localizar información, integrar ideas e interpretar críticamente textos escritos, lo que impacta negativamente su desempeño en distintas asignaturas.

Aunque el marco normativo de la NEM y la Agenda Digital Educativa impulsan el uso de TICCAD para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la práctica escolar persisten dudas sobre su impacto real en la comprensión lectora y sobre las condiciones necesarias para que su integración sea efectiva. En este contexto, resulta necesario analizar de manera cuantitativa qué sucede cuando se incorporan sistemáticamente TICCAD en las actividades de lectura en un grupo concreto de estudiantes de secundaria en Hunucmá, Yucatán.

Justificación

La comprensión lectora constituye una condición indispensable para que las y los estudiantes de secundaria accedan al conocimiento disciplinar, desarrollen pensamiento crítico y participen de manera informada en la vida social. En contextos como Hunucmá, Yucatán, donde persisten desigualdades socioeconómicas y brechas en el acceso a recursos culturales y tecnológicos (SEGEY, 2022), fortalecer esta competencia adquiere una relevancia aún mayor, pues puede incidir directamente en las oportunidades educativas y laborales futuras del alumnado.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la Agenda Digital Educativa han colocado de manera explícita el uso de TICCAD como vía para innovar en los procesos pedagógicos y reducir brechas de aprendizaje. La Ley General de Educación establece que el Estado debe “favorecer el fortalecimiento de los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje [mediante] las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales” (Ley General de Educación, 2024, art. 84). En

la misma línea, Díaz Barriga (2020) subraya que “la integración de las TICCAD en la educación no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fomenta el desarrollo de competencias digitales esenciales para el siglo XXI” (p. 20).

A pesar de lo anterior, en el ámbito escolar cotidiano siguen existiendo interrogantes sobre el efecto concreto que tiene la integración sistemática de TICCAD en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria, especialmente en escuelas públicas de contextos semiurbanos como la Secundaria Estatal No. 17 “Emiliano Zapata”. Un estudio cuantitativo en este escenario implica aportar evidencia empírica que permita: orientar decisiones didácticas del profesorado, sustentar la pertinencia de invertir en recursos y formación docente, y valorar en qué medida el uso pedagógico de TICCAD contribuye realmente a materializar los principios de la NEM en aulas específicas y con estudiantes concretos.

Objetivo

Describir el efecto que tiene la integración de las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Escuela Secundaria Estatal No. 17 “Emiliano Zapata”, en Hunucmá, Yucatán.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el efecto que tiene la integración de las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la comprensión lectora en secundaria se vincula con el desarrollo del pensamiento crítico, la equidad educativa y la formación integral de las y los estudiantes.

Aprendizaje Digital (TICCAD) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Escuela Secundaria Estatal No. 17 “Emiliano Zapata”, en Hunucmá, Yucatán?

En las siguientes secciones, este artículo detallará la metodología cuantitativa empleada, presentarán los resultados obtenidos tras la intervención con TICCAD, se discutirán sus implicaciones en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana y se ofrecerán conclusiones que contribuyan a la comprensión del impacto de estas tecnologías en el desarrollo de la competencia lectora en la educación secundaria.

Marco Teórico. La comprensión lectora en la educación secundaria

La comprensión lectora en la educación secundaria constituye una competencia clave para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y para la participación activa en la sociedad. No se limita a decodificar palabras, sino que implica “entender, usar, evaluar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar objetivos propios” (OCDE, 2019). En México, la Secretaría de Educación Pública reconoce la comprensión lectora como una competencia central de la educación básica, indispensable para interpretar y analizar textos de forma crítica y reflexiva (SEP, 2021). MEJOREDU (2022) subraya que esta habilidad se organiza en procesos de acceder e identi-

car, integrar e interpretar, y reflexionar y valorar, los cuales se evalúan en pruebas nacionales y en instrumentos internacionales como PISA. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la comprensión lectora en secundaria se vincula con el desarrollo del pensamiento crítico, la equidad educativa y la formación integral de las y los estudiantes.

Niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica

La literatura especializada coincide en distinguir al menos tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica (Smith, 1989). La comprensión literal se refiere a la capacidad de recuperar información explícita del texto: hechos, datos y detalles y constituye la base sobre la cual se construyen procesos más complejos (Cartwright, 2021). La comprensión inferencial supone ir más allá de lo dicho de manera directa, utilizando conocimientos previos y pistas contextuales para establecer relaciones, completar información no explícita y formular deducciones (Pearson & Johnson, 1978). La comprensión crítica implica analizar y evaluar el contenido del texto, juzgar la validez y relevancia de la información, identificar posibles sesgos y tomar postura informada frente a lo leído (Bloom, 1956). Estos tres niveles se articulan de forma progresiva y son fundamentales para el desarrollo de lectores autónomos y críticos en secundaria.

Enfoques constructivistas y socioculturales: Piaget, Vygotsky, Bruner

Los enfoques constructivistas y socioculturales constituyen un referente central para comprender cómo aprenden y leen las y los estudiantes de secundaria. Desde el constructivismo piagetiano, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción activa mediante la asimilación y la acomodación, en el que el sujeto organiza la información de acuerdo con estructuras cognitivas que evolucionan por etapas (Piaget, 1970). Vygotsky (1978), desde el enfoque sociocultural, introduce la noción de zona de desarrollo próximo y subraya el papel del lenguaje, la mediación y la interacción social en la formación de las funciones psicológicas superiores, entre ellas la comprensión lectora. Por su parte, Bruner (1997) resalta la importancia del andamiaje docente y de los formatos culturales (narraciones, diálogos, textos) que permiten a los estudiantes apropiarse gradualmente de los significados. Estos enfoques coinciden en que el aprendizaje y la lectura son procesos activos, mediados y situados, lo que fundamenta la integración pedagógica de TICCAD como herramientas culturales para apoyar la comprensión lectora en secundaria.

De las TIC a las TICCAD: definición y evolución

El concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha entendido tradicionalmente como el conjunto de herramientas, recursos y dispositivos digitales que facilitan el acceso, procesamiento y transmisión de informa-

ción (Cabero, 2007). Sin embargo, en el ámbito educativo mexicano, este término ha evolucionado hacia el de Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD), con el fin de subrayar que su finalidad no es solo tecnológica, sino formativa y pedagógica (SEP, 2020). Desde esta perspectiva, las TICCAD se conciben como medios para construir conocimiento, diseñar experiencias de aprendizaje significativo y favorecer el desarrollo de competencias digitales y cognitivas de orden superior. La Nueva Escuela Mexicana incorpora esta visión al promover ambientes de aprendizaje apoyados en plataformas, recursos interactivos y materiales digitales que permitan articular el uso de la tecnología con los objetivos curriculares, la inclusión y la equidad educativa (MEJOREDU, 2023).

Potencial de las TICCAD para el desarrollo de la comprensión lectora

Diversas investigaciones han mostrado que el uso pedagógico de TIC/TICCAD puede favorecer la comprensión lectora al diversificar los formatos textuales, incrementar la motivación hacia la lectura y posibilitar actividades interactivas de análisis de textos (García & López, 2019). Las plataformas digitales, los recursos hipertextuales y las aplicaciones educativas permiten diseñar tareas que combinan lectura, imagen, audio y video, lo cual puede apoyar tanto la comprensión literal como la inferencial y crítica cuando existe una mediación docente intencional (Area, 2012). En el contexto de la NEM, las TICCAD se consideran herramientas para promover prácticas de lectura colabora-

tiva, proyectos de investigación escolar y producción de textos multimodales que exigen a los estudiantes interpretar, relacionar y evaluar información procedente de distintas fuentes (SEP, 2020). No obstante, la efectividad de las TICCAD depende de factores como la formación docente, la disponibilidad de infraestructura y la pertinencia pedagógica de las actividades propuestas.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, de tipo cuasi-experimental, con un diseño pre-experimental de grupo único con pretest y posttest. Esta aproximación busca describir el efecto de la integración de las TICCAD en la comprensión lectora de los estudiantes, mediante la recolección y análisis de datos numéricos que permitan identificar cambios significativos en los niveles de comprensión.

Enfoque

El estudio adopta un enfoque cuantitativo, caracterizado por la recolección y análisis de datos numéricos para probar hipótesis y establecer patrones de comportamiento (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este enfoque es pertinente para describir el efecto de la integración de las TICCAD en la comprensión lectora, ya que permite medir variables de forma objetiva y realizar análisis estadísticos que evidencien relaciones entre ellas. La elección de este enfoque se justifica por la necesidad de cuantificar el nivel de comprensión lectora antes y después de la intervención, así como de identi-

car posibles diferencias significativas en los niveles literal, inferencial y crítico. Al centrarse en la medición y el análisis estadístico, el enfoque cuantitativo proporciona una base empírica sólida para evaluar la efectividad de las TICCAD en el contexto específico de la Secundaria Estatal No. 17 “Emiliano Zapata”, en Hunucmá, Yucatán.

Tipo de estudio

El presente trabajo corresponde a un estudio cuantitativo de tipo cuasi-experimental, con un diseño pre-experimental de grupo único con pretest y posttest. En este tipo de estudios no existe asignación aleatoria de los participantes ni grupos de comparación formal, pero si se aplica una intervención y se observan sus efectos en una o más variables dependientes (Hernández-Sampieri et al., 2014). En este caso, la intervención consiste en la integración sistemática de actividades mediadas por TICCAD en el trabajo de comprensión lectora, y la variable dependiente es el nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) de los estudiantes. El diseño pretest-posttest de un solo grupo permite comparar el desempeño de los mismos participantes antes y después de la intervención, con el fin de identificar posibles cambios asociados al uso pedagógico de las TICCAD en el contexto de la Secundaria Estatal No. 17 “Emiliano Zapata”, en Hunucmá, Yucatán.

Población y muestra

La población de este estudio estuvo constituida por las y los estudiantes de segun-

do grado de la Escuela Secundaria Estatal No. 17 “Emiliano Zapata”, ubicada en el municipio de Hunucmá, Yucatán, inscritos durante el ciclo escolar 2025–2026. Este grado fue seleccionado debido a que forma parte del tramo clave en el desarrollo de la comprensión lectora dentro de la educación secundaria y porque el grupo contaba con condiciones mínimas de infraestructura tecnológica para la implementación de actividades mediadas por TICCAD.

La muestra fue no probabilística, por conveniencia, e integrada por la totalidad de estudiantes de un grupo de segundo

ño en congruencia con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana y con los contenidos de los planes y programas de estudio vigentes para educación secundaria. La prueba quedó conformada por 30 ítems de opción múltiple, distribuidos de manera equilibrada: 10 ítems para la comprensión literal, 10 para la inferencial y 10 para la crítica. Los textos utilizados proceden de materiales de la SEP y de fuentes informativas breves, seleccionadas por su pertinencia temática, su adecuación al nivel lector de los estudiantes y su potencial para generar distintos tipos de preguntas.

Tabla 1
Muestra del estudio

Grado	Hombres	Mujeres	Total de estudiantes
2do	23	24	47

grado que aceptaron participar en el estudio y contaban con el consentimiento de la institución.

En total, se trabajó con $N = 47$ estudiantes, considerando tanto mujeres como hombres los cuales se plasman en la tabla 1, incluyendo el número de participantes por sexo y edad, así como su condición de participación en el pretest y el postest.

Instrumento

Para la recolección de datos se empleó una prueba de comprensión lectora elaborada ex profeso para este estudio, sustentada en el marco teórico de la tesis y en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica. El instrumento se dise-

El instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, en el que participaron especialistas en didáctica de la lectura y evaluación educativa, quienes revisaron la pertinencia de los textos, la claridad de los ítems y la congruencia con los niveles de comprensión definidos. Posteriormente, se realizó un pilotaje con un grupo de estudiantes de características similares a la muestra definitiva, lo que permitió ajustar redacciones y descartar ítems ambiguos. La confiabilidad se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de $\alpha = 0.74$, considerado aceptable para investigaciones en el campo educativo.

Procedimiento para la obtención de datos

La recolección de datos se llevó a cabo en dos fases:

Pretest: Al inicio del ciclo escolar, se aplicó la prueba de comprensión lectora a la muestra seleccionada para obtener una línea base del nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Intervención: Durante el ciclo escolar 2024-2025, se implementó una intervención pedagógica que integró sistemáticamente actividades mediadas por TICCAD en las clases de español, enfocadas en el desarrollo de la comprensión lectora.

Postest: Al finalizar la intervención, se aplicó nuevamente la misma prueba de comprensión lectora a los estudiantes para medir los cambios en sus niveles de comprensión.

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando estadística descriptiva para caracterizar los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión lectora. Para ello, se calcularon medidas de tendencia central y dispersión, incluyendo la media aritmética, la desviación estándar, los valores mínimos y máximos, y la mediana. Estos estadísticos se determinaron tanto para el conjunto total de la muestra como desagregados por sexo, permitiendo una descripción detallada del rendimiento de los estudiantes en el pretest y el postest.

Resultados

Iniciando con la sección de resultados, se presentan algunos elementos de las

experiencias vividas por los participantes que preceden a los datos descriptivos de la evaluación de la comprensión lectora.

Experiencias de las estrategias implementadas en el grupo de estudio

Una de las experiencias más significativas durante la implementación de la estrategia fue la reacción de entusiasmo y sorpresa del alumnado al interactuar con herramientas de gamificación como Kahoot!, las cuales transformaron la evaluación en un entorno lúdico y competitivo que incrementó notablemente su motivación intrínseca. También, la incorporación de lecturas en formato audible y el uso de historietas animadas capturaron el interés de los estudiantes, quienes manifestaron asombro ante la posibilidad de abordar textos clásicos y contemporáneos a través de narrativas visuales y sonoras dinámicas.

Estadística descriptiva

A continuación, en la Tabla 2 se condensan los resultados estadísticos descriptivos que establecen de forma general, la medida pretest-postest, media, desviación estándar, así como también el mínimo, el máximo y la mediana.

En el pretest, los estudiantes obtuvieron una puntuación media de 42.85 (DE = 18.36), con un rango que osciló entre 0 y 80 puntos, lo que refleja niveles de desempeño muy heterogéneos, desde estudiantes con muy baja comprensión hasta otros con resultados más satisfactorios. La mediana se situó en 48.00, lo que indica que al menos la mitad del grupo se ubicó por debajo de este valor, evidenciando un panorama inicial de comprensión lectora más bien limitado en una proporción importante de la muestra. Tras la aplicación de la estrategia didáctica mediada por TIC-

Tabla 2
Estadísticos descriptivos

Medida	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo	Mediana
Pretest	42.85	18.36	0	80	48
Posttest	51.40	18.53	16	88	48

CAD, los puntajes del posttest mostraron una media de 51.40 (DE = 18.53), con un rango entre 16 y 88 puntos. La mediana del posttest se mantuvo en 48.00, si bien el aumento en la media sugiere que una parte de los estudiantes logró avanzar hacia niveles más altos de rendimiento. En conjunto, estos datos describen una mejora en el rendimiento promedio de la comprensión lectora después de la intervención, aunque la dispersión de los puntajes se mantuvo similar en ambas mediciones, lo que indica que las diferencias entre estudiantes continúan siendo amplias.

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de los puntajes de comprensión lectora en el pretest y el posttest, desagregados por sexo.

puntos (DE = 18.39), lo que refleja una dispersión amplia y la presencia de niveles de desempeño diversos dentro del grupo. Tras la aplicación de la estrategia didáctica mediada por TICCAD, la media del posttest se elevó a 49.38 puntos (DE = 19.19), lo que sugiere una mejora en el rendimiento promedio, aunque todavía con una variabilidad considerable entre las estudiantes.

En el caso de los hombres (n = 23), la media del pretest fue de 44.39 puntos (DE = 18.61), ligeramente superior a la observada en el grupo femenino, y con un grado similar de dispersión. Después de la intervención, la media del posttest alcanzó los 53.52 puntos (DE = 18.00), lo que indica también un incremento en los niveles de comprensión lectora.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de los puntajes de comprensión lectora en pretest y posttest según sexo

Sexo	N	Pretest	Posttest
Femenino	24	41.38 (18.39)	49.38 (19.19)
Masculino	23	44.39 (18.61)	53.52 (18.00)
Total	47	42.85 (18.36)	51.40 (18.53)

Nota: M = media aritmética; DE = desviación estándar. Puntajes expresados en una escala de 0 a 100 puntos.

En el grupo de mujeres (n = 24), la puntuación media en el pretest fue de 41.38

Los resultados descriptivos muestran que tanto mujeres como hombres experimenta-

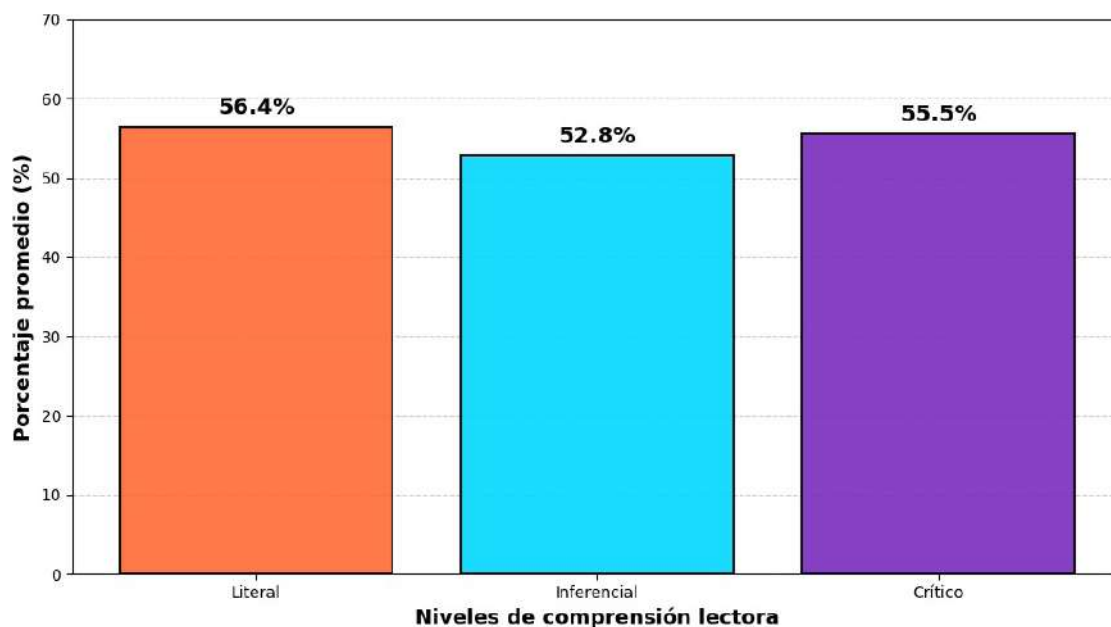
ron mejoras en sus puntajes promedio tras la implementación de la propuesta didáctica con TICCAD, manteniendo en ambos casos una desviación estándar relativamente alta. Esto permite describir un efecto positivo general de la intervención sobre la muestra, sin que se observen diferencias extremas entre los grupos por sexo en términos de la magnitud de los cambios descriptivos.

En la Figura 1 se presenta una comparación del desempeño promedio del grupo en los tres niveles de comprensión lectora evaluados: literal, inferencial y crítico. El indicador utilizado corresponde al porcentaje promedio de estudiantes que eligió la respuesta más frecuente en los ítems de cada nivel, lo que permite observar patrones generales de rendimiento y consistencia en las respuestas del grupo.

texto, el porcentaje promedio se sitúa en torno al 56%. Este valor sugiere que poco más de la mitad de los estudiantes coincide en la misma opción en los reactivos de este nivel, lo cual es coherente con la idea de que las tareas de identificación directa de datos, personajes o hechos resultan relativamente más accesibles para la mayoría del alumnado, aunque todavía con una proporción importante que presenta dificultades.

En el nivel inferencial, el porcentaje promedio desciende ligeramente hasta aproximadamente el 53%, lo que indica un desempeño algo menor. Este comportamiento es consistente con la naturaleza de este tipo de comprensión, que exige establecer relaciones, completar información implícita y articular elementos dispersos del texto. La menor con-

Figura 1
Desempeño promedio por niveles de comprensión lectora



En el nivel literal, asociado con la recuperación de información explícita del

centración de respuestas en una misma opción sugiere que los estudiantes en-



Fotografía de registro fotográfico del contexto. Fuente: Archivo personal de José Andrés Conrado Rosado.

cuentran más reto al formular inferencias y construir significados que no aparecen de manera explícita.

Por su parte, el nivel crítico alcanza nuevamente un valor cercano al 56%, similar al nivel literal. Esto es llamativo, pues se trata de tareas que implican emitir juicios, valorar información, tomar postura y contrastar contenidos con conocimientos previos o criterios personales. El porcentaje observado indica que, aunque estas demandas cognitivas son altas, el grupo logra mantener un desempeño equiparable al nivel literal en términos de coincidencia en las respuestas. Es válido señalar que los datos de la Figura 1 permiten describir un perfil de comprensión donde el nivel inferencial se presenta como el ámbito relativamente más frágil, mientras que los niveles literal y crítico muestran un comportamiento ligeramente más sólido, aunque aún perfectible.

Discusión

La experiencia documentada en este estudio se inscribe en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual plantea la necesidad de transformar las prácticas de aula para promover aprendizajes significativos, críticos y socialmente situados (SEP, 2022). Los resultados descriptivos muestran un panorama inicial heterogéneo en la comprensión lectora del alumnado, con puntajes que oscilan desde niveles muy bajos hasta desempeños más sólidos. Esta situación coincide con los diagnósticos nacionales e internacionales que han señalado rezagos persistentes en esta competencia clave para la participación social y el ejercicio de otros aprendizajes escolares (OCDE, 2019).

La intervención didáctica mediada por TICCAD permitió describir un incremento

La intervención didáctica mediada por TICCAD permitió describir un incremento en los puntajes promedio y un comportamiento relativamente similar entre los niveles literal y crítico, mientras que el nivel inferencial se mantiene como el ámbito más frágil.

en los puntajes promedio y un comportamiento relativamente similar entre los niveles literal y crítico, mientras que el nivel inferencial se mantiene como el ámbito más frágil. Este hallazgo dialoga con la literatura que advierte que, aunque el estudiantado puede identificar información explícita, le cuesta más establecer relaciones, completar significados implícitos y vincular los textos con otros saberes y contextos (Solé, 2012). En ese sentido, las TICCAD no deben entenderse únicamente como un conjunto de herramientas digitales, sino como un entramado de recursos que, bien integrados a la práctica pedagógica, pueden favorecer procesos de análisis, interpretación y reflexión crítica sobre los textos (Ramírez, 2020).

Desde la perspectiva de la NEM, la incorporación de TICCAD a la enseñanza de la lectura supone avanzar de un uso meramente instrumental de la tecnología hacia propuestas que coloquen al sujeto que aprende en el centro, reconociendo su contexto, su cultura y sus formas de participación (SEP, 2022). Los resultados de este estudio muestran que es posible movilizar la comprensión lectora cuando se diseñan actividades que articulan lectura, diálogo y mediación tecnológica, pero también evidencian que no todos los estudiantes se benefician en la misma medida, dado que la dispersión en los puntajes sigue siendo amplia.

Ello obliga a considerar, como señala Díaz-Barriga (2020), que la lectura no puede reducirse a una habilidad técnica,

sino que es una práctica sociocultural que requiere acompañamiento docente, tiempo para la discusión colectiva y oportunidades para que las y los estudiantes produzcan interpretaciones propias.

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio se organizan en torno a tres ejes: los aprendizajes sobre la comprensión lectora del grupo, el potencial de las TICCAD como mediación didáctica y las implicaciones para la práctica docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y futuras líneas de investigación.

Los resultados descriptivos permiten afirmar que la comprensión lectora del grupo de estudiantes presenta un carácter marcadamente heterogéneo, con puntajes que abarcan desde niveles muy bajos hasta desempeños más consolidados. Aunque se observa un incremento en las puntuaciones promedio tras la intervención, la dispersión de los resultados sigue siendo amplia, lo que evidencia que la comprensión lectora continúa siendo un desafío para una proporción importante del alumnado. El análisis por niveles muestra un desempeño relativamente similar en los niveles literal y crítico, mientras que el nivel inferencial aparece como el ámbito más frágil, lo cual coincide con estudios que destacan la dificultad del estudiantado para ir más allá de la información explícita y formular inferencias sólidas (Solé, 2012).

Aunado a esto, la experiencia permite concluir que la integración de TICCAD en actividades de lectura constituye una vía pertinente para favorecer la participación de las y los estudiantes y enriquecer los procesos de construcción de significado. El uso de recursos digitales, combinado con estrategias de andamiaje y trabajo colaborativo, contribuyó a dinamizar las prácticas de lectura y a propiciar espacios para la argumentación y la reflexión crítica sobre los textos (Ramírez, 2020). Sin embargo, es de considerar que los resultados también muestran que la sola presencia de tecnología no garantiza mejoras homogéneas, por lo que es indispensable un diseño pedagógico intencional, situado en el contexto y con claridad de propósitos formativos.

Ahora bien, en sintonía con los postulados de la NEM y del Plan de Estudios 2022, así como con el enfoque crítico que promueve la investigación educativa actual, este estudio subraya la necesidad de concebir la comprensión lectora como una práctica sociocultural vinculada al contexto del estudiantado y no únicamente como una habilidad técnica. Desde esta perspectiva, las TICCAD pueden convertirse en aliadas para problematizar la realidad, recuperar la voz de las y los estudiantes y construir lecturas colectivas que favorezcan la reflexión sobre la vida escolar, comunitaria y social. Desde una perspectiva proyectiva, se requiere fortalecer el acompañamiento docente, diversificar los textos y las actividades, y otorgar mayor protagonismo a las experiencias y saberes de los sujetos que aprenden. Para futuras líneas de investigación, resulta pertinente seguir impulsando proyectos de investigación e innovación en el aula que articulen tecnología,

lectura y reflexión crítica, de modo que la escuela secundaria contribuya efectivamente a la formación de sujetos más conscientes, participativos y capaces de incidir en la transformación de su entorno, tal como lo plantea el espíritu de la Nueva Escuela Mexicana. **UyL**

Referencias

Area, M. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetizaciones múltiples. *Revista Comunicar*, 38(19), 13–19. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.

Cabero, J. (2007). *Las TIC para la innovación educativa*. Síntesis.

Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Díaz-Barriga, F. (2021). La integración de las TICCAD en la educación: Retos y posibilidades para la Nueva Escuela Mexicana. *Revista de Innovación Educativa*, 5(1), 15–34.

García, M., & López, J. (2019). Improving reading comprehension in secondary school students through ICT tools: An innovative approach. *Journal of Educational Technology*, 15(2), 45–62.

Gómez, R. E. (2022). La comprensión lectora y el uso de tecnologías informáticas en secundarias de Yucatán. *Revista de Investigación Educativa de Yucatán*, 3(1), 123-140.

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

Ley General de Educación. (2024). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>

MEJOREDU. (2023). *Docentes que leen y escriben: La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en 1º y 2º grados de educación primaria*.

OCDE. (2022). *PISA 2022: Resultados de la evaluación de la competencia matemática, lectura y ciencias*. OECD Publishing.

Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Holt, Rinehart and Winston.

Pérez, J. (2019). Impacto de las TIC en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria en Mérida, Yucatán. *Revista Yucateca de Educación y Tecnología*, 10(2), 123-145.

Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)*.

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán [SEGEY]. (2022). *Programa Estatal de Lectura y Escritura (PELE). Lineamientos y orientaciones para la educación básica en Yucatán*. SEGEY.

Smith, N. B. (1989). *Reading instruction for today's children* (3rd ed.). Prentice Hall.

Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.

UNESCO. (2020). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

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

Jorge Andrés Conrado Rosado es Docente de Educación Secundaria, Ingeniero en Sistemas Computacionales con maestría en Tecnologías de la Información por la Universidad Latino. Cuenta con diversos cursos impartidos por la SEGEY y la certificación Champion de Tripp Lite. Su formación combina sólidos fundamentos técnicos y experiencia en infraestructura tecnológica, orientados al análisis, diseño y optimización procesos de aprendizaje. Correo electrónico: conrado.jogea@gmail.com

Vocación y desgaste: Burnout docente en la Nueva Escuela Mexicana

José Antonio García Cano

El propósito de este estudio fue describir los factores que se relacionan con el burnout docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Se trabajó bajo un enfoque cualitativo con docentes de distintos niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Los hallazgos muestran que el burnout docente se vincula con diversos factores interrelacionados, por lo que no puede entenderse solo como un fenómeno individual, sino como resultado de condiciones estructurales, relacionales y pedagógicas que requieren atención integral.

Baa'x ku kaxta'al yéetel le meyaja', u tso'olol jejeláas ba'alo'ob yaan ba'ax u yilo'ob yéetel u píitmáan u ka'anal u meyaj jka'ansajo'ob, tuláakal le ba'alo'oba' je'el bix u ya'alik Nueva Escuela Mexicana. Úuch meyaj yéetel u ka'ansajilo'ob, preescolar, primaria, secundaría, yéetel media superior. Ba'ax ila'abe' u píitmáan u ka'anal jka'ansajo'obe' yaan ba'ax u yil yéetel jejeláas ba'alo'ob u k'a'ak'a'axmubáaob, ma' tu páajtal u ya'ala'al wáa chéen ti' juntúul máax ku yúuchuli', tumen yaan ba'ax u yil tu'ux ku meyaj máak, bix u bisikubáaj máak wáa u yúuchul ka'ansaj, tuláakal le ba'alo'oba' k'a'ana'an u múul meyajta'al.

Introducción

En la educación actual, el análisis del burnout docente adquiere especial relevancia debido a las crecientes exigencias pedagógicas, administrativas y socioemocionales que enfrenta el profesorado. En el contexto mexicano, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y del Plan de Estudios 2022 plantea transformaciones profundas en la organización del trabajo docente, el enfoque pedagógico y la vinculación con las comunidades escolares (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Estas reformas demandan al magisterio no solo la actuali-

zación de sus prácticas, sino también una mayor implicación en procesos de colaboración, evaluación continua y atención a la diversidad, lo que puede intensificar las cargas laborales y emocionales.

Diversos estudios han mostrado que el burnout no es únicamente una respuesta individual al estrés, sino un fenómeno asociado a condiciones estructurales del sistema educativo, tales como la precarización laboral, la burocratización de la tarea docente y la escasa participación de las familias (García & Moreno, 2020; Pérez, 2021). En este escenario, comprender los factores que se relacionan con el desgaste emocional del profesorado resulta clave para garantizar la viabilidad de los propósitos formativos de la NEM, así como para construir escuelas que promuevan el bienestar integral de docentes y estudiantes.

Planteamiento del problema

En el contexto educativo mexicano, el burnout docente representa una problemática creciente que amenaza la sostenibilidad de las reformas pedagógicas impulsadas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este síndrome, caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, no solo afecta el bienestar del profesorado, sino que impacta directamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Maslach et al., 2001). La implementación de la NEM, establecida en el Acuerdo número 11/05/19 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), busca transformar la educación básica mediante un enfoque humanista, inclusivo y centrado en el estudiante, pero genera demandas adicionales

al magisterio, como la colaboración interdisciplinaria, la evaluación formativa continua y la integración de proyectos comunitarios, sin un acompañamiento suficiente para mitigar el estrés laboral.

El Plan de Estudios 2022, que organiza los campos formativos en torno a ejes articuladores como el desarrollo socioemocional y la equidad, agrava esta situación al sobrecargar a los docentes con responsabilidades administrativas y relacionales, en un sistema donde persisten precariedades como la falta de recursos y la escasa participación familiar (SEP, 2022). Estudios recientes confirman que en México, el 40% de los docentes reporta altos niveles de burnout, vinculados a factores institucionales y contextuales, especialmente en educación básica y media superior (OECD, 2019). Esta realidad plantea la pregunta central: ¿Cuáles son los factores específicos que se relacionan con el burnout docente en el marco de la NEM? Abordar esta interrogante es esencial para proponer intervenciones que fortalezcan la resiliencia del profesorado y alineen las reformas con el bienestar integral.

Justificación

El estudio del burnout docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) resulta fundamental por al menos tres razones: su impacto en el bienestar del profesorado, sus efectos en los aprendizajes de las y los estudiantes y su relación directa con la viabilidad de las reformas educativas en curso. La NEM, concebida como un proyecto humanista, incluyente y comunitario, plantea al docente como agente central de transformación, responsable de generar ambientes de aprendizaje

colaborativos, críticos y contextualizados (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). Sin embargo, estas expectativas se desarrollan en contextos caracterizados por sobrecarga administrativa, presión evaluativa, ambigüedad en los procesos de promoción y débil acompañamiento institucional, condiciones que incrementan el riesgo de desgaste emocional.

Estudios en México y otros países de habla hispana han documentado que el síndrome de burnout se asocia con ausentismo, rotación de personal, baja satisfacción laboral y deterioro en la calidad de las interacciones pedagógicas (Extremera et al., 2010). En el caso específico del magisterio mexicano, los resultados del Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) han mostrado altos niveles de estrés vinculados con conductas desafiantes del alumnado, trabajo administrativo excesivo y escaso reconocimiento social (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019).

En este contexto, describir los factores que se relacionan con el burnout docente desde las voces de quienes viven cotidianamente la implementación de la NEM permite no solo visibilizar las tensiones entre el discurso oficial y la realidad escolar, sino también generar insumos para el diseño de estrategias de apoyo, formación y acompañamiento que favorezcan el bienestar profesional y la calidad educativa.

Objetivo

Describir los factores que se relacionan con el burnout docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Tras esta introducción, se presenta el marco teórico y la metodología cualitativa.

Posteriormente, se exponen los hallazgos principales, seguidos de una discusión de sus implicaciones. Para cerrar esta investigación, se ofrecen las conclusiones y las líneas de investigación futuras.

Revisión de literatura

La presente sección aborda los principales constructos teóricos y empíricos que sustentan este estudio. Se exploran las conceptualizaciones del síndrome de burnout docente, las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudios 2022 en la labor del profesorado, y se analizan los factores institucionales, relacionales y áulicos que inciden en el desgaste profesional.

El síndrome de burnout docente: conceptualización y manifestaciones

El síndrome de burnout se ha descrito como una respuesta crónica al estrés laboral prolongado, especialmente en profesiones de ayuda como la docencia, caracterizada por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach & Jackson, 1981, citado en Menghi et al., 2019). En el ámbito educativo, este síndrome se manifiesta en cansancio extremo, actitudes cínicas hacia el alumnado y sentimientos de ineficacia profesional, con repercusiones directas en la calidad de la práctica pedagógica y en el clima escolar (Menghi et al., 2019). Diversas revisiones señalan que el colectivo docente se encuentra entre los más vulnerables al burnout debido a la alta carga emocional del trabajo, la exposición constante a situaciones de conflicto y la creciente complejidad de las demandas institucionales y sociales (Rodríguez Ramírez et

al., 2017). En este sentido, comprender el burnout como un proceso vinculado tanto a factores individuales como contextuales permite situar el malestar docente más allá de explicaciones centradas exclusivamente en características personales.

La Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudio 2022: implicaciones para la labor docente

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se concibe como un proyecto educativo humanista, incluyente y orientado a la justicia social, que coloca en el centro el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, así como la vinculación de la escuela con la comunidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). El Plan de Estudio 2022 profundiza esta visión al reorganizar el currículo en campos formativos y ejes articuladores que demandan al profesorado diseñar proyectos situados, trabajar de manera colegiada y evaluar de forma continua y formativa (SEP, 2022). Estas transformaciones reconfiguran el rol docente, ampliando sus responsabilidades pedagógicas, administrativas y comunitarias. Aunque la NEM plantea explícitamente el cuidado del bienestar socioemocional del alumnado, los documentos oficiales dedican menor atención al impacto que estas nuevas exigencias pueden tener en la carga de trabajo y en la salud mental del magisterio. Esta brecha entre el discurso de revalorización docente y las condiciones concretas del ejercicio profesional constituye un marco clave para comprender el burnout en el contexto de la NEM.

Factores institucionales y administrativos del burnout docente

Entre los factores más estrechamente asociados al burnout docente se encuen-

tran las condiciones institucionales y administrativas en que se desarrolla la labor educativa. Diversos estudios señalan que la sobrecarga de tareas burocráticas, la multiplicación de formatos y reportes, así como la presión por el cumplimiento de indicadores externos, incrementan significativamente el agotamiento emocional y la despersonalización en el profesorado (Rodríguez Ramírez et al., 2017). A ello se suma la percepción de falta de reconocimiento, la ambigüedad en los criterios de promoción y evaluación docente, y la escasa participación del magisterio en la toma de decisiones escolares, elementos que deterioran la sensación de control y realización profesional (Menghi et al., 2019). En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, estas tensiones pueden intensificarse cuando las demandas de innovación pedagógica y trabajo colaborativo no van acompañadas de tiempos institucionales suficientes ni de apoyos claros desde la gestión escolar. Desde esta perspectiva, el burnout no puede comprenderse solo como respuesta individual al estrés, sino como expresión de estructuras organizativas que obstaculizan el ejercicio pleno del rol docente.

Factores relacionales en el contexto escolar: familia y colegas

Los factores relacionales constituyen un componente central en la explicación del burnout docente. En el ámbito de la convivencia escolar, las interacciones cotidianas con colegas pueden funcionar como un poderoso recurso de apoyo social o, por el contrario, convertirse en una fuente adicional de estrés cuando predominan los conflictos, la competencia y la falta de colaboración (Extremera et al., 2010). La literatura ha mostrado que un clima laboral tenso y poco cooperativo se asocia con

mayores niveles de agotamiento emocional y despersonalización, mientras que el apoyo entre pares actúa como factor protector frente al malestar profesional (Rodríguez Ramírez et al., 2017).

De manera paralela, la relación escuela-familia influye de forma significativa en la experiencia del profesorado. La escasa participación de madres y padres, la falta de seguimiento a los procesos educativos de sus hijos y las actitudes sobreprotectoras que desautorizan la labor docente generan tensiones que incrementan la carga emocional del trabajo y dificultan la gestión de la disciplina y las normas en el aula (Extremera et al., 2010). Estos factores relacionales, frecuentemente invisibilizados en los diagnósticos institucionales, forman parte del entramado que sostiene o desgasta la práctica docente.

Factores áulicos y gestión de la convivencia

El aula constituye un espacio privilegiado para comprender el burnout docente, pues en ella se condensan las demandas instruccionales, emocionales y de control de la conducta. Diversas investigaciones han señalado que la presencia constante de conductas disruptivas, el incumplimiento de normas y las dificultades para mantener un clima de respeto y colaboración se asocian con mayores niveles de estrés y agotamiento emocional en el profesorado (Extremera et al., 2010). Cuando el docente percibe que sus estrategias para gestionar la disciplina no son efectivas, o que no cuenta con el respaldo de las familias y de la institución, aumenta la sensación de impotencia y desbordamiento, elementos clave del síndrome de burnout (Rodríguez Ramírez et al., 2017).

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la promoción de ambientes de

aprendizaje dialógicos, inclusivos y participativos supone un reto adicional para quienes deben conciliar estas expectativas con grupos heterogéneos y condiciones materiales frecuentemente limitadas. Así, la gestión de la convivencia en el aula deja de ser un aspecto meramente técnico para convertirse en un factor central en la comprensión del desgaste docente.

Metodología

Esta sección describe el diseño metodológico que guió la investigación. Se detalla el enfoque cualitativo, el diseño, las características de los participantes, los instrumentos utilizados para la recolección de datos, el procedimiento seguido y las consideraciones éticas que enmarcaron el estudio.

Enfoque

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados que las y los docentes atribuyen a su experiencia de burnout en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Desde esta perspectiva, se privilegia el análisis de las percepciones, emociones y narrativas que emergen de la práctica cotidiana, más que la medición cuantitativa de variables. La investigación cualitativa permite acercarse al fenómeno desde la voz de los propios actores, recuperando la complejidad de las relaciones entre políticas educativas, organización escolar, dinámicas familiares y vida en el aula (Flick, 2015).

Tipo de estudio

El estudio se sustenta en un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, el

cual de acuerdo con Creswell (2018) es el más adecuado cuando el interés de la investigación es describir el significado común que varios individuos otorgan a sus experiencias vividas sobre un fenómeno, en este caso, el burnout docente. A diferencia de un estudio meramente descriptivo, la fenomenología permite profundizar en la esencia de la experiencia del magisterio ante las demandas de la Nueva Escuela Mexicana, recuperando los sentidos y significados que los docentes atribuyen a su realidad laboral actual.

Participantes del estudio

Participaron en el estudio docentes en activo de distintos niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Como criterio de inclusión se estableció que las y los participantes contaran con una experiencia profesional mínima de cinco años frente a grupo, con el fin de asegurar que hubieran vivido procesos de implementación de reformas educativas recientes, incluyendo la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudios 2022. Este requisito permitió recoger narrativas sustentadas en una trayectoria laboral suficiente para identificar cambios en las condiciones de trabajo, en las demandas institucionales y en las dinámicas escolares. La razón de ser de la selección se debe a que se buscó incluir docentes de diferentes contextos escolares (urbano/rural, público) para captar la diversidad de experiencias vinculadas al burnout. La selección de participantes se realizó de forma intencional, invitando a aquellos docentes que manifestaron interés en compartir sus vivencias sobre desgaste profesional y que cumplieran con los criterios establecidos.

Instrumentos

El principal instrumento de recolección de información fue una entrevista semiestructurada aplicada de manera individual a docentes en activo. La guía de entrevista se diseñó a partir de la revisión de literatura sobre burnout docente y de las dimensiones de análisis definidas en este estudio: factores institucionales y administrativos, relación familia-escuela, relaciones entre colegas y factores áulicos vinculados a la gestión de la convivencia.

La entrevista se organizó en bloques temáticos. El primer bloque exploró experiencias generales de malestar y desgaste profesional. El segundo se centró en las condiciones laborales e institucionales (procesos de promoción, carga administrativa, apoyos de la dirección). El tercero abordó la participación de madres y padres de familia, el acompañamiento a sus hijos y situaciones de sobreprotección. El cuarto indagó en el clima laboral entre docentes y la presencia de conflictos o apoyos. Finalmente, un bloque específico se dedicó a las experiencias en el aula, particularmente al seguimiento de reglas por parte del alumnado y su impacto emocional en el profesorado.

Las entrevistas fueron conducidas con preguntas abiertas, que permitieron profundizar en las narrativas de las y los docentes, manteniendo al mismo tiempo un eje común de indagación entre participantes.

Procedimiento para la obtención de datos

La recolección de datos se realizó con la previa obtención de permisos institucionales y consentimiento informado de los participantes. Se invitó a docentes en activo con más de cinco años de experiencia de los niveles preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

Las entrevistas semiestructuradas individuales, de 45 a 60 minutos, se grabaron en audio para asegurar la fidelidad de la información. Este proceso se llevó a cabo en el año 2025.

Análisis de datos

El análisis de la información se realizó siguiendo un procedimiento cualitativo basado en la codificación temática. Las entrevistas fueron grabadas en audio y video, y posteriormente transcritas de manera literal mediante la herramienta Turbo Script, lo que permitió contar con registros textuales completos de las narrativas docentes. En una segunda etapa, los textos fueron sometidos a un proceso de codificación inicial asistida por Grok AI, a fin de identificar segmentos de significado vinculados con las dimensiones de análisis definidas en el estudio (factores institucionales, familia-escuela, relaciones entre colegas y factores áulicos). Estos códigos preliminares se revisaron, ajustaron y organizaron mediante Cmaps Cloud, lo que facilitó la construcción de mapas conceptuales y la visualización de relaciones entre categorías. Para establecer un parámetro general se elaboró una matriz de congruencia por categoría utilizando el software Atlas.ti, con el propósito de contrastar sistemáticamente los códigos emergentes con los objetivos del estudio y con la revisión de literatura.

Consideraciones éticas

La presente investigación se adhirió estrictamente a los principios éticos que rigen la investigación social y educativa. Todos los participantes fueron informados detalladamente sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de su participación, el uso que se daría a la información

recabada y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna.

Previo a la realización de cada entrevista, se obtuvo el consentimiento informado de cada docente, garantizando su participación voluntaria y consciente. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los participantes mediante la asignación de códigos alfanuméricos a las entrevistas y la omisión de cualquier dato que pudiera identificarlos.

Criterios de rigor y validez

Para asegurar la validez del estudio, se siguieron los criterios de rigor para la investigación cualitativa propuestos por Moral Santaella (2006):

Credibilidad: Garantizada a través de la transcripción literal de las entrevistas y el contraste de los hallazgos con la revisión de literatura.

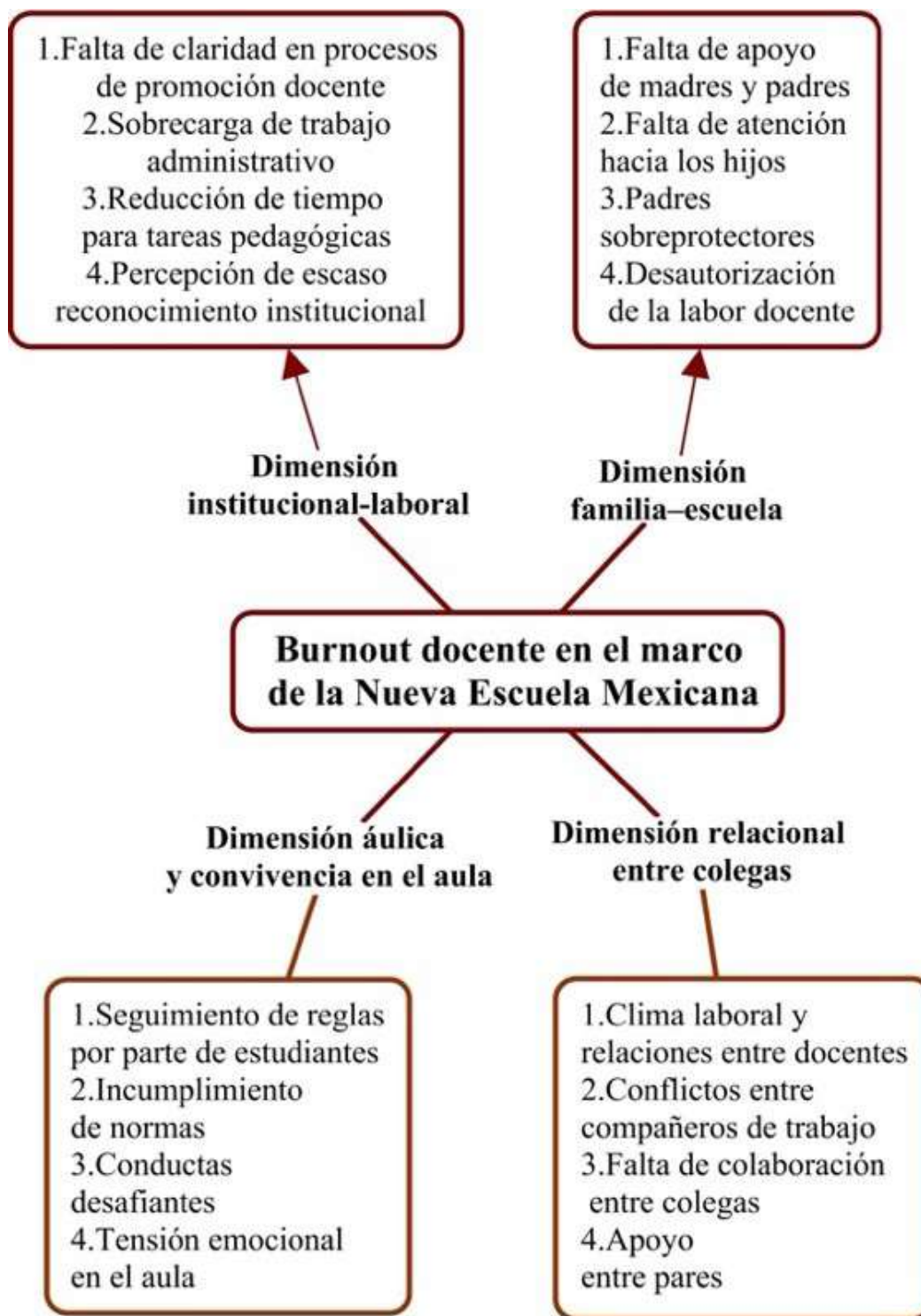
Dependencia y Confirmabilidad: Logradas mediante la sistematización del análisis en matrices de congruencia y el uso de software especializado (Atlas.ti), asegurando que las interpretaciones se desprendan directamente de los datos recolectados.

Transferibilidad: Establecida mediante la descripción detallada del contexto educativo y los criterios de inclusión de los participantes, permitiendo la comprensión del fenómeno en escenarios similares.

Resultados

A partir del análisis de las entrevistas, se identificaron cuatro dimensiones interrelacionadas que permiten comprender los factores asociados al burnout docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, las cuales se presentan en la figura 1.

Figura 1
Mapeo de códigos Burnout docente
en el marco de la Nueva Escuela Mexicana



Las narrativas revelan la falta de apoyo de madres y padres en procesos básicos como el seguimiento de tareas o la asistencia regular, así como una falta de atención hacia los hijos que se traduce en estudiantes con escaso acompañamiento en casa.

En la dimensión institucional-laboral, las y los docentes señalaron con recurrencia la falta de claridad en los procesos de promoción docente como una fuente de incertidumbre y desmotivación. Esta percepción se acompaña de una intensa sobrecarga de trabajo administrativo, vinculada con la elaboración de reportes, evidencias y formatos que, en su opinión, “restan tiempo” a la planeación y al acompañamiento pedagógico, configurando así una reducción de tiempo para tareas pedagógicas. De manera transversal, los participantes expresaron una percepción de escaso reconocimiento institucional, lo que refuerza sentimientos de desvalorización profesional.

La dimensión familia-escuela muestra cómo el burnout no se explica únicamente por condiciones internas de la escuela. Las narrativas revelan la falta de apoyo de madres y padres en procesos básicos como el seguimiento de tareas o la asistencia regular, así como una falta de atención hacia los hijos que se traduce en estudiantes con escaso acompañamiento en casa. A ello se suma la presencia de padres sobreprotectores que, desde la mirada docente, cuestionan o desautorizan decisiones pedagógicas, lo que se sintetiza en la categoría de desautorización de la labor docente y aumenta la sensación de vulnerabilidad del profesorado.

En la dimensión relacional entre colegas, la experiencia del burnout se vincula tanto con el clima laboral y las relaciones

entre docentes como con la existencia de conflictos entre compañeros de trabajo y la falta de colaboración entre colegas. Aunque también se identifican experiencias de apoyo entre pares, estas aparecen como excepciones que amortiguan, pero no eliminan, el desgaste generado por tensiones y rivalidades que dificultan el trabajo colegiado promovido por la NEM.

La dimensión áulica y convivencia en el aula evidencia que es un espacio central en el desgaste emocional. El profesorado reporta dificultades en el seguimiento de reglas por parte de estudiantes y el incumplimiento de normas, así como la presencia de conductas desafiantes que demandan una atención constante. Estas situaciones derivan en una elevada tensión emocional en el aula, que se acumula con las presiones institucionales y familiares.

Las cuatro dimensiones del mapa muestran que el burnout docente emerge de la articulación de factores estructurales, relacionales y pedagógicos, más que de rasgos individuales, y que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana se inscribe en este entramado complejo de demandas y tensiones.

En conjunto con el mapa de códigos surge la matriz de congruencia presentada en la Tabla 1, en su contenido es posible observar cómo las categorías analíticas construidas dialogan de manera consistente con el objetivo del estudio y con el marco teórico revisado.

Tabla 1.
Matriz de congruencia por categoría

Categoría	Subcategorías / códigos (Figura 1)	Pregunta de investigación / Objetivo	Aporte del marco teórico	Evidencias empíricas (entrevistas)	Interpretación/ Hallazgos clave
Dimensión institucional-laboral	1. Falta de claridad en procesos de promoción docente 2. Sobrecarga de trabajo administrativo 3. Reducción de tiempo para tareas pedagógicas 4. Percepción de escaso reconocimiento institucional	Describir cómo las condiciones institucionales y administrativas se relacionan con el burnout docente en el marco de la NEM.	La literatura vincula la burocratización, la presión por indicadores y la falta de reconocimiento con el aumento del agotamiento emocional y la despersonalización (Menghi et al., 2019).	Docentes refieren incertidumbre respecto a promociones y estímulos; mencionan gran cantidad de reportes y evidencias que quitan tiempo a la planeación; expresan sentirse poco valorados por las autoridades.	Se confirma la relación entre organización institucional y burnout: la NEM se implementa sobre estructuras que incrementan la carga administrativa y limitan el tiempo pedagógico, reforzando la sensación de desvalorización profesional.
Dimensión familia-escuela	1. Falta de apoyo de madres y padres 2. Falta de atención hacia los hijos 3. Padres sobreprotectores 4. Desautorización de la labor docente	Identificar cómo la relación familia-escuela contribuye al desgaste profesional docente.	La literatura señala que la baja participación familiar y los conflictos con madres y padres aumentan el estrés docente y dificultan la gestión educativa (Extremera et al., 2010).	El profesorado reporta escaso acompañamiento familiar a las tareas escolares, desinterés en el seguimiento de procesos y episodios de sobreprotección que cuestionan decisiones pedagógicas.	La relación familia-escuela aparece como un factor clave de desgaste: la combinación de ausencia de apoyo y desautorización genera sentimientos de impotencia y vulnerabilidad en las y los docentes.
Dimensión relacional entre colegas	1. Clima laboral y relaciones entre docentes 2. Conflictos entre compañeros de trabajo 3. Falta de colaboración entre colegas 4. Apoyo entre pares	Explorar el papel del clima laboral y las relaciones entre docentes en la experiencia de burnout.	Se reconoce que el apoyo entre pares actúa como factor protector, mientras que los conflictos y la competitividad incrementan el agotamiento (Rodríguez Ramírez et al., 2017).	Las narrativas muestran tensiones, rivalidades y poca colaboración; el apoyo entre pares aparece, pero de forma aislada, como un recurso que mitiga parcialmente el malestar.	El burnout no sólo se asocia a la carga de trabajo, sino a cómo se viven las relaciones en el colectivo docente: un clima poco cooperativo limita el trabajo colegiado que demanda la NEM y amplifica el desgaste emocional.

Dimensión áulica y convivencia en el aula	1. Seguimiento de reglas por parte de estudiantes 2. Incumplimiento de normas 3. Conductas desafiantes 4. Tensión emocional en el aula	Comprender de qué manera las dinámicas de convivencia y disciplina en el aula inciden en el burnout docente.	La investigación documenta que la presencia constante de conductas disruptivas y dificultades de disciplina se asocia con mayores niveles de estrés y agotamiento (Extremera et al., 2010).	Las y los docentes describen grupos con frecuentes incumplimientos de normas, conductas desafiantes y necesidad de sostener un control permanente, lo que genera tensión emocional acumulativa.	El aula se configura como un espacio donde confluyen las presiones familiares e institucionales; la gestión de la convivencia se vuelve un foco permanente de estrés que alimenta el burnout.
--	--	---	--	---	--

En la dimensión institucional-laboral, la información proveniente de las entrevistas confirma lo señalado por la literatura respecto al peso de las condiciones organizativas en el burnout docente. La falta de claridad en los procesos de promoción, sumada a la sobrecarga administrativa y a la percepción de escaso reconocimiento, configura un escenario en el que las y los docentes viven la implementación de la Nueva Escuela Mexicana como una exigencia adicional sobre estructuras ya saturadas, más que como una oportunidad de revalorización profesional.

La dimensión familia-escuela muestra una alta congruencia entre lo teórico y lo empírico. Los estudios previos destacan la relevancia del apoyo familiar como recurso para el proceso educativo y para el bienestar del profesorado; en las narrativas recogidas, la ausencia de dicho apoyo se traduce en sentimientos de soledad y sobreexigencia. La combinación entre falta de atención hacia los hijos e hijas y episodios de sobreprotección que desautorizan al docente genera un campo de tensión permanente, que incrementa la carga emocional asociada al trabajo cotidiano.

En la dimensión relacional entre colegas, la matriz evidencia una doble cara del clima laboral. Por un lado, los conflictos, la falta de colaboración y ciertas dinámicas competitivas fortalecen la vivencia de desgaste, al obstaculizar el trabajo colegiado y la construcción de redes de apoyo. Por otro lado, allí donde se identifican experiencias de apoyo entre pares, los códigos se reconfiguran como factores protectores que amortiguan parcialmente el impacto de otros estresores. Esta ambivalencia confirma que el burnout no puede leerse únicamente en clave individual, sino como producto de entramados relacionales específicos.

La dimensión áulica y de convivencia en el aula aporta evidencias claras de que el aula es un espacio de alta intensidad emocional. La recurrencia de códigos vinculados al incumplimiento de normas, las conductas desafiantes y la necesidad de sostener un control constante se articula con la tensión emocional reportada por las y los docentes. La matriz muestra cómo estos elementos convergen con las presiones institucionales y familiares, configurando un círculo de desgaste difícil de romper.

La falta de claridad en los procesos de promoción, la sobrecarga de tareas burocráticas y la percepción de escaso reconocimiento dificultan que la NEM sea vivida como una política de revalorización docente, y más bien refuerzan sentimientos de desprotección e incertidumbre.

La Tabla 1 da cuenta de la coherencia entre categorías, teoría y datos, y permite afirmar que el burnout docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, emerge de la interacción de factores estructurales, relacionales y pedagógicos, más que de características individuales de los sujetos.

Discusión

La discusión de los hallazgos permite situar el burnout docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana como un fenómeno que rebasa las explicaciones centradas en la percepción individual del profesorado. En consonancia con lo planteado por Rodríguez Ramírez et al. (2017) y Menghi et al. (2019), los resultados muestran que las condiciones institucionales y administrativas constituyen un sustrato estructural del desgaste. La falta de claridad en los procesos de promoción, la sobrecarga de tareas burocráticas y la percepción de escaso reconocimiento dificultan que la NEM sea vivida como una política de revalorización docente, y más bien refuerzan sentimientos de desprotección e incertidumbre.

Los datos confirman la relevancia de los factores relacionales descritos en la literatura (Extremera et al., 2010). La re-

lación familia-escuela aparece atravesada por dos movimientos aparentemente opuestos pero complementarios en su efecto: por un lado, la ausencia de apoyo y seguimiento familiar; por otro, la sobreprotección que desautoriza la labor del docente. Ambos polos incrementan la carga emocional del trabajo, al colocar al profesorado en una posición de constante justificación y defensa de sus decisiones pedagógicas. En el plano del clima laboral entre colegas, los hallazgos refuerzan la idea de que el apoyo social actúa como un importante factor protector, pero su presencia resulta fragmentaria. La predominancia de conflictos y la falta de colaboración limitan la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, condición que el propio discurso de la NEM considera central. Esta tensión entre la retórica del trabajo colegiado y las experiencias concretas de rivalidad o aislamiento contribuye a la sensación de incoherencia institucional.

La dimensión áulica corrobora que el aula es uno de los principales escenarios de desgaste. La persistencia de conductas desafiantes y el incumplimiento de normas se vinculan con la percepción de pérdida de control y con elevados niveles de tensión emocional. En este punto, los hallazgos dialogan con estudios que señalan la gestión de la convivencia como

uno de los focos más intensos de estrés docente, especialmente cuando no se cuenta con apoyos institucionales ni con una corresponsabilidad efectiva por parte de las familias.

Los resultados obtenidos invitan a replantear las estrategias de implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Más que centrarse exclusivamente en la formación docente, se requiere intervenir sobre las condiciones organizativas, fortalecer los vínculos familia-escuela y promover climas laborales colaborativos, si se busca realmente disminuir el burnout y favorecer el bienestar del magisterio.

Conclusiones

Las entrevistas realizadas muestran que el burnout docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana se configura a partir de cuatro dimensiones interrelacionadas: institucional-laboral, familia-es-

con apoyos entre pares fragmentarios; y aulas marcadas por conductas desafiantes y elevada tensión emocional.

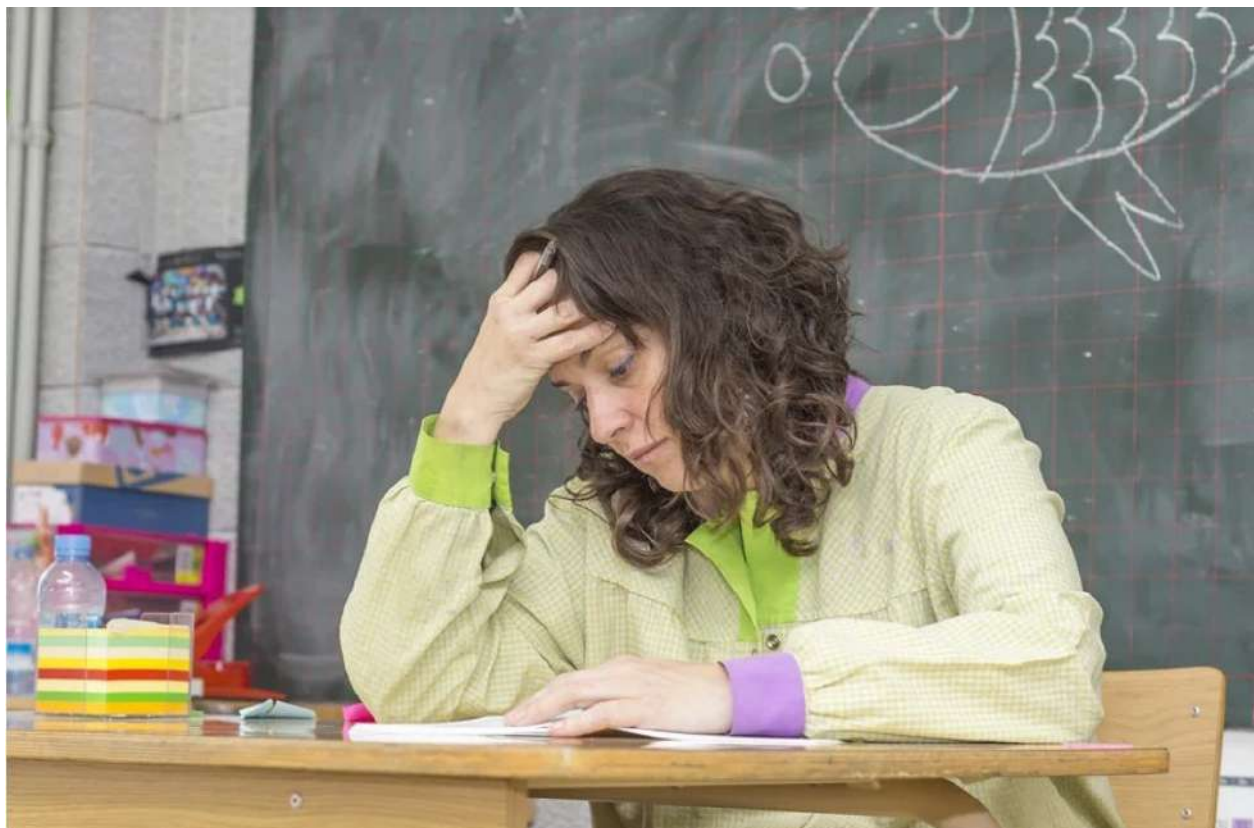
En relación con el objetivo planteado: describir los factores que se relacionan con el burnout docente en distintos niveles educativos en el contexto de la NEM, los resultados permiten afirmar que sí se cumplió. Se logró una caracterización detallada de dichos factores desde la voz de las y los docentes, evidenciando cómo se articulan en la experiencia cotidiana.

El principal aporte del estudio radica en integrar estas dimensiones en un modelo interpretativo situado en la Nueva Escuela Mexicana, mostrando que el burnout no es sólo un problema individual, sino el resultado de la convergencia de políticas, estructuras institucionales y dinámicas relacionales específicas. El mapeo de códigos y la matriz de congruencia ofrecen herramientas analíticas que pueden utilizarse para diseñar estrategias de intervención más integrales.

Los principales descubrimientos señalan la falta de claridad en los procesos de promoción, la sobrecarga administrativa y la percepción de escaso reconocimiento; la escasa participación familiar y la desautorización de la labor docente; climas laborales tensos con apoyos entre pares fragmentarios; y aulas marcadas por conductas desafiantes y elevada tensión emocional.

cuela, relaciones entre colegas y factores áulicos de convivencia. Los principales descubrimientos señalan la falta de claridad en los procesos de promoción, la sobrecarga administrativa y la percepción de escaso reconocimiento; la escasa participación familiar y la desautorización de la labor docente; climas laborales tensos

Entre las limitaciones, se reconoce el tamaño y tipo de muestra (intencional y no representativa), así como el carácter cualitativo del estudio, que no permite generalizar resultados a todas las escuelas o niveles educativos. Además, el análisis se basa en autoinformes, por lo que futuras investigaciones podrían com-



Representación de los efectos del Burnout docente. Fuente: <https://observatorio.tec.mx/>

plementar estos hallazgos con métodos cuantitativos u observacionales.

Retomando los hallazgos y aportes del estudio, las futuras investigaciones podrían profundizar en cada una de las dimensiones identificadas, incorporando diseños mixtos que permitan contrastar y ampliar la evidencia cualitativa aquí presentada. Sería pertinente desarrollar estudios cuantitativos que midan la prevalencia del burnout en distintos tipos de escuelas y contextos, así como explorar intervenciones concretas, programas de apoyo socioemocional para docentes, dispositivos de trabajo colegiado o estrategias para fortalecer la relación familia-escuela y evaluar su impacto en el bienestar profesional. También resultan necesarios análisis comparativos entre distintos momentos de implementación de la Nueva Escuela Mexicana, para observar

cambios en las condiciones de trabajo y en los niveles de desgaste.

En continuidad con lo ya discutido, la reflexión final apunta a que el burnout docente no puede abordarse únicamente desde la responsabilidad individual ni desde la capacitación aislada. Los resultados invitan a mirar el problema como un indicador de la coherencia o incoherencia entre discurso y práctica en las políticas educativas. Avanzar hacia una Nueva Escuela Mexicana realmente humanista exige colocar el cuidado del magisterio en el centro de las decisiones organizativas, relacionales y pedagógicas, solo así será posible transformar el círculo de desgaste en un horizonte de reconocimiento, colaboración y bienestar profesional.

Referencias

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 159–170.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Morata.
- García, L., & Moreno, P. (2020). Estrés laboral y burnout en docentes de educación básica en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 123–145.
- García, M. A., & Martínez, J. (2020). Burnout syndrome in Mexican teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), Article 7890. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217890>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Resultados de México en TALIS 2018*. INEE.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Menghi, M. S., Rodríguez, L. M., & Oñate, M. E. (2019). Diferencias en los valores de las dimensiones del burnout en educadores con y sin síntomas o problemas de salud. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), e338. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.338>
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147–164.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pérez, M. (2021). Condiciones de trabajo docente y malestar profesional en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 89–112.
- Rodríguez Ramírez, J., Guevara Araiza, A., & Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45–67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=es
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Acuerdo número 11/05/19 por el que se establece la Nueva Escuela Mexicana. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555555&fecha=11/05/2019
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: fundamentos y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-y-programas-de-estudio-para-la-educacion-basica>
-
- José Antonio García Cano** es Doctor en Educación y posdoctorado en Investigación Educativa y Ambientes de Aprendizaje con adscripción en la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en innovación educativa y tecnología para el aprendizaje. Sus líneas de investigación incluyen metodologías activas y diseño de ambientes de aprendizaje. Autor de propuestas como MOVER y Block Learning PG, y del libro *Inteligencia Artificial en la educación: El futuro del aprendizaje* (2025). Además, es editor de la *Revista Tribuna Pedagógica*. Correo electrónico: drjoseagarcianoupn@gmail.com.

ANEXO 1

Guía de entrevista semiestructurada a docentes

Propósito general: Explorar las experiencias y percepciones de las y los docentes sobre los factores que se relacionan con el burnout docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Bloque 0. Datos generales

Nivel educativo: Preescolar / Primaria / Secundaria / Media Superior

1. Años de experiencia docente: _____

2. Tipo de escuela: Pública / Particular; Urbana / Rural / Semiurbana

Bloque 1. Experiencia general y contexto NEM

1. ¿Cómo describiría su experiencia docente actual, especialmente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana?

2. ¿Qué situaciones o aspectos de su trabajo le generan mayor cansancio o desgaste emocional?

Bloque 2. Factores institucionales y administrativos

3. ¿Cómo percibe la carga de trabajo administrativo en su escuela? ¿Cómo afecta su labor pedagógica?

4. ¿Qué tan claros o justos le parecen los procesos de promoción o reconocimiento docente?

Bloque 3. Factores relacionales (familia y colegas)

5. ¿Cómo describiría la relación y el apoyo que recibe de sus colegas en la escuela? ¿Ha habido conflictos?

6. ¿Cómo es la participación de las madres y padres de familia? ¿Qué impacto tiene en su trabajo la falta de apoyo o la sobreprotección familiar?

Bloque 4. Factores áulicos y gestión de la convivencia

7. ¿Qué desafíos enfrenta en el aula respecto al seguimiento de reglas y la convivencia con sus estudiantes?

8. ¿Cómo le afectan emocionalmente estas situaciones en el día a día?

Bloque 5. Reflexión final

9. Considerando todo lo conversado, ¿qué cambios o apoyos cree que serían fundamentales para mejorar el bienestar docente en el contexto actual?

La práctica directiva desde la perspectiva de la subdirección escolar: liderazgo pedagógico en la escuela secundaria

Corina Anel May Salazar

En el artículo se aborda la complejidad y la trascendencia de la práctica directiva desempeñada en el rol de subdirector de escuelas secundarias, analizando su doble naturaleza como gestor administrativo y, principalmente, como líder pedagógico. La reflexión se centra en cómo la subdirección puede transformar los desafíos cotidianos en oportunidades estratégicas para el desarrollo de una cultura escolar de excelencia. Proponiendo que el subdirector es el articulador para la implementación curricular y el garante del derecho de los estudiantes a una formación integral.

Te' meyaja' ku cha'achibta'al u talamil yéetel u k'a'ana'anil meyaj ku beetik u xno'ojk'abil u jo'olpóopil najil xook secundaria, ku xak'alta'al u k'a'ap'elal meyaj; je'el bix máx kalaantik bix u yúuchul meyaj yéetel bix u jo'olintik yéetel u ye'esik bix unaj u yúuchul ka'ansaj. Le meyaja' ku yee'sik bix u meyaj u xno'ojk'abil jo'olpóope' ku páajtal u sutk'esik talamilo'ob ti'al ka'aj páajchajak u k'abéetkunsal ti'al u tojkinsal ka'ansaj beetik u jóok'olo'ob táanil. Bey túuno', u meyaje' jach no'oja'an tumen leti' tsolik tuláakal ka'ansaj ku yúuchul yéetel ku kalaantik ka'aj anchajak ma'alob ka'ansaj ichil xoknáalo'ob..

Introducción

La gestión educativa en el nivel de educación secundaria en México se caracteriza por una alta complejidad derivada de la multiplicidad de actores (docentes por asignatura, personal administrativo, estudiantes adolescentes y una comunidad diversa de padres de familia y tutores), así como la fragmentación inherente a los modelos curriculares. Dentro de esta arquitectura, la figura del subdirector

escolar emerge como un elemento pivote, cuya práctica directiva es decisiva para la articulación entre las políticas macroeducativas y la realidad microescolar.

El tema central de esta reflexión es “La Práctica Directiva desde la Perspectiva de la Subdirección Escolar”, entendiendo dicha práctica no como un mero cumplimiento de funciones delegadas, sino como un ejercicio de liderazgo distribuido, estratégico y enfocado primordialmente en los resultados académicos y la formación integral de los alumnos.

Plateamiento del problema

Históricamente, el rol del subdirector ha estado sobrecargado y, en ocasiones, desdibujado. El problema fundamental radica en la tensión constante entre la función administrativa-burocrática y la función pedagógica-liderazgo. El subdirector es percibido, a menudo, como el principal responsable de la disciplina estudiantil, vigilante del trabajo docente y gestor de tareas administrativas rutinarias (solicitudes de materiales, elaboración de informes, manejo de acuerdos de convivencia, entre otros), lo cual consume gran parte de su tiempo y energía. Esta sobrecarga desvía la atención del imperativo más crítico de su posición: ser el motor de la mejora continua y el acompañante directo del personal docente en la implementación curricular y la innovación didáctica.

La falta de claridad en la distribución de tareas entre el director y el subdirector, sumada a la inercia institucional y la resistencia al cambio por parte de ciertos colectivos docentes, genera un entorno donde el liderazgo pedagógico del subdirector es sistemáticamente subvalorado

o postergado en favor de la urgencia administrativa. ¿Cómo puede el subdirector reequilibrar su práctica directiva para asegurar la centralidad del educando, tal como lo exige la normativa vigente, sin sucumbir a la demanda de la gestión diaria? ¿De qué manera se puede encontrar un balance entre las actividades administrativas, las tareas urgentes y el verdadero liderazgo académico que lleve al éxito académico de estudiantes y docentes de las comunidades académicas? ¿De qué manera se puede evitar el ‘burnout’ (síndrome de agotamiento profesional) que muchos subdirectores sienten en su práctica diaria?

Objetivo

El objeto de estudio de este artículo es analizar la práctica directiva del subdirector de secundaria como una función de liderazgo estratégico y transversal, enfocada en la gestión del aprendizaje y el desarrollo profesional docente, bajo el marco de los derechos educativos estipulados en el Artículo 72 de la Ley General de Educación.

Se busca reflexionar sobre las estrategias que permiten al subdirector trascender la rutina administrativa para convertirse en un agente de cambio que promueva la participación activa de la comunidad y garantice que los estudiantes reciban una educación de excelencia, siendo respetados en su integridad y dignidad.

Revisión de la literatura relevante

La práctica directiva del subdirector se inscribe en dos grandes constructos teóricos

La principal aportación del subdirector al liderazgo distribuido es la supervisión y evaluación del desempeño docente. Su cercanía operativa con los profesores lo posiciona idealmente para realizar acompañamientos, ofrecer realimentación constructiva y fungir como mentor

de la gestión educativa moderna: el Liderazgo Pedagógico y la Gestión Escolar Efectiva.

a) El Liderazgo Pedagógico y su distribución

Diversos autores coinciden en que el liderazgo escolar efectivo es aquel que tiene un impacto directo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Leithwood et.al., (2006) definen el Liderazgo Pedagógico (o Liderazgo para el Aprendizaje) como la influencia ejercida en el trabajo de los profesores y en el desempeño de los alumnos. Sin embargo, para el subdirector, esta conceptualización se adapta al modelo de Liderazgo Distribuido.

El liderazgo distribuido (Spillane, 2006) reconoce que la capacidad de influencia no reside en un único individuo (el director), sino que se comparte y emerge a través de las interacciones entre los líderes formales (director y subdirector) y los líderes informales (docentes de disciplinas, coordinadores, trabajadores sociales, psicólogos, docentes de USAER, prefectos, etc.). La subdirección, en este modelo, opera como un eslabón crucial para formalizar y apoyar las iniciativas de mejora que surgen desde el cuerpo docente, convirtiéndose en el líder de 'segundo nivel' que asegura la coherencia y la implementación de las decisiones pedagógicas.

La principal aportación del subdirector al liderazgo distribuido es la supervisión

y evaluación del desempeño docente. Su cercanía operativa con los profesores lo posiciona idealmente para realizar acompañamientos, ofrecer realimentación constructiva y fungir como mentor, en funciones que son esenciales para la mejora continua de las prácticas en el aula por parte de los docentes.

b) El Rol del Subdirector en la Gestión Escolar Efectiva

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y, actualmente, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), han enfatizado la necesidad de una Gestión Escolar Efectiva centrada en la autonomía y la rendición de cuentas. Un concepto clave en este contexto es el Programa de Mejora Continua, donde el subdirector juega un papel de implementador y monitor de las acciones estratégicas que se dan en este proceso.

Bolívar (2000) subraya que la función directiva no puede limitarse a la administración de recursos, sino que debe incorporar una visión transformadora. El subdirector es el llamado a "aterrizar" la visión del director y las metas institucionales en planes de acción concretos para el personal. Sus funciones administrativas (gestión de materiales, control de acuerdos de convivencia) se convierten en herramientas que deben servir, y no subyugar,

el fin pedagógico. Cuando el subdirector gestiona eficientemente los recursos y el tiempo, libera a los docentes de cargas innecesarias, permitiéndoles enfocarse en su tarea central: la enseñanza.

c) Fundamento normativo: el Artículo 72 como Brújula Ética

En el contexto mexicano, la práctica directiva está intrínsecamente ligada al marco legal que define el derecho a la educación. El Artículo 72 de la Ley General de Educación dota a la práctica directiva de un sentido trascendente:

Educandos como sujetos centrales: Este principio exige que toda decisión directiva, desde la planificación curricular hasta la gestión disciplinaria, ponga el desarrollo integral y el máximo logro de aprendizaje del estudiante en el centro. La subdirección debe cuestionar si sus tareas administrativas o disciplinarias contribuyen directamente al bienestar y potencial de los alumnos.

Derechos de los Estudiantes: La subdirección se convierte en garante de la integridad y dignidad estudiantil, debiendo establecer protocolos claros contra el acoso y la agresión. El manejo de la disciplina debe migrar de un enfoque punitivo a uno formativo, centrado en la orientación integral y el desarrollo de la personalidad.

Obligación del Estado (y su representación en la escuela): El subdirector es corresponsable de adaptar las políticas educativas al contexto social, territorial y cultural específico de la secundaria. Esto implica una gestión de la diversidad activa, donde se diseñan estrategias inclusivas que responden a las necesidades particulares de cada educando.

En resumen, la revisión de literatura posiciona al subdirector fuera del escrito-

rio administrativo y lo coloca en el campo de la acción pedagógica y la mediación comunitaria, bajo la lupa ética y legal del bienestar estudiantil.

Análisis de la práctica directiva del Subdirector

El rol del subdirector de secundaria, tal como se plantea en la práctica cotidiana y se exige en la teoría, es una amalgama de funciones que requieren un líder altamente competente y resiliente.

Funciones centrales: La dualidad indispensable

La descripción de funciones proporcionada subraya una dualidad que define la identidad del cargo:

a) Funciones académicas y curriculares: El Liderazgo Invisible

La subdirección es la principal responsable de la implementación y funcionamiento del currículo. Esto implica ir más allá de la calendarización de exámenes y la entrega de boletas. El subdirector debe realizar las siguientes actividades para el buen trabajo del plantel:

Acompañamiento y Evaluación Docente: La supervisión del subdirector no debe ser fiscalizadora, sino de apoyo formativo. Implica observar clases, ayudar a diseñar planeaciones didácticas con los docentes y utilizar los resultados académicos no para sancionar, sino para identificar necesidades de capacitación.

Gestión de Resultados: Evaluar los resultados académicos con una perspectiva de justicia social, analizando dónde se concentran las brechas de aprendizaje (por grado, por disciplina, por grupo socioeco-



El liderazgo que acompaña a la función de subdirector es fundamental para la implementación y funcionamiento del currículo. Fuente: imagen creada con Inteligencia Artificial.

nómico) y coordinando intervenciones específicas para revertirlas. Este es un liderazgo basado en datos.

Coordinación Horizontal: Facilitar los encuentros de academia para que los docentes compartan buenas prácticas, estandaricen criterios de evaluación y construyan secuencias didácticas interdisciplinarias. El subdirector es el arquitecto del capital social y pedagógico de la comunidad académica.

b) Funciones Administrativas y de Gestión Interna: El sostén de la operación

Aunque a menudo se ve como una carga, la gestión administrativa eficiente es el cimiento que permite la función pedagógica.

Gestión del Clima Escolar: La supervisión del cumplimiento de las normativas internas debe ir de la mano con la promoción de un clima de convivencia positiva. La gestión de la disciplina estudiantil es, en realidad, una oportunidad para el desarrollo socioemocional, en donde el subdirector es un mediador de los conflictos que pudieran surgir y aplicar estrategias de justicia restaurativa, en consonancia con la protección contra agresiones físicas o morales exigida por el Artículo 72.

Optimización de Recursos: La solicitud de materiales y equipos no es un trámite, sino una decisión estratégica. El subdirector debe asegurar que los recursos se alineen con los objetivos del Programa de

El subdirector opera en la intersección de las expectativas institucionales, las necesidades docentes y las realidades estudiantiles, lo que genera un cúmulo de desafíos.

Mejora Continua (por ejemplo, priorizando material didáctico o tecnológico que apoye la implementación del nuevo plan de estudios 2022).

Representación y Liderazgo: Suplir al director en sus ausencias dota al subdirector de una perspectiva integral de la gestión. Implica la toma de decisiones rápidas, la comunicación con superiores y la representación de la visión escolar ante la comunidad.

El Subdirector como garante del Artículo 72

La práctica directiva, en México, tiene una responsabilidad legal ineludible. El subdirector, en su rol, debe garantizar dos aspectos del Artículo 72:

Enfoque en la Persona (Estudiantes como Sujetos Centrales del Proceso Educativo): El subdirector debe asegurar que la institución promueva la autonomía y el pleno desarrollo de la personalidad. Esto se traduce en:

Gestión del Tiempo: Asegurar que el tiempo escolar esté maximizado para el aprendizaje y no para trámites o actividades de otra índole no educativa.

Gestión de Espacios: Que los espacios (aulas, patios, talleres) sean seguros, dignos y propicios para el desarrollo de diversas habilidades.

Integralidad de la Orientación: La orientación no es solo académica. El subdirector coordina los esfuerzos de prefectura, trabajo social, USAER y psicología educativa para brindar un apoyo que

considere las diversas problemáticas, por ejemplo, de salud mental y entorno familiar de los estudiantes.

Retos y tensiones en la Gestión Subdirectiva

El subdirector opera en la intersección de las expectativas institucionales, las necesidades docentes y las realidades estudiantiles, lo que genera un cúmulo de desafíos clasificados en cuatro ámbitos:

Retos pedagógicos y de gestión del aprendizaje

Mejora Continua y Movilización Docente: El reto no es solo evaluar, sino movilizar. El subdirector enfrenta la dificultad de acompañar a docentes con trayectorias y niveles de compromiso dispares. La estrategia debe ser la capacitación situada y el coaching pedagógico individualizado, identificando a los “líderes pedagógicos” naturales y empoderándolos para que repliquen sus buenas prácticas, superando la inercia institucional.

Implementación Curricular vs. Resistencia al Cambio: Cada nuevo plan de estudios trae consigo una sobrecarga administrativa de planeación. El subdirector debe ser el traductor del currículo, simplificando la burocracia y demostrando el valor pedagógico de los cambios. La resistencia se minimiza cuando los docentes ven el beneficio tangible en el aprendizaje de sus alumnos.

Desarrollo de Habilidades Integrales: Lograr que los estudiantes desarrollen no



El subdirector desarrolla funciones de gestión administrativa que contribuyen a la buena implementación de la mejora pedagógica. Fuente: imagen creada con Inteligencia Artificial.

solo conceptos, sino habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y autonomía, requiere una coordinación curricular que rompa con la visión de la enseñanza por asignaturas aisladas. El subdirector posee la autoridad transversal para exigir y monitorear proyectos interdisciplinarios y transversales.

Retos de Liderazgo y Comunidad Escolar

Cultura Organizacional y Visión de 'Buena Escuela': La inercia y la tradición son fuerzas poderosas. El subdirector debe alinear la cultura existente (Ejemplo: "el docente debe centrarse solo en su disciplina") con la visión de la "buena escuela"

(Ejemplo: "la escuela es una comunidad de aprendizaje que forma ciudadanos integrales"). Esto requiere un liderazgo con visión a largo plazo y la capacidad de celebrar los pequeños logros para construir impulso. En este aspecto es relevante el involucramiento de los padres de familia y tutores quienes deberían tener un rol más visible dentro de las comunidades académicas con el fin de apoyar en el éxito de los aprendizajes de los educandos.

Comunicación, Consenso y Participación: Fomentar la participación activa de padres, docentes y alumnos es esencial, pero complejo. El subdirector debe ser un comunicador magistral, utilizando la

El subdirector es un gestor de redes externas, buscando alianzas con instituciones de salud, trabajo social o seguridad pública para brindar apoyo más allá de la capacidad escolar, cumpliendo con la obligación del Estado de contribuir a la formación integral.

persuasión, la escucha activa y la transparencia. La toma de decisiones debe ser un proceso de consenso donde los intereses de la comunidad se integren sin perder de vista los objetivos pedagógicos. En este sentido el papel que juegan los padres de familia y tutores es trascendente en el apoyo que estos pueden brindar a la escuela para beneficio de los aprendizajes de los alumnos y para salvaguardar la integridad de los mismos al involucrarse en las actividades relevantes en el marco académico escolar.

Gestión de la Diversidad y Grupos Heterogéneos: Crear grupos heterogéneos y manejar las dinámicas sociales requiere sensibilidad y estrategia. El subdirector debe ser un mediador en las dinámicas de conflicto y un promotor de la inclusión, asegurando que ningún estudiante sea marginado por su contexto, rendimiento o condición.

Retos administrativos y de recursos

Sobrecarga de Trabajo y Eficiencia Burocrática: La principal tensión. La gestión de tareas administrativas consume tiempo que debería dedicarse al acompañamiento docente. La solución radica en la delegación estratégica, la estandarización de procesos y el uso de la tecnología para automatizar tareas repetitivas (uso de plataformas de gestión, digitalización de reportes).

Uso de Tecnología y Gestión de Datos: La adaptación a la digitalización implica

no solo usar plataformas, sino también transformar la información en conocimiento útil (gestión de datos). El subdirector debe ser capaz de analizar grandes volúmenes de datos de desempeño para tomar decisiones informadas, superando el enfoque tradicional de la recopilación de documentos por simple cumplimiento, sino para darles un verdadero valor que coadyuve en los resultados académicos de los alumnos y que empodere y al mismo tiempo lidere el trabajo de los docentes.

Asignación de Recursos Efectiva: La distribución de recursos (materiales, económicos, humanos) debe ser equitativa y estratégica. Un subdirector debe justificar la asignación de cada peso y cada hora de docente o prefecto en función del impacto directo en el logro educativo, priorizando siempre las áreas de oportunidad identificadas en la evaluación de resultados.

Retos socioemocionales y familiares

Abordaje del Entorno Estudiantil: Los desafíos externos (violencia intrafamiliar, problemas de salud mental, carencias económicas) impactan directamente el rendimiento. El subdirector es un gestor de redes externas, buscando alianzas con instituciones de salud, trabajo social o seguridad pública para brindar apoyo más allá de la capacidad escolar, cumpliendo con la obligación del Estado de contribuir a la formación integral.

La práctica directiva del subdirector de secundaria tiene su verdadero poder en su capacidad de ser el principal líder pedagógico en la trinchera, asegurando la coherencia entre el proyecto educativo nacional y la vivencia cotidiana del aula.

Involucramiento Familiar y Desconexión: Manejar la falta de compromiso o la desconexión de los padres exige un cambio en la estrategia de comunicación. El subdirector debe dejar de convocar a los padres solo cuando hay problemas disciplinarios y, en su lugar, buscar encuentros formativos, informativos y de celebración de logros, promoviendo una corresponsabilidad efectiva en la educación de sus hijos.

Consideraciones finales

La práctica directiva del subdirector de secundaria es un ejercicio de liderazgo distribuido, adaptativo y profundamente ético. La reflexión sobre este rol revela que su verdadero poder no reside en las funciones administrativas que cumple, sino en su capacidad de ser el principal líder pedagógico en la trinchera, asegurando la coherencia entre el proyecto educativo nacional y la vivencia cotidiana del aula. El subdirector debe operar como un líder-puente:

Puente entre lo Pedagógico y lo Administrativo: Gestionando la burocracia para que sirva al aprendizaje, no al revés.

Puente entre la Dirección y el Docente: Traduciendo la visión en acciones prácticas y dando apoyo directo y situado.

Puente entre la Escuela y la Comunidad: Fomentando el consenso y el involucramiento familiar en el proceso educativo.

Para afrontar la complejidad inherente (la sobrecarga, la resistencia al cambio, la diversidad), es imperativo que las autoridades educativas inviertan en la profesionalización diferenciada de los subdirectores, dotándolos de herramientas específicas en: gestión de datos para la toma de decisiones, técnicas de coaching y acompañamiento docente, y estrategias de liderazgo de cambio.

Además de que se debe mantener un equilibrio entre la vida laboral y personal, cuidando también de su propia integridad física y saludable.

En última instancia, el subdirector es el garante operativo de que el Artículo 72 se cumpla a cabalidad: que cada alumno y alumna, sean reconocidos como sujetos centrales, que sus derechos sean respetados, y que reciban una orientación integral. Transformar la realidad escolar requiere un liderazgo que, aunque a menudo invisible o bajo la sombra del director, es la palanca más fuerte para impulsar la mejora continua y consolidar la visión de una educación de excelencia en México. **UyL**

Referencias

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de la escuela secundaria*. Ciudad de México: Dirección General de Desarrollo Curricular.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores*. Ciudad de México: MEJOREDU.

Ley General de Educación (2019). Artículo 72. *Diario Oficial de la Federación*. Ciudad de México: Gobierno de México.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. National College for School Leadership.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. Ciudad de México: INEE.

Vázquez-García, J. A., y Flores-Ochoa, J. C. (2016). El Liderazgo Distribuido en la Práctica Educativa. Una Aproximación al Rol del Director y Subdirector. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 99-122.

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán [SEGEY]. (2024) *Lineamientos para la Convivencia Escolar y la Prevención del Acoso Escolar en Educación Básica*. SEGEY.

Corina Anel May Salazar es licenciada en Lengua Extranjera (Inglés) y maestra en Español por la Escuela Normal Superior de Yucatán, y Doctora en Educación por la Universidad Juárez de Campeche. Tiene una sólida trayectoria docente en los niveles de secundaria, bachillerato y posgrado, donde ha impartido asignaturas de Inglés, Español e Investigación, además de haberse desempeñado como Asesora Técnico-Pedagógica por Reconocimiento en 2025. En el ámbito de la investigación y la literatura, cuenta con diversas publicaciones con registro científicas, y ha sido galardonada con premios estatales y nacionales en su vertiente literaria. Entre sus proyectos destacan su gestión como Coordinadora Académica de la Fundación Abako en México —donde lideró un estudio sobre la docencia durante la pandemia de Covid-19 y colaboró en proyectos de lectura en la India—, su participación como Vocal de Investigación de la DGETI, y su colaboración en 2022 como revisora de Libros de Texto Gratuitos de inglés para la SEP y la CONALITEG. Actualmente, combina su labor como subdirectora de una secundaria estatal con la docencia en el área de Investigación Educativa en la ENSY. Asimismo, colabora como editora comisionista para las editoriales Macmillan México y Dayton SM. Correo electrónico: anelmaysalazar@gmail.com

Convocatoria Utopía y Letras

Utopía y Letras es una publicación cuatrimestral de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, a través del Programa Estatal de Lectura y Escritura, cuyo objetivo es la divulgación del conocimiento sobre diversos tópicos de la educación, propiciando espacios de diálogo, reflexión crítica y análisis. Para ello, se publican resultados de investigación generados por el magisterio, a través de artículos de investigación educativa, narrativas docentes de las experiencias y problematizaciones que acontecen en los contextos educativos, reflexiones individuales y colectivas sobre la propia práctica educativa, así como ensayos, reseñas y propuestas didácticas relevantes para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación actual, con una mirada propositiva que tome como punto de partida los postulados de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); en este sentido se,

CONVOCA

A las y los docentes, investigadores, académicos, directivos, estudiantes y demás personas interesadas en el ámbito educativo, a enviar sus propuestas de publicación para la difusión del trabajo realizado en torno al estudio de la educación y que dan forma a los objetivos de Utopía y letras, de conformidad con las siguientes:

BASES

I. Características de las propuestas de colaboración:

- a) Los artículos de investigación, las narrativas docentes, las reflexiones individuales y/o colectivas, así como las propuestas didácticas y pedagógicas tendrán una extensión entre 4,000 y 7,000 palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas.
- b) Todas las propuestas estarán escritas en letra Arial 12 en formato Word, con un interlineado doble, y márgenes de 2.5 cm por cada lado.
- c) Las reseñas tendrán una extensión máxima de 3,000 palabras.
- d) Con la finalidad de contribuir a la revalorización de la lengua maya, las y los docentes, investigadores e interesados pueden enviar sus trabajos escritos en su totalidad en lengua maya, cumpliendo con el requisito único de respetar las características de forma y contenido señaladas en la presente convocatoria.

II. Todas las propuestas de colaboración incluirán en la primera página la siguiente información:

- a) Título: extensión máxima de 10 palabras, que refiera claramente el contenido.
- b) Deben incluirse los datos generales del autor(es): nombre completo, dirección electrónica y número telefónico, así como una breve referencia biográfica académica.
- c) Al inicio de cada trabajo se debe incluir un resumen no mayor de 200 palabras, así como 5 palabras clave.
- d) Deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados de la investigación, al igual que las consideraciones finales.
- e) En el caso de las reseñas, deberán indicar la importancia de la obra para el campo de la investigación educativa, desde una perspectiva crítica.
- f) Las tablas, figuras e imágenes, serán únicamente las necesarias y deberán explicarse por sí solas. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto con el crédito intelectual correspondiente. Además, para fines de su reproducción óptima, se enviarán en archivo aparte con formato 300 DPI.
- g) Las notas a pie de página deben estar correctamente enumeradas. Se utilizarán solamente para comentar, discutir o ampliar la información aportada en el texto. Deberán ser aclaratorias o explicativas, no para citar referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto en formato APA 7.
- h) Las referencias bibliográficas o documentales se incluirán al final del texto y deben llevar el formato APA 7.
- i) Las propuestas de publicación deberán enviarse al correo: utopiayletrasrevista1@gmail.com a partir de la publicación de la presente convocatoria y teniendo como fecha límite el **26 de agosto de 2026**.

Una vez recibidas las propuestas de publicación, las y los integrantes que conforman el Comité Editorial las someterán bajo un dictamen a doble ciego por parte de las y los lectores internos y externos, quienes cuentan con reconocida trayectoria en investigación y docencia, y según la temática específica que desarrollen; considerándose que se evaluará como elemento prioritario el cumplimiento de los criterios establecidos en el inciso c) del numeral II de la presente convocatoria.

Los trabajos deberán tener un enfoque crítico. Las temáticas educativas tomarán en cuenta los ejes articuladores y campos formativos que establece el Plan de Estudios 2022 y la Nueva Escuela Mexicana. El texto no debe ser generado por Inteligencia Artificial (I. A.).

Comité Editorial
Utopía y Letras. Revista de Investigación Educativa
Programa Estatal de Lectura y Escritura
Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán



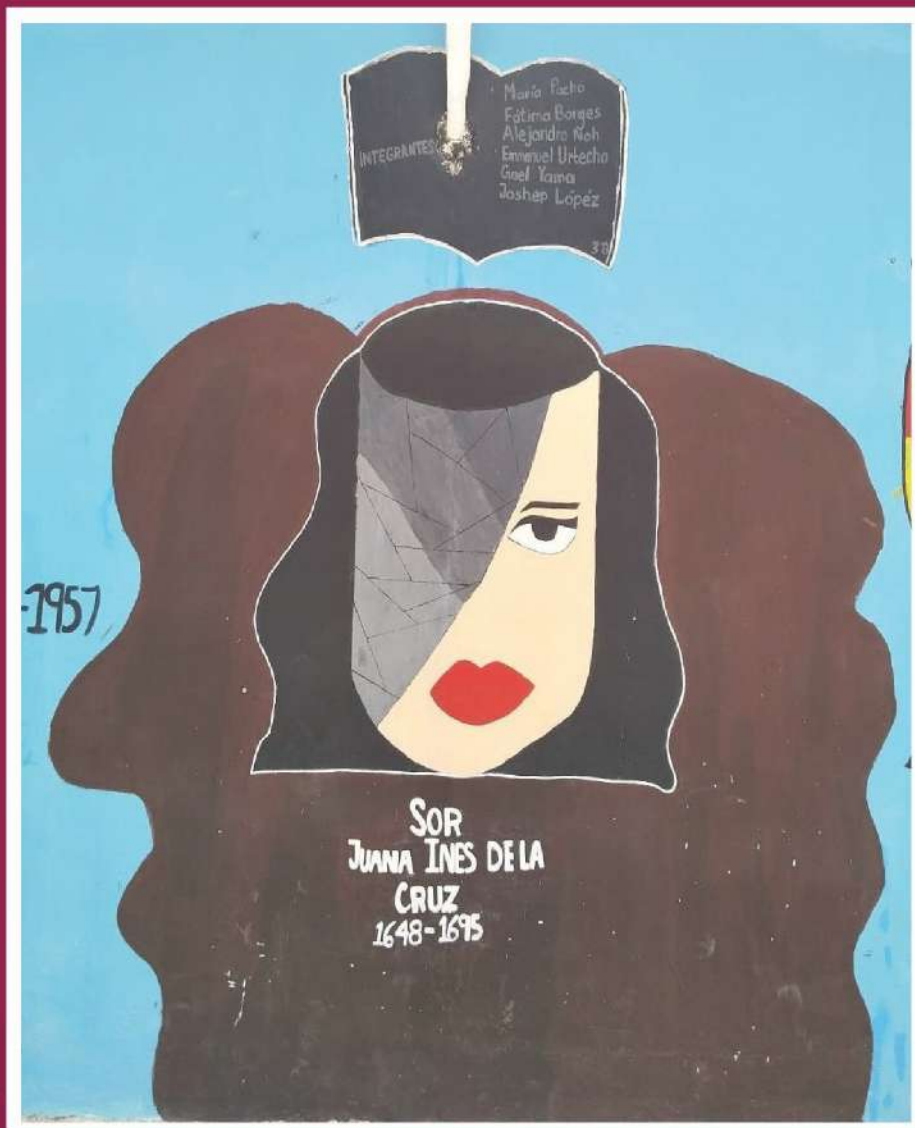
RENACIMIENTO MAYA

YUCATÁN

GOBIERNO DEL ESTADO | 2024 • 2030

SEGEY

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



Renacimiento Pedagógico