

“Innovación, inclusión y tecnología: Nuevos horizontes para la transformación educativa”

ISSN: 2992-7927



REVISTA MEXICANA **de INVESTIGACIÓN e INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

VOLUMEN 4

NÚMERO 3

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE- 2025





CONSEJO EDITORIAL

Director

Dr. C. Gesabeth Muñoz-Herrera, Universidad
Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Editor

Dr. C. Jorge Luis León-González,
Sophia Editions, Estados Unidos

Consejo Científico

Dr. C. Maritza Librada Cáceres-Mesa, Universidad
Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Dr. C. Edgar Ricardo Hernández-Romo,
Universidad Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Juan Fernando Muñoz-Urbe, Universidad
Pontificia Bolivariana, Colombia

Dr. C. Alina Rodríguez-Morales,
Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dr. C. Manuel Díaz-Camargo, Universidad
Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Farshid Hadi, Islamic Azad University, Irán

Dr. C. Teresa Olivares-Omaña, Universidad
Colegio Pablo Latapí Sarre, México

Dr. C. Julio Cabero-Almenara,
Universidad de Sevilla, España

Dr. C. Raúl López-Fernández,
Universidad Bolivariana, Ecuador

Consejo Internacional de Revisores

Dr. C. Víctor González-Escobar,
Universidad Católica del Norte, Chile

Dr. C. Javier Moreno-Tapia, Universidad
Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Dr. C. Miguel Ángel Gallardo-Vigil,
Universidad de Granada, España

Dr. C. Seyyed Nasser Mousavi,
Islamic Azad University, Iran

PhD. Kseniya Kovalenko, Altai State
University, Russian Federation

Dr. C. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate,
Centro Regional Universitario Oriente-
Universidad Autónoma Chapingo, México

Dr. C. Marta Linares-Manrique,
Universidad de Granada, España

Dr. C. Ricardo Arencibia-Moreno, Universidad
Técnica de Manabí, Ecuador

Dr. C. Juan Alfredo Tuesta-Panduro,
Universidad Privada del Norte, Perú

Dr. C. Ngo Hong Diep, Thudaumot University, Vietnam

Dr. C. Karla Salazar-Serna, Universidad
Autónoma de Nuevo León, México

Dr. C. Julio Ruiz-Palmero, Universidad
de Málaga, España

Dr. C. Rolando Medina-Peña, Universidad
Metropolitana, Ecuador

Dr. C. Lázaro Dibut-Toledo, Universidad
del Golfo de California, México

Dr. C. Fernando Carlos-Agüero Contreras,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Esther Vega-Gea, Universidad
de Córdoba, España

Dr. C. Luisa Morales-Maure, Universidad
de Panamá, Panamá

Dr. C. Noemí Suárez-Monzón, Universidad
Iberoamericana del Ecuador, Ecuador

Dr. C. Raúl Rodríguez-Muñoz,
Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Adalia Liset Rojas-Valladares,
Universidad Metropolitana, Ecuador

Dr. C. Daniel Linares-Girela, Universidad
de Granada, España

**Dr. C. Enrique Alejandro Barbachán-
Ruales**, Universidad Nacional de Educación
"Enrique Guzmán y Valle", Perú

Dr. C. Gustavo Toledo-Lara, Universidad
Camilo José Cela, España

Dr. C. Arminda Matos, Universidade
de Coimbra, Portugal

Corrección, diseño y soporte informático

Dr. C. Jorge Luis León-González,
Sophia Editions, Estados Unidos

Dis. Yunisley Bruno-Díaz, Sophia
Editions, Estados Unidos

Ing. Juan Gabriel Téllez-Islas, Universidad
Colegio Pablo Latapí Sarre

ÍNDICE

Editorial	5
Jorge Luis León-González	
01 Evaluación integral de habilidades comunicativas: un enfoque innovador en la educación técnica y profesional.....	6
Yudit Santana-Castillo, Yoel Jiménez-Gómez	
02 The effects of mindfulness practices on speaking anxiety and performance among introvert vs. extrovert EFL learners	14
Seyyed Nasser Mousavi, Hojjat Ravan Nakhjavan	
03 Uso del Diseño Instruccional en la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	31
Sara Guadalupe Cruz-Cerón, Erika González-Farfán, Jorge Armando Manzano-Martínez	
04 Algunas reflexiones sobre influencia de la metacognición en la producción de textos escritos en la educación multi-grado	37
Maritza Librada Cáceres-Mesa, Edwin Rangel-Cruz, María Guadalupe González-Esquivel	
05 La Educación Física en el nivel Medio Superior	49
Mónica Liengo-Young, Julio Cesar Ambris-Sandoval, Oscar Enrique Mato-Medina, Rafael Torres-Becerra, José Enrique Oliver-Heredia	
06 Ejercicios físicos inclusivos para estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde la Educación Física	55
José Luis Chulli-Barahona, Rubén Castillejo-Olán, Giceya de la Caridad Maqueira-Caraballo	
07 Estrategias didácticas mediante recursos digitales para desarrollar habilidades de escritura creativa de séptimo de Básica	65
Carlos Pablo Mayorga-Cotto, Edgar Augusto Zambrano-Padilla, Alberto Medina-León, Peggy Danny Ricaurte-Ulloa	
08 Voces de actores educativos dominicanos sobre resultados de pruebas nacionales, 2024	76
Ana María Núñez-Manzuet, Luis César Ruiz-García	
09 Educación para el desarrollo sostenible: referentes para la práctica en las instituciones de educación primaria.....	90
Surayeisy González-Chaviano, María Magdalena López-Rodríguez del Rey, Jorge Misas-Hernández	
10 El trabajo con las efemérides para el desarrollo de la identidad cultural ecuatoriana	99
Clara Margarita García-Castillo, Tatiana Elizabeth Anzules-Beltrán, Elsy Rodríguez-Revelo	
11 El impacto del uso de GeoGebra en el aprendizaje de la geometría plana: Un estudio cuasiexperimental en estudiantes de Arquitectura	111
Graciela Abad-Peña, Katia Lisset Fernández-Rodríguez, Alina Rodríguez-Morales, Yordenis Ramos-López	
12 Evaluación de la percepción de ansiedad, autoestima e inteligencia emocional en estudiantes de educación superior	118
Ana Guadalupe Rivera-Castro	
13 Prácticas de fútbol inclusivas para estudiantes con trastornos del espectro autista en la Educación Física.....	126
Ricardo Alexander Moreira-Guerrero, Rubén Castillejo-Olán, Giceya de la Caridad Maqueira-Caraballo	
14 El modelo instruccional de las 5E aplicado en las ciencias naturales experimentales y tecnología dentro del Bachillerato Tecnológico	137
Oziel Garza-Zavala, Anai Jaime-Nevares, Sergio Antonio Terán-Treviño	
15 Estrategia inclusiva para el aprendizaje del ajedrez en estudiante con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Física	150
Rommel Wladimir Chalacán-Palacios, Rubén Castillejo-Olán	

16 La inteligencia artificial como herramienta de desarrollo académico en la carrera de administración de empresas de la UTEQ	161
Washington Anda-Solms, Eddy Aurelio Alvarado-Reyes, Mireya Stefania Zúñiga-Delgado	
17 Actividades de expresión corporal para la inclusión de estudiantes con enfermedades inmunológicas en la Educación Física	167
Gloria Katherine Rodríguez-German, Damaris Hernández-Gallardo, Sonia Guerra-Iglesias	
18 Del aula a la industria: la educación dual, un nuevo reto educativo en el bachillerato tecnológico de México.....	178
Yuniva Virginia Calderón-Juárez, Yolanda Cruz-Cruz, Sergio Antonio Terán-Treviño	
19 Enseñanza de la Biología Molecular y la Biodiversidad: Integración y Consideraciones Bioéticas.....	191
Roxana Pérez-Montesdeoca, José Alejandro Couto-González, Michel Quevedo-Cepero	
20 Estrategia de integración para la cooperación en equipos de estudiantes con y sin discapacidad en la Educación Física	199
María de los Ángeles Mosquera-Holguín, Madeleine de Lourdes Pumagualle-Montecé, Sonia Guerra-Iglesias	
21 Inteligencia artificial en la planeación didáctica: Una nueva herramienta para los docentes	209
Roberto Bautista-López	
22 ChatGPT como mediador de retroalimentación para mejorar la competencia narrativa en estudiantes de Educación General Básica	216
Sandra María Gaona, Raidell Avello-Martínez, Tatiana Tapia-Bastidas	
23 La enseñanza de la Botánica en la interpretación CTS de las tradiciones agrarias locales	224
José Alejandro Couto-González, Roxana Pérez-Montes de Oca, Michel Quevedo-Cepero	
24 Estrategia metodológica para potenciar la atención y retención de información en estudiantes de educación básica en áreas rurales	235
Felipe Elías Vargas-Jiménez, Estela Yojani Rueda-Aponte, Nelly Hodelin-Amable	
25 Universidad Inclusiva, una mirada sostenible y creativa	244
Yiddishy Rodríguez-Veloz, Lourdes Veloz-Cruz, Lorena del Carmen Bodero-Arizaga	
26 Estudio de caso a estudiante con enfermedad de Huntington de octavo año de Educación General Básica.....	253
Janett Elizabeth Vera-Vélez, Bertha Alexandra Zevallos-Calvo, Nelly Nelly Hodelin-Amable	
27 Relación entre Síndrome de Burnout y Habilidades Socioemocionales en un colegio particular de Quito.....	263
Xavier Solano-Jaramillo, Miriam Iglesias-León	
28 Socio-psychological determinants of value development in students: A meta-analytical review of negative behaviors and the educational-social dynamic	275
Rahil Najafov	
29 Educación cultural y artística en el currículo nacional: relevancia, barreras y estrategias para la integración e innovación pedagógica	290
Itta Avilez-Verdezoto, Noemí Suárez-Monzón	
Normas	300



Dr.C. Jorge Luis León González

E-mail: contact@sophiaeditions.com¹

¹ Sophia Editions. Estados Unidos.

Estimados autores:

La transformación educativa, tan anhelada como necesaria, se encuentra hoy en el centro de los debates académicos, sociales y políticos a nivel mundial. En tiempos en que la incertidumbre y la aceleración tecnológica desafían las formas tradicionales de enseñar y aprender, resulta imprescindible repensar los marcos epistemológicos, metodológicos y prácticos de la educación. Este número de la *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa* se articula precisamente en ese cruce entre innovación, inclusión y tecnología, como dimensiones clave para delinear nuevos horizontes educativos más justos, críticos y sostenibles.

Las contribuciones que conforman este volumen reflejan una pluralidad de voces, contextos y enfoques, pero convergen en una misma convicción: la necesidad de una educación transformadora, situada en la realidad y orientada a la mejora continua. En estas páginas se exploran experiencias que van desde el uso ético y pedagógico de la inteligencia artificial en las aulas, hasta el fortalecimiento de las competencias digitales del profesorado en escenarios híbridos. También se abordan estrategias para una inclusión educativa efectiva, con especial énfasis en poblaciones vulnerables, estudiantes con necesidades educativas específicas y comunidades históricamente marginadas.

La tecnología, abordada críticamente, aparece como una herramienta con potencial democratizador, capaz de abrir oportunidades para personalizar el aprendizaje, facilitar la evaluación formativa, dinamizar el trabajo colaborativo y favorecer la accesibilidad. Sin embargo, este potencial solo puede realizarse si se integra en un enfoque pedagógico intencionado, que no descuide la dimensión ética ni las condiciones materiales de su implementación. Innovar no significa simplemente incorporar dispositivos o plataformas, sino promover procesos reflexivos, creativos y culturalmente pertinentes que respondan a los desafíos concretos de cada territorio.

La inclusión, por su parte, es entendida en este número no como una política complementaria, sino como una condición estructural de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, los autores analizan modelos de intervención, políticas públicas, programas institucionales y recursos didácticos orientados a reducir las brechas educativas y a fortalecer el sentido de pertenencia de todos los actores del sistema educativo. En todos los casos, la inclusión se presenta como un horizonte ético, político y pedagógico que interpela tanto a las instituciones como a los sujetos.

Los artículos reunidos aquí dialogan entre sí, construyendo un mosaico de experiencias, análisis y propuestas que invitan a imaginar la educación no como una estructura rígida, sino como un campo de posibilidades en constante reconstrucción. El lector encontrará en este número estudios de caso, investigaciones empíricas, reflexiones teóricas y modelos de intervención que, desde distintos niveles y regiones, apuntan a resignificar el sentido y los fines de la educación contemporánea.

La *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa* reafirma su compromiso con la circulación del conocimiento académico riguroso, socialmente comprometido y orientado a la mejora de las prácticas educativas. Agradecemos profundamente a los autores por compartir sus aportaciones, así como a los pares evaluadores que, con su lectura crítica y generosa, garantizan la calidad científica de esta publicación.

Este número no solo ofrece contenidos para ser leídos, sino también para ser pensados, discutidos y aplicados. Que estas páginas sirvan como punto de partida para nuevas investigaciones, intervenciones institucionales y alianzas colaborativas en pro de una educación más equitativa, creativa y transformadora.

01

EVALUACIÓN INTEGRAL **DE HABILIDADES COMUNICATIVAS: UN ENFOQUE** **INNOVADOR EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

EVALUACIÓN INTEGRAL

DE HABILIDADES COMUNICATIVAS: UN ENFOQUE INNOVADOR EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF COMMUNICATION SKILLS: AN INNOVATIVE APPROACH IN TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Yudit Santana-Castillo¹

E-mail: 497yudi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5106-0011>

Yoel Jiménez-Gómez²

E-mail: yoeljimenezgomez1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6205-4578>

¹ Centro Politécnico José Cruz Gastón. Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Santana-Castillo, Y., & Jiménez-Gómez, Y. (2025). Evaluación integral de habilidades comunicativas: un enfoque innovador en la educación técnica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 6-13.

Fecha de presentación: 23/05/2025

Fecha de aceptación: 19/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El proceso de aprendizaje es un fenómeno complejo y fundamental en el desarrollo humano que involucra la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes a través de la experiencia, la enseñanza y la interacción con el entorno. A lo largo de la historia, diversas teorías han intentado explicar cómo los individuos aprenden, desde el conductismo hasta el constructivismo. La evaluación integral de habilidades comunicativas en la educación técnica y profesional es un aspecto clave al impactar directamente en el desempeño académico y laboral en los educandos, permite identificar fortalezas y áreas de mejora al facilitar la implementación de estrategias pedagógicas efectivas. La comunicación efectiva no solo es esencial para el desempeño académico, sino que también influye en la inserción laboral y el desarrollo profesional. La evaluación integral de estas habilidades permite medir el progreso en aspectos como la expresión oral, la comprensión lectora y la producción escrita, asegurando que adquieran competencias comunicativas necesarias para su campo de especialización.

Palabras clave:

Evaluación integral, habilidades comunicativas, comunicación efectiva, competencias comunicativas.

ABSTRACT

The learning process is a complex and fundamental phenomenon in human development that involves the acquisition of knowledge, skills, and attitudes through experience, teaching, and interaction with the environment. Throughout history, various theories have attempted to explain how individuals learn, ranging from behaviorism to constructivism. The comprehensive assessment of communication skills in technical and vocational education is a key aspect, as it directly impacts students' academic and professional performance. It allows for the identification of strengths and areas for improvement by facilitating the implementation of effective pedagogical strategies. Effective communication is not only essential for academic performance but also influences job placement and professional development. The comprehensive assessment of these skills allows for measuring progress in areas such as oral expression, reading comprehension, and written production, ensuring that students acquire the communication skills necessary for their field of specialization.

Keywords:

Comprehensive assessment, communication skills, effective communication, communication competencies.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la enseñanza técnica y profesional, la evaluación de habilidades comunicativas juega un papel fundamental en la formación integral de los educandos. La comunicación efectiva no solo es esencial para el desempeño académico, sino que también influye en la inserción laboral y el desarrollo profesional. La evaluación integrada de estas habilidades permite medir el progreso de los educandos en aspectos como la expresión oral, la comprensión lectora y la producción escrita, asegurando que adquieran competencias comunicativas necesarias para su campo de especialización.

Según León Ortega (2022), *“los profesores de la Enseñanza Técnica y Profesional requieren el desarrollo de habilidades para la comunicación en el contexto de las habilidades profesionales pedagógicas desde los saberes lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos en relación con los saberes pedagógicos”* (p.57). Este enfoque destaca la importancia de una evaluación que no solo mida el conocimiento teórico, sino que también valore la capacidad de los educandos para aplicar estrategias comunicativas en situaciones reales.

La evaluación integrada de habilidades comunicativas en la enseñanza técnica y profesional debe considerar diversos factores, como el contexto sociocultural, las necesidades del mercado laboral y las metodologías de enseñanza. En este sentido, es crucial diseñar instrumentos de evaluación que permitan una medición precisa y objetiva del desarrollo comunicativo de los estudiantes, promoviendo una enseñanza más efectiva y alineada con las demandas actuales.

Este artículo tiene como objetivo analizar los enfoques y estrategias de evaluación de habilidades comunicativas en la enseñanza técnica y profesional, identificando los principales desafíos y proponiendo soluciones para mejorar la calidad del aprendizaje. A través de una revisión de estudios recientes y experiencias prácticas, se busca contribuir al desarrollo de modelos de evaluación que favorezcan la formación integral de los educandos y su preparación para el mundo laboral.

METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-analítico, basado en la revisión documental y el análisis crítico de experiencias prácticas en el ámbito de la educación técnica y profesional. La investigación se sustenta en fuentes académicas recientes, seleccionadas mediante criterios de relevancia, actualidad y pertinencia temática, con el objetivo de identificar los enfoques predominantes y las estrategias más eficaces para la evaluación de habilidades comunicativas en contextos formativos especializados.

La recolección de información se realizó a partir de bases de datos científicas reconocidas. Se incluyeron

investigaciones empíricas, artículos teóricos y estudios de caso relacionados con la evaluación de la expresión oral, la comprensión lectora y la producción escrita en entornos técnicos y profesionales. Asimismo, se consideraron documentos normativos y marcos institucionales que orientan los procesos de enseñanza y evaluación en la formación profesional.

El análisis de los textos seleccionados se llevó a cabo mediante una lectura crítica y comparativa, orientada a identificar categorías clave como: competencias comunicativas, instrumentos de evaluación, contexto sociocultural, pertinencia laboral y prácticas pedagógicas innovadoras. Esta metodología permitió sistematizar hallazgos relevantes y elaborar propuestas orientadas a mejorar la calidad y efectividad de los procesos evaluativos en el ámbito estudiado.

DESARROLLO

La evaluación, entendida dentro de un enfoque de currículo por competencias, se refiere más a una fase reflexiva del proceso de aprendizaje y enseñanza que a la valoración mediante una nota de los resultados del educando, *“la evaluación no es un ámbito de reflexión independiente del currículo; es también currículo”* (Rodríguez, 2002, p.193); no se puede enseñar ni aprender sin evaluar, porque la evaluación consiste precisamente en *“demostrar el dominio del estudiante de una porción del currículo”* (Butler & McNunn, 2006, p.5). Además, la evaluación es formativa y ofrece al docente indicadores de la evolución del aprendizaje de los educandos y le da la posibilidad de aplicar mecanismos correctores a las deficiencias observadas en cada educando y así poder atender sus diferencias individuales.

La evaluación de habilidades comunicativas en la enseñanza técnica y profesional es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo actual. Es diverso el estudio referente al desarrollo de las habilidades comunicativas. Entre los autores de la temática de la comunicación en la profesionalización de corte internacional, se aprecia de Lomov (1989), quien considera que la actividad y la comunicación como dos aspectos del ser social, del hombre, de su forma de vida que no transcurre como procesos paralelos, sino en estrecha interrelación.

Perceval-Verde & Tejedor-Calvo (2008), plantean que *“la escritura articuló una comunicación más estructurada que la comunicación oral y permitió una comunicación a distancia inédita sin intermediarios orales”* (p. 157). Más adelante, afirman que *“la comunicación es todo aquello que nos hace sentirnos en comunidad”* (p. 161). Siddiq (2016), generaliza que la habilidad de comunicación ha recibido gran atención durante la última década y se considera una habilidad importante en el siglo XXI.

La Educación Técnica y Profesional en Cuba se encuentra en su tercer perfeccionamiento, con la finalidad de

desarrollar un proceso formativo donde se integren la multiplicidad de factores y agentes educativos, aspectos claves para brindar una educación de calidad. Como parte de este perfeccionamiento, la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Literatura y Lengua es de singular importancia, pues a partir del tratamiento del sistema de conocimientos, objetivos, métodos, medios y formas de organización propias de la asignatura garantiza el reformulamiento de los aspectos instructivo, educativo y desarrollador del proceso formativo del politécnico. Para ello, se requiere de una metodología en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Literatura y Lengua que ponga a los docentes en condiciones de llevar a cabo la evaluación.

La enseñanza de la asignatura Literatura y Lengua en la educación técnica y profesional tiene como objetivo principal dotar a los educandos de herramientas lingüísticas que les permitan comunicarse de manera efectiva en su ámbito de especialización. Según Cabrera González et al. (2023), *“el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Literatura y Lengua requiere del desarrollo de habilidades comunicativas en correspondencia con el contexto en que se insertan los estudiantes de ciencias técnicas no hispanohablantes”* (p. 58). Esto implica la necesidad de adaptar los contenidos y metodologías a las exigencias del entorno profesional.

Sin embargo, un Colectivo de autores del Ministerio de Educación de Cuba (2023), precisa que, los docentes deben elaborar instrumentos de evaluación oral y escrita; teniendo en cuenta que la elaboración de instrumentos evaluativos es parte de su contenido de trabajo en la asignatura, de cómo confeccionar el instrumento de acuerdo con la concepción de la asignatura, se propone: sus componentes, los objetivos del grado y el período que se evalúa. En primer lugar, se debe tener presente que la asignatura Literatura y Lengua se caracteriza por el desarrollo de las habilidades idiomáticas en los educandos, con énfasis en la doble función: la cognitiva y la comunicativa.

El idioma constituye un elemento valioso en las relaciones del individuo como ser social; la vinculación de la lengua con el pensamiento, su intervención directa en la transmisión y adquisición de los conocimientos, entre otros, sirven de base irrefutable a la importancia de la asignatura, por lo que la confección de un instrumento evaluativo requiere de una búsqueda de textos, los cuales sirvan como base para vertebrar todas las demás preguntas. Por tanto, los pasos para ello son los siguientes:

- » **Determinación de los objetivos** que se corresponden con la etapa que se evalúa.
- » **Búsqueda de un texto apropiado**, teniendo en cuenta la edad, el grado, los intereses de los educandos y que posibilite las preguntas de comprensión, literarias, de redacción, y sobre las estructuras gramaticales propias del grado y de la etapa en que se evalúa.

- » **Confección de las preguntas de comprensión:** estas deben tener distintos niveles de asimilación, un enfoque claro y preciso: qué quiero preguntar, qué deseo que me responda el educando. Se deben evitar ambigüedades en las preguntas, para que no haya respuestas también ambiguas, y no ser injusto; se recomienda priorizar las preguntas que propicien el desarrollo de la expresión escrita en los educandos, y ponerles límites a sus respuestas. Pudiera aplicarse alguna pregunta de verdadero o falso, pero siempre justificando de forma escrita uno de ellos. En este bloque se diseñan preguntas cerradas y abiertas, sobre el contenido explícito e implícito del texto.
- » **En el bloque de lectura y comprensión:** se pueden evaluar contenidos específicos de las obras literarias objeto de estudio, el reconocimiento de recursos expresivos del lenguaje u otras categorías literarias, como la identificación de géneros y movimientos literarios; sobre elementos relacionados con los personajes de la obra, tipo de narrador, tema, argumento, en fin, sobre aquellos contenidos que están concebidos según el programa.
- » **Las estructuras gramaticales:** puede o no extraerse del texto colocado en el examen, siempre teniendo en cuenta los niveles de complejidad. Se evaluarán cualquiera de las categorías o clases de palabras, porque el educando en este nivel conoce los contenidos gramaticales.
- » **Se evaluará en la gramática:** el análisis sintáctico de oraciones simples. Se puede concebir una pregunta de redacción de una oración, con determinados requisitos, a partir de los contenidos gramaticales que el educando, según el programa, ha estudiado.
- » **Se evaluará la ortografía:** en todo el instrumento, pero puede desarrollarse una o dos preguntas con ejercicios similares a los que aparecen en los Cuadernos de Ortografía de cada grado de la enseñanza técnica y profesional. Para el descuento ortográfico, se tendrá en cuenta lo establecido en la Resolución Ministerial vigente.
- » **La redacción:** se evaluará sobre la base de una situación comunicativa, y se tendrán en cuenta los diferentes tipos de textos; además, en esta pregunta se debe lograr la indagación acerca de las temáticas de las obras, y los movimientos literarios estudiados. Otra variante pudiera ser la corrección de errores de redacción en un texto dado.
- » **La expresión oral:** se evaluará mediante la dramatización de obras literarias, disertaciones sobre algún tema de interés, presentaciones de libros o autores, presentación de reseñas literarias, posters, entre otras variantes que el docente considere.

El docente que imparte Literatura y Lengua debe tener dominio de que, en el proceso didáctico, como en todo sistema estructurado, está establecido en tres elementos fundamentales: *Entradas o Preparación, Proceso o Realización y Salidas o Resultados*. Igualmente, se lleva a la par otro proceso de evaluación continua, que permite

en cada fase señalada recibir datos sobre su funcionamiento, y disponer de los elementos de mejora o rectificación necesarios (Colectivo de autores, 2023).

Es importante el diseño de clases para comprobar cómo marcha el proceso educativo. En estas clases, en que la función didáctica predominante es el control, debe tenerse en cuenta que se aplican instrumentos para evaluar resultados. Independientemente de que se destine una clase para la aplicación de la evaluación, esta debe ser continua, si la vemos como proceso que engloba todo el aprendizaje, y se refiere tanto al docente, al educando o a la marcha del proceso.

Teniendo en cuenta el sistema de contenidos de la asignatura Literatura y Lengua, el docente planificará las evaluaciones sistemáticas para el momento que determine, no ocurriendo así con la evaluación parcial y final, que es planificada según el calendario (Colectivo de autores, 2023).

En la mayoría de las clases de aplicación de evaluaciones se pretende evaluar el desarrollo de las habilidades, conocimientos, hábitos y actitudes, alcanzadas en la etapa. Según dosificación se planificarán clases de:

- » **Evaluación diagnóstico o inicial.** Es la determinación de la presencia o ausencia en un educando de capacidades, habilidades o conocimientos; del nivel previo que debe poseer para iniciar un proceso de aprendizaje. Mediante la evaluación, se determinan las causas fundamentales de las dificultades en el aprendizaje; y, en esta, se recibe también información sobre la motivación del educando, sus intereses, etcétera.
- » La evaluación diagnóstica se realiza al principio de una etapa de aprendizaje, generalmente al iniciar el curso escolar o cuando hay dudas, durante el proceso en el que aparece cualquier tipo de dificultad. Puede realizarse tanto al principio de curso, como de cualquier núcleo temático, o semana, o día.
- » **Evaluación formativa o de procesos (evaluación sistemática).** Es la realimentación del educando y del docente, sobre el progreso del educando durante el proceso de aprendizaje, la identificación de los problemas más comunes de este proceso para solucionarlos mediante actividades, y organizar la recuperación; esta se realiza durante todo el proceso. Se podrá planificar en el sistema de clases de una unidad de una a dos horas-clase, para la aplicación de la evaluación sistemática; de lo contrario, podrá desarrollarse al comenzar o finalizar una actividad docente, siempre y cuando el contenido a evaluar, por su complejidad, le reste tiempo a los 45 min de la clase prevista.
- » Se recomienda planificar una clase para la aplicación de aquellas variantes de evaluaciones sistemáticas que el docente considere. En el diseño de estas clases pueden dedicarse los minutos iniciales o finales a la retroalimentación sobre los aspectos o contenidos a evaluar, de manera que se logre un clima psicológico favorable en el aula, el cual permitan al docente

acceder con seguridad y sinceridad a las respuestas de los educandos.

- » **Evaluación parcial o final.** En esta clase donde se aplica la evaluación parcial o final, se deberá prever en primer lugar el tiempo del que se dispone para la aplicación de la evaluación, así como los objetivos a cumplir. Además, se debe certificar, mediante un instrumento evaluativo, que una etapa determinada del proceso, pequeña o grande, se ha culminado, o que se realiza una cuando se deben tomar decisiones, en caso de competencia entre varios educandos; esta se produce al final de una etapa, día, semana, mes o curso escolar, o al comienzo de una situación en la que hay un escalafón.
- » En sentido general, en las clases en las cuales se aplica la evaluación el método por excelencia es el trabajo independiente, y el docente debe lograr antes y después de la aplicación de los instrumentos evaluativos la utilización de técnicas participativas, las cuales permitan el intercambio de saberes y la seguridad del evaluado.
- » Se aspira a que en este tipo de clase no solo predominen la heteroevaluación, sino que más adelante puedan evaluarse entre los educandos sus aprendizajes, y en mayor medida, se logre que cada educando revise su instrumento (Colectivo de autores, 2023).

En el contexto de la educación técnica y profesional, el desarrollo de competencias comunicativas es fundamental para el éxito académico y laboral de los educandos. Aunque tradicionalmente se ha priorizado la formación en habilidades técnicas, la comunicación efectiva —tanto oral como escrita— es un pilar indispensable para la inserción laboral, el trabajo en equipo y la resolución de problemas en entornos profesionales (México. Secretaría de Educación Pública, 2021).

Las instituciones educativas han reconocido que las habilidades comunicativas no son exclusivas de áreas humanísticas, sino que son transversales a todas las disciplinas, incluyendo la formación técnica. Pinedo-Castro (2024), aporta una visión actualizada sobre el papel determinante de las habilidades blandas en la mejora de la convivencia escolar, resaltando su carácter transversal en los procesos formativos. La autora sostiene que competencias como la empatía, la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos deben ser promovidas intencionalmente dentro del currículo escolar para fortalecer los vínculos entre los actores educativos y prevenir situaciones de violencia o exclusión. Una de las contribuciones más relevantes del estudio es la argumentación de que la formación en habilidades blandas no debe concebirse como un contenido complementario, sino como un componente esencial del desarrollo integral del estudiante, con impacto directo en la calidad del ambiente educativo.

A través de un análisis reflexivo y sustentado en evidencias empíricas, el artículo demuestra que las instituciones

que priorizan el trabajo con habilidades socioemocionales experimentan mejoras en la cohesión grupal, el clima escolar y el rendimiento académico. Además, Pinedo-Castro (2024), plantea la necesidad de una actualización docente continua que incluya herramientas pedagógicas para el fortalecimiento de dichas habilidades, lo que refuerza el vínculo entre desarrollo personal y aprendizaje significativo. En conjunto, el estudio ofrece fundamentos sólidos para diseñar políticas educativas orientadas a la formación ciudadana y la sana convivencia en contextos escolares diversos.

Esto se alinea con el enfoque por competencias promovido por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018), que destaca la necesidad de integrar la comunicación en los currículos técnicos para formar profesionales integrales.

Un estudio realizado por el Banco Mundial (2022), señala que el 60% de los empleadores consideran que las deficiencias en comunicación son un obstáculo para la contratación de técnicos recién egresados.

Con el avance de la tecnología, las habilidades comunicativas se han ampliado a entornos digitales. Según Cabrera & Fernández (2023), *“el correo electrónico, los informes en plataformas colaborativas y la participación en videoconferencias exigen un dominio lingüístico y adaptabilidad a nuevos formatos”* (p. 78)

Las habilidades comunicativas son un componente esencial en la formación técnica y profesional, no solo para el éxito individual, sino para la eficiencia colectiva en los entornos laborales. Su inclusión en los planes de estudio debe ser prioritaria, tal como lo recomiendan organismos internacionales y estudios recientes.

Las habilidades comunicativas son esenciales para el éxito académico y profesional de los educandos. La capacidad de expresarse con claridad, comprender textos especializados y redactar documentos técnicos es fundamental en cualquier disciplina. Según Marrero-Silva & Morales-Pupo (2014), *“el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Literatura y Lengua debe responder a las nuevas tendencias y necesidades de transformar la clase de Literatura y Lengua, como asignatura base del resto del currículo de la Educación”* (p. 73). Aunque este enfoque se centra en la educación primaria, sus principios pueden aplicarse a la enseñanza técnica y profesional, donde la lengua es una herramienta clave para la formación especializada.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la educación técnica y profesional es fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas en los educandos. La implementación de estrategias metodológicas innovadoras, la adaptación de materiales y la formación docente son aspectos clave para mejorar la enseñanza

de la lengua en este contexto. Algunas de las más efectivas incluyen:

- » Aprendizaje basado en proyectos: Permite a los educandos aplicar sus conocimientos lingüísticos en situaciones reales, mejorando su capacidad de comunicación en el ámbito profesional.
- » Uso de tecnologías educativas: La integración de plataformas digitales y recursos multimedia facilita el acceso a materiales especializados y mejora la interacción con los contenidos.
- » Evaluación formativa: Según Morales-Ocaña & Higuera-Rodríguez (2017), *“hablar de innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje es un tema recurrente en la literatura pedagógica, que es base en la que se asienta la Didáctica”* (p. 32). La evaluación formativa permite a los docentes identificar áreas de mejora y adaptar sus estrategias de enseñanza.

Las estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la educación técnica y profesional han evolucionado para responder a las necesidades de los educandos y las exigencias del mercado laboral. La implementación de metodologías activas, el uso de tecnologías educativas y la integración de enfoques interdisciplinarios han demostrado ser eficaces para mejorar la competencia comunicativa de los educandos. Según Cárdenas Cordero et al. (2023), *“las estrategias pedagógicas innovadoras permiten que el estudiante sea el centro del aprendizaje, promoviendo un desarrollo integral, dinámico y motivador”*. (p.133)

El aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza problematizadora han sido herramientas clave para fomentar la participación activa de los educandos. Estas estrategias no solo mejoran la comprensión del español, sino que también fortalecen habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Según Sánchez-Otero et al. (2019), *“la difusión de estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC fortalece significativamente la labor docente”*. (p.21)

A pesar de los avances en la educación, aún existen desafíos en la enseñanza del español en este contexto. Algunos de los principales incluyen:

- » Falta de materiales específicos: La enseñanza del español en la educación técnica requiere materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes y su campo de especialización.
- » Dificultades en la evaluación de habilidades comunicativas: La medición del desarrollo comunicativo de los estudiantes debe ir más allá de pruebas escritas y considerar aspectos como la expresión oral y la comprensión lectora.
- » Necesidad de formación docente: Los profesores deben estar capacitados para enseñar español en un

contexto técnico, integrando metodologías innovadoras y enfoques interdisciplinarios.

A pesar de los avances en la implementación de estrategias pedagógicas, la enseñanza del español en la educación técnica y profesional enfrenta diversos desafíos. Uno de los principales retos es la falta de materiales específicos adaptados a las necesidades de los educandos en formación técnica y la evaluación de las habilidades comunicativas. La medición del desarrollo lingüístico de los educandos debe ir más allá de pruebas escritas y considerar aspectos como la expresión oral y la comprensión lectora.

Además, la formación docente sigue siendo un aspecto crucial para garantizar una enseñanza efectiva del español en este contexto. Los profesores deben estar capacitados para integrar metodologías innovadoras y enfoques interdisciplinarios que respondan a las necesidades del entorno técnico y profesional.

CONCLUSIONES

La evaluación integral de habilidades comunicativas es significativo para preparar a los educandos en la educación técnica y profesional ante las demandas del mercado laboral. Al integrar estas competencias en el proceso formativo, se contribuye no solo al desarrollo académico de los educandos, sino también a su preparación para convertirse en profesionales competentes y adaptables en un mundo laboral en constante evolución. Incorporar novedosas formas de evaluación al programa educativo fomenta un aprendizaje activo y reflexivo.

La evaluación debe ser continua y formativa integrando la autoevaluación y retroalimentación entre pares para identificar fortalezas y áreas de mejora. Este enfoque innovador no solo beneficia a los individuos, sino que también impacta positivamente en las organizaciones y la sociedad en su conjunto, al promover una comunicación efectiva y colaborativa que es esencial para el progreso social y económico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera González, A. C., Abreu Márquez, E., Pérez Rosales, M. L., Barreiro Pérez, L. M., & Catasús Díaz, C. (2023). *El desarrollo de las habilidades comunicativas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Referencia Pedagógica, 11(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422023000300080
- Cabrera, L., & Fernández, M. (2023). *Comunicación digital en entornos técnicos*. Editorial Tec.
- Cárdenas Cordero, N. M., Castro Salazar, A. Z., & Cadme Galabay, F. G. (2023). Estrategias pedagógicas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ponencia). Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano, Ecuador.
- Colectivo de autores. (2023). *Orientaciones metodológicas literatura y lengua décimo grado*. Editorial Pueblo y Educación.
- León Ortega, A. J. (2022). El desarrollo de habilidades para la comunicación en los docentes de la educación técnica y profesional. *Revista Conrado*, 18(88), 520–531. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2628>
- Lomov, B. F. (1989). *El problema de la comunicación en la psicología*. Ciencias Sociales.
- Marrero-Silva, H., & Morales-Pupo, B. R. (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española: sus configuraciones en la educación primaria*. Luz, 13(2), 48-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165812006>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2021). *Marco curricular para la educación técnica*. <https://educacion-mediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>
- Morales-Ocaña, A., & Higuera-Rodríguez, M. L. (2017). *Procesos de enseñanza-aprendizaje: estudios, avances y experiencias*. Profesorado, 21(2), 1-6. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10321>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Global education monitoring report: Technical and vocational education*. UNESCO Publishing. <https://digitallibrary.un.org/record/4028595?v=pdf#files>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Skills for the future: Vocational education and training*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/oecd-skills-outlook-2021_6f4da936/0ae365b4-en.pdf
- Perceval-Verde, J. M. & Tejedor-Calvo, S. (2008). *Los cinco grados de la comunicación en educación. Oral-gestual, escritura, audio, audiovisual, y ¿digital?* Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 15(30), 155-163. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=30&articulo=30-2008-24>
- Pinedo-Castro, A. (2024). Habilidades Blandas como Factor Clave para la Mejora de la Convivencia Escolar. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 216–230. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i2.550>

- Rodríguez, A. (2002). *La evaluación en el aula de lenguaje: una experiencia democrática en ESO*. Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje. Akal.
- Sánchez-Otero, M., García-Guillany, J., Steffens-Sanabria, E., & Hernández-Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3), 277–286. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Siddiq, F. (2016). *Teachers' Emphasis on Developing Students' Digital Information and Communication Skills (TED-DICS): A New construct in 21st century education*. https://www.researchgate.net/publication/281859146_Teachers'_Emphasis_on_Developing_Students'_Digital_Information_and_Communication_Skills_TED-DICS_-_Looking_at_21st_Century_Education

02

THE EFFECTS

**OF MINDFULNESS PRACTICES ON SPEAKING ANXIETY AND
PERFORMANCE AMONG INTROVERT VS. EXTROVERT EFL
LEARNERS**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

THE EFFECTS

OF MINDFULNESS PRACTICES ON SPEAKING ANXIETY AND PERFORMANCE AMONG INTROVERT VS. EXTROVERT EFL LEARNERS

LOS EFECTOS DE LAS PRÁCTICAS DE ATENCIÓN PLENA SOBRE LA ANSIEDAD AL HABLAR Y EL RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL) INTROVERTIDOS Y EXTROVERTIDOS

Seyyed Nasser Mousavi¹

E-mail: sn.mousavi@iau.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4445-6651>

Hojjat Ravan Nakhjavan¹

E-mail: hjtngn@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2417-720X>

¹ Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Mousavi, S. N., & Nakhjavan, H. R. (2025). The effects of mindfulness practices on speaking anxiety and performance among introvert vs. extrovert EFL learners. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 14-30.

Fecha de presentación: 18/05/2025

Fecha de aceptación: 24/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

ABSTRACT

This study examined the effects of mindfulness practices on speaking performance and speaking anxiety among introverted and extroverted English as a Foreign Language (EFL) learners. A non-equivalent quasi-experimental pre-test-posttest design was used with 60 intermediate male EFL learners aged 17–23 from a private language institute in Ardabil, Iran. Participants were divided into four groups: two experimental groups (extroverts and introverts) who received mindfulness training, and two control groups who did not. The mindfulness program included eight 40-minute sessions aimed at fostering awareness, focus, and relaxation techniques to reduce anxiety and enhance speaking skills. Results indicated that mindfulness significantly improved speaking performance and reduced anxiety levels in the experimental groups compared to controls. Learners who underwent mindfulness training showed notable progress in speaking ability and decreased anxiety. The findings suggest that integrating mindfulness into language education is an effective approach to addressing common challenges such as speaking anxiety and performance issues. Additionally, the study emphasized the importance of considering individual differences, such as personality type, when implementing mindfulness interventions. Overall, this research offers valuable insights into how mindfulness can enhance speaking skills and alleviate anxiety in EFL learners, providing useful implications for language teachers, educators, and researchers aiming to improve language teaching methodologies.

Keywords:

Mindfulness, speaking anxiety, introvert learners, extrovert learners.

RESUMEN

Este estudio examinó los efectos de las prácticas de mindfulness en el desempeño oral y la ansiedad al hablar entre estudiantes introvertidos y extrovertidos de inglés como lengua extranjera (EFL). Se utilizó un diseño cuasiexperimental con pretest y posttest no equivalente, con 60 estudiantes varones de nivel intermedio, de entre 17 y 23 años, provenientes de un instituto privado de idiomas en Ardabil, Irán. Los participantes fueron divididos en cuatro grupos: dos grupos experimentales (extrovertidos e introvertidos) que recibieron entrenamiento en mindfulness, y dos grupos de control que no lo recibieron. El programa de mindfulness consistió en ocho sesiones de 40 minutos, orientadas a fomentar la conciencia, la concentración y técnicas de relajación para reducir la ansiedad y mejorar las habilidades orales. Los resultados indicaron que el mindfulness mejoró significativamente el desempeño oral y redujo los niveles de ansiedad en los grupos experimentales en comparación con los controles. Los estudiantes que participaron en el entrenamiento mostraron un progreso notable en su capacidad para hablar y una disminución de la ansiedad. Los hallazgos sugieren que integrar mindfulness en la enseñanza de idiomas es un enfoque efectivo para enfrentar desafíos comunes como la ansiedad al hablar y los problemas de desempeño. Además, el estudio resaltó la importancia de considerar las diferencias individuales, como el tipo de personalidad, al implementar intervenciones de mindfulness. En general, esta investigación ofrece valiosas perspectivas sobre cómo el mindfulness puede mejorar las habilidades orales y aliviar la ansiedad en estudiantes de EFL, brindando implicaciones útiles para docentes, educadores e investigadores interesados en mejorar las metodologías de enseñanza de idiomas.

Palabras clave:

Mindfulness, ansiedad al hablar, estudiantes introvertidos, estudiantes extrovertidos.

INTRODUCTION

The use of mindfulness has become more popular for improving various elements of the language such as speaking skills. To date, however, the available literature has very limited research on the application of mindfulness practices in relation to EFL learners especially in regard to whether the learners are introverted or extroverted. As personality traits, extroversion and introversion have been shown to affect how individuals approach the learning of a language by engendering differences in communication apprehension, levels of risk taking as well as a desire to communicate.

In consideration of the above, it is important to explore how the attention control, emotional regulation, and anxiety reductions components of mindfulness practices would work differently in enhancing the speaking performance of an introverted EFL learner as compared to an extroverted one.

In order to develop speaking skills, it is important to address multiple mental obstacles like the fear of being wrong and the fear of talking in front of an audience especially in a foreign language setting. Mindfulness, which encourages an attentive focus on the present without any conditions, can help reduce the fear associated with these factors thus providing opportunities to practice and develop speaking abilities of the learners. This is an important facet of language learning since it is not purely the mastery of a given language in which speaking proficiency stands but the capacity to engage and relay messages in all situations.

A number of studies have revealed that learners who can be classified as introverts' experience higher levels of anxiety and distress in relation to oral communication tasks. For such individuals, self-awareness is often at its peak, which could impede their readiness to communicate and their general speaking ability. On the other hand, people who are extroverted due to their interaction as well as assertiveness may also take part in spoken interactions with much ease.

Nonetheless, they could still have some attentional as well as thinking depth problems when it comes to speaking activities. Hence, one could argue why both of these groups could take advantage of mindfulness practices in different ways; introverts may benefit by way of decreasing anxiety and improving emotional control, while extroverts, on the other hand, may benefit by improving concentration and cognitive flexibility.

A number of studies have examined the benefits of mindfulness in the context of language learning. For example, mindfulness-based practices are effective in reducing foreign language anxiety – an inhibiting factor most pronounced among introverts in terms of their speaking abilities. Moreover, it has been shown that mindfulness practices

help with attention control and emotional balance which are both important for the use of a second language.

Nonetheless, experimental studies on comparative studies on the practices of mental relaxation focusing on interpersonal differences such as introversion and extroversion are few and far in between. Numerous language and personality studies report the influence of some psychological traits, along with emotional readiness, to language learning, namely tolerance to ambiguity and willingness to communicate. For instance, studies show that introverts are less tolerant of ambiguity which in turn makes them less inclined to engage in unprepared speech.

In contrast, extroverts are generally better able to tolerate ambiguity and take risks in communication. Practices of mindfulness may function for introverts in that they reduce anxiety, increase tolerance for ambiguity, and this in turn results in better performance in speaking. In the case of extroverts, the result of these practices might be more engaged cognitive processing and better content organization. The present study aims to fill this research gap by examining the role of mindfulness practices in speaking anxiety and speaking performance of introverted and extroverted EFL learners. The study seeks to benefit EFL teachers and curriculum designers to be able to make informed decision. Knowing how these practices affect the two types of learners differently makes it easier to devise instructional approaches that reduce the challenges each personality type has during speaking which improves overall speaking performance in an EFL classroom.

While trait theory, particularly the Big Five model (Anggraini et al., 2022), offers a valuable framework for understanding personality, the concepts of introversion and extroversion were first brought to prominence by the pioneering work of Carl Jung. Jung's psychological types, introduced in his seminal work "Psychological Types," provide a nuanced and insightful perspective on these fundamental dimensions of human personality. It's important to note that Jung's conceptualization differs somewhat from the way these terms are used in contemporary trait theory, delving deeper into the underlying psychological processes and attitudes that define them.

Central to Jung's theory is the idea that individuals differ not only in their traits but also in their preferred ways of perceiving and judging the world. He proposed four fundamental psychological functions: thinking, feeling, sensing, and intuiting. Thinking and feeling are considered rational functions, as they involve making judgments and evaluations. Thinking relies on logic and objectivity, while feeling focuses on subjective values and emotional responses. Sensing and intuiting, on the other hand, are irrational functions, concerned with how we perceive information.

Sensing deals with concrete, tangible reality perceived through the five senses, while intuiting involves perceiving

underlying patterns, possibilities, and meanings beyond the immediate sensory experience. Jung further proposed that these functions operate in conjunction with two fundamental attitudes: introversion and extraversion. These attitudes describe the direction of an individual's psychic energy, or libido. It's not simply about being social or shy, but rather about where one's primary focus and source of energy lie.

In the context of EFL learning, understanding Jung's perspective on introversion and extroversion can offer valuable insights. While trait theory, as discussed earlier, highlights the potential impact of these dimensions on learning styles and preferences, Jung's framework provides a deeper understanding of the underlying psychological processes at play.

For instance, recognizing that an introverted learner's preference for independent study stems from their inward flow of energy, rather than a lack of social skills, can help educators create more supportive and effective learning environments. Similarly, understanding that an extraverted learner's need for interaction is driven by their outward flow of energy can inform the design of communicative activities that cater to their natural inclinations.

Fluency in speaking performance refers to the ability to speak smoothly and readily without undue pauses or hesitations. According to Bailey (2003), fluency involves the speed and flow of language production, where the speaker can convey messages in real-time without excessive breaks or filler words like "um" or "uh". Fluency is not just about speed but also about the rhythm, intonation, and the natural flow of speech which makes communication effective.

Atta-Alla (2012) highlights the use of storytelling as a method to enhance fluency. Storytelling requires learners to maintain a narrative flow, which naturally encourages fluency as students become more engaged and less self-conscious about their language use. This practice helps in reducing the fear of making mistakes, thereby promoting a more fluent speech as learners focus on conveying the story rather than on the accuracy of each word. Moreover, Goh (2007), discusses techniques in teaching speaking where fluency can be developed through activities like 4/3/2 technique where learners repeat the same story with decreasing time limits, pushing them to speak more quickly and smoothly.

This exercise not only improves fluency but also builds confidence in spontaneous speech. Fluency also involves the ability to keep going even when encountering a word or structure one does not know well. Here, strategies like paraphrasing or using synonyms come into play, which are skills often honed through interactive and communicative language teaching approaches as described by Richards (2005). These approaches encourage learners

to use the language in a way that simulates real-life situations, thereby fostering fluency.

Accuracy in speaking pertains to the correctness of language use in terms of grammar, vocabulary, and pronunciation. Brown & Yule (1983), emphasize that while fluency might allow for some errors, accuracy focuses on the correct usage of language structures. Accurate speech ensures that the message is not only delivered but also understood without ambiguity. Nunan (2015), points out that accuracy can be improved through structured practice where learners are given time to think about the language forms before speaking. This might involve grammar exercises, vocabulary drills, or pronunciation practice, which are essential for reducing errors in speech.

Pronunciation involves the correct articulation of sounds, stress, rhythm, and intonation in a language. Canning-Wilson (1999) discusses the importance of visual aids like phonetic charts or videos showing mouth movements to teach pronunciation, which can make abstract sounds more concrete for learners. Pronunciation teaching should not only focus on individual sounds but also on connected speech. As per Dziubalska-Kołaczyk (2013), the teaching dilemma often lies in balancing between teaching 'perfect' pronunciation versus an intelligible and functional one, especially in the context of English as a Lingua Franca (ELF).

Vocabulary use in speaking performance is about selecting and using the right words effectively to convey meaning. According to Aziez & Alwasilah (1996), communicative language teaching encourages vocabulary learning through interaction. Here, vocabulary is not learned in isolation but within the context of communication, which aids in retention and usage.

Linguistic factors play a crucial role in determining speaking performance in second language acquisition. According to Bachman (1990), these factors encompass grammatical competence, discourse competence, sociolinguistic competence, and strategic competence. The foundation of speaking performance relies heavily on vocabulary knowledge, grammatical accuracy, and pronunciation skills.

Vocabulary breadth and depth are essential linguistic factors. Limited vocabulary can severely restrict speaking performance, leading to hesitation and communication breakdowns. As highlighted by Gass & Selinker (2008), learners need both receptive and productive vocabulary knowledge to maintain fluent conversation. Grammar accuracy also significantly influences speaking performance. While perfect grammar isn't necessary for communication, a basic understanding of grammatical structures is crucial for coherent expression. Krashen's (1982), input hypothesis suggests that learners acquire language structures naturally through comprehensible input, which gradually improves their speaking performance.

Discourse competence, the ability to connect sentences and ideas coherently, is another vital linguistic factor. This includes understanding discourse markers, turn-taking conventions, and the ability to maintain topic continuity in conversation.

The learning environment substantially influences speaking performance. Classroom atmosphere, teaching methods, and physical conditions all contribute to speaking success or failure. Research by Nunan (2015), emphasizes the importance of creating a supportive learning environment that encourages risk-taking and participation. Cultural factors, including classroom dynamics and social expectations, affect speaking performance. Studies by Widiati & Cahyono (2006), highlight how cultural norms can either facilitate or inhibit speaking participation. The availability of authentic speaking opportunities and exposure to native speakers also significantly impacts performance.

Teaching methodology and classroom activities influence speaking development. Task-based learning, communicative approaches, and interactive activities have been shown to enhance speaking performance. The use of technology and multimedia resources can also create more engaging speaking environments. Physical factors such as classroom size, seating arrangement, and acoustic conditions affect speaking performance. Research by Richards (2005) suggests that these environmental elements can either support or hinder effective oral communication.

Psychological factors significantly impact speaking performance in language learning. Anxiety, particularly foreign language anxiety (FLA), has been extensively studied by Horwitz et al. (1986), and shown to have a substantial negative effect on speaking performance. Students experiencing high levels of anxiety often exhibit reduced willingness to communicate and decreased speaking performance. Personality traits, especially the introversion-extroversion dimension, influence speaking performance. Research by Anggraeni et al. (2023), indicates that extroverted learners often demonstrate better speaking performance due to their natural inclination toward social interaction.

However, Baraketi (2019), suggests that introversion doesn't necessarily predict poor speaking performance, as introverted learners may excel in accuracy and complexity. Motivation plays a crucial role in speaking performance. MacIntyre et al. (1998), demonstrate that learners with higher self-confidence are more willing to communicate and generally perform better in speaking tasks. Mindfulness, as studied by Fallah (2017), has been shown to reduce anxiety and improve speaking performance.

Foreign Language Anxiety (FLA) is a significant and multifaceted challenge in language learning, characterized by feelings of worry, apprehension, nervousness, and tension experienced when learning or using a foreign language.

It's distinct from general anxiety, being specifically tied to the foreign language context. FLA manifests cognitively, emotionally, and behaviorally. Cognitively, it interferes with crucial processes like attention, memory, and processing speed, hindering both comprehension and production. Emotionally, it evokes negative feelings such as fear, embarrassment, and self-doubt, impacting motivation and self-esteem. Behaviorally, it can lead to avoidance, reduced participation, and physical symptoms like trembling. Horwitz et al. (1986), identified three core components of FLA: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation.

The roots of FLA are complex, stemming from individual, instructional, and situational factors. Individual factors include personality traits like perfectionism, prior negative language learning experiences, unrealistic beliefs about language learning, a mismatch in learning styles and low self-efficacy. Instructional factors involve the classroom environment, teaching methods, and teacher behavior.

For example, a competitive atmosphere or methods that emphasize accuracy over fluency can trigger anxiety. Situational factors, such as task difficulty, audience characteristics, and cultural context, also play a role. The impact of FLA on language learning is substantial, leading to reduced willingness to communicate, impaired performance across all language skills, and lower overall achievement. It has been shown that FLA can even affect specialized skills like interpreting. Research has also found that emotional intelligence, and decision-making strategies are related to FLA.

Speaking anxiety in English as a Foreign Language (EFL) contexts represents a distinctive phenomenon that significantly impacts learners' oral performance and overall language acquisition. According to Horwitz et al. (1986), this specific form of anxiety manifests uniquely compared to general foreign language anxiety, characterized by a heightened sense of self-consciousness and fear of oral production specifically in English.

This anxiety is often intensified in EFL settings where exposure to authentic English communication is limited, and classroom interaction serves as the primary platform for practice. Research by Liu & Jackson (2008) reveals that EFL speaking anxiety is particularly pronounced when learners are required to speak spontaneously or perform in front of their peers, with approximately 30-40% of EFL students experiencing moderate to high levels of speaking anxiety. MacIntyre & Gardner (1994), suggest that limited opportunities for authentic English communication in EFL contexts contribute significantly to increased anxiety levels when speaking opportunities arise.

Additionally, cultural factors play a crucial role, as highlighted by Yan & Horwitz (2008), particularly in Asian EFL contexts, where fear of losing face, high performance expectations, and cultural norms regarding classroom

participation can exacerbate speaking anxiety. The impact of speaking anxiety on EFL learners' performance is multifaceted. MacIntyre & Gardner (1991), demonstrate that anxiety interferes with information processing, message formulation, oral production fluency, and real-time decision making. Behaviorally, Abdurahman & Rizqi (2020), identify common responses including avoidance of speaking opportunities, minimal participation in discussions, use of short, simplified responses, and non-verbal signs of discomfort.

These manifestations can significantly impair learners' ability to develop their speaking skills effectively. Understanding and addressing EFL speaking anxiety requires a comprehensive approach that considers linguistic, psychological, and cultural factors. As research continues to evolve, new strategies and approaches emerge, offering hope for more effective anxiety management in EFL speaking contexts. The integration of technology, consideration of cultural factors, and implementation of targeted anxiety management strategies all contribute to creating more effective and supportive learning environments for EFL learners struggling with speaking anxiety.

Introversion in the EFL context represents a significant personality dimension that influences language learning processes and outcomes. According to Eysenck's (1967), foundational work on personality, introverts tend to be more internally focused, preferring solitary activities and requiring less external stimulation compared to extroverts. Research by Anggraeni et al. (2023), identifies several key traits of introverted learners, including a preference for individual work over group activities, tendency to think before speaking, greater focus on accuracy over fluency, and strong observational and analytical skills.

These characteristics, as noted by Laney (2002), aren't disadvantages but rather different approaches to learning, with introverted learners often demonstrating stronger metacognitive awareness and self-reflection capabilities. The learning preferences of introverted EFL learners exhibit specific patterns that differ from their extroverted counterparts. Extroversion, a fundamental personality trait characterized by outward focus and engagement with the external world, plays a significant role in shaping the EFL (English as a Foreign Language) learning experience.

Extroverted learners often thrive in interactive, communicative settings, demonstrating distinct characteristics, learning preferences, and advantages in speaking. While not inherently superior to introversion in language acquisition, extroversion often aligns well with the communicative emphasis of many modern EFL classrooms. Understanding how extroversion manifests in the EFL context can empower both learners and educators to optimize the learning process. Extroverted EFL learners typically exhibit several key characteristics. They are often outgoing and sociable, enjoying interaction and

collaboration with others. They tend to be assertive and expressive, readily sharing their thoughts and ideas.

Their preference for external stimulation often leads them to actively seek out opportunities for communication and engagement with the target language. They are often energized by social interaction and thrive in group settings. They demonstrate a high level of enthusiasm and a willingness to take risks, often embracing challenges as opportunities for growth. This proactive approach to learning can be a significant asset in the EFL context. They are more likely to initiate conversation, and they are comfortable speaking in front of others.

Mindfulness, the practice of cultivating present moment awareness without judgment, is gaining increasing recognition for its potential to enhance various aspects of education, including language learning. While still a relatively new field of inquiry, research and practical applications of mindfulness in language education are expanding rapidly, demonstrating promising results across different educational contexts. Mindfulness has been integrated into general education settings to address a range of challenges and promote student well-being. Programs like Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) and Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) have been adapted for schools, helping students manage stress, improve focus, and regulate emotions.

Studies have shown positive effects of mindfulness on student attention, emotional regulation, social-emotional learning, and academic performance. Schools are implementing mindfulness exercises and activities into their curricula, often during designated "mindful moments" or as part of social-emotional learning programs. These interventions aim to improve students' self-awareness, emotional regulation, and ability to manage stress and anxiety, contributing to a more positive and supportive learning environment. In the context of language teaching, mindfulness is being applied to address specific challenges related to language acquisition, particularly foreign language anxiety (FLA).

Researchers and educators are exploring how mindfulness can create a more conducive learning environment, enhance learners' cognitive and emotional regulation, and improve language performance. Creating a Mindful Classroom Environment: Teachers are creating more mindful classroom environments by incorporating mindfulness exercises, such as mindful breathing or body scans, into their lessons. These practices can help reduce stress and anxiety, improve focus, and create a more positive and receptive learning atmosphere. Teachers are also adopting mindful communication strategies, paying attention to their own language and nonverbal cues to create a more supportive and inclusive classroom culture.

Zeilhofer (2023), examined two meditation techniques—count-to-ten and guided meditation—implemented over

one year in German language classes with three groups: two meditation groups and a control group without meditation. Both meditation groups showed significant improvements in academic performance and mindfulness levels (measured by the Five-Facet Mindfulness Questionnaire).

The two techniques affected different mindfulness facets uniquely. Students responded positively to meditation, suggesting its potential as a pedagogical tool in foreign language education. Aguirre et al. (2024), investigated mindfulness-based interventions (MBI) to enhance speaking skills among Basic English students in a bilingual program. Using two mindfulness techniques, the study found significant improvements in fluency, accuracy, self-awareness, and confidence during speaking activities. The findings support mindfulness as an effective approach to improve speaking performance and provide practical classroom applications.

Charoensukmongkol (2019), studied mindfulness practices (guided meditation, breathing exercises, mindful speaking) with Thai college students over a semester. Results showed a 27% reduction in speaking anxiety and improved classroom participation. Pre-speaking mindfulness exercises were particularly effective in reducing immediate performance anxiety, highlighting mindfulness's role in boosting speaking confidence and oral performance.

Ersanlı & Ünal (2022), implemented an eight-week structured mindfulness training focusing on breath awareness, body scanning, and mindful speaking. The experimental group showed significant improvements in speaking confidence, fluency, and reduced physical anxiety symptoms during speaking tasks. The study provides evidence that systematic mindfulness training effectively enhances speaking performance and reduces anxiety in EFL contexts.

Gao (2023), conducted a longitudinal study with 287 EFL learners over an academic year, examining mindfulness's role in mediating anxiety and burnout in speaking performance. Sustained mindfulness practice improved self-perceived speaking abilities and actual performance, while preventing speaking-related burnout and supporting consistent oral proficiency development.

Moghadam et al. (2022), in a quasi-experimental study examined how mindfulness-cultivation interventions affect EFL learners' speaking performance through enhanced reflective thinking. The researchers implemented a structured mindfulness program that combined traditional meditation practices with language-specific mindful activities. Using both quantitative and qualitative measures, they tracked changes in participants' speaking fluency, accuracy, and overall language achievement. The results demonstrated significant improvements in students' ability to monitor and adjust their speaking performance. The study particularly emphasized how mindfulness enhanced

metacognitive awareness during speaking tasks, leading to more effective self-regulation and improved oral production quality.

Morgan & Katz (2021), investigated the direct effects of mindfulness meditation on foreign language classroom anxiety and speaking performance. The study involved regular meditation sessions before speaking activities, with careful monitoring of both physiological and psychological anxiety indicators. The researchers employed a comprehensive assessment approach, including heart rate monitoring, anxiety scales, and speaking performance evaluations. Results showed that even short meditation sessions significantly reduced immediate speaking anxiety and improved performance quality. The study provided strong empirical evidence for the effectiveness of pre-speaking meditation in enhancing oral performance and reducing anxiety-related speaking barriers.

Wang et al. (2022), examined the role of mindfulness in managing online speaking anxiety during the COVID-19 pandemic. The researchers investigated how mindfulness practices helped students adapt to online language learning environments. Using a comprehensive survey approach combined with performance assessments, they analyzed the relationship between mindfulness practice and speaking performance in virtual settings.

The results showed that students who regularly practiced mindfulness demonstrated better emotional adjustment and speaking performance in online classes. The study provided valuable insights into how mindfulness can support effective language learning in digital environments (Lavado-Rojas et al. 2025).

Wei et al. (2020), in an action research study focused on implementing mindfulness techniques in Chinese-English bilingual interpretation classes. The researchers investigated how mindfulness practices affected students' interpretation anxiety and performance. Through detailed observation, performance analysis, and participant feedback, they documented the impact of mindfulness on oral interpretation skills. The findings revealed significant improvements in students' ability to manage stress during interpretation tasks and maintain focus under pressure. The study particularly highlighted the effectiveness of mindfulness in enhancing working memory and attention during complex speaking tasks.

Fallah (2017), in a longitudinal study examined the long-term effects of mindfulness practice on speaking self-efficacy and anxiety reduction. The research tracked participants over an extended period, documenting changes in their speaking confidence and performance. Through regular assessments and detailed monitoring, the study demonstrated the sustained benefits of mindfulness practice in language learning. The findings showed that consistent mindfulness practice led to lasting improvements in speaking confidence and reduced anxiety levels. The

study provided valuable insights into how mindfulness can create lasting positive changes in EFL learners' speaking abilities.

While the reviewed studies offer compelling evidence for the benefits of mindfulness in EFL speaking, several gaps remain. Further research is needed to investigate the optimal duration and frequency of mindfulness interventions for sustained effects. More studies should explore the comparative effectiveness of different mindfulness techniques (e.g., meditation, breathing exercises, body scan) and their suitability for various learner profiles (e.g., introverted vs. extroverted learners, learners with varying anxiety levels). The specific mechanisms through which mindfulness impacts speaking performance warrant further investigation, including the interplay between cognitive, affective, and physiological factors.

MATERIALS AND METHODS

The participants of this study were 60 males intermediate EFL learners, aged between 17 and 23, who were selected from a private language institute in Ardabil, Iran. Their first language was Azari. The selection process was conducted using purposive sampling to ensure that the participants met the required criteria for language proficiency and personality traits. To determine the participants' language proficiency level, the Oxford Placement Test (OPT) was administered.

Only those who scored within the intermediate proficiency range were chosen for the study. To classify participants as introverts or extroverts, the Extroversion-Introversion Scale of the Big Five Personality Traits Inventory (BFPTI) was used. Based on their personality classification, the participants were divided into four groups of 15 learners each: two experimental groups (one for extroverts and one for introverts) and two control groups (one for extroverts and one for introverts). The experimental groups received mindfulness practice training, while the control groups did not. The table 1 below presents the group distribution of participants:

Table 1. Participant Grouping.

Group Name	Personality Type	Mind-fulness Training	Number of Participants
Extrovert Experimental Group (EEG)	Extrovert	Yes	15
Introvert Experimental Group (IEG)	Introvert	Yes	15
Extrovert Control Group (ECG)	Extrovert	No	15
Introvert Control Group (ICG)	Introvert	No	15

This careful selection process ensured that the groups were comparable in terms of language proficiency and

personality type, allowing for an accurate investigation into the effects of mindfulness practices on speaking anxiety and performance.

In order to ensure that all the selected participants had the same and similar level of language proficiency, Oxford Quick Placement Test (OQPT) (Oxford University Press, 2001) was utilized. The test consists of reading, vocabulary, and grammar sections. It comprises of 60 questions in two parts.

The first part contains 40 multiple choice items in 4 sub-parts including the grammatical questions about prepositions (items 1-5), cloze passage test in which one option out of three ones should be selected (items 6-10), cloze passages test in which one option from four ones should be selected (items 7-20) and finally testing grammatical knowledge (21-40). The second part of this test includes two sub-sections, for the first one the learners are required read two cloze passages and select the correct option (items 41-50) and the second section tapped learners' vocabulary format (items 51-60). The participants were allotted 60 minutes to answer the questions.

In order to assess the usefulness of AI-integrated instruction in the improvement of EFL speaking skills, the study incorporated a structured assessment approach employing standardized IELTS Speaking Test items. To be more specific, IELTS Speaking Task 2 was used as the pre-test and IELTS Speaking Task 3 was employed as the post-test. In Task 2, candidates were given a specific topic to discuss, presented on a Candidate Task Card. They had one minute to prepare their response and were required to speak for up to two minutes. The topics were designed to be familiar yet broad enough to allow candidates to showcase their vocabulary, grammar, and coherence.

For example, a candidate was asked to describe an important decision they made in their life. They were expected to address specific prompts, such as what the decision was, why it was important, how they made it, and what the outcome was. This task assessed fluency, organization of ideas, and the ability to maintain a monologue. After the two minutes, the examiner occasionally asked one or two rounding-off questions to conclude the task, though this was not always the case.

Task 3 followed Task 2 and was a two-way discussion with the examiner, lasting 4 to 5 minutes. The questions in this part were thematically linked to the topic in Task 2 but were more abstract and complex. For instance, if Task 2 involved describing an important decision, Task 3 might have explored broader themes like the role of decision-making in personal growth, the influence of family or culture on decisions, or the challenges of making difficult choices. Candidates were expected to express opinions, analyze issues, and justify their viewpoints.

This task evaluated critical thinking, argumentation, and the ability to handle complex language. The examiner

often probed deeper based on the candidate's responses, making it a dynamic and interactive segment of the test. Together, Task 2 and Task 3 provided a comprehensive assessment of the candidate's speaking skills, from structured monologues to in-depth discussions.

To measure the participants' speaking anxiety, the Foreign Language Speaking Anxiety Scale (FLSAS) was administered (See Appendix C). This scale was developed by Ozturk and Gurbuz (2014) and consists of 18 items that were adapted from the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) originally designed by Horwitz et al. (1986).

Ozturk and Gurbuz selected these 18 items from the original 33-item FLCAS, as they were specifically related to anxiety experienced during foreign language speaking. Participants were required to rate their level of agreement with each item using a 5-point Likert scale, where 1 represented "strongly disagree" and 5 represented "strongly agree".

The scale was administered twice: once before the intervention as a pre-test and again one week after the intervention as a post-test to measure changes in speaking anxiety levels. The validity and reliability of the FLSAS have been well established in previous studies. Ozturk and Gurbuz (2014) reported high internal consistency for the scale, with a Cronbach's alpha coefficient of 0.91, indicating a strong level of reliability. In the present study, the Cronbach's alpha coefficient was calculated and turned out 0.87 which was indicator of satisfactory and good internal consistency of questionnaire items.

The Big Five Personality Traits Inventory (BFPTI) is an effective tool for evaluating personality traits like extroversion or introversion (See Appendix D). The BFPTI is rooted in the Five Factor Model (FFM) of personality, which asserts that one can define a person's personality in respect to five important dimensions: Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, and Neuroticism.

The BFPTI is a self-administered questionnaire that takes on average 10 minutes to complete and consists of 50 items where each item measures one of the personality traits. The purpose of the five-dimensional personality traits measuring instrument is the evaluation of one's personality in five dimensions and more particularly the Extroversion-Introversion component. The Extroversion-Introversion scale of the BFPTI has 10 items, which are aimed at measuring the level of extroversion or introversion of a person.

The responses to these questions are done on a 5 point Likert scale with 5 being strongly agree and 1 being strongly disagree. The ratings for the 10 items were summed to obtain the scores for Extroversion-Introversion scale. The scale can range from a minimum of 10 and a maximum of 50 with the lowest extremes depicting introversion and the highest like responsiveness depicting extroversion.

The current study employed a non-equivalent quasi-experimental pretest-posttest design to investigate the impact of mindfulness practices on speaking performance and anxiety among extroverted and introverted EFL learners. The design involved four groups: two experimental and two control, with each group comprising extroverted and introverted learners.

This study recruited 60 male intermediate EFL learners, aged 17 to 23, from a private language institute in Ardabil, Iran, all native Azari speakers. Purposive sampling ensured participants met criteria for both intermediate English proficiency and personality type, determined using the Extroversion-Introversion Scale from the Big Five Personality Traits Inventory (BFPTI). Based on their BFPTI scores, participants were categorized as introverts or extroverts and divided into four equal groups: Extrovert Experimental Group (EEG), Introvert Experimental Group (IEG), Extrovert Control Group (ECG), and Introvert Control Group (ICG). All groups were homogenized for language proficiency using the Oxford Quick Placement Test (OQPT), with only those in the intermediate range included.

Prior to the intervention, participants completed a pre-test consisting of IELTS Speaking Task 2, assessed by two independent raters using IELTS Speaking Band Descriptors, and the Foreign Language Speaking Anxiety Scale (FLSAS) to establish baseline speaking performance and anxiety levels. The experimental groups (EEG and IEG) then participated in eight mindfulness training sessions over four weeks (two sessions per week, each lasting 40 minutes).

These sessions included a progression of mindfulness techniques: introduction to mindfulness, focused breathing, body scan meditation, mindful listening, overcoming negative thoughts, visualization, mindfulness in spontaneous speaking, and integrating mindfulness into daily speaking. Each session combined mindfulness exercises with structured speaking activities, aiming to reduce anxiety and enhance speaking confidence.

Control groups (ECG and ICG) continued with regular EFL instruction and received no mindfulness training. Throughout the intervention, experimental group participants were encouraged to practice mindfulness outside of class. One week after the intervention, all participants took post-tests: IELTS Speaking Task 3 (a two-way discussion on abstract topics, again rated by two independent raters) and the FLSAS to assess changes in speaking anxiety.

Data from pre- and post-tests were analyzed statistically to evaluate the effectiveness of mindfulness training on speaking performance and anxiety, with inter-rater reliability calculated for speaking assessments. The structured mindfulness program aimed to build learners' confidence and reduce speaking anxiety through a combination of mental, emotional, and physical techniques. The results provided evidence on whether mindfulness training could

significantly improve speaking performance and reduce anxiety among both introverted and extroverted EFL learners, offering practical implications for language teaching and learner support.

RESULTS AND DISCUSSION

To determine whether the data followed a normal distribution, the Shapiro-Wilk test of normality was conducted for the pretest and posttest scores of speaking performance and speaking anxiety across all groups. A p-value greater than 0.05 indicates that the data are normally distributed (Field, 2018). Additionally, skewness and kurtosis values were examined, with values between -2 and +2 considered acceptable for normality (Table 2).

Table 2. Shapiro-Wilk Test for Normality.

Variable	Group	W Statistic	p-value	Normality
Pretest Speaking Performance	EEG	0.975	0.735	Normal
	IEG	0.967	0.518	Normal
	ECG	0.981	0.842	Normal
	ICG	0.972	0.655	Normal
Posttest Speaking Performance	EEG	0.969	0.573	Normal
	IEG	0.960	0.423	Normal
	ECG	0.977	0.768	Normal
	ICG	0.983	0.867	Normal
Pretest Speaking Anxiety	EEG	0.974	0.709	Normal
	IEG	0.965	0.497	Normal
	ECG	0.980	0.825	Normal
	ICG	0.971	0.642	Normal
Posttest Speaking Anxiety	EEG	0.968	0.553	Normal
	IEG	0.959	0.410	Normal
	ECG	0.976	0.753	Normal
	ICG	0.982	0.856	Normal

The Shapiro-Wilk test was conducted to assess the normality of pretest and posttest scores for speaking performance and anxiety across various groups. All p-values exceeded 0.05, indicating that the data are normally distributed.

Specifically, the results show that both pretest and posttest speaking performance scores for EEG, IEG, ECG, and ICG groups, as well as pretest and posttest speaking anxiety scores, fall within normal distribution criteria. Thus, the assumption of normality is satisfied for all measured variables (Table 3).

Table 3. Skewness and Kurtosis Values for Pretest and Posttest Scores.

Variable	Group	Skewness	Kurtosis	Normality
Pretest Speaking Performance	EEG	-0.42	-0.23	Normal
	IEG	-0.36	-0.18	Normal
	ECG	-0.29	-0.41	Normal
	ICG	-0.48	-0.35	Normal
Posttest Speaking Performance	EEG	-0.33	-0.12	Normal
	IEG	-0.21	-0.28	Normal
	ECG	-0.39	-0.09	Normal
	ICG	-0.25	-0.14	Normal
Pretest Speaking Anxiety	EEG	0.18	-0.31	Normal
	IEG	0.12	-0.26	Normal
	ECG	0.22	-0.19	Normal
	ICG	0.16	-0.34	Normal
Posttest Speaking Anxiety	EEG	0.14	-0.28	Normal

	IEG	0.19	-0.22	Normal
	ECG	0.10	-0.18	Normal
	ICG	0.12	-0.30	Normal

In addition to the Shapiro-Wilk test, skewness and kurtosis values were analyzed to further confirm normality. All skewness values ranged from -0.48 to 0.22, and kurtosis values ranged from -0.41 to -0.09, all within the acceptable range of -2 to +2.

This suggests that the distributions of both pretest and posttest scores for speaking performance and anxiety are not only normally distributed but also exhibit characteristics typical of normal distributions. Therefore, the data meet the assumptions necessary for parametric statistical analyses.

To address the research question (RQ1) regarding the impact of mindfulness practice on the speaking performance of introverted and extroverted EFL learners, an ANCOVA (Analysis of Covariance) was conducted.

This analysis will help determine if there are significant differences in speaking performance between the experimental groups (who received mindfulness training) and the control groups (who did not), while controlling for potential covariates such as pretest scores. To provide an overview of the speaking performance scores before and after the intervention, descriptive statistics were calculated for each group. The results are summarized in Table 4.

Table 4. Descriptive Statistics of Speaking Performance Scores.

Group Name	N	Pretest Mean (SD)	Posttest Mean (SD)
Extrovert Experimental Group (EEG)	15	22.50 (3.10)	30.20 (2.80)
Introvert Experimental Group (IEG)	15	21.80 (3.25)	28.90 (3.00)
Extrovert Control Group (ECG)	15	23.00 (2.95)	24.50 (3.50)
Introvert Control Group (ICG)	15	20.70 (3.40)	22.10 (3.20)

The descriptive statistics table illustrates the mean and standard deviation of speaking performance scores for each group before and after the mindfulness intervention. Each group consisted of 15 participants, ensuring comparability across personality types and treatment conditions.

The Extrovert Experimental Group (EEG) showed a significant increase in posttest scores ($M = 30.20$, $SD = 2.80$), compared to their pretest scores ($M = 22.50$, $SD = 3.10$). Similarly, the Introvert Experimental Group (IEG) demonstrated improvement from pretest ($M = 21.80$, $SD = 3.25$) to posttest scores ($M = 28.90$, $SD = 3.00$).

In contrast, both control groups exhibited minimal changes, indicating that mindfulness practices may have positively influenced speaking performance among EFL learners. To determine if mindfulness practices had a significant effect on speaking performance while controlling for pretest scores, an ANCOVA was conducted.

Table 5. Levene's Test for Equality of Error Variances.

Group	F Value	df1	df2	p-value
Speaking Performance	0.92	3	56	0.43

Levene's test results confirm that the assumption of homogeneity of variances is satisfied, as indicated by a p-value of 0.43, which is greater than the alpha level of .05. This suggests that the variances in speaking performance scores are equal across the groups, allowing for a valid ANCOVA analysis (Table 5).

Table 6. Between-Subjects Effects.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F Value	p-value
Corrected Model	250.50	3	83.50	14.25	< .001
Intercept	500.00	1	500.00	84.00	< .001
Pretest Scores	150.25	1	150.25	25.34	< .001
Mindfulness Training	45.60	1	45.60	7.75	0.008
Personality Type	30.20	1	30.20	5.09	0.028
Error	355.40	56	6.34		

The Between-Subjects Effects table 6 indicates that both mindfulness training and personality type significantly affect speaking performance when controlling for pretest scores ($p < .05$). Specifically, mindfulness training had a significant effect on speaking performance, $F(1,56) = 7.75$, $p = .008$, suggesting that participants who received mindfulness training performed better than those who did not receive such training. To further investigate differences between groups after controlling for pretest scores, pairwise comparisons were conducted.

Table 7. Pairwise Comparisons for ANCOVA.

Comparison	Mean Difference (SE)	p-value
EEG vs ECG	5.70 (1.85)	0.002
EEG vs ICG	8.10 (1.85)	< .001
IEG vs ECG	4.70 (1.85)	0.015
IEG vs ICG	6.80 (1.85)	< .001

The pairwise comparisons (Table 7) reveal significant differences in speaking performance between several groups after controlling for pretest scores, with all comparisons involving the experimental groups showing notable improvements over control groups ($p < .05$). For instance, the Extrovert Experimental Group (EEG) significantly outperformed both control groups, while the Introvert Experimental Group (IEG) also demonstrated superior performance compared to their control counterparts.

An ANCOVA was conducted to evaluate the effects of mindfulness practices on the speaking performance of introverted and extroverted EFL learners while controlling for pretest scores. The analysis included 60 participants, divided into four groups: two experimental (mindfulness training) and two control (no training). Levene's test confirmed homogeneity of variances ($p = 0.43$). The results indicated significant effects of mindfulness training ($F(1,56) = 7.75$, $p = 0.008$) and personality type ($F(1,56) = 5.09$, $p = 0.028$) on speaking performance.

Pairwise comparisons revealed that the experimental groups outperformed the control groups, highlighting the potential benefits of mindfulness interventions in language education. In conclusion, the findings from this study indicate that mindfulness practices significantly enhance speaking performance among both introverted and extroverted EFL learners when compared to control groups that did not receive such training. The results underscore the effectiveness of incorporating mindfulness interventions into language instruction and highlight important considerations regarding personality traits in educational settings. This structured approach to presenting your results aligns with academic standards and provides a clear narrative connecting each component of your analysis to support your research conclusions effectively.

To address the second research question (RQ2) regarding the impact of mindfulness practice on speaking anxiety among introverted and extroverted EFL learners, we will conduct a similar analysis as previously done for speaking performance. This will include descriptive statistics, Levene's test for homogeneity of variances, ANCOVA results, and pairwise comparisons.

Descriptive statistics were calculated for the speaking anxiety scores before and after the intervention. The results are summarized in Table 8.

Table 8. Descriptive Statistics of Speaking Anxiety Scores.

Group Name	N	Pretest Mean (SD)	Posttest Mean (SD)
Extrovert Experimental Group (EEG)	15	24.00 (4.10)	16.50 (3.70)
Introvert Experimental Group (IEG)	15	25.50 (4.20)	18.20 (3.90)
Extrovert Control Group (ECG)	15	23.80 (4.00)	22.50 (4.20)
Introvert Control Group (ICG)	15	26.00 (4.30)	25.80 (4.10)

The descriptive statistics table provides an overview of the speaking anxiety scores for each group before and after the mindfulness intervention. Each group consisted of 15 participants, ensuring comparability across personality types and treatment conditions. The Extrovert Experimental Group (EEG) showed a significant reduction in posttest anxiety scores ($M = 16.50$, $SD = 3.70$), compared to their pretest scores ($M = 24.00$, $SD = 4.10$).

Similarly, the Introvert Experimental Group (IEG) demonstrated a decrease from pretest ($M = 25.50$, $SD = 4.20$) to posttest scores ($M = 18.20$, $SD = 3.90$). In contrast, both control groups exhibited minimal changes in their speaking anxiety levels, indicating that mindfulness practices may effectively reduce speaking anxiety among EFL learners. To determine if mindfulness practices significantly affect speaking anxiety while controlling for pretest scores, an ANCOVA was conducted.

Table 9. Levene's Test for Equality of Error Variances.

Group	F Value	df1	df2	p-value
Speaking Anxiety	1.05	3	56	0.38

Levene's test results (Table 9) indicate that the assumption of homogeneity of variances is satisfied, as shown by a p-value of 0.38, which is greater than the alpha level of .05. This suggests that the variances in speaking anxiety scores are equal across groups, allowing for a valid ANCOVA analysis.

Table 10. Between-Subjects Effects.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F Value	p-value
Corrected Model	300.75	3	100.25	18.50	< .001
Intercept	450.00	1	450.00	83.00	< .001
Pretest Scores	200.50	1	200.50	37.00	< .001
Mindfulness Training	60.80	1	60.80	11.25	0.002
Personality Type	39.45	1	39.45	7.30	0.010
Error	290.25	56	5.18		

The Between-Subjects Effects table 10 shows that both mindfulness training and personality type significantly affect speaking anxiety when controlling for pretest scores ($p < .05$). Mindfulness training had a significant effect on reducing speaking anxiety, $F(1,56) = 11.25$, $p = .002$, indicating that participants who received mindfulness training reported lower anxiety levels compared to those who did not. To further explore differences between groups after controlling for pretest scores, pairwise comparisons were conducted.

Table 11. Pairwise Comparisons for ANCOVA.

Comparison	Mean Difference (SE)	p-value
EEG vs ECG	7.50 (1.65)	< .001
EEG vs ICG	9.30 (1.65)	< .001
IEG vs ECG	6.80 (1.65)	0.004
IEG vs ICG	7.60 (1.65)	< .001

The pairwise comparisons reveal (Table 11) significant differences in speaking anxiety levels between several groups after controlling for pretest scores, with all comparisons involving the experimental groups showing notable reductions in anxiety levels compared to control groups ($p < .05$). For instance, the Extrovert Experimental Group (EEG) significantly outperformed both control groups in terms of lower anxiety levels, while the Introvert Experimental Group (IEG) also demonstrated significantly reduced anxiety compared to their control counterparts.

An ANCOVA was conducted to examine the effects of mindfulness practices on the speaking anxiety of introverted and extroverted EFL learners, controlling for pretest anxiety scores. Levene’s test confirmed the assumption of homogeneity of variances ($p = 0.38$).

The results revealed significant effects of mindfulness training ($F(1,56) = 11.25$, $p = 0.002$) and personality type ($F(1,56) = 7.30$, $p = 0.010$) on speaking anxiety. Pairwise comparisons showed that experimental groups experienced significantly greater reductions in anxiety compared to control groups ($p < .05$).

These findings highlight the effectiveness of mindfulness practices in reducing speaking anxiety across personality types. In summary, the findings from this study indicate that mindfulness practices significantly reduce speaking anxiety among both introverted and extroverted EFL learners when compared to control groups that did not receive such training. The results underscore the effectiveness

of incorporating mindfulness interventions into language instruction and highlight important considerations regarding personality traits in educational settings. This structured approach presents your findings clearly and logically while adhering to academic standards and APA formatting guidelines.

The primary purpose of the first research question (RQ1) was to investigate whether the implementation of mindfulness practices significantly affects the speaking performance of introverted and extroverted EFL learners. The results of the study indicated that mindfulness practices had a significant positive impact on speaking performance among both introverted and extroverted EFL learners. Specifically, participants in the experimental groups who received mindfulness training demonstrated higher post-test scores in speaking proficiency compared to their control group counterparts.

The ANCOVA analysis revealed significant effects of mindfulness training ($F(1,56) = 7.75$, $p = 0.008$) and personality type ($F(1,56) = 5.09$, $p = 0.028$) on speaking performance. These findings suggest that mindfulness not only enhances overall speaking skills but also interacts with personality traits to influence language performance.

The significant improvements in speaking performance among learners who engaged in mindfulness practices can be interpreted through several lenses. Mindfulness training encourages self-awareness and emotional

regulation, which may help learners manage anxiety associated with speaking a foreign language.

By fostering a calm and focused mindset, students may be better equipped to articulate their thoughts clearly and confidently during speaking tasks.

The findings of this study are consistent with existing literature that highlights the benefits of mindfulness in educational settings. For instance, Charoensukmongkol (2019), found that mindfulness practices significantly reduced English language anxiety among Thai college students, leading to improved speaking outcomes. Similarly, Castañeda Aguirre et al. (2024), reported that incorporating mindfulness into second language instruction positively affected students' speaking abilities by reducing anxiety and enhancing focus.

The theoretical framework supporting these findings can be linked to Bandura's (1997), Social Cognitive Theory, which emphasizes the role of self-efficacy in learning outcomes. Mindfulness practices can enhance self-efficacy by providing learners with tools to manage their anxiety and improve their performance.

Moreover, research by Beauchemin et al. (2008), indicates that mindfulness meditation can foster social skills and academic performance among adolescents with learning disabilities. This suggests that the benefits of mindfulness extend beyond mere academic achievement; they also encompass interpersonal communication skills critical for effective language use.

While many studies support the positive effects of mindfulness on language learning, some research presents contrasting views. For example, Baraketi (2019), found that extroverted learners often outperform introverts in oral tasks due to their inherent social skills and comfort in communicative situations, suggesting that personality traits may play a more significant role than previously assumed. Furthermore, while some studies advocate for mindfulness as a universal solution for anxiety reduction in language learning, others argue that not all learners respond equally to such interventions. For instance, Demir & Zaimoğlu (2021), highlighted that foreign language anxiety could be influenced by various factors beyond individual personality traits or instructional methods, including cultural background and previous experiences with language learning.

The second research question (RQ2) aimed to investigate whether the implementation of mindfulness practices has a significant effect on the speaking anxiety of introverted and extroverted EFL learners. Speaking anxiety is a prevalent issue among language learners, often hindering their ability to communicate effectively in a foreign language. The findings from the study indicated that mindfulness practices significantly reduced speaking anxiety among both introverted and extroverted EFL learners.

The ANCOVA analysis revealed that participants who received mindfulness training reported lower posttest anxiety scores compared to those in the control groups. Specifically, the analysis showed significant effects of mindfulness training ($F(1,56) = 11.25, p = 0.002$) and personality type ($F(1,56) = 7.30, p = 0.010$) on speaking anxiety levels. These results suggest that mindfulness not only alleviates anxiety but also interacts with individual personality traits to influence learners' experiences in language learning contexts.

The significant reduction in speaking anxiety among participants who engaged in mindfulness practices can be interpreted through various psychological frameworks. Mindfulness encourages present-moment awareness and acceptance, which may help learners manage their fears and apprehensions related to speaking a foreign language. By fostering a non-judgmental attitude towards their thoughts and feelings, learners may experience decreased anxiety levels during speaking tasks (Keng et al., 2011).

This aligns with Dörnyei's (2015), assertion that emotional factors significantly impact language learning success. Moreover, the results suggest that mindfulness practices may enhance self-efficacy among learners, enabling them to approach speaking tasks with greater confidence. Bandura's (1997) Social Cognitive Theory posits that self-efficacy plays a crucial role in determining individuals' motivation and performance. By equipping learners with strategies to cope with anxiety, mindfulness can enhance their belief in their ability to succeed in speaking tasks.

These findings are consistent with existing research highlighting the benefits of mindfulness in reducing anxiety within educational settings. For example, Charoensukmongkol (2019), found that mindfulness practices significantly decreased English language anxiety among Thai college students, leading to improved speaking outcomes.

Similarly, Castañeda Aguirre et al. (2024), reported positive effects of mindfulness on students' speaking abilities by mitigating anxiety and enhancing focus during language tasks. In addition, Beauchemin et al. (2008), demonstrated that mindfulness meditation could improve social skills and academic performance among adolescents with learning disabilities. These studies collectively support the notion that mindfulness can be an effective intervention for reducing anxiety and enhancing communication skills in language learners. While many studies advocate for the positive effects of mindfulness on reducing speaking anxiety, some research presents contrasting views.

Furthermore, while some studies promote mindfulness as a universal solution for anxiety reduction, others argue that not all learners respond equally to such interventions. Demir & Zaimoğlu (2021), highlighted that foreign language anxiety could be influenced by various factors beyond individual personality traits or instructional methods,

including cultural background and previous experiences with language learning.

CONCLUSIONS

This study set out to investigate the impact of mindfulness practices on speaking performance and speaking anxiety among intermediate EFL learners, with a particular focus on differences between introverted and extroverted students. The findings provide compelling evidence that mindfulness-based interventions can significantly enhance oral proficiency and reduce anxiety across diverse personality types, thereby offering a promising approach for language educators seeking to address common affective challenges in the EFL classroom. Participants who underwent structured mindfulness training demonstrated marked improvements in their speaking abilities, as measured by standardized IELTS Speaking tasks and evaluated by independent raters.

These gains were evident in both fluency and coherence, as well as in the use of vocabulary and grammatical structures. More importantly, mindfulness training led to a substantial reduction in speaking anxiety, which is often a major obstacle to effective language use, especially in high-stakes or spontaneous speaking situations.

The anxiety-reducing effects were observed in both introverted and extroverted learners, suggesting that mindfulness can be universally beneficial, though the mechanisms and preferences for practice may differ by personality. By cultivating self-efficacy and reducing fear of negative evaluation, mindfulness empowers learners to participate more fully in communicative activities and take greater risks in language use.

Pedagogically, these findings advocate for the integration of mindfulness practices into language curricula. Structured activities such as breathing exercises, guided meditations, and mindful listening not only enhance speaking performance but also contribute to a supportive classroom environment where students feel safe to express themselves.

Importantly, the study underscores the value of tailoring mindfulness interventions to accommodate different personality types—group activities for extroverts and individual, reflective exercises for introverts—thus maximizing engagement and effectiveness.

However, the study also acknowledges the complexity of individual differences in language learning. While mindfulness was broadly effective, the nuances of how personality traits, risk-taking, and sociability interact with mindfulness practices warrant further exploration. Not all learners may respond equally to the same interventions, highlighting the need for flexible, student-centered approaches.

Looking forward, future research should consider the long-term effects of mindfulness training, its applicability

across various cultural contexts, and its influence on other language skills such as writing, listening, and reading. Investigating the neuropsychological mechanisms underlying mindfulness's effects on language learning could also deepen our understanding and inform more targeted interventions. Additionally, professional development for teachers in mindfulness integration and ongoing assessment of student outcomes will be crucial for sustaining the benefits observed in this study.

REFERENCES

- Abdurahman, N. H., & Rizqi, M. A. (2020). Indonesian students' strategies to cope with foreign language anxiety. *TEFLIN Journal*, 31(1), 1–18. <https://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/910>
- Anggraeni, S. D., Sukarni, S., & Nugraeni, I. I. (2022). A Comparative Study between Extrovert and Introvert Personality on Speaking Achievement. *Scripta: English Department Journal*, 9(2), 137–146. <https://doi.org/10.37729/scripta.v9i2.1458>
- Anggraini, M. P., Cahyono, B. Y., Anugerahwati, M., & Ivone, F. M. (2022). EFL University Students' Reading Strategy Use across Personality Types in Understanding English Online Texts. *English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings*, 5, 350–359. <https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLIC/article/download/9672/6258>
- Atta-Alla, M. N. (2012). Integrating language skills through storytelling. *English Language Teaching*, 5(12), 1–13. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n12p1>
- Aziez, F., & Alwasilah, A. C. (1996). *Pengajaran bahasa komunikatif: Teori dan praktek*. PT Remaja Rosdakarya.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (2003). Speaking. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp. 47–66). McGraw-Hill/Contemporary.
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34–45. <https://doi.org/10.1177/1533210107311624>
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Canning-Wilson, C. (1999). Using pictures in EFL and ESL classrooms. (Paper). *Current Trends in English Language Testing Conference*. Abu Dhabi, United Arab Emirates.

- Castañeda Aguirre, P. A., Villegas Gómez, J. P., & Acosta Chamorro, J. S. (2024). The use of mindfulness in the second language classroom to improve speaking with students of basic English in the Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés program at UTP. (Bachelor Thesis). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Charoensukmongkol, P. (2019). The role of mindfulness in reducing English language anxiety among Thai college students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(4), 414–427. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1264359>
- Demir, A. N., & Zaimoğlu, S. (2021). The relationship between foreign language anxiety and decision-making strategies among university students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17, 18–32. <https://doi.org/10.17263/jlls.903294>
- Dörnyei, Z. (2015). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dziubalska-Kolaczyk, K. (2013). English or ELFish? A teaching dilemma of the 21st century. In, J. Migdał & A. Piotrowska-Wojaczyk (Eds.), *Cum reverentia, gratia, amicitia...*: Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Bogdanowi Walczakowi. (pp. 463–469). Wydawnictwo Rys.
- Ersanlı, C. Y., & Ünal, T. (2022). Impact of mindfulness training on EFL learners' willingness to speak, speaking anxiety levels and mindfulness awareness levels. *Education Quarterly Reviews*, 5(Special Issue 2), 1–21. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4300387
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Charles C. Thomas.
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: A mediation analysis. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 37(6), 745–756. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1149549>
- Gao, X. (2023). Mindfulness and foreign language learners' self-perceived proficiency: The mediating roles of anxiety and burnout. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Advance online publication, 45(10), 4182–4199. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2150196>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Goh, C. C. M. (2007). *Teaching speaking in the language classroom*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Laney, M. O. (2002). *The introvert advantage: How to thrive in an extrovert world*. Workman Pub.
- Lavado-Rojas, B. M., Pomahuacre-Gómez, W., Castro-Fernández, M. A., Castellano-Inga, A. F., Zárate-Aliaga, E. C., & López-Torres, M. (2025). *Competencias digitales y lenguas extranjeras: Un enfoque formativo para la educación universitaria*. Sophia Editions.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71–86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Moghadam, H., Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2022). The effect of mindfulness-cultivation intervention on EFL learners' reflective thinking, positive orientation, and language achievement. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Journal of Teaching Language Skills)*, 41(1), 69–101. <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.39016.2911>
- Morgan, W. J., & Katz, J. (2021). Mindfulness meditation and foreign language classroom anxiety: Findings from a randomized control trial. *Foreign Language Annals*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/flan.12525>
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.

- Wei, L. W., Chang, C. C., & Zhang, H. Y. (2020). Self-investigation into foreign language anxiety in Chinese-English bilingual oral interpretation class. (Paper). Proceedings of the 2nd China-ASEAN international conference 2020 & the 2nd international conference on tourism, business, & social sciences 2020. Dhurakij Pundit University.
- Widiati, U., & Cahyono, B. Y. (2006). The teaching of EFL speaking in the Indonesian context: The state of the art. *Bahasa dan Seni*, 34(2), 269–292. <https://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/10/The-Teaching-of-EFL-Speaking-in-the-Indonesian-Context-The-State-of-the-Art-Utami-Widiati-Bambang-Yudi-Cahyono.pdf>
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151– 183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>
- Zeilhofer, L. (2023). Mindfulness in the foreign language classroom: Influence on academic achievement and awareness. *Language Teaching Research*, 27(1), 96–114. <https://doi.org/10.1177/1362168820934624>

03

USO DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL **EN LA LICENCIATURA EN INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA** **EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO** **DE HIDALGO**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

USO DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL

EN LA LICENCIATURA EN INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

USE OF INSTRUCTIONAL DESIGN IN THE BACHELOR'S DEGREE IN INNOVATION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGY AT THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF THE STATE OF HIDALGO

Sara Guadalupe Cruz-Cerón¹

E-mail: cr420936@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0908-8563>

Erika González-Farfán¹

E-mail: gfarfan@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8356-7015>

Jorge Armando Manzano-Martínez¹

E-mail: jmanzano@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0912-0239>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cruz-Cerón, S. G., González-Farfán, E., & Manzano-Martínez, J. A. (2025). Uso del Diseño Instruccional en la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 31-36.

Fecha de presentación: 22/05/2025

Fecha de aceptación: 13/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El presente artículo muestra una revisión y comparación de cómo se llevan a cabo los procesos de Enseñanza y Aprendizaje a través del Diseño Instruccional dentro de la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa ofertada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), vista desde la perspectiva del estudiante y del asesor, acompañada de un sustento teórico para lograr su desarrollo eficaz y eficiente. Esto se logró a través de una investigación de corte mixto aplicado a una muestra perteneciente a dicho programa educativo.

Palabras clave:

Diseño instruccional, Modelo ADDIE, proceso de enseñanza – aprendizaje, ambiente virtual, e-learning.

ABSTRACT

This article shows a review and comparison of how the Teaching and Learning Process is carried out through Instructional Design within the Bachelor's Degree in Innovation and Educational Technology offered by the UAEH, seen from the perspective of the student and the advisor, accompanied by a theoretical support to achieve its effective and efficient development. This was achieved through a mixed research applied to a sample belonging to this educational program.

Keywords:

Instructional design, ADDIE Model, teaching-learning process, virtual environment, e-learning.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una era marcada por la transformación acelerada del conocimiento, la expansión de las tecnologías digitales y la globalización de los sistemas educativos. En este nuevo escenario, la educación ya no puede concebirse como un proceso rígido, lineal ni unidireccional. Muy por el contrario, exige dinamismo, adaptabilidad y, sobre todo, diseño pedagógico intencional (Montañez-Huancaya de Salinas et al., 2025; Casimiro-Urcos et al., 2025; y Acosta-Servín et al., 2025).

Esta transformación ha dado lugar a una reconfiguración profunda de los roles tradicionales del docente y del estudiante, y ha puesto en el centro del debate académico la necesidad de revisar los fundamentos sobre los que se construyen las experiencias de aprendizaje, especialmente en contextos mediados por tecnología. En este marco, el Diseño Instruccional deja de ser una simple herramienta auxiliar para convertirse en una pieza estratégica y estructural del proceso enseñanza-aprendizaje (PEA), especialmente en programas como la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa, donde la pedagogía y la tecnología se funden como pilares inseparables (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2023).

Con el paso de los años, el incremento exponencial de las herramientas digitales, la proliferación de entornos virtuales y la expansión del aprendizaje asincrónico han demostrado que no basta con trasladar contenidos al formato digital; es necesario diseñarlos pedagógicamente, estructurarlos con lógica, sentido y propósito.

No se trata solo de enseñar, sino de transformar la manera de aprender, de romper las barreras del espacio y del tiempo, y de construir experiencias formativas que sean significativas, motivadoras y profundamente humanas, incluso desde la virtualidad. Así, el Diseño Instruccional emerge como un puente entre el conocimiento, la tecnología y la subjetividad de los estudiantes, configurando entornos de aprendizaje donde lo cognitivo, lo emocional y lo social se entrelazan.

Mansaray (2024), advierte que el Diseño Instruccional es un proceso profundamente contextual, que debe responder a las demandas cambiantes de la audiencia, a las particularidades del entorno educativo y a las transformaciones constantes de la sociedad del conocimiento.

No es un modelo rígido ni universal, sino una propuesta adaptable, dinámica y creativa, que exige del docente un rol de arquitecto del aprendizaje: alguien capaz de anticipar necesidades, resolver problemas, seleccionar metodologías pertinentes y evaluar procesos más allá de los productos. Esta mirada permite comprender que el Diseño Instruccional no solo organiza contenidos, sino que también configura experiencias, propone sentidos y habilita posibilidades para que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su formación.

En la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa, esta premisa cobra especial relevancia. El proceso de enseñanza-aprendizaje no puede improvisarse, ni limitarse a la transmisión de información; requiere de una planificación sólida, fundamentada en principios pedagógicos contemporáneos, que armonice lo teórico y lo práctico, que atienda a la diversidad de estilos de aprendizaje, y que incorpore con criterio las herramientas tecnológicas. Un diseño instruccional eficaz articula todos estos elementos, coloca al estudiante en el centro, redefine el rol del docente como mediador y guía, y adapta el contenido al contexto específico donde se produce la formación.

En este artículo se propone una reflexión profunda sobre el impacto del Diseño Instruccional en el fortalecimiento del PEA, analizando cómo, desde una perspectiva crítica y constructiva, puede contribuir a una educación superior más coherente, inclusiva y orientada al desarrollo de competencias.

Se examinan sus alcances, desafíos y proyecciones dentro del contexto de la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa, donde no solo se enseña con tecnología, sino que se enseña a pensar la tecnología como mediadora del conocimiento, del cambio y de la transformación social.

DESARROLLO

Actualmente, en todo momento se busca el desarrollo de una excelencia educativa donde el Diseño Instruccional (DI) juega un papel de suma importancia puesto que este, será nuestra guía para dirigir la enseñanza, de tal manera que al finalizar se logre un aprendizaje oportuno, veraz, eficaz, significativo y atractivo que atienda a necesidades e intereses personales y/o sociales.

Comencemos por entender lo que es E- learning; la palabra proviene del inglés y significa electronic learning; este concepto hace referencia a todas las actividades formativas que se dan exclusivamente a través de un dispositivo conectado a la red, lo que se suele llamar como aprendizaje electrónico, teleformación, formación online o aprendizaje virtual. (Santander, 2022).

Por otra parte, y en relación a Ambientes Virtuales; Romero (2021), menciona que un ambiente virtual de aprendizaje es el espacio que se crea en internet para propiciar el intercambio de conocimientos entre instituciones educativas y estudiantes, a partir de plataformas que favorecen las interacciones entre estos usuarios para realizar un proceso de aprendizaje.

Cabe resaltar que la educación a distancia trae consigo ventajas como lo son: propiciar la autonomía, autogestión y automotivación de los estudiantes para lograr los objetivos establecidos en los planes curriculares, favoreciendo a su vez la descentralización del aprendizaje y la enseñanza; así mismo, se van eliminando las brechas de conocimiento emergentes por factores externos.

Otro punto a resaltar y por el cual se ha dado paso a este artículo, corresponde al modelo ADDIE, el cual tiene su origen en los años 70 en la Universidad de Florida para ser desarrollado en el Ejército de Estados Unidos a fin de mejorar la formación de los soldados; posteriormente, ha sido adoptado en el ámbito educativo y corporativo puesto que brinda resultados eficaces gracias a su estructura clara y organizada para el Diseño Instruccional (Oana, 2024; Editorial Elearning, 2024).

Williams et al. (2012), cómo se citó en De Jesús & Ayala (2021), mencionan que el modelo ADDIE se ha propuesto como una alternativa para organizar los recursos y actividades que guíen el aprendizaje autónomo de los discentes mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

“Esta metodología es fundamental en la planificación y creación de experiencias de aprendizaje efectivas y adaptables, centradas en las necesidades de los estudiantes y la organización”. («Qué Es el Modelo ADDIE: Descubre Cómo Se Utiliza En Elearning», 2024).

La Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa (LITE) ha sido creada para realizar estudios profesionales que les permitan analizar, evaluar e implementar propuestas y proyectos de tecnología educativa, cuya finalidad sea la de mejorar la educación, desempeñándose en la docencia, la intervención educativa y la gestión del conocimiento a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2023). Esta licenciatura es un programa educativo no escolarizado desde 2016, que hace uso de una plataforma virtual denominada Plataforma Garza (Moodle).

El modelo bajo el cual se estructuró el Diseño Instruccional de la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa es el ADDIE, cómo metodología estructurada para el desarrollo eficaz y eficiente del Diseño Instruccional en cada una de sus 41 materias; dentro de este modelo, una vez llegada a la fase de Evaluación, se lleva a cabo la revisión de los Cursos Semilla; el Diseñador Instruccional da acceso al asesor que imparte el curso para que éste sea revisado y en su caso realizar alguna modificación a los materiales o a los recursos.

El modelo ADDIE es un marco sistemático para el Diseño Instruccional compuesto por cinco fases clave. En la fase de Análisis, se identifican las necesidades de aprendizaje, el perfil de los estudiantes y los objetivos educativos. Durante el Diseño, se estructuran los contenidos y se planifican las estrategias pedagógicas, estableciendo objetivos claros y métodos de evaluación. En la fase de Desarrollo, se crean los materiales didácticos necesarios, asegurando que sean adecuados y efectivos para el objetivo establecido. La Implementación pone en práctica

el curso diseñado, distribuyendo recursos y capacitando a instructores según sea necesario. Finalmente, la Evaluación se lleva a cabo tanto de manera formativa, durante todo el proceso para realizar ajustes pertinentes, como sumativa al finalizar, evaluando el éxito del curso en alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Este enfoque estructurado permite un ciclo de mejora continua basado en la retroalimentación obtenida.

Acorde a Mansaray (2024), el Diseño Instruccional es el proceso de “arquitectura” de las experiencias de aprendizaje puesto que, es el encargado de darle un giro pedagógico a los materiales educativos, explotando su potencial en la medida de lo posible, de manera eficaz e innovadora.

El Diseño Instruccional de aprendizaje surge para tener claro el ¿qué? y el ¿cómo? enseñar a determinado público de estudiantes; además de ello, busca establecer un vínculo entre los conocimientos y aptitudes que necesita adquirir el estudiante y entre aquellos conocimientos y aptitudes que ya posee el estudiante, sean estos inherentes o no (relación de conocimientos previos con el alcance de objetivos planteados), con la finalidad de dar un cierre a las brechas de conocimiento existentes.

De acuerdo con Ocampo (2015), el Diseño Instruccional debe separarse y desarrollarse en dos etapas:

1. La etapa pedagógica en donde se deberán tener por sentadas las competencias que tiene que alcanzar el estudiante una vez iniciado el PEA.
2. La etapa Tecnológica donde el diseñador debe contemplar la tecnología disponible y al alcance del estudiante, así como también, debe establecerse un apartado de mejora continua y de actualización debido a las constantes innovaciones tecnológicas que surgen en el día a día.

Ahora bien, para fines del presente artículo, se ha retomado la información recopilada de los instrumentos elaborados y aplicados los cuales nos dan cuenta de cómo impacta el Diseño Instruccional en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos tanto del Cuestionario como de la Entrevista aplicados haciendo uso de la plataforma Zoom y de Google forms.

La muestra con la que se trabajó fue de 16 estudiantes de un total de 18 y a 8 asesores de un total de 14, de diferentes edades que oscilan entre los 23 y 58 años de edad y que a su vez poseen diferentes lugares de residencia, así como también tienen diferentes oficios y profesiones, todos ellos pertenecientes a la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa ofertada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Tabla 1. Análisis de resultados entre las respuestas obtenidas de los estudiantes y los asesores.

Categoría	Estudiantes	Asesores
Estrategias de enseñanza aprendizaje	Se suelen utilizar las metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, proyectos, estudios de caso, etc. Y aquellas que menos se utilizan son las estrategias para indagar sobre conocimientos previos como preguntas guía, lluvia de ideas por mencionar algunos.	Se modifican y/o adaptan conforme la marcha puesto que cada grupo tiene características diferentes, las cuales deben ser atendidas.
Herramientas de apoyo para el desarrollo del PEA	Entre los recursos más utilizados destacan las presentaciones digitales, infografías, artículos y aplicaciones digitales; mientras que entre los recursos menos utilizados se encuentran las prácticas experimentales, películas y organigramas. -Las plataformas y/o aplicaciones más utilizadas son Drive, Canva, Zoom y Power Point y las menos utilizadas son: Padlet, Mindomo, Flipsnack, Schoology, Mentimeter y Kahoot.	Al menos un 50 % de asesores buscan realizar materiales de su autoría o bien, curar material existente. Todos ellos consideran de suma relevancia el estar actualizando constantemente los contenidos y los materiales debido a que la sociedad en sí misma así lo demanda, aunado al hecho de que la Licenciatura está enfocada en la parte de Innovación.
Barreras en la modalidad virtual para el desarrollo del PEA	Autogestión Actividades externas Técnicas de estudio Distractores Acompañamiento docente Actualización de recursos didácticos	Mantener al estudiante activo, autodidacta y autogestivo Respeto (formalidad estudiantil) Organización Actualización constante de programas que atiendan a los diferentes estilos de aprendizaje con una variada gama de recursos multimedia Interferencia de actividades externas y/o fallos tecnológicos Deficiencia en habilidades estudiantiles
Relación entre conocimientos con el perfil de egreso	El 55% establece que frecuentemente estos se relacionan mientras que el 45% establece que eso ocurre ocasionalmente.	Adquieren habilidades tecnológicas y disciplinares de manera natural posibilitando nutrir su perfil con características competentes.

Una vez finalizado el análisis de los resultados obtenidos de la tabla 1, los estudiantes proponen que:

- Los contenidos sean lo más apegados y actualizados en la medida de lo posible acorde a las necesidades existentes en la sociedad.
- Se contemplen los diversos estilos de aprendizaje al realizar los diseños instruccionales.
- Se cuide y precise la redacción de instrucciones a seguir para la elaboración de productos solicitados.

Mientras que, desde la perspectiva de los asesores, hacen hincapié en que los contenidos y las herramientas de apoyo implementadas generan un impacto positivo en el PEA de los estudiantes ya que les permite adquirir habilidades que a diferencia de otros programas educativos no siempre se logra en igual medida; sin embargo, esto también depende del como el asesor desarrolla sus estrategias para abordar los contenidos planteados y que sea entendido y atendido por el estudiante.

CONCLUSIONES

En el contexto actual de búsqueda de la excelencia educativa, el Diseño Instruccional (DI) juega un papel crucial al guiar la enseñanza y asegurar un aprendizaje efectivo y significativo. El e-learning, facilitado por ambientes virtuales, permite superar las barreras tradicionales del conocimiento, ofreciendo autonomía y accesibilidad al aprendizaje.

Dentro de este marco, la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo emplea el modelo ADDIE para estructurar sus esfuerzos de Diseño Instruccional, enfatizando las fases de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Una investigación mixta realizada en este ámbito exploró las percepciones de estudiantes y asesores sobre el programa. Los estudiantes sugieren la actualización de los contenidos y la atención a diversos estilos de aprendizaje, mientras que los asesores resaltan el impacto positivo de las herramientas educativas, señalando que el éxito también depende de las estrategias pedagógicas empleadas.

Estos enfoques evidencian la necesidad de un diseño instruccional cuidadoso y adaptado a las necesidades actuales, tanto tecnológicas como pedagógicas, para maximizar los beneficios del aprendizaje en entornos virtuales. Además, es importante reconocer que el proceso de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual difiere significativamente de uno físico o presencial.

El Diseño Instruccional asume un papel central en estas modalidades, ya que integra todos los lineamientos necesarios para el desarrollo eficaz de los cursos y programas ofertados. El modelo ADDIE, adoptado por la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa de la UAEH, respalda el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante una evaluación teórica y práctica, acorde a su modelo educativo. En la educación a distancia, es esencial también considerar el entorno de aprendizaje y los objetivos definidos desde el Diseño Instruccional para monitorear el progreso de los estudiantes.

Ahora bien, una vez revisado el modelo ADDIE utilizado en el Diseño Instruccional de la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa desde el año 2016, se hace inminente la necesidad de una actualización al programa educativo, desde los estudios de pertinencia y factibilidad que contemple las recomendaciones efectuadas en el presente artículo en miras a que los egresados puedan contar con las competencias necesarias, en respuesta a las necesidades de la sociedad y quienes les emplean.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Servín, S., Veytia-Bucheli, M. G., & Cáceres-Mesa, M. L. (2025). *Innovar en la práctica docente. Desarrollo de competencias digitales en la Licenciatura*. Sophia Editions.
- Casimiro-Urcos, W. H., Casimiro-Urcos, C. N., Quinteros-Osorio, R. O., Tello-Conde, A. R., & Casimiro-Guerra, G. (2025). *Docentes conectados: Evaluando las competencias digitales en la Educación Superior*. Sophia Editions.
- De Jesús, L., & Ayala, S. (2021). Diseño instruccional en ambientes virtuales, basado en el modelo ADDIE. En, M. Luna Rizo, S. Ayala Ramírez y P. Rosas Chávez (Coord.). *El diseño instruccional: Elemento clave para la innovación en el aprendizaje. Modelos y enfoques*. (pp. 122–148). Astra Ediciones S. A. de C. V.
- Editorial Elearning. (2024). Qué es el modelo ADDIE: Descubre cómo se utiliza en elearning. <https://editorialelearning.com/blog/que-es-el-modelo-addie/>
- Mansaray, S. (2024). Diseño instruccional: El arte de la arquitectura del e-learning. *Blog de E-learning*. <https://www.ispring.es/blog/disenio-instruccional>

Montañez-Huancaya de Salinas, A. P., Figueroa-Hurtado, F. S., Montañez Huancaya, N. N., Roca-Avila, Y. C., Araínga-Blas, E., & Yupanqui-Cueva, I. M. (2025). *Ecología Emocional y Aprendizaje en Entornos Digitales Universitarios*. Sophia Editions.

Oana, C. (2024). Modelo ADDIE: Qué es y cómo aplicarlo. <https://es.venngage.com/blog/modelo-addie/>

Ocampo López, A. (2015). El diseño instruccional aplicado en la educación a distancia. *Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 3(5). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n5/a4.html>

Romero, D. (2021). Descubre cómo funcionan los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y qué aportan a la educación. *Rock Content – ES*. <https://pingback.com/es/resources/ambientes-virtuales-de-aprendizaje/>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023). *Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa (modalidad virtual)*. <https://www.uaeh.edu.mx/campus/ics-hu/licenciatura/innovacion-tecnologia-educativa-virtual/>

04

ALGUNAS REFLEXIONES **SOBRE INFLUENCIA DE LA METACOGNICIÓN EN LA** **PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA EDUCACIÓN** **MULTIGRADO**



ALGUNAS REFLEXIONES

SOBRE INFLUENCIA DE LA METACOGNICIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

SOME REFLECTIONS ON THE INFLUENCE OF METACOGNITION ON THE PRODUCTION OF WRITTEN TEXTS IN MULTIGRADE EDUCATION

Maritza Librada Cáceres-Mesa¹

E-mail: maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

Edwin Rangel-Cruz²

E-mail: edwinrangelcruz8@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5086-7945>

María Guadalupe González-Esquivel²

E-mail: pitalu.glez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2822-1104>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

² Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cáceres-Mesa, M. L., Rangel-Cruz, E., & González-Esquivel, M. G. (2025). Algunas reflexiones sobre influencia de la metacognición en la producción de textos escritos en la educación multigrado. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 37-48.

Fecha de presentación: 30/05/2025

Fecha de aceptación: 22/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

En el presente estudio, se aborda el tema de la enseñanza y aprendizaje en los procesos de lectura y escritura en un aula multigrado de educación primaria, para propiciar la producción e interpretación de textos, considerando cómo influye el desarrollo del pensamiento metacognitivo. Se da cuenta de la realización de un proyecto de desarrollo educativo en una escuela primaria multigrado ubicada en una zona semi rural. En el marco de la investigación se realizaron diferentes etapas de trabajo de investigación incluida una fase de intervención pedagógica; cuyo propósito fue analizar las dificultades en el desarrollo de los procesos de la lectoescritura que se presentan en un aula multigrado, para favorecer la interpretación y la producción de textos, mediante el desarrollo del pensamiento metacognitivo.

Palabras clave:

Metacognición, producción, textos escritos.

ABSTRACT

In the present study, the topic of teaching and learning in the processes of reading and writing in a multigrade primary education classroom is addressed, to promote the production and interpretation of texts, considering how the development of metacognitive thinking influences it. A report is provided on the implementation of an educational development project in a multigrade primary school located in a semi-rural area. Within the framework of the research, different stages of investigative work were carried out, including a phase of pedagogical intervention; the purpose of which was to analyze the difficulties in the development of literacy processes that arise in a multi-grade classroom, to promote the interpretation and production of texts through the development of metacognitive thinking.

Keywords:

Metacognition, production, written texts.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una habilidad que toda persona debe adquirir sin distinción alguna y en el contexto educativo, la formación y desarrollo de las competencias de escritura creativa en el estudiantado, inciden en la mejora de la redacción académica, y en general en el quehacer educativo, por lo que se hace necesario desplegar estrategias didácticas de alto impacto orientadas hacia tal fin. En toda sociedad del siglo XXI, la escritura es una habilidad estratégica que desarrollamos en la escuela. No solo se trata de poder y saber escribir. La escritura es una poderosa herramienta que desarrolla el pensamiento y canaliza el aprendizaje.

Es un elemento estratégico para los ciudadanos del mundo que se mueven en un terreno cada vez más global, con fluidez constante e inmediata de información, datos y conocimientos. La competencia de escritura que el estudiante llega a obtener directamente en la mejora del quehacer educativo (Puerto Menéndez & Chancay Cedeño, 2021). Aunque, la pandemia del COVID-19, ha causado estragos en los sistemas educativos del mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). A tal punto que cerca de mil millones de niños han olvidado leer y escribir, lo que amplía las brechas educativas y la desigualdad nacional.

La metodología que orientó el desarrollo de la investigación aplicada fue de tipo inductivo. En el marco del paradigma cualitativo se implicó también a la Investigación Acción Participativa (IAP). Mediante la intervención pedagógica, el proceso de evaluación y la reflexión realizada, se hicieron hallazgos que permiten exponer la utilidad y pertinencia en el desarrollo de las habilidades metacognitivas en un grupo multigrado de primaria, con relación a la producción e interpretación de textos, en virtud de que detona los procesos intelectuales de las y los estudiantes, permite mejorar la autogestión del aprendizaje y fortalece las estrategias de enseñanza.

En el ámbito de la implementación del currículo de la Nueva Escuela Mexicana [NEM], se analizan los contenidos delimitados en los programas sintéticos, en función de la organización ambientes de aprendizajes, en cada uno de los grados que integran los grupos clases en el aula multigrado, con relación a los procesos relacionados con la lectura y la escritura del nombre propio, así como la identificación de sus usos; la identificación y funciones de la narración, así como su elaboración; la lectura y construcción de textos autobiográficos; las características de la narración, su lectura y elaboración; constituyen procesos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizajes en el ámbito de herogeneidad de estudiantes que conforman cada grupo clase.

Se recuperan las aportaciones de Anchundia & Vélez (2023), cuando refieren que el desarrollo de la competencia de escritura requiere del empleo de estrategias

didácticas educativas de alto impacto, que influyan en la activación de procesos cognitivos que involucren y promuevan un pensamiento relacional, donde se relacionen el pensamiento y el lenguaje escrito. Por ello, la Secretaría de Educación Pública (2022), argumenta la necesidad de activar los procesos de escritura creativa en las escuelas, mediados por metodologías flexibles y motivadoras que promuevan la originalidad y creatividad de ideas para su concreción en un determinado tipo de texto. Al respecto González Villegas et al. (2025), añaden que la creatividad es un aliado importante para que el estudiante pueda expresar ideas, pensamientos y emociones mediante textos escritos, los cuales a la vez fundamentan la importancia que los docentes seleccionen estrategias creativas conforme a las características del discente, los campos temáticos y las competencias que se espera lograr en ellos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), denomina “textualización” al proceso de traslado de ideas a un texto físico.

En tal sentido los enfoques metodológicos y las estrategias que ofrece la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se orientan a la atención de las necesidades para el aprendizaje en el siglo XXI; en la que se resignifica la lectura y la escritura desde una perspectiva transversal en el currículo en los diferentes campos formativos; la mirada de esta política educativa, buscan aportar a la formación integral de las personas de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), la escritura académica, como una herramienta que les permite trascender a lo largo de toda la vida. Un aspecto relevante en estos procesos es la contextualización de los saberes, la adaptación a la realidad de NNA, de sus historias, prácticas e interacciones, en función de que procesen cognitivamente dicha información y la puedan concretar en un texto escrito.

Para la NEM la lectura y la escritura se consideran una práctica social, política y cultural, en donde se puede utilizar diversos lenguajes, también se propone un enfoque basado en la socioformación y la literacidad. Desde esta perspectiva es necesario identificar el andamiaje que involucra la formación de los estudiantes con un pensamiento crítico y analítico (México. Secretaría de Educación Pública, 2022).

En este ámbito se recuperan las aportaciones de Ferreiro & Gómez Palacio (2000), sobre la alfabetización inicial desde el enfoque constructivista psicogenético; el cual hace mención sobre una nueva perspectiva; en donde ya no solo se considera una técnica instrumental utilizada en una institución específica y de cómo hoy en día la escritura se ha complejizado en base al análisis y clasificación de los diferentes sistemas de escritura contruidos históricamente por las sociedades. Dicha autora se refiere a diversas investigaciones respecto a la lectura y la escritura, y hace hincapié en el sentido de enriquecer la alfabetización a través de la diversidad cultural y social,

de manera que ésta se enriquezca al momento de crear e interpretar textos.

En este orden de ideas Ferreiro & Gómez Palacio (2000), comparten sus diferentes experiencias a través de la investigación, describen algunos de los acercamientos que llegan a tener los sujetos para el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura. Si bien, el comienzo de la escritura en las niñas y los niños inicia desde la elaboración de sus primeros trazos, mientras que el acercamiento e inicio de la lectura se realiza de manera más sistemática, basado en el desarrollo gradual de un vocabulario controlado y con base en el desarrollo de una jerarquía de habilidades.

En este ámbito, Ramírez Castillo (2020), desarrolló un estudio sobre la evaluación sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura con diferentes grupos y en los primeros grados del nivel de primaria. Estos trabajos le permitieron obtener un sólido diagnóstico y detectar las principales dificultades, necesidades y carencias que en estos procesos de aprendizaje exhiben las niñas y los niños. De esta forma refiere que “las pruebas nos han permitido analizar los procesos psicológicos de la lectura, y comprobar el retraso lector y los errores más frecuentes en lectura y escritura de los alumnos de 6-7 años”. (p. 479)

Los estudios desarrollados mostraron con claridad a los investigadores, en ese contexto, que es propicio y factible el aprendizaje de la lectura donde enfatiza que la mayoría de los estudiantes aprenden la lectura en este primer ciclo de primaria y no tienen problemas en los procesos cognitivos; perceptivos, léxicos, semánticos, pragmáticos (Ramírez Castillo, 2020). Sin embargo, se acota que, si existe un grupo considerable de estudiantes que muestran carencias y dificultades con el aprendizaje tanto de lectura como de escritura, las dificultades mencionadas, se ubican principalmente en los procesos perceptivos. Como se sabe dichos procesos son esenciales para el desarrollo de estas habilidades dado que mediante ellos se cubre una primera fase de todo proceso lector, se trata de percibir visualmente las letras y las palabras en la escritura.

No obstante, los contextos condicionan el desarrollo de los aprendizajes; de tal manera que los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en escuelas y aulas multigrado, ubicadas en algunas zonas rurales (Ramón-Pineda & Espinoza-Freire, 2024; Zhigüe Luna, 2025; Saldaña Gómez et al., 2025), reviste especiales características por las condiciones socioeconómicas y culturales que se presentan y las propias características del contexto donde se desarrollan los procesos académicos.

En estos contextos, los procesos educativos se encuentran inmensos en la diversidad y heterogeneidad grupal, debido a las diferentes Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que influyen y dificultan el éxito escolar del alumnado a lo largo de su trayectoria formativa,

en el ámbito de un aula multigrado, por la organización curricular, donde participan estudiantes de grados o niveles educativos diferentes, desde donde se promueven estrategias diferenciadas en función de la individualización, interacción y gestión autónoma de los aprendizajes.

En las escuelas de educación básica y en particular en las aulas multigrado, es prioritario el fomento de las prácticas para el desarrollo del pensamiento metacognitivo, sobre todo en los procesos de aprendizaje a la lectura y la escritura, que permita que los estudiantes, de forma gradual ir controlando de forma consciente y deliberada de la actividad cognitiva. Al respecto Flavell (1979), refiere que la metacognición es un concepto fundamental en el campo de la psicología educativa que se refiere a la capacidad de los individuos para pensar y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento, en función de promover ambientes de aprendizajes sustentados en la planeación de las tareas de aprendizajes, su desarrollo, reflexión individual y colegiadas, como parte de los procesos de retroalimentación efectiva, que condicione la concientización del cómo se está aprendiendo.

Todo ello hace necesario estimular los procesos metacognitivos en los estudiantes, como estrategia que les permita avanzar de forma progresiva en la apropiación e interiorización del conocimiento, el control y la autorregulación del funcionamiento intelectual, en particular a partir de la generación de procesos de lectoescritura en un aula multigrado, para favorecer la interpretación y la producción de textos en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este ámbito se considera que la metacognición constituye una herramienta didáctica fundamental para favorecer la autonomía y autogestión del aprendizaje, lo cual condiciona la evolución gradual de los procesos de comprensión (González Villegas et al., 2025), estrategia que sustenta la concientización del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La metacognición está ligada a las posibilidades de éxito académico, de mejora del desempeño escolar, de ahí la importancia de que a partir de los apoyos pedagógicos y didácticos necesarios se detone en el alumnado su conciencia sobre el cómo conoce, cómo aprenden y cómo pueden mejorar por sí mismos esos procesos, cómo pueden intervenir mejor en su regulación para planear la actividad, ejecutar y revisar su desarrollo, para, finalmente evaluarla (González Villegas et al., 2025). Al hablar sobre la intervención en la mejora de la comprensión lectora, de la escritura y de las estrategias que los estudiantes pueden utilizar, es conveniente tomar en cuenta a “los tres componentes de la metacognición: el conocimiento declarativo, procedimental y condicional aplicados en el aula como procesos metacognitivos: planificación, monitoreo y control y evaluación” (López Jurado, 2015), estrategias que se pueden facilitar e impulsar en cada momento de dichos procesos.

Los momentos de la clase son espacios adecuados para desarrollar de forma cotidiana el pensamiento metacognitivo en el alumnado, esto es posible cuando se proponen las y los estudiantes explicarse a sí mismos lo que aprenden y perciben, lo que no han aprendido, lo cual precisa de una retroalimentación y mediación didáctica por parte del docente, de su apoyo pedagógico, para motivar y orientar la autorreflexión y la autovaloración crítica sobre los aprendizajes. A partir de la mediación pedagógica y didáctica, se pueden tomar decisiones y realizar acciones para ajustar las estrategias diferenciadas, para lograr determinados aprendizajes (González Villegas et al., 2025).

Es pertinente hacer notar las relaciones de la metacognición con el aprendizaje de la lectura y la escritura en infantes de educación primaria ya que en este nivel resultaría difícil alcanzar niveles avanzados de pensamiento crítico cuando aún no logran, comprender ni descifrar textos y realizar lectura literal de los textos; por lo que se deben generar estrategias de exploración de los conocimientos previos, a partir de los conceptos que aparecen en lectura que no se entiendan, estimular un segundo momento de lectura en voz alta, tras releer el texto realizar experiencias de parafraseo de las ideas esenciales de la lectura, en función de rescatar las ideas esenciales, que permita delimitar de qué trata el texto, de identificar los conceptos; donde la atención diferenciada por parte del docente, es clave en función de generar diversos andamiajes que apoyen la comprensión lectora.

El trabajo pedagógico en un aula multigrado para la enseñanza de la lectura y la escritura puede enriquecerse sensiblemente, si se provee de un andamiaje didáctico propicio para el alumnado; todo ello apoyado en algunas estrategias metacognitivas que condicionan el desarrollo de algunas estrategias básicas de lectura, al detonar la exploración de los conocimientos previos y fortalecer sus procesos de predicción, verificación, autocorrección e inferencias; procesos que impulsan la autorregulación de su funcionamiento intelectual; por lo que se requiere, ***“incluir los procesos metacognitivos de: planeación, monitoreo y evaluación; trabajados en los diferentes momentos de la lectura (antes, durante y después)”*** (Berrocal & Ramírez, 2019, p. 522); lo cual asevera que la implicación de las estrategias metacognitivas en los procesos de lectura y escritura son fundamentales, para promover procesos de aprendizajes profundos, en las que los docentes deben interactuar y supervisar la ejecución de las tareas, como proceso que fomenta la metacognición que de manera gradual, favorece la comprensión de los contenidos.

Desde esta base se genera un impulso al desarrollo de los procesos psicológicos superiores por parte del alumnado y brinda oportunidades para el desarrollo de la autogestión de los aprendizajes y algunas de las variables que se pueden considerar desde la perspectiva didáctica para favorecer su desarrollo son: metacognición en lectura y escritura, comprensión lectora y producción escrita

(Berrocal & Ramírez, 2019). Las relaciones entre estas cuatro variables son predecibles, por lo que la intervención sistemática en una o más de ellas tendrá una influencia general en estos procesos y condicionan el control consciente y deliberado de la actividad cognitiva de las operaciones psicológicas superiores, cuya función es la de regular precisamente los procesos cognitivos, para la adquisición de aprendizajes y experiencias, para la producción de conocimiento. Con respecto a las fases del proceso metacognitivo, en cuya apreciación del proceso coinciden diversos autores se señala que ***“la planeación manifestada antes de la resolución de una tarea y que consiste en anticipar las actividades, prediciendo posibles resultados. La segunda es la autorregulación, la cual comprende el monitoreo y el control, los cuales se realizan durante la resolución de la tarea y que se manifiesta a través de actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada, y, finalmente, la evaluación de los resultados, realizada al finalizar la tarea, buscando estimar los resultados de la estrategia empleada de acuerdo con su nivel de eficacia.”*** (Berrocal & Ramírez, 2019, p. 522)

En la educación primaria se impone detonar el desarrollo de las habilidades metacognitivas, de la conciencia metacognitiva, porque es en esta sintonía como el alumnado podrá potenciar sus aprendizajes con respecto a los diferentes campos formativos, pero sobre todo en lo que concierne a los procesos de desarrollo de la capacidad de escritura y de comprensión lectora. De ahí la relevancia de proveerse de los principios pedagógicos inherentes y del andamiaje didáctico que corresponde al logro de los propósitos que se derivan de los procesos de desarrollo de aprendizaje.

Con respecto a los procesos de la metacognición y su relación con la lectura, se hace patente la concientización de los propósitos del aprendizajes a través de la lectura donde precisa del fomento de la comprensión del contenido, a través de la autorregulación que se va desarrollando de forma progresiva; por lo que se enfatiza en la importancia de promover ambientes de aprendizajes sustentados en la confianza, el compromiso por lo que se aprende, en función de que se desarrolle la toma de conciencia en los estudiantes, sobre el propio comportamiento intelectual durante la lectura y de cómo es posible realizar una autogestión de las estrategias de lectura para la mejora de los procesos de comprensión. Por lo que la relación entre metacognición y toma de conciencia en los estudiantes, favorece que los mismos reflexionan entonces sobre sus procesos cognitivos y desarrollan habilidades de pensamiento.

Es importante señalar que en el nivel de primaria tiene especial relevancia para el dominio de los contenidos, favorecer el desarrollo del nivel de comprensión literal de la lectura, en este sentido son propicias algunas estrategias de enseñanza como ***“las predicciones creativas,***

comparaciones, dramatizaciones, diálogo, escritura creativa, juegos en línea" (Romero et al., 2021), pues la comprensión literal es la forma más básica de entender el contenido de algún texto, permite conocer los personajes y sucesos que acontecen en determinado relato y favorece la interpretación se caracteriza por el grado de objetividad con el que el lector entiende lo que se dice en el texto.

Según las aportaciones de Romero et al. (2021), para promover la comprensión inferencial, los docentes se pueden apoyar en algunas estrategias, entre las que refieren la utilización de *"los lenguajes no verbales, sombrero pensante, dramatizaciones, memes, mensajería"* (p. 247). En este nivel los estudiantes ya pueden deducir información que no se encuentra explícita en los textos. Para desarrollar este nivel de comprensión en el aula pueden utilizarse poemas, fábulas, metáforas y diversos textos que permitan realizar conjeturas, suposiciones y acercamientos más o menos precisos sobre lo que desean comunicar los textos.

Así mismo refieren que para el nivel de comprensión crítica proponen que los docentes consideren que los estudiantes durante la lectura realicen; reseñas analíticas, creación de obras, escritura de cuentos, análisis, videos grupales, parodias y *cómics*. Y al respecto es importante señalar que en la educación primaria, el nivel de comprensión crítica de los textos implica un mayor grado de complejidad para los estudiantes, por lo que su desarrollo requiere de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que promuevan motivos e interés en cada grupo clase, donde los estudiantes interactúen con el texto de forma analítica y reflexiva. En este nivel se trata de ir más allá del propio contenido que se presenta en el texto y generar opiniones que puedan incluso mejorarlo, extenderlo hacia otros contenidos e interpretaciones, que sean de interés para los participantes.

Para el logro de una comprensión general de los textos es necesaria la intervención de los sistemas de memoria y de atención. También entran en juego los procesos de decodificación y percepción. En la lectura de comprensión o dicho de forma más literal: en el acto de leer, se realizan operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en diversos factores contextuales, por lo que leer es interactuar con el texto, es construir relaciones con significado para el lector, por ello "la comprensión lectora, en particular, es un producto de la interacción entre el propio texto, los esquemas del lector y el contexto lingüístico y extralingüístico. Puede afirmarse entonces que la comprensión que obtenemos del contenido de un texto es un resultado que depende tanto de los conocimientos y estrategias que el sujeto activa en su procesamiento como de las características del propio texto". (Cerchiaro Ceballos et al., 2013, p. 103)

En el proceso de leer las habilidades metacognitivas están presentes en cada una de las estrategias básicas de

lectura y son la pauta para realizar inferencias, predicciones, autocorrecciones y evaluar lo aprendido. De esta forma el pensamiento metacognitivo es indispensable para la comprensión lectora y el desarrollo de la escritura. En ese sentido se visualizan dos factores o variables presentes para autorregular por parte del lector su comprensión, *"el conocimiento del propósito de la lectura y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y dirigirla hacia una meta concreta"* (Cerchiaro Ceballos et al., 2013, p. 105). De manera semejante ocurre en los procesos de escritura en donde es necesario saber, conocer, lo que se pretende escribir y durante la ejecución de la tarea regularla para implicar las palabras necesarias, sus trazos, los aspectos ortográficos, lo sintáctico. Así mismo implicar las cuestiones gramaticales requeridas de acuerdo con el tipo y el nivel de redacción del texto.

En el proceso de la comprensión de textos se involucran al menos cuatro variables que cada persona lectora manipula de forma más o menos consciente, dichas variables se identifican en las características del texto, la comprensión de la tarea a realizar para la ejecución de la lectura, el tipo de estrategias que el lector puede utilizar al momento de leer (antes, durante y después) y el nivel de autoconocimiento, de autoeficacia, que el lector tenga de sí mismo, su autopercepción.

En este ámbito Schraw & Mochman (2017), han referido tres componentes del proceso metacognitivo: el conocimiento declarativo, procedimental y condicional. Este tipo de conocimientos, implican en sí, el desarrollo de una serie de habilidades intelectuales, en las que están implicadas los procesos metacognitivos: planificación, monitoreo y control y evaluación; como sustento para la promoción de la autonomía del estudiante al monitorear, controlar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Los procesos aludidos se realizan en mayor o menor grado durante cada tarea de lectura y escritura que emprenda cada estudiante. En este ámbito se asume la importancia de generar procesos metacognitivos, como sustento de la ejecución y regulación de las habilidades necesarias en el proceso de la producción de textos. El conocimiento y la selección de diferentes tipos de estrategias permiten al estudiante logros significativos en esta tarea esencial en su proceso de formación en educación básica.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para realizar el proyecto de desarrollo educativo, del cual se desprende el contenido del presente, se generó una investigación inductiva. Este tipo de investigación se caracteriza por ser exploratoria, flexible, holística y basada en el enfoque cualitativo (Denzin & Lincoln, 2012), como referente que favorece la comprensión de las inferencias en interpretaciones sobre las problemáticas que inciden en los resultados

De tal manera que se plantean supuestos hipotéticos derivados de un planteamiento de preguntas surgidas de la observación de un fenómeno en la realidad concreta. Las preguntas dan pauta a la formulación de propósitos y de ellos se derivan esas conjeturas que promoverán la reflexión después de transitar, en el caso de la presente, por la investigación y la acción. En este proceso se integran técnicas e instrumentos para la recogida de información, mediante la descripción y el análisis se desarrollan generalizaciones que pueden en mayor o menor medida explicar y/o predecir la realidad en cuestión.

Esta investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, dicho modelo se asume como *“un corpus teórico emergente que sustenta su visión epistemológica y metodológica en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos, cuya práctica se orienta hacia la sociedad construida por el hombre”* (Corona Lisboa, 2018). En esas experiencias surgen interacciones, versiones, prácticas de las y los agentes sociales que hacen presencia e influyen en determinado fenómeno. A partir de ello se construyen nuevas y diferentes realidades.

A propósito de las investigaciones que se orientan desde este paradigma Pérez Serrano (1994), menciona que *“la investigación cualitativa es considerada “como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio”* (p. 33). En este sentido una característica muy importante de este modelo investigativo radica en la ejecución de descripciones densas, exhaustivas del fenómeno en estudio. Se trata de incorporar la voz de las y los participantes *“sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos”* (Pérez Serrano, 1994, p. 98). Sin duda alguna este tipo de investigación se constituye en una opción vigente y relevante para la indagación e intervención en el área de las problemáticas socioeducativas.

Para el desarrollo de la investigación aplicada desde el paradigma cualitativo se aplicó un acercamiento a la metodológica de la Investigación acción, la cual se concibe en la organización de grupos o comunidades de práctica que llevan a cabo una actividad colectiva, sustentada en una práctica reflexiva individual y colectiva, recuperando los principales hallazgos en el contexto donde interactúan, donde existe una relación entre la teoría y la práctica, con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada (Restrepo, 2004).

Estas investigaciones se identifican por la coincidencia en los propósitos comunes de las personas integrantes de determinado grupo, por su sentido colaborativo y de participación, atiende también a los problemas más sensibles del grupo social, de la comunidad. El proceso de la IAP transcurre en un proceso de espiral a partir de los momentos de la investigación, la acción y la reflexión,

proceso que se replica, por ejemplo, en el desarrollo de un determinado proyecto.

La IAP es una forma diferente de entender los procesos de construcción del conocimiento social y parte de su valor epistemológico radica en la relevancia que se le da al conocimiento, a los saberes de los actores. Con ello se da *“paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social y por ende el educativo, entra en escena lo interpretativo, se privilegia la voz de los participantes, todo esto favorece el surgimiento de una nueva etapa en la investigación acción”*. (Colmenares & Piñero, 2008, p. 101)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta parte se describen, analizan y valoran las distintas actividades didácticas realizadas, con respecto a la fase 3, es decir, primer y segundo grado. Donde se encuentran los niños y niñas de la escuela primaria “José María Morelos”, ubicada en la comunidad de Yonthé, municipio de Huichapan, estado de Hidalgo.

Las actividades se integraron en una guía de acciones propuestas como estrategia innovadora para la fase correspondiente y promover un mejor dominio de los contenidos y de los procesos de aprendizaje implicados, éstos se tomaron del programa sintético de la NEM (México. Secretaría de Educación Pública, 2022) y de la elaboración del plan analítico; tomando como base el diagnóstico del contexto educativo y sus necesidades.

Se describen a continuación las actividades más relevantes realizadas desde el comienzo, algunas recurrentes- permanentes y trabajados en la marcha del curso. Haciendo mención de las formas en cómo se aplicó el pensamiento metacognitivo para promover el desarrollo de la lectoescritura en el grupo.

ESCRITURA DEL NOMBRE

PROYECTO DE AULA 1. NOMBRARIO DE GRUPO

CONTENIDO. Escritura de nombres en la lengua materna.

El Proceso de Desarrollo y Aprendizaje (PDA) correspondiente era que los alumnos escribieran su nombre y lo compararan con los nombres de sus compañeros, lo usaran para indicar la autoría de sus trabajos, marcar sus útiles escolares, registrar su asistencia, participaciones y desempeño en listas a su alcance, identificar nombres más largos o cortos que el suyo, nombres que empiezan o misma letra que el propio, sus iniciales, el diminutivo de su nombre.

Con la intención de valorar lo antes descrito, me permití aplicar distintas actividades para analizar las dificultades en el desarrollo de los procesos de la lectoescritura que se presentan en un aula multigrado y favorecer la interpretación, así como, la producción de textos, mediante el desarrollo del pensamiento metacognitivo.

Para los alumnos de primer grado; al solicitarles que escribieran su nombre, denotan que conocen las grafías del mismo nombre, pero muestran debilidad a la legibilidad de las letras. A su vez, dos alumnas de primer grado únicamente escriben grafías sin control de las mismas. Para segundo grado, los alumnos escriben correctamente su nombre, pero habría que mejorar la maduración de las letras. Posteriormente a que ellos lo escribieran, se les entregó una hoja con su nombre ampliado y trazado; ellos deberían de seguir el trazo de las letras de su nombre, pegando cuadros de colores hasta terminar su decoración. Fue así la parte introductoria del presente proyecto que permitió visualizar un panorama de la investigación, para después continuar y aplicar las demás actividades.

Para un segundo momento, los alumnos realizaron un acróstico de su nombre y de un compañero. Lo cual permitió indagar que tanto conocen los alumnos más allá de las letras de su propio nombre, así como, el uso de las mismas u otras letras, para formar y escribir más palabras. En esta ocasión decidí hacerlo en pares. Una vez formados los equipos, se les explicó el ejemplo con mi propio nombre. Básicamente se trataba de que si tu nombre empieza con “E” escribe algo que empiece, lleve o termine con esa letra en forma vertical, y así sucesivamente con las demás letras de su nombre y el nombre de su compañero.

Con lo anterior, la relación del concepto de metacognición se refleja debido a que los alumnos se cuestionan sobre que letras de su nombre les permite formar otras palabras y escribirlas, a partir de que ya tienen conocimiento de algunas del alfabeto. Fomentando la autonomía y desarrollo del trabajo a partir del objeto de estudio (López Jurado, 2015).

Una de las consideraciones que fueron rescatadas es que los alumnos con los que se ha trabajado muestran un vocabulario más amplio, por lo que, desde el inicio de esta actividad, se decidió formar uno de primero con uno de segundo y así, los alumnos se apoyaran para llevar a cabo la actividad. Sin duda, un aula multigrado es bastante diversa, sobre todo cuando se trata de la introducción a la primaria, así como, a la alfabetización inicial.

Son estos los contrastes que permiten comprender y enfatizar en que la presente investigación trata de procesos, procesos metodológicos para el enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la heterogeneidad, que favorece la reflexión colegiada y la replanificación de actividades, lo que le confiere un carácter flexible e individualizado a las estrategias y actividades definidas.

Se propuso desarrollar la estrategia *Jugando a construir mi nombre*. Esta guía de las acciones consistió en que los estudiantes pudieran relacionar y comparar letras y palabras. Desde un inicio para implementar las actividades se tomó como propósito que las y los alumnos identificaran la relevancia que tiene el nombre propio en cada persona

y, sobre todo, en ellos mismos. Como actividad lúdica se les asignaron tarjetas en donde se estaría observando el dominio de la escritura y el conocimiento de su nombre.

Se entregaron trozos de cartulina a los alumnos, para que escribieran su nombre con la ayuda del mismo profesor, se trataba de decorarlo y posteriormente se enmarcará con hule para protegerlo. El propósito es que hicieran un gafete y compararan con sus compañeros la escritura del nombre propio.

Con la actividad se esperaba que las alumnas y los alumnos tuvieran mayor autonomía al momento de redactar su nombre. Para esta semana se promovió el involucramiento de los padres y madres de familia para la realización de actividades extracurriculares. En el trabajo dentro del aula, los estudiantes identificaron las letras de su nombre mediante el abecedario, se les mostró un alfabeto en mayúsculas y minúsculas, para identificar cuándo y por qué se usa una letra mayúscula y una minúscula y abundar sobre el porqué al inicio los nombres propios se escriben con mayúscula, con las letras de tamaño mayor. Mediante la secuencia de actividades se logró la identificación de letras y su uso en la escritura de los nombres propios, para ilustrar fue de gran utilidad el ejemplo de los nombres de cada estudiante.

Como retroalimentación y actividad recurrente, se elaboraron tarjetas del tamaño de una media hoja para escribir los nombres de los niños y colocarlas en el piso en forma de una serie con un inicio y un final; Los alumnos irían avanzando de acuerdo al número que el dado pudiera caer, y deberían leer lo que decía la ficha en donde habían caído. La dinámica trataba de avanzar sobre la serie y observar si los alumnos iban reconociendo su nombre, así como, el de los demás. Si había alguna excepción por algún alumno que no tuviera dichas habilidades, yo cuestionaba que por lo menos mencionara una letra que conociera, y haciendo a la vez, mis consideraciones para desarrollar y concluir el juego.

Se integró una actividad adicional en esta estrategia, consistió en identificar y reconocer los nombres de cada estudiante de manera individual, resaltar la importancia del nombre propio para la construcción de la identidad y el reconocimiento familiar y social. Se les entregaría su nombre de forma personal y los niños y niñas hacían la comparación para identificar los nombres más largos, los que son más cortos, los que llevan más vocales y realizan otros ejercicios similares.

En esta parte los estudiantes tuvieron una noción más concreta sobre el conocimiento de su nombre propio, además de reconocer las similitudes que su propio nombre guardaba con relación al nombre de sus compañeros. También establecieron relaciones con otras palabras que iniciaban o terminaban con las letras de su nombre.

La siguiente actividad consistió en entregar fichas (tarjetas de trabajo) para que los niños y niñas escribieran su

nombre y mencionan cosas que les gustan y les disgustan en diferentes ámbitos y situaciones. El propósito fue el de generar actividades que propongan retos para el alumnado y construir un aprendizaje significativo (Anchundia & Vélez, 2023). Como formas de organización social de la clase se contempló el trabajo grupal e individual a través de compartir actividades y solucionar problemas de manera colaborativa, se continuó trabajando con el nombre propio y se realizó entre niños y niñas un cambio de roles con el propósito de que las y los estudiantes identificaran la escritura de los nombres de sus compañeros y no solo el que personalmente les corresponde.

En el cambio de roles también las y los estudiantes trabajaron con las tarjetas y a partir de ello se hacían preguntas sobre sus gustos y disgustos. Esta actividad motivó el trabajo colaborativo, la interacción y el desarrollo de la escritura sobre esos temas de interés, con el apoyo de sus pares y la mediación del profesor; estrategia que ha sido sustentada por González Villegas et al. (2025).

La actividad final de esta estrategia consistió en explorar nombres que comienzan o terminan con la misma letra de cada niño o niña, esto se propuso realizarlo al hacer escritura del nombre propio incluyendo apellidos. Después se dialogó sobre la identificación de la letra con la que comienza cada uno de los nombres (Lacón de Lucía & Ortega de Hocevar, 2008). Una vez identificada cada letra, según correspondía, se les cuestionó sobre las diferentes personas que conocían y que comienzan con las iniciales de sus nombres y apellidos para después escribirlos en su cuaderno, analizar y comparar los diferentes nombres que existen con la letra inicial de su nombre propio. En esta fase tres con respecto al desarrollo del pensamiento metacognitivo con el alumnado se realizaron actividades integradas en la planeación didáctica (Berrocal & Ramírez, 2019). Derivado de esta estrategia y en apoyo de su habilidad metacognitiva el alumnado pudo anticipar, a partir del conocimiento de las letras de su nombre, algunos ejemplos de otras palabras en donde se utilizan letras mayúsculas y minúsculas.

PROYECTO 2. SOY ÚNICO Y TÚ TAMBIÉN

A su vez, se trabajó con el proyecto “Soy único y tú también” con su respectivo contenido “Los seres humanos son diversos y valiosos, y tienen derechos humanos”.

PDA: Reconocer que todas las personas son únicas, valiosas y tienen el derecho humano de ser parte de familias, grupos escolares, comunidades y pueblos y que esto es parte de sus derechos humanos. Identificando acciones y reconociendo su derecho a ejercer la libertad de manifestar opiniones, ideas, sentimientos, deseos y necesidades, expresiones que considera propias, así como de recibir cuidados por parte de su familia, comunidad y/o pueblos.

Las actividades a realizar para encaminarnos a la producción de textos escritos fueron las del proyecto anterior,

pero aquí la intervención se trató de indagar sobre los documentos oficiales que dan identidad a las personas, como lo son: acta de nacimiento, CURP, carnet de vacunación y credenciales de la escuela (Puerto Menéndez & Chancay Cedeño, 2021).

En una clase a los alumnos, se les mostró cada uno de los formatos oficiales antes mencionados para indagar sobre sus conocimientos previos y que sabrían del tema. Partiendo de ello, para guiar el proceso de aprendizaje y el conocimiento sobre los documentos oficiales que le dan identidad a las personas desde que nacen, pero también que estos mismos son parte fundamental del cuidado para el registro e inscripción a las escuelas, así como, para distintos trámites personales.

Para poder darle forma mediante estrategias de retos y participación, se realizó un trabajo con apoyo de los padres de familia a partir de las siguientes indicaciones:

Dentro de las actividades del proyecto los alumnos deberían realizar un ejercicio de responsabilidad a través del cuidado de un huevo durante 5 días, y a donde iría el, también iría el bebé huevo. También, cada día debería conseguir algunos objetos que le servirían para cuidar al bebé huevo, la idea era esforzarse para conseguir los objetos, a través del apoyo en casa con actividades que no los pusieran en riesgo. De la misma manera, los padres de familia tendrían indicaciones; habría una tira recortable que tendrían ellos y conforme hicieran las actividades de apoyo en casa los alumnos podrían ganarse dichos objetos a manera de remuneración.

A su vez, los alumnos estuvieron haciendo las actividades en clase desde hacer un llenado de acta de nacimiento y una cartilla de vacunación con sus respectivos datos del “Bebé huevo”. Se solicitó que escribieran en un diario lo que implica la responsabilidad que tenían a cargo (Romero- et al., 2021).

Esta actividad previamente se explicó a padres de familia para hacerles énfasis la claridad de la estrategia, la cual, tenía un enfoque en donde los alumnos conocerían sobre los formatos que dan identidad a las personas, en sí, que esos fueran sus primeros textos escritos a partir del conocimiento e importancia del nombre propio que cada ser humano posee.

Fue así, como lo previamente trabajado, facilitó los medios y posibilidades para que el alumnado completara los formatos que les otorgan identidad personal a las personas. Si bien, son los primeros acercamientos a la escritura que el alumno lleva a cabo, pero sobre todo que lo encaminan al desarrollo de la producción de textos escritos, pero también a desarrollar ejercicios de responsabilidad, trabajo y cuidado.

Una primera acción realizada al inicio de cada una de las clases consistió en la exploración de los conocimientos previos con respecto al tema y que estaban presentes en

el grupo escolar multigrado, fase tres (primer y segundo grado). En el desarrollo de cada sesión se promovió el desarrollo del pensamiento metacognitivo al hacer preguntas detonadoras guiadas al desarrollo de esta habilidad.

Todas las estrategias didácticas que fueron empleadas se consideraron que, desde el inicio de la intervención docente, se diera a conocer el propósito de desarrollo y aprendizaje, ya que este es el punto de partida hacia al objetivo de lo que se pretende alcanzar. Es aquí cuando la metacognición comienza ya que permite ver los procesos de cada uno de los alumnos a partir de la participación, sobre lo que conocen, quieren conocer y lo que estarán conociendo (Berrocal & Ramírez, 2019).

En general las preguntas detonantes al inicio de la sesión se guiaban hacia la exploración de los aprendizajes previos para identificar los conocimientos que ya se poseían por parte de las y los estudiantes y construir a partir de ello los nuevos aprendizajes y a la generación de la escritura creativa, a partir de la exploración de los conocimientos con los estudiantes (Puerto Menéndez & Chancay Cedeño, 2021). Con las actividades se trató de crear un andamiaje en donde se diera pauta a la reflexión y el análisis. Las preguntas planteadas al inicio eran: ¿Qué sabes de...?, ¿A que les suena...?, ¿Habían escuchado de...? Es decir, interrogantes sencillas que les ayudarán en la identificación de conceptos.

Las dinámicas eran diferentes en cada sesión, se caracterizaban por ser lúdicas, de integración, inclusivas y divertidas. Los juegos propuestos incluían retos para las y los estudiantes en donde se divertían. Se evaluaba de forma sumativa al final de cada sesión mediante la aplicación de rúbricas holista para todo el grupo y analítica de cada estudiante, los avances en el desarrollo de cada proceso de aprendizaje.

Durante el desarrollo de las actividades las preguntas estuvieron orientadas a identificar si las actividades estaban siendo comprendidas, si se estaba ejecutando bien la tarea indicada. En este momento se proponían ejemplos para atender las dudas y mejorar las producciones de las y los estudiantes (Romero et al., 2021).

Para el cierre de cada sesión se realizaba una dinámica grupal, se ejecutaba una puesta en común en donde las reflexiones acerca de lo realizado eran compartidas de forma colectiva. Independientemente de las fases la dinámica de cierre grupal impulsaba la reflexión y detonaba el pensamiento metacognitivo a partir de actividades lúdicas, así mismo se identificaban las dificultades encontradas durante el desarrollo de cada actividad. En esta parte las y los estudiantes externaron sus impresiones sobre lo que más les había gustado de la actividad.

En el momento del cierre los cuestionamientos implican reflexionar sobre lo realizado en la jornada. Con anticipación se preparaban las preguntas y también se buscaba la forma de que todos los integrantes del grupo

participaran en la puesta en común. Las interrogantes propuestas para este espacio fueron: ¿Qué fue lo que aprendiste hoy?, ¿Cómo lo aprendiste? ¿Qué dificultades existieron? ¿Para qué lo aprendimos? ¿De lo visto, qué faltó por aprender? ¿En qué situaciones o casos podemos utilizar lo aprendido?

Como se deduce, estas interrogantes tienen el propósito de desarrollar la conciencia metacognitiva en el alumnado acerca de su propio aprendizaje: los propósitos son los de identificar avances y dificultades, carencias. Analizar de qué forma los progresos se vinculan con situaciones concretas de la práctica, con los procesos de aprendizaje. Permitió identificar con claridad el nivel de participación en el grupo, los avances en los procesos de reflexión y análisis por parte de las y los alumnos.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha enfatizado el carácter transversal de la lectura y la escritura en los procesos de formación en educación primaria, el aporte al perfil de egreso. Al respecto ambos procesos se asumen en las comunidades educativas como transversales en las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo. Se ha destacado el enfoque de la socioformación como una vía propicia para la formación de sujetos pensantes, críticos, analíticos y potencialmente transformadores de su realidad.

Al respecto puede decirse que la lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje, constituyen dos prácticas sociales y culturales, dos habilidades o destrezas a utilizar, enseñar y aprender en unos contextos determinados (entre ellos los escolares) que condicionan la naturaleza de ambas actividades y el tipo de relación que mantienen con la cultura escrita (Anchundia & Vélez, 2023), el carácter sociocultural de dichas prácticas propone entonces la asunción de un enfoque pertinente.

En la parte de la fundamentación teórica se implican los aportes de Ferreiro (2000), por considerarse una argumentación necesaria para los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura. Sobre todo, porque desde el enfoque constructivista y psicogenético hace reflexiones singulares como la de que *“tradicionalmente la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de madurez o de prontitud del niño, Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje”* (Ferreiro y Gómez Palacio, 2000, p. 6)

Así mismo se ha hecho énfasis en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el aula multigrado teniendo en cuenta algunos de los PDA, procesos de desarrollo de aprendizaje y contenidos propuestos en el Programa Sintético por la NEM (México. Secretaría de

Educación Pública, 2022). En este sentido se consideran postulados como los de Ferreiro y Teberosky cuando plantean una nueva mirada con respecto al aprendizaje de la lectoescritura “Las autoras desarrollan una mirada sobre este proceso que es **radicalmente diferente** y que permite la aparición de “un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor”. (Romero et al., 2021, p. 75)

Para el desarrollo del proyecto educativo, marco en el que se generó la intervención pedagógica que nos ocupa, se tuvieron muy en cuenta las condiciones socioeconómicas y la influencia del contexto. Así se construyó en el plan analítico el diagnóstico socioeducativo, donde se describieron las principales carencias y dificultades de la comunidad educativa, BAP presentes y que impactan el desempeño académico de niños y niñas del aula multigrado.

La propuesta para desarrollar la habilidad del pensamiento metacognitivo durante el proceso de la intervención pedagógica en el aula multigrado, pretendió incidir en la formación de las y los estudiantes para impulsar la autonomía académica y favorecer la autogestión de sus aprendizajes, con respecto a la lectura y escritura. En atención a esta última habilidad, puede decirse, por ejemplo, que, a partir del uso consciente de los saberes previos por parte del alumnado al momento de escribir, de realizar sus producciones, tienen ahora la posibilidad de realizar la **“aplicación de estrategias metacognitivas, es decir, de reflexión sobre su propio hacer. Ello posibilita la regulación de sus propios procesos y productos cognitivos”**. (Lacón de Lucía & Ortega de Hocevar, 2008, p. 237)

En el aula multigrado ha sido posible, mediante el trabajo pedagógico y didáctico, generar la construcción de un andamiaje para la aplicación de estrategias metacognitivas por el alumnado durante el desarrollo de sus actividades de lectura y escritura. Esto ha sido posible desde la implementación de la pedagogía de la pregunta propuesta por Freire durante las sesiones de clase. Por lo que se debe resignificar el intercambio entre los docentes y los alumnos, en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se generen interrogantes acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir (Romero et al., 2021). En esta virtud se ha hecho énfasis durante el proceso de la intervención pedagógica de la pregunta para construir conocimiento, de la pregunta para pensar en cómo se puede realizar mejor determinada tarea de lectura o escritura, cómo utilizar mejor los conocimientos previos, cómo ejecutar y regular la actividad, cómo evaluarla.

En este ámbito las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es

la vida (México. Secretaría de Educación Pública, 2022). Con relación a la lectura y la escritura las preguntas son detonantes de la reflexión y el análisis para el alumnado acerca de cómo pueden construir aprendizajes en torno de determinado contenido, cómo avanzar en los PDA (procesos de desarrollo de aprendizaje). La ruta del proceso metacognitivo, propone a las y los estudiantes un camino para facilitar la autogestión del aprendizaje. En este sentido, la intervención docente cobra especial relevancia al facilitar esos procesos. El desarrollo cognitivo que el profesorado posea con respecto a la conciencia y el pensamiento metacognitivo es condición indispensable para que su actuar docente asuma la orientación pedagógica y didáctica necesaria en esta tarea esencial en la consecución del propósito superior de “aprender a aprender”.

Con respecto al logro de los propósitos planteados para el momento de la intervención pedagógica se menciona que en la fase tres fue posible lograr que niños y niña escribieran su nombre y procedieron a compararlo con los nombres de sus compañeros, además que le dieran un uso básico en el contexto de las actividades del aula multigrado, como ponerlo en algunas de sus libretas para identificarlas e incluso escribirlo en algunos trabajos para su revisión. También fue posible que identificarán algunas diferencias básicas entre los nombres de las personas integrantes del grupo, tales diferencias consisten en que supieron distinguir los nombres más largos de los más cortos, así mismo compararon y distinguieron las letras con las que inician algunos nombres y las compararon con el nombre propio.

La evaluación de la intervención pedagógica y la reflexión sobre cada uno de los momentos que implicó el desarrollo del proyecto educativo permitieron tener claridad en los avances logrados a lo largo de cada una de las etapas, esto es: la precisión del diagnóstico pedagógico; la caracterización y delimitación del problema; la fundamentación teórica y el diseño de la intervención pedagógica.

Sin duda alguna la implicación del pensamiento metacognitivo en proyectos como el presente y en el abordaje de este tipo de temas tan sensibles para los grupos escolares de educación básica, permite fortalecer el trabajo pedagógico esencial que consiste en fortalecer la autonomía y la independencia académica de las y los estudiantes, así como favorecer la autogestión de sus aprendizajes. No se trata sólo de implementar estrategias de enseñanza, más bien de acompañar y orientar en el proceso de aprendizaje del alumnado. Una vez desarrollada esta habilidad, permite a las personas valerse por sí mismas en la sociedad y tomar conciencia que el lenguaje escrito es útil para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana.

En la producción de textos es importante que los alumnos se motiven para escribir y desarrollen sus competencias al hacerlo, precisar cuál es su finalidad, con énfasis en

cuestionar el aprendizaje, considerar sus aportes y fortalecer el mismo proceso de manera continua y permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anchundia Mantuano, L. J., & Vélez Villavicencio, C. E. (2023). Estrategias creativas para el desarrollo de escritura en estudiantes de básica media. *Alternancia - Revista De Educación E Investigación*, 5(8), 12–24. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v5i8.988>
- Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522–545. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8054596.pdf>
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C., & Sánchez Castellón, L. (2013). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99–111. <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156316011.pdf>
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96–114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, 144, 69–76. <https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/html/>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- González Villegas, M. Á., Nieto Rodríguez, G., & Flores Aguilera, G. M. (2025). Los procesos de lectoescritura en un aula multigrado para favorecer la interpretación y la producción de textos. Una aproximación al desarrollo del pensamiento metacognitivo. *Revista digital FILHA*, 20(32). <https://doi.org/10.60685/fgm00h56>
- Lacón de Lucía, N., & Ortega de Hoces, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231–255. <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013776007.pdf>
- López Jurado, A. L. (2016). Estrategias metacognitivas de comprensión de lectura en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(1), 113–125. <https://doi.org/10.15517/rfl.v41i1.23743>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Un nuevo Informe de la UNESCO resalta la magnitud de las desigualdades mundiales en la educación*. <https://www.unesco.org/es/articles/un-nuevo-informe-de-la-unesco-resalta-la-magnitud-de-las-desigualdades-mundiales-en-la-educacion-y>
- Pérez Serrano, G. (1994). *La investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Muralla.
- Puerto Menéndez, O., & Chancay Cedeño, C. H. (2021). La escritura creativa desde la tarea docente en la formación del profesorado de subnivel Básico Medio. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 9(1), 1–16. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3364>
- Ramírez Castillo, M. A. R. (2020). Enseñanza de la lecto-escritura: procesos cognitivos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 479–485. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326052.pdf>
- Ramón-Pineda, M. Á., & Espinoza-Freire, E. (2024). *La mediación escolar en los conflictos de adolescentes ecuatorianos en los colegios de la Ciudad de Machala*. Sophia Editions.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G., & Snow, C. (2021). Vocabulario académico y habilidades del lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1–16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4>
- Saldaña Gómez, D. P., Dávila Lara, G. E., & Jaramillo Jimbo, J. G. (2025). *PABS 1.0. La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana*. Editorial Exced.
- Schraw, G., & Moshman, D. (2017). Metacognitive theories. *Educational Psychological Review*, 7, 351–371. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02212307>
- Zhigue Luna, R. (Comp.). (2025). *La educación en contextos rurales ecuatorianos. Algunas experiencias*. Editorial Exced.

05

LA EDUCACIÓN FÍSICA **EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

LA EDUCACIÓN FÍSICA

EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

PHYSICAL EDUCATION AT THE HIGHER SECONDARY LEVEL

Mónica Llergo-Young¹

E-mail: mllergo@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0552-4877>

Julio Cesar Ambris-Sandoval¹

E-mail: jambris@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8513-9022>

Oscar Enrique Mato-Medina¹

E-mail: omato@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8159-1337>

Rafael Torres-Becerra²

E-mail: rtorres@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1294-858X>

José Enrique Oliver-Heredia¹

E-mail: joliver@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0086-7002>

¹Universidad Autónoma del Carmen. México.

²Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez." Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Llergo-Young, M., Ambris-Sandoval, J. C., Mato-Medina, O. E., Torres-Becerra, R., & Oliver-Heredia, J. E. (2025). La Educación Física en el nivel Medio Superior. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 49-54.

Fecha de presentación: 01/06/2025

Fecha de aceptación: 27/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

Esta investigación fue desarrollada con la participación de los jóvenes que se encuentran cursando la educación media superior en México, con edades comprendidas entre los 14 a 18 años y que son parte de grupos escolares que cursan, entre otras; la materia de educación física. Esta asignatura les evalúa y asigna una calificación al término de cada secuencia educativa terminada y al final de su semestre, la suma total de las secuencias les da una calificación aprobatoria o reprobatoria según sea el caso. Se fundamentó este trabajo en la concepción que los educandos tienen de la materia de educación física y de los titulares académicos. Encontramos muy buenas referencias en cuanto a lo que se plantea y desarrolla en una clase de educación física y el concepto que los estudiantes tienen de sus profesores. Es relevante el pensamiento positivo que los alumnos manifiestan de la materia en cuestión y los docentes que guían las actividades en Educación Física. Los participantes de esta investigación consideran importante su materia y de relevancia para su educación y desempeño en el actual grado académico y para la vida en sociedad; los contenidos que se trabajan en cada sesión son y serán de utilidad para su buen estado físico, el mantenimiento de una adecuada salud y la búsqueda de mejora de su calidad de vida con lo que respecta a la acción motriz diaria.

Palabras clave:

Educación Física, salud morfofuncional, actividad física.

ABSTRACT

The work of this research is located in young people who are studying upper secondary education in Mexico, the students participating in this research work are between the ages of 14 and 18 and are part of school groups that study, among others, the physical education subject that evaluates them and assigns a grade at the end of each completed educational sequence and at the end of their semester the sum gives them a passing or failing grade as the case may be, this work was based on the conception that students have the subject of Physical Education and academic titles. We found very good references regarding what is proposed and developed in a physical education class and the concept that students have of their teachers. The positive thinking that the students express about the subject in question and the teachers who guide the activities in Physical Education are relevant. The participants in this research consider their subject important and relevant for their education and performance in the current academic degree and for life in society; The contents worked on in each session are and will be useful for your good physical condition, the maintenance of adequate health and the search for improving your quality of life with regard to daily motor action.

Keywords:

Physical education, morpho-functional health, physical activity.

INTRODUCCIÓN

La educación básica en México incluye a la educación preescolar, primaria, secundaria y medio superior también llamada preparatoria o bachillerato, en este nivel académico (preparatoria) los alumnos se encuentran en las edades aproximadas de 14 a 18 años de edad y está conformada por 3 ciclos educativos, en el caso de la escuela donde se realiza esta investigación por 6 semestres.

La educación media superior tiene como algunos de sus objetivos preparar a los jóvenes para la educación superior y como consecuencia para la vida en sociedad. En este nivel académico los adolescentes adquieren distintas capacidades que solo atañe a la educación física.

En el transcurso de la descripción de nuestra investigación de campo abordaremos con especificidad, criterios que los alumnos presentan de sus clases, desde distintos ángulos educativos, sociales y de convivencia. Mato et al. (2020), demostraron que no existió diferencias en las calificaciones obtenidas en la asignatura educación física entre hombres y mujeres y que el rendimiento académico solo tuvo correlación con el auto concepto académico. Comprobó que existía correlación entre las dimensiones del auto concepto, dimensión, académicas y familiares. La dimensión física alcanzó medias por debajo de 61 puntos lo que la ubicó como la de menos medida colectiva. Roldán et al. (2020), refieren que, a pesar que los docentes afirman conocer los bloques y las características del currículo de Educación Física, no pueden transmitir esos conocimientos por la carencia de factores determinantes como la didáctica y metodología que se necesita para impartir la clase, sin embargo al responder preguntas siguientes en la encuesta realizada se denota el desconocimiento en temas básicos de currículo como son los bloques didácticos con sus destrezas y en que subnivel se debe implementar a su vez los docentes de aula denotan una predisposición por ser capacitados con temas referentes al currículo vigente de educación física.

En este sentido creemos que el docente siempre está en proceso de aprendizaje y que los modelos académicos cambiantes entre uno y otro gobierno afecta la cimentación de la enseñanza-aprendizaje del estudiante y el establecimiento de métodos y modelos que los profesionales de la educación pretenden establecer, y en consecuencia somos conscientes del mundo cambiante y de que la asignatura y el titular deben ser flexibles, dinámicos y adaptarse a los cambios lo más rápidamente posible para embonar conocimientos, transferencia y establecimiento de los conceptos y desarrollo de habilidades de los educandos para alcanzar el objetivo primario de la educación, sin importar las formas requeridas por la autoridad educativa en gestión y funciones.

Rodríguez Torres et al. (2022), expresan que en la actualidad la enseñanza de la educación física debe ser de calidad por lo que se requiere que el profesorado implemente

metodologías activas que se centren en el estudiante y potencien su aprendizaje, que le permitan insertarse de manera efectiva en la sociedad y sea capaz de responder a las distintas circunstancias que se le planteen. El objetivo de estudio es identificar las metodologías activas empleadas en las clases de educación física y los beneficios en el aprendizaje de los estudiantes, se concluye que la implementación de las metodologías activas en la enseñanza de la E.F. es motivante, forman estudiantes críticos del proceso, responsables, autónomos y con bases más sólidas para enfrentar los retos y los prepara en la resolución de problemas, impulsa la práctica motriz más regular para convertirse en personas activas y con hábitos saludables que le servirán a lo largo de la vida.

Por lo que es necesario que el profesorado sea capacitado y cuente con los fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos para la implementación de las metodologías activas. La educación física es de gran relevancia en la vida del ser humano, por ello su valor académico para la educación básica y su proceso en la cimentación de la vida, conservación de la salud, movilidad, concepción lúdica y de relaciones humanas y en sociedad, en este mismo sentido

Valencia & Tejeda (2020), consideran que la capacidad motriz influye en el desarrollo de las áreas cognitivas y del lenguaje y que la conexión entre el cerebro y el cuerpo son importantes para el adecuado desempeño académico e inclusive para la salud.

Por su parte, Mato Ceballo et al. (2021), refieren que a partir de la práctica de la educación física los jóvenes lograron modificar sus modos de conducta y la formación de orientaciones valorativas. Los criterios emitidos por los especialistas, más los resultados de la implementación, confirman la efectividad y factibilidad de la estrategia educativa para incrementar la Actividad Física en los estudiantes de la Preparatoria. En el mismo orden de ideas Llergo Young et al. (2021), encontraron en su investigación que los jóvenes que cursan el bachillerato encuentran en su motivación variables como son la aceptación social, la competencia con los compañeros y su propio desempeño y el trabajo colaborativo entre otras.

La educación en el nivel medio superior (preparatoria) cuenta con variables que afirman y/o modifican hábitos de vida, en esta área la educación física puede coadyuvar para que el joven reafirme conocimientos de corporeidad de sus necesidades para el mantenimiento de una salud morfofuncional de acuerdo a las características de cada individuo, los alumnos que cursan la preparatoria pueden y deben capacitarse para la vida laboral, dado que en breve podrían tener necesidad de participar activamente en las labores propias para generar recursos que apoyen la economía familiar y particular por lo que, es importante que se preparen y conozcan las capacidades y habilidades que puede tener su cuerpo, junto a ello

las condiciones y los cuidados que deben tener para ser parte funcional de la sociedad donde se desarrolle.

También la E. F. es colaborativa para evitar posibles enfermedades o ayudar a que aún con padecimientos el individuo pueda ser activo, esto con el conocimiento de la acción motriz que apoye la movilidad o capacidad de desarrollo en comunidad familiar o social.

En el tema de la educación global Alcántara et al. (2010), de manera muy general, encontraron que los profesores aprecian la influencia de procesos concretos de globalización (como las pruebas estandarizadas internacionales, las políticas educativas emanadas del Banco Mundial y los tratados de libre comercio con otros países), sobre su quehacer docente. La gran mayoría consideró que el fenómeno de la globalización se materializa en las TIC's, así como la forma en que ellos y sus estudiantes se apropiaron de ellas. También para ellos las TIC's son sinónimo del uso de la computadora. De modo semejante, advirtieron sobre algunos de los riesgos de una utilización excesiva o inadecuada de dichas tecnologías por parte de sus estudiantes, principalmente en relación con el proceso de pensamiento y la realización de actividades escolares. Con respecto a establecer si la globalización está afectando al currículo, la formación docente y, en general, la política educativa y social, sólo fue posible esbozar algunas tendencias que se refieren a la introducción del enfoque basado en competencias.

Como se advirtió en el artículo, esto no fue examinado con profundidad porque ha sido hasta la actualidad que el Gobierno federal, está impulsando el establecimiento de dicho enfoque en toda la educación media superior. Actualmente en la educación media superior se ha establecido una figura docente llamada Tutor que realiza actividades de seguimiento escolar de los alumnos que le hayan sido asignado, en este rubro los docentes deben establecer temporalidad para atender estas necesidades de sus grupos además de las que tengan en sus variantes académicas y de gestión para dar puntual seguimiento a los jóvenes en temas académicos y de gestión de su educación así como cumplimiento de las necesidades que deben cumplir con la administración de la escuela en que se encuentren.

Algunas de las necesidades tienen que ver con la necesidad de mejorar la capacidad de organización para abordar la acción tutorial, por parte de cada escuela, así como la capacitación de los tutores y el análisis de las demandas del propio contexto. De acuerdo con los resultados obtenidos, la orientación educativa parece estar cubriendo la mayoría de las funciones tutoriales, así como el trabajo de los tutores. La definición de los límites de cada uno, y diferenciar el aporte particular que hacen a la acción tutorial es indispensable, para diferenciar tareas y prácticas tutoriales para los alumnos.

Se requiere de una cultura de trabajo cooperativo en las escuelas, y que aún no se evidencia en la comunidad educativa. Por lo anterior es que, a partir de los resultados, se hacen recomendaciones pertinentes por medio de lineamientos que orienten y diseñen las prácticas tutoriales basadas en un modelo inclusivo. Las recomendaciones, se fundamentan bajo una revisión teórica y un diagnóstico y evaluación previa en tres escuelas de nivel medio superior; así como el conocimiento de sus participantes, organización, funcionamiento y recursos para la implementación de las tutorías, otro aspecto importante es la integración de los orientadores educativos como tutores, en una de las escuelas participantes.

La administración de la misma escuela, ante la negativa de los maestros de tiempo completo para participar como tutores, se extendió la invitación a docentes y orientadores, los cuales se integraron los que tuvieron iniciativa y disposición de participar, sin embargo, en el intento de trabajar en equipo con los docentes tutores, comparten temas básicos de la orientación educativa, por lo que el espacio de tutorías se ha convertido en una clase más de la orientación; lo que genera desaliento, poco interés y participación de los estudiantes, En esta labor tutorial de los jóvenes el docente de educación física también participa activamente y encuentra una posibilidad para colaborar con el grupo de docentes y aportar su conocimiento y habilidades para dinamizar estas acciones escolares.

MATERIALES Y MÉTODOS

El procedimiento para recabar la información en esta investigación fue descriptivo cuantitativo, apoyado por el software SPSS para el tratamiento de la información. El proceso de trabajo de campo fue realizado en la Escuela Preparatoria Diurna del Campus II de la Universidad Autónoma del Carmen, con la participación de alumnos regulares desde el primer semestre hasta el sexto semestre, los jóvenes contestaron la prueba Intereses y actitudes hacia la Educación Física (Moreno et al., 2003). Los educandos hombres y mujeres en una edad entre 14 y 18 años, quienes toman clases de educación física en su currículo educativa 2 horas en la semana y que se realizan en horarios de 7 a 15 horas. La prueba fue contestada con total libertad y con la supervisión del equipo de investigación, sin la presencia del profesor de educación física titular de los grupos encuestados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el estudio, los participantes de la investigación son de la opinión que la educación física no es aburrida por el contrario se podría decir que es atractiva para los jóvenes que participan de ella. Tal como aparece en la tabla 1.

Tabla 1. Opinión emitida sobre las clases de Educación Física.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	4	12	4.2
	3	13	4.5
	2	65	22.5
	1	199	68.9
	Total	289	100.0

Los estudiantes indican que las actividades que se planea y que en la clase se presenta y asimila el educando es de utilidad para su vida diaria en sociedad (tabla 2).

Tabla 2. Utilidad de los conocimientos impartidos.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	4	9	3.1
	3	17	5.9
	2	55	19.0
	1	208	72.0
	Total	289	100.0

Es muy bajo el porcentaje que opina que las clases de educación física no tendrían razón de existir en el currículo escolar del nivel medio superior, en su contraparte un gran número de alumnos está en conformidad con la presencia de la clase mencionada y en su participación activa (tabla 3).

Tablas 3. Opinión sobre la asistencia a las clases de Educación Física.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	4	11	3.8
	3	21	7.3
	2	37	12.8
	1	220	76.1

Opinan que la clase de educación física es perfectible y que con implementación de acciones, actividades y métodos de enseñanza se podrían lograr mejores resultados (tabla 4).

Tabla 4. Opinión sobre la necesidad de mejora de la asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	1	30	10.4
	4	45	15.6
	3	88	30.4
	2	126	43.6
	Total	289	100.0

La mayoría consideran que la catedra de acción física es importante para su salud y en su vida en general (tabla 5).

Tabla 5. Importancia de la Educación Física.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	1	20	6.9
	4	75	26.0
	3	81	28.0
	2	113	39.1
	Total	289	100.0

Expresan gusto por realizar las actividades que el docente presenta, ejecutan con beneplácito en cada una de las clases que tienen durante su estancia por el bachillerato (Tabla 6).

Tabla 6. Nivel de satisfacción por las clases.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	4	21	7.3
	3	48	16.6
	1	103	35.6
	2	117	40.5
	Total	289	100.0

También manifiestan que las acciones planteadas y realizadas en sus sesiones les pueden aportar beneficios y aprendizajes que aplicarían en la vida diaria y en su futuro (tabla 8).

Tabla 8. Aplicabilidad de los contenidos para la vida.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	1	39	13.5
	4	50	17.3
	3	83	28.7
	2	117	40.5
	Total	289	100.0

Tan solo el 4.2% manifestó estar de acuerdo en que la clase de educación física a la que asisten durante su estancia en la preparatoria es menos importante que las demás materias que cursan en su proceso educativo en el nivel medio superior (tabla 9).

Tabla 9. Importancia de la asignatura.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	4	12	4.2
	3	30	10.4
	2	98	33.9
	1	149	51.6

En la presente investigación realizada para conocer la opinión y utilidad de la clase de educación física en el nivel medio superior en México, el grupo de investigadores planteó una serie de cuestionamientos en la búsqueda de tener argumentos para postular una opinión informada de lo que perciben los jóvenes en la educación preparatoria, en este nivel educativo se encuentran las bases para la definición y elección de la profesión que podrían cursar

los jóvenes que concluyan su bachillerato y accedan a una educación superior.

Al plantear los cuestionamientos a los participantes encontramos diversidad de argumentos que posibilitan esta discusión, los jóvenes tienen diversidad en género y edad al igual que sus experiencias previas y sus gustos inculcados por la familia o sociedad que les rodea, la práctica de actividad física regular u ocasional en los participantes o algún familiar o amigo cercano también incide en la opinión que emita sobre la educación física tienen. El objetivo planteado de conocer qué opinan de la clase y de los profesores de educación física, se podrá establecer en esta institución participante que es de carácter pública y a la cual se accede con un examen de oposición en el que participan un estimado de 1,650 alumnos para 715 lugares disponibles. En el proceso investigativo pudimos observar distintas actitudes y aptitudes de los jóvenes que podrían redirigirse y plantear algunas áreas de oportunidad, así como ejemplos que bien podrían aplicarse en otras instituciones públicas o privadas.

CONCLUSIONES

La clase de Educación Física y los docentes que la imparten es bien evaluada por los alumnos que de ellas son parte, encontramos que los jóvenes disfrutan de las actividades que realizan, y opinan que los docentes son competentes en su labor académica, brindan confianza y seguridad. El trato entre profesor-alumno es bueno y de confianza.

La mayoría opina que los contenidos que se plantean y desarrollan en clase les pueden servir para mantener la salud física, establecer una buena calidad de vida y mejorar sus capacidades morfofuncionales en su vida diaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, A., & Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a3.pdf>
- Llergo Young, M., Ambris Sandoval, J. C., Mato Medina, O. E., & Matos Ceballos, J. J. (2021). Motivación en la práctica de Educación Física, en adolescentes que cursan el nivel Medio Superior. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 4(2), 260-267. <https://doi.org/10.62452/srkja846>
- Mato Ceballos, J. J., Prieto Noa, J., Mato Medina, O. E., Farfán Heredia, E. R., & Ambris Sandoval, J. C. (2021). La actividad física como práctica habitual en estudiantes del nivel medio superior del sureste mexicano. *Revista Científica Cultura, Comunicación Y Desarrollo*, 6(2), 100-106. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/301>
- Mato Medina, O. E., Ambris Sandoval, J., Llergo Young, M., & Mato Martínez, Y. (2020). Autoconcepto en adolescentes considerando el género y el rendimiento académico en Educación Física. *Universidad Y Sociedad*, 12(6), 22-30. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1806>
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista española de educación física*, 11(2), 14-28.
- Rodríguez Torres, Ángel F., Chicaiza Peneida, L. E., & Cusme Torres, A. C. (2021). Metodologías emergentes para la enseñanza de la Educación Física (Revisión). *Revista científica Olimpia*, 19(1), 98-115. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/2938>
- Valencia Román, J. E., & Tejeda Díaz, R. (2020). Guía de ejercicios para mejorar la coordinación motriz de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Atahualpa. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 5(3), 111-128. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i3.2794>
- Roldán-Tixi, V., Aldas-Arcos, H., Ávila-Mediavilla, C., & Vargas-Cuenca, G. (2020). Análisis curricular, su implementación en la clase de Educación Física por los profesores de aula. *Polo del Conocimiento*, 5(11), 436-454. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i11.1935>

06

EJERCICIOS FÍSICOS INCLUSIVOS **PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE** **ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD DESDE LA EDUCACIÓN** **FÍSICA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

EJERCICIOS FÍSICOS INCLUSIVOS

PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

INCLUSIVE PHYSICAL EXERCISES FOR STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) FROM THE PHYSICAL EDUCATION PERSPECTIVE

José Luis Chulli-Barahona¹

E-mail: jlchulib@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8480-550X>

Giceya de la Caridad Maqueira-Caraballo¹

E-mail: gdmaqueirac@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6282-3027>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Chulli-Barahona, J. L., & Maqueira-Caraballo, G. C. (2025). Ejercicios físicos inclusivos para estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde la Educación Física. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 55-64.

Fecha de presentación: 14/06/2025

Fecha de aceptación: 18/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno conductual predominante del neurodesarrollo con manifestaciones sintomáticas diversas. Sus características más relevantes se asocian a la falta de atención, impulsividad e hiperactividad en el escolar. El objetivo del estudio fue elaborar un sistema de ejercicios físicos con enfoque actitudinal e inclusivo para favorecer el desarrollo de la coordinación lúdico-motriz en estudiantes con TDAH, en la clase de educación física. Se realizó un estudio de caso con enfoque cuali-cuantitativo que utilizó la observación, encuesta y revisión documental para caracterizar el estado inicial del objeto, apoyado en la técnica de triangulación. Los hallazgos iniciales evidencian limitaciones en la coordinación motriz de los escolares, y pobre trabajo metodológico y de atención por parte del docente. Se diseñó un sistema de ejercicios físicos para el desarrollo de la coordinación lúdico-motriz mediante el enfoque sistémico estructural funcional; y se aplicó durante 15 semanas en las clases de educación física. Los resultados de la intervención pedagógica en los casos de estudio demuestran la funcionalidad y efectividad del sistema de ejercicios, lo que evidencia su pertinencia y valía.

Palabras clave:

Inclusión, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, ejercicios físicos, educación física.

ABSTRACT

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is a predominant neurodevelopmental behavioral disorder with diverse symptomatic manifestations. Its most relevant characteristics are associated with inattention, impulsiveness, and hyperactivity in students. The objective of this study was to develop a system of physical exercises with an attitudinal and inclusive approach to promote the development of play-motor coordination among students with ADHD in physical education classes. A qualitative-quantitative case study was conducted using observation, surveys, and document review to characterize the initial state of the object, supported by the triangulation technique. Initial findings reveal limitations in the students' motor coordination and poor methodological and attentional work on the part of the teacher. A system of physical exercises for the development of play-motor coordination was designed using a structural-functional systemic approach and was applied for 15 weeks in physical education classes. The results of the pedagogical intervention in the case studies demonstrate the functionality and effectiveness of the exercise system, which demonstrates its relevance and value.

Keywords:

Inclusion, attention deficit hyperactivity disorder, physical exercise, physical education.

INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno conductual predominante del neurodesarrollo con diferentes síntomas, los más destacados se asocian a la falta de atención, impulsividad e hiperactividad características de los niños en edad escolar, siendo los de sexo masculino los que son mayormente afectados en comparación con las féminas que lo presentan (Ru et al., 2021). El TDAH en ocasiones genera un impacto en el ambiente que rodea al individuo, la familia, el colegio y la sociedad en general; se asocia con la obtención de bajos resultados académicos, al mostrar dificultades de socialización con compañeros de su misma edad para conseguir y mantener relaciones sociales, presentan, además, deficiencias motrices relacionadas con la postura, la coordinación o con los desplazamientos (Chen & Phipps, 2021).

La etiología del TDAH se considera multifactorial, según Escofet et al. (2022), las principales causas se identifican a partir de la influencia genética, con una heredabilidad superior al 70%, factores internos que implican la transmisión de generación en generación. Estudios asociados a exámenes de neuroimagen muestran diferencias en áreas del cerebro, la corteza prefrontal, los ganglios basales y el cerebelo. Estas alteraciones afectan el funcionamiento de los neurotransmisores, lo que puede provocar los síntomas del TDAH. Para Carrasco (2022), los factores ambientales como la exposición prenatal a sustancias tóxicas, el tabaco o el alcohol y complicaciones durante el embarazo o el parto, también se han relacionado con el desarrollo del TDAH. Este autor considera que los antecedentes psicosociales, el estrés familiar y las experiencias adversas en la infancia pueden agravar estos síntomas.

En el contexto pedagógico el rendimiento académico y desempeño escolar de los estudiantes con TDAH, es común que, debido al déficit en la capacidad de atención y autocontrol, presenten insuficiencias en la elaboración correcta de actividades, tareas y exámenes; estas carencias se traducen en la obtención de bajas notas e insuficiente aprendizaje, suspensiones y fracaso escolar (Lovett & Nelson, 2021). Resulta pertinente entonces la atención a la diversidad como medida integral del sistema educativo en el cual se incluya a los estudiantes, desde un enfoque adaptado a las necesidades individuales en el que se construya y fortalezcan valores como el respeto, la tolerancia y la participación en las actividades en el ámbito escolar y comunitario.

La educación física cumple un rol fundamental al suministrar un espacio que estimule el desarrollo de habilidades motoras, la interacción social y el aprendizaje colaborativo. Incluir a los estudiantes con TDAH en actividades físicas adaptadas, no solo facilita su integración en dinámicas grupales, sino que fortalece la autoestima y refuerza el sentido de pertenencia (Marchan & Mera, 2020). De esta manera, se generan entornos educativos más

inclusivos, donde se promueva la participación equitativa y el respeto por la diversidad. La educación inclusiva juega un rol fundamental en la inserción de estos estudiantes, proceso que busca identificar y atender la diversidad de necesidades para minimizar la exclusión y asegurar que todos, especialmente los más vulnerables, reciban una educación adecuada.

Las carencias de procesos educativos con enfoques instructivos explícitos, que evalúen las necesidades y posibilidades de estudiantes con TDAH en la clase de educación física, constituyen uno de los factores que acrecienta la problemática existente. Expertos afirman que los docentes de educación física carecen de herramientas didáctico metodológicas, que limitan la participación e inclusión de sujetos con TDAH en las prácticas activas de ejercicios físicos (Sotomayor et al., 2024; y Flores et al., 2024); las estrategias para su atención e intervención pedagógica deben resultar flexibles y diferenciadas con el objetivo de promover un aprendizaje multilateral e integrador.

Estudios realizados por Novo & Campelo (2020), indican que más del 30% de los sujetos con un diagnóstico de TDAH, exteriorizan movimientos rígidos y problemas en la coordinación motora. Presentan además torpeza, lentitud e imprecisión en tareas como escribir, montar bicicleta o participar en deportes. Aproximadamente el 50% de los niños con TDAH muestran trastornos del desarrollo de la coordinación, factores que se agravan sino son tratados por especialistas. En tanto, la práctica de ejercicios físicos no sólo es saludable para el cuerpo, sino para que adquieran habilidades cognitivas, perceptivas y motoras. De igual forma, potencian el comportamiento, autocontrol, la disciplina y regulan emociones negativas.

El análisis teórico realizado constituye un desafío que demanda enfoques integradores durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con TDAH en las clases de educación física. En este sentido, la investigación planteó como objetivo elaborar un sistema de ejercicios físicos con enfoque actitudinal e inclusivo, para favorecer el desarrollo de la coordinación lúdico-motriz en estudiantes con TDAH, en la clase de educación física.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio tuvo un enfoque mixto (cuali-cuantitativo) con diseño no experimental mediante un estudio de caso (Ceballos et al., 2023); que constituye un método para esclarecer los cambios longitudinales de la cultura escolar y los fenómenos complejos, ambiguos, inciertos y escurridizos a otros métodos. La investigación asumió un alcance descriptivo, que permitió analizar el objeto en su entorno natural. Se utilizaron métodos y técnicas de investigación del nivel teórico, tales como: el inductivo-deductivo y analítico-sintético, que facilitaron concretar los aspectos esenciales en relación con las particularidades psicológicas y físicas de los sujetos objeto de estudio y

del proceso de enseñanza-aprendizaje en general; así como el sistémico estructural-funcional, que sirvió de referencia para la elaboración del sistema de ejercicios físicos a partir del establecimiento de relaciones esenciales en el desarrollo lúdico-motriz de los estudiantes con TDAH.

Los métodos empíricos empleados fueron el análisis de documentos, para la revisión y estudio de documentos normativos que determinan las insuficiencias teóricas y metodológicas de la enseñanza-aprendizaje; la encuesta, para conocer la opinión de los docentes de educación física; y la observación, con el objetivo de obtener información del comportamiento de los estudiantes como parte de su desempeño físico y constatar la preparación del docente para la atención educativa inclusiva. La técnica de la triangulación permitió el análisis de los datos en el diagnóstico inicial, su comparación y contrastación entre sí. Posibilitó además analizar las coincidencias y contradicciones aportadas por las diversas fuentes y técnicas.

Para el desarrollo del proceso investigativo se utilizó una escuela de Educación Básica del cantón Milagro, en

Ecuador, con una población comprendida de 598 estudiantes. Se utilizó un muestreo no probabilístico e intencional, que utilizó como criterio de inclusión, la existencia de la mayor cantidad de estudiantes con TDAH en un paralelo, en consecuencia, la muestra se delimitó por 2 estudiantes del octavo A de Educación Básica y el docente de educación física. La muestra incluyó 12 docentes de educación física del cantón referido.

El sistema de ejercicios físicos para el desarrollo de la coordinación lúdico-motriz en estudiantes con TDAH, que fue diseñado, se aplicó durante un periodo de 15 semanas en las clases de educación física. Para la evaluación de las técnicas e instrumentos de investigación se utilizaron unidades de análisis (Tabla 1), que según Vizcaíno et al. (2023), tiene como finalidad la construcción de una herramienta de resolución de las cuestiones concretas que se plantean durante la comprensión de un escenario educativo, debe ser lo suficientemente abarcador para no vulnerar las características del fenómeno estudiado, pero no tan amplia que dificulte la investigación.

Tabla 1. Metodología para evaluar el nivel de desempeño físico de los estudiantes con TDAH.

Unidades de análisis	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Unidad de análisis A Atención pedagógica educativa del profesor de educación física para el desarrollo de la coordinación lúdico-motriz de los estudiantes con TDAH.	Procedimental Metodológica inclusiva	-Correspondencia de los contenidos del programa de educación física del 8vo grado para el desarrollo de la coordinación lúdico-motriz en los estudiantes con TDAH -Atención educativa inclusiva a estudiantes con TDAH	-Observación al proceso docente educativo -Encuesta a los docentes de educación física -Análisis documental
Unidad de análisis B. Nivel de desempeño físico de los estudiantes con TDAH.	Desarrollo coordinativo lúdico-motriz	- Equilibrio - Orientación espacial - Coordinación óculo-manual - Coordinación óculo-podal - Coordinación estática - Prueba de coordinación rítmica - Coordinación dinámica general	Test de Coordinación Corporal Infantil (KTK) de Kiphard & Schilling (1974).

Para la evaluación de la unidad de análisis “B” se utilizó el test de Coordinación Corporal Infantil (KTK) de Kiphard & Schilling (1974). El instrumento se adaptó y contextualizó a los estudiantes con TDAH; su objetivo estuvo dirigido a identificar y diagnosticar a niños con dificultades motrices y de coordinación (Tabla 2).

Tabla 2. Escala valorativa del test de coordinación motriz contextualizado a los estudiantes con TDAH.

Cociente motor	Clasificación	Percentil
131-145	Alto	99-100
116-145	Bueno	85-98
86-115	Normal	17-84
71-85	Sintomático	3-16
56-70	Problemático	0-2

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El procedimiento utilizado para valorar las unidades de análisis consta de cuatro acciones, que se explican a continuación:

Primera acción: Recopilación de los datos con el propósito de contrastar los resultados de la observación a las clases de educación física y valorar las insuficiencias del proceso docente.

Segunda acción: Resultados de la encuesta realizada a los docentes de educación física, que reveló la ineficaz preparación teórico-metodológica para la atención educativa inclusiva de los estudiantes con TDAH.

Tercera acción: El análisis de documentos posibilitó la valoración de los objetivos de los documentos normativos; programa de educación física, orientaciones metodológicas, expedientes psicopedagógicos de los estudiantes con TDAH.

Cuarta acción: Diagnóstico realizado a las capacidades coordinativas, a partir de la aplicación del Test de coordinación. Una vez determinadas las potencialidades y carencias de la unidad de análisis "A", se concretan en regularidades generales mediante la triangulación metodológica.

En resumen, se identificaron limitaciones (Figura 1) en el desarrollo de los procesos inclusivos y en la coordinación lúdico-motriz de los estudiantes con TDAH, que exigen del estudio de esta situación problemática, las limitaciones específicas son las siguientes:

- » Las habilidades motrices de los estudiantes con TDAH se encuentran disminuidas, como resultado de la falta de práctica física, así como la presencia de dificultades en la integración inclusiva a las actividades sociales.
- » Limitada adecuación didáctico-metodológica en el diseño de actividades adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes con TDAH.
- » Insuficiente incorporación de elementos dinámicos y lúdicos en las clases de educación física que incentiven la socialización y participación grupal.

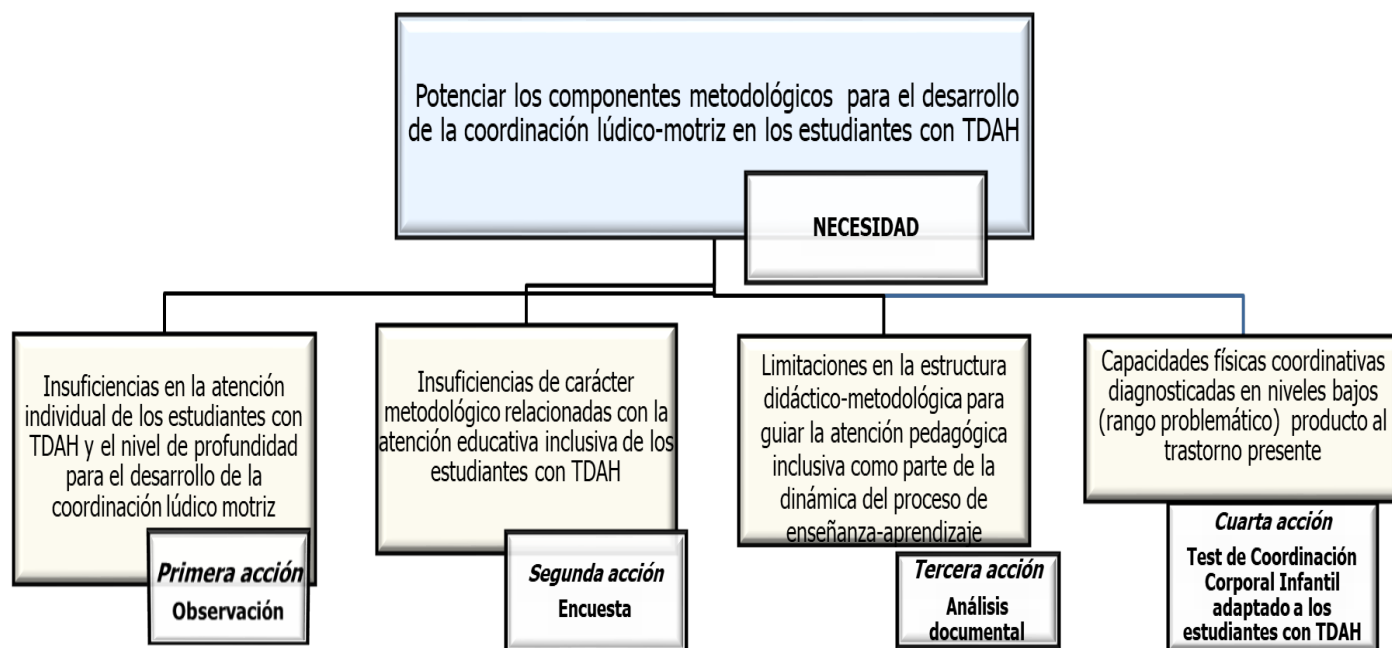


Figura 1. Contrastación triangular de los resultados del diagnóstico.

En los dos casos sujetos de estudio los datos obtenidos evidencian que el desarrollo de la coordinación motriz se encuentra afectada, se manifiestan insuficiencias prácticas al no lograr realizar las actividades físicas de forma independiente, factores que inciden en la inclusión participativa y el logro de actitudes psicofísicas, a partir de su desempeño, en cuanto a la sistematización de conocimientos, hábitos motores, y desarrollo de habilidades motrices y capacidades físicas, como parte de los trastornos del neurodesarrollo presente.

Los resultados de la caracterización de la unidad de análisis A permitieron identificar las causas que originan las insuficiencias relacionadas con la atención pedagógica inclusiva. Este análisis evidencia la necesidad de elaborar acciones que favorezcan dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física, con enfoque inclusivo en sujetos con TDAH, lo que puede incidir positivamente en el desarrollo de la coordinación motriz.

La integración de las concepciones teóricas metodológicas sistematizadas en este estudio y los resultados de la caracterización empírica, permitieron enfocar el diseño del sistema de ejercicios físicos. Su estructuración sistémica está integrada por fases y acciones, lo que incluye funciones y dinámica. El sistema de ejercicios se orienta a potenciar el aprendizaje y los procesos coordinativos desde la actividad lúdico-motriz durante la clase de educación física.

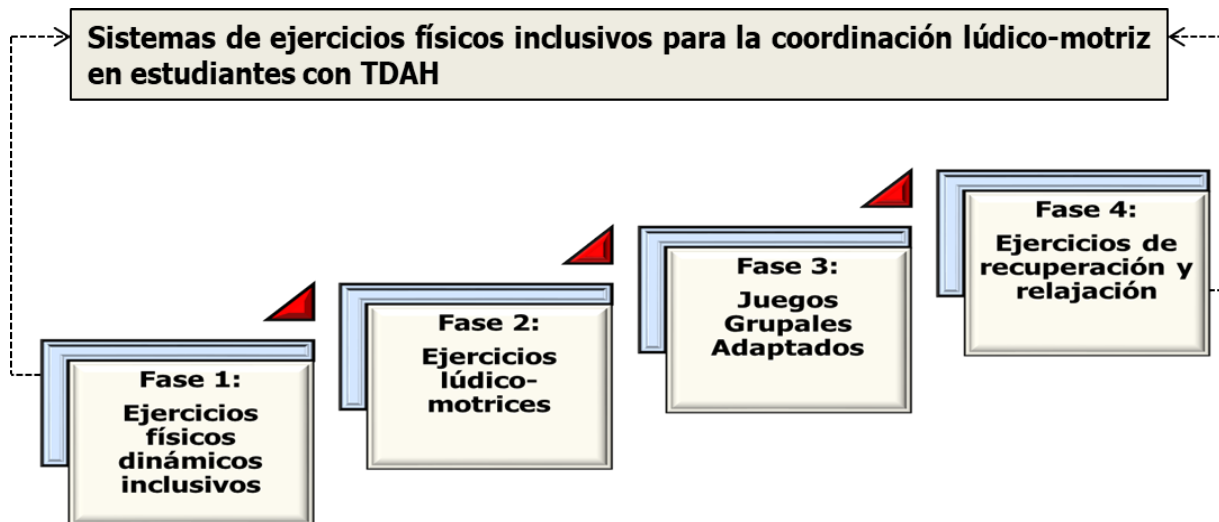


Figura 2. Representación gráfica del sistema de ejercicios físicos inclusivos para estudiantes con TDAH.

Descripción teórico-metodológica del sistema de ejercicios físicos inclusivos

El sistema de ejercicios físicos inclusivos responde a enfoques pedagógicos-educativos basados en principios metodológicos que integran aspectos lúdicos, motrices y cognitivos, dirigidos al profesor de educación física, sustentados en un enfoque inclusivo, que no solo actúa sobre el perfeccionamiento de la coordinación motriz, sino que fortalecerá la autoestima y las habilidades sociales de los estudiantes con TDAH.

El profesor de educación física deberá:

1. Diseñar ejercicios adaptados con características dinámicas y variadas para lograr mantener el interés y la motivación de los estudiantes con TDAH.
2. Establecer una metodología adecuada a partir de la implementación de estrategias motivadoras y entendibles, que ayuden a los estudiantes a comprender y practicar activamente las actividades lúdicas y físicas.
3. Promover el trabajo grupal en el que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y refuercen la inclusión a través de las actividades cooperativas.
4. Mantener una atención individualizada mediante la adecuación de las actividades, a partir de las necesidades individuales de los estudiantes con TDAH, considerando las potencialidades y posibilidades de cada uno de ellos.
5. Incorporar juegos que logren potenciar la coordinación motriz, en el que utilicen estímulos multisensoriales en función de corregir y mejorar la percepción corporal.
6. Diseñar ejercicios físicos que aumenten de forma progresiva su complejidad, permitiendo que los estudiantes con TDAH desarrollen habilidades motoras.

Objetivo general: Fomentar la participación de todos los estudiantes con o sin TDAH en la práctica de ejercicios físicos inclusivos en la clase de educación física, para lograr incidir en el desarrollo de coordinación motriz como resultado de la inserción social.

Descripción de las fases correspondientes al sistema de ejercicios físicos inclusivos (Figura 2).

Fase 1. Ejercicios físicos dinámicos inclusivos.

El profesor planificará las siguientes actividades y los estudiantes deberán:

1. Trasladar objetos con pesos ligeros a una distancia de 5 metros en el área de educación física con la participación de todos los estudiantes.
2. Realizar imitaciones grupales a partir de movimientos corporales. Un estudiante realizará la representación mímica y el resto del grupo deberá realizar las imitaciones, este ejercicio fomenta la atención y coordinación general.
3. Realizar ejercicios mediante el procedimiento circuito motriz (saltos, caminar en zigzag, bordear obstáculos) en equipos en el que se deberá modificar el nivel de dificultad según las habilidades de cada estudiante.
4. Realizar juegos con pelotas formando equipos en el que efectúen lanzamientos y atrapes de pelotas de varios tamaños, se deben integrar variantes, como hacer palmadas luego de un lanzamiento hacia arriba.
5. Los estudiantes dispersos en el área de educación física realizarán pateo de balones hacia diferentes direcciones.

Fase 2. Ejercicios lúdicos motrices

Actividades rítmicas:

El profesor planificará las siguientes actividades y los estudiantes deberán:

1. Realizar bailes siguiendo la música o imitar movimientos rítmicos con el objetivo de mejorar la coordinación y la memoria motriz.
2. Adoptar posturas imitando a objetos, ilustraciones o personas, que ayuden a desarrollar el esquema y control corporal.
3. Realizar ejercicios alternos, el estudiante debe tocar con la mano derecha la rodilla izquierda y viceversa, los movimientos deben ser de forma rápida y coordinada.
4. Realizar ejercicios de cruces de miembros inferiores, cruces de ambos pies, ejercicios de escalera o cruzar los pies mientras caminan de forma lateral.

Fase 3. Juegos grupales adaptados.

Formar dos equipos.

El profesor planificará las siguientes actividades y los estudiantes deberán:

1. Delimitar una línea recta o una cuerda extendida en el área de educación física, los estudiantes deben pasar manteniendo el equilibrio, sin salir de la marca o cuerda, primero ejecutan el ejercicio con los brazos extendidos hacia los lados y luego los brazos al lado del cuerpo. El equipo que logre efectuar el ejercicio sin cometer errores y en el menor tiempo posible, gana el juego.

Adaptación: ubicar la línea o cuerda en forma de zigzag y lograr bordearla sin perder el equilibrio.

2. Los estudiantes caminando en línea recta, van a trasladar una pelota sobre una raqueta de tenis de mesa, a una distancia de cinco metros, sin que se desplome al suelo. El objetivo radica en fomentar la estabilidad y la concentración. El equipo que logre llegar hasta el final en el menor tiempo y sin cometer errores, gana el juego.
3. Adaptación: Realizar la actividad corriendo e incrementar la distancia de traslado de la pelota.
4. Realizar carreras cortas en bolsas o sacos a una distancia de cinco metros. Primero se ejecuta en línea recta y luego bordeando obstáculos. El equipo que logre llegar al final, en el menor tiempo y sin cometer errores, gana el juego.

Adaptación: Incrementar la dificultad del juego con distancias más largas.

5. Los estudiantes formarán una columna y se colocan con las piernas abiertas, creando la forma de túnel. Los participantes deben pasar por entre las piernas y regresar al inicio de la columna. El objetivo es mejorar la coordinación al moverse en espacios reducidos y fomentar la inclusión grupal.

Adaptación: Incrementar la dificultad del juego, añadiendo obstáculos que deban esquivar mientras pasan por el túnel.

Fase 4. Ejercicios de recuperación y relajación. El profesor deberá:

1. Incorporar técnicas de relajación y ejercicios de respiración diafragmática que
2. contribuyan a disminuir la impulsividad y controlar la ansiedad.
3. Planificar ejercicios de estiramientos suaves entre cada actividad con el objetivo de fomentar la flexibilidad y relajación.
4. Planificar ejercicios desde la posición de sentados o acostados. Colocando una mano en el abdomen y otra sobre la región pectoral, los estudiantes realizarán inhalaciones profundas y lentamente exhalan por la boca. El ejercicio se repite de 5 a 10 movimientos, esta actividad mejora la capacidad de concentración.

Validación del sistema de ejercicios físicos inclusivos.

La implementación del sistema de ejercicios físicos se realizó durante 15 semanas en las clases de educación física y se distribuye en cada una de sus partes, el objetivo radica en incluir a los estudiantes con TDAH en la práctica activa grupal. Se procedió a realizar la comparación evaluativa del diagnóstico inicial con la evaluación posterior a la intervención pedagógica, la que tiene como referencia la cuarta acción. Por último, se evalúa el nivel de desempeño motriz y el desarrollo coordinativo lúdico motriz de los estudiantes con TDAH. Se obtienen,

evaluaciones a nivel cualitativo del proceso, específicamente de los casos estudiados (Figura 3).

Resultados finales del test de Coordinación Corporal Infantil en los estudiantes con TDAH

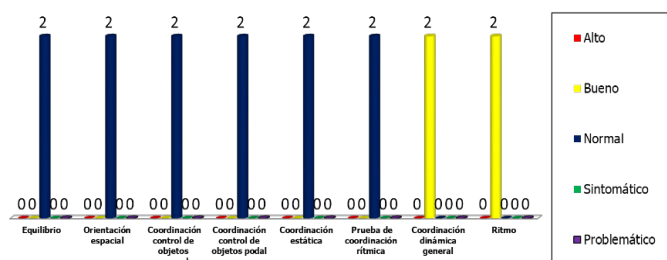


Figura 3. Distribución de los indicadores evaluados en el test final de Coordinación Corporal Infantil de Kiphard & Schilling (1974) a los estudiantes con TDAH.

Los datos evidencian los principales cambios que experimentaron los casos estudiados en el nivel de desempeño motriz y en el desarrollo coordinativo lúdico-motriz.

Caso 1. La participación en las actividades físicas de forma sistemática incidió en la obtención de cambios en los indicadores que inicialmente estaban evaluados en niveles problemático y sintomático, estos avances se muestran en la perfección y desarrollo de cambios en las habilidades y la capacidad de reacción ante los estímulos. El estudiante logró potenciar de forma significativa la capacidad de coordinación general y el equilibrio. De igual forma fortaleció la resistencia y agilidad. Mostró cambios en su rendimiento emocional y social, mostrando cooperación al participar en las actividades grupales y en equipo. Mejoró las habilidades comunicativas, los juegos inclusivos promovieron la socialización con el grupo. Manifestó excelente trabajo en equipo y la resolución de las insuficiencias mostradas inicialmente, de manera particular la interacción y práctica activa de las actividades físicas incidieron fundamentalmente en la integración e interacción psicosocial.

Caso 2. El estudiante manifestó evidencias de mejora en la precisión coordinativa, mediante las acciones motrices que inicialmente estaban evaluadas en niveles sintomáticos y normales, se destaca la realización de movimientos más precisos y fluidos. Estos cambios son notables en las actividades que incluían lanzamientos y atrapes de objetos (pelotas) que ayudaron en la sincronización visual y óculo manual. Demostró avances en la exploración individual de movimientos e imaginación, procesos afectados producto a los trastornos del neurodesarrollo. Los ejercicios de caminar en línea recta y actividades en equipo potenciaron el equilibrio y la orientación en el área de educación física. Se evidencia además el desarrollo de habilidades sociales, demostrado mediante la interacción en los juegos grupales, acciones integradoras que demostró mediante las prácticas colaborativas que incidieron de manera favorable en el desarrollo de su

experiencia lúdica y motriz. Fortaleció la autorregulación emocional aspecto que permitió una mejor y más activa interacción social con el profesor y con el resto de los compañeros del grupo.

Mediante una adecuada programación y desarrollo activo del sistema de ejercicios físicos se visualiza un avance cualitativo en el desarrollo de los procesos de socialización de los dos estudiantes con TDAH. Estos cambios no solo mejoraron su rendimiento físico, sino que contribuyeron al bienestar emocional se fomentó el sentido de pertenencia y la construcción de relaciones con el grupo. Se observó desarrollo de habilidades interpersonales al reducir manifestaciones de impulsividad, como una de las características singulares que describen la presencia del TDAH.

La actividad física inclusiva es una herramienta transformadora que modifica e impacta en el desarrollo integral de los estudiantes con TDAH, a través de su implementación se crean espacios en el cual los estudiantes se sienten valorados y aceptados, al promover equidad, avance emocional, social y físico. Los resultados mostrados exponen que la atención pedagógica, encaminada a un mejor desempeño físico incidió no solo en el desarrollo de los procesos coordinativos, sino en promover la inclusión a la práctica sistemática de actividad física. El sistema ejercicios físicos implementado reveló mejoras en la coordinativa lúdico-motriz (Villa et al., 2023).

La adaptación a los componentes metodológicos de la clase de educación física, para estudiantes con TDAH, son aspectos que determinaron los elementos a adecuar por el profesor, con el objetivo de potenciar la inclusión a la práctica sistemática de actividad física, aspectos que fueron abordados durante el proceso investigativo y que muestran la necesidad de una atención multifactorial, que fundamente los avances obtenidos. Investigaciones relacionadas con esta temática confirman (Flores et al., 2024) la necesidad de enfatizar en aspectos que inciden en la formación del profesorado para el desarrollo de actividades que promuevan un avance positivo a nivel individual, familiar y educativo del alumno con TDAH.

La atención desde un enfoque actitudinal e inclusivo reveló avances significativos en los procesos de socialización grupal, mediante los juegos y ejercicios lúdicos motores, en los cuales participan todos los estudiantes del grupo con y sin TDAH, evidencias que intuyen la importancia de mantener la inserción participativa en las actividades sociales y físicas. En este sentido, investigaciones recientes (Castañeda et al., 2024) promueven la percepción de la inclusión, a partir de la implementación de estrategias pedagógicas. Indican además, que la mayoría de estos sujetos, independientemente de sus características individuales, se sienten más incluidos y partícipes. Este resultado basado en la colaboración, la atención personalizada y el fomento de la autonomía, muestra como promover

un mayor sentimiento de pertenencia e inclusión en el contexto de la educación física.

La investigación que se expone a diferencia de otros estudios, promueve un diseño de actividades físicas y lúdicas, con el objetivo de incluir y fomentar el desarrollo de la coordinación motriz aspectos mayormente afectados en los estudiantes con TDAH, que desde una atención personalizada y adaptada a sus necesidades individuales fomenta un buen estado de desempeño de la personalidad desde niveles físicos y sociales, avances que singularizan la atención individualizada a estos estudiantes y que la actividad científica (Sotomayor et al., 2024) continua promoviendo, en función de la alta prevalencia en Latinoamérica de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo en el sistema escolar, asociado fundamentalmente a insuficiencias en el aprendizaje escolar.

CONCLUSIONES

Los resultados derivados del diagnóstico permitieron revelar las insuficiencias en el proceso de atención pedagógica en la clase de educación física, relacionado con la potenciación del aprendizaje y los procesos coordinativos motrices de los estudiantes con TDAH objeto de muestra. El estudio reveló fisuras en cuanto a la selección y adaptación de los contenidos a desarrollar por el profesor de educación física, que permitan develar un proceder teórico y metodológico adecuado, para la atención a los estudiantes con TDAH.

La elaboración del sistema de ejercicios físicos inclusivos permitió una interpretación totalizadora de la educación física desde un enfoque actitudinal e inclusivo, contentivo del sistema de relaciones entre sus componentes y como singularidad, la atención pedagógica para la inserción e inclusión participativa de los casos estudiados. Los resultados de la intervención pedagógica en los casos de estudios demuestran la funcionalidad y efectividad del sistema de ejercicios, lo que evidencia su pertinencia y valía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrasco Chaparro, X. (2022). Sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 440-449. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000980>
- Castañeda Chávez, M. Ángel, Rico Boza, J. J., & Rojas Valdés, G. R. (2024). Actividades deportivas – recreativas para la inclusión de estudiantes con TDAH a la clase de educación física. *Journal of Science and Research*, 9(4), 117–132. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3208>
- Ceballos Vacas, E., Trujillo González, E., Fernández Esteban, M.I. y González Delgado, M.Y. (2023). El Estudio de Caso en la Investigación del Cambio en la Cultura Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 193-209. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.011>
- Chen, K., & Phipps, S. (2021). “Why can’t you sit still?” The effect of daily physical activity on childhood inattention/hyperactivity and the educational gender gap. *National Library of Medicine*, 284(114232), 1-8. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34293680/>
- Escofet Soteras, C., Fernández Fernández, M. A., Torrents Fenoy, C., Martín del Valle, F., Ros Cervera, G., & Machado Casas, I. S. (2022). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. *Protoc Diagn Ter Pediatr*, 1, 85–92. <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/09.pdf>
- Flores Tena, M. J., Deocano Ruiz, Y., & Llamas Salguero, F. (2024). La inclusión del alumnado con TDAH en Educación Física en la formación del profesorado. *Retos*, 52, 211-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9247524>
- Kiphard, B. J., & Schilling, F. (1974). *Korperkoordinationstest für Kinder*. Beltz Test.
- Lovett, B. J., & Nelson, J. M. (2021). Systematic Review: Educational Accommodations for Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(4), 448-457. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.07.891>
- Marchan Zambrano, M. Á., & Mera Chinga, O. E. (2020). La motricidad de los estudiantes diagnosticados con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), a través de las prácticas de educación física. *Revista Cognosis, (Extra 5)*, 25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8587819>
- Novo Carballal, A., & Campelo González, M. (2020). Juego cooperativo en el aula: Inclusión del alumnado con TDAH. *Revista digital de educación física*, 67, 9-27. <https://portalcientifico.uvigo.gal/documentos/6555163523451e62f45990b6?lang=es>
- Ru, L., Xiao, L., Fang, L., Ziwei, Z., Zhenzhen, Z., Yongshen, Lu., Peng, W., & Binrang, Y. (2021). Mediating Effect of Motor Competence on the Relationship between Physical Activity and Quality of Life in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *BioMed Research International*, 1-12. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1155/2021/4814250>

- Sotomayor Bricio, D. R., Miranda Salas, C. A., Gutiérrez Mora, M. de F., Contreras Sánchez, L. P. y Arteaga Baque, L. G. (2024). Estrategias de Inclusión en Estudiantes con Déficit de Atención (TDAH) y su Impacto en el Rendimiento Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 37-57. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11174>
- Villa de Gregorio, M., Barriopedro Moro, M. I., & Ruiz Pérez, L. M. (2023). Motivación de Logro y Aprendizaje en Educación Física. Un Estudio con Escolares de Educación Secundaria con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 529-540. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/252753/Motivacion.pdf?sequence=1>
- Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

07

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

**MEDIANTE RECURSOS DIGITALES PARA DESARROLLAR
HABILIDADES DE ESCRITURA CREATIVA DE SÉPTIMO DE
BÁSICA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

MEDIANTE RECURSOS DIGITALES PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE ESCRITURA CREATIVA DE SÉPTIMO DE BÁSICA

DIDACTIC STRATEGIES USING DIGITAL RESOURCES TO DEVELOP CREATIVE WRITING SKILLS OF SEVENTH GRADE BASIC EDUCATION

Carlos Pablo Mayorga-Cotto¹

E-mail: carmaycot26@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0007-5365-893X>

Edgar Augusto Zambrano-Padilla¹

E-mail: edgarzampadilla82@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3750-7385>

Alberto Medina-León¹

E-mail: amedinaleon@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2986-0568>

Peggy Danny Ricaurte-Ulloa¹

E-mail: pdricaurteu@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7596-09228>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Mayorga-Cotto, C. P., Zambrano-Padilla, E. A., Medina-León, A., & Ricaurte-Ulloa, P. D. (2025). Estrategias didácticas mediante recursos digitales para desarrollar habilidades de escritura creativa de séptimo de Básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 65-75.

Fecha de presentación: 14/06/2025

Fecha de aceptación: 18/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

La escritura creativa es el eje crucial para el desarrollo de habilidades expresivas, comunicativas y cognitivas. El objetivo fue desarrollar una estrategia didáctica con herramientas tecnológicas para potenciar la escritura creativa en estudiantes de séptimo grado. La investigación fue de tipo cuantitativo y se clasifica como un estudio correlacional, dado que busca identificar la relación entre la aplicación de estrategias didácticas mediante recursos tecnológicos y el desarrollo de habilidades para la escritura creativa, presenta características experimentales, es transversal. Los métodos teóricos examinaron la evolución conceptual de las estrategias didácticas y su aplicación para desarrollar habilidades de escritura creativa. La implementación de la estrategia didáctica, vinculada con los recursos tecnológicos de la información, permitió el desarrollo de las habilidades de escritura, lo que llevó a mejores resultados en la realización de historias, la comunicación, el análisis crítico, el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo. Se demuestra que existe un alto nivel de aceptación por parte de los docentes sobre la implementación de la estrategia pedagógica en cuanto a su aplicación, beneficio y la capacidad de los educadores para recomendar la experiencia. Luego de la aplicación de los Índices de ladov y NPS, se observó una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifestada tanto en las calificaciones como en las habilidades exigidas. La encuesta a los estudiantes mostró un incremento en sus percepciones, cercano a dos unidades en todas las preguntas, y un valor promedio de 4.09 (bien).

Palabras clave:

Estrategias didácticas, recursos digitales, escritura creativa.

ABSTRACT

Creative writing is the crucial axis for the development of expressive, communicative and cognitive skills. The objective was to develop a teaching strategy with technological tools to boost creative writing in seventh grade students. The research was quantitative and classified as a correlational study, as it seeks to identify the relationship between the application of teaching strategies using technological resources and the development of creative writing skills. It has experimental and cross-sectional characteristics. The implementation of the teaching strategy, linked to information technology resources, enabled the development of writing skills, leading to improved results in storytelling, communication, critical analysis, independent learning, and teamwork. It demonstrates a high level of acceptance among teachers regarding the implementation of the pedagogical strategy in terms of its application, benefits, and educators' ability to recommend the experience. After applying the ladov and NPS indices, an improvement in the teaching-learning process was observed, reflected in both grades and required skills. The student survey showed an increase in their perceptions, close to two units in all questions, and an average score of 4.09 (good).

Keywords:

Didactic strategies, digital resources, creative writing.

INTRODUCCIÓN

La escritura creativa se la considera como una práctica fundamental en el desarrollo de habilidades expresivas, comunicativas y cognitivas. A diferencia de la escritura académica o técnica, la escritura creativa permite explorar ideas, emociones y narrativas desde una perspectiva personal y original. En contextos educativos, su implementación ha demostrado efectos positivos en la motivación de los estudiantes, la mejora de la competencia lingüística y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Actualmente, el sistema educativo se ha enfrentado a cambios significativos, así como a desafíos para adaptarse al ritmo de aprendizaje condicionado por el desarrollo de las tecnologías. Las necesidades y características impuestas por los niños que resulta una generación altamente influenciada por la tecnología digital, convertidos en ciudadanos digitales, resulta otro reto adicional a los docentes encargados de su formación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022).

Con el surgimiento de Internet, en los años 70, se impulsaba de forma más rápida la comunicación y la obtención de información gestándose redes de vinculación de amistad o negocios. Desde su surgimiento se ha apreciado como han influenciado en la conducta de los seres humanos y su comportamiento social. De igual forma, y a la par del consecuente desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha provocado una gran revolución digital educativa y los docentes han sentido la necesidad ineludible de transformar su práctica pedagógica (Ibarra, 2024). La introducción de las TIC en las comunidades educativas contribuye a la innovación, los avances de las competencias digitales, permiten la interacción y el intercambio entre las personas implicadas (Díaz & Darío, 2017).

El proceso de enseñanza - aprendizaje de la escritura en la escuela generalmente se ha desempeñado bajo patrones tradicionalistas, con un limitado aspecto innovador basados en la repetición y memorización (Aguirre, 2019). La tendencia de los docentes ha sido centrarse predominantemente en aspectos formales de la escritura, como la gramática, la ortografía, la estructura y la caligrafía, ha sido objeto de análisis en diversos estudios recientes. Esta práctica, aunque comprensible desde una perspectiva pedagógica tradicional, puede limitar el desarrollo integral de las habilidades de la escritura creativas de los estudiantes (Andueza, 2019).

Según Usart (2020), las evaluaciones escolares en el contexto educativa en lo que respecta a la escritura académica suele enfocarse en criterios superficiales, como la puntuación, el uso de mayúsculas y las concordancias gramaticales, en detrimento de aspectos más profundos como la coherencia, la cohesión y la argumentación.

En este sentido, es fundamental que los instrumentos de evaluación contemplen las habilidades específicas de escritura, y no se limiten únicamente a aspectos formales o mecánicos. Según Fernández et al. (2021), señalan que los docentes desconocen estrategias específicas para la enseñanza de la escritura porque se encaminan principalmente en aspectos convencionales, sin atender al desarrollo en sí, del proceso creativo y comunicativo del estudiante.

Además, la formación docente en competencias lingüísticas no siempre aborda de manera integral las dimensiones discursivas de la escritura (Martínez, 2024) y no se promueve una comprensión profunda de las estructuras textuales y la función comunicativa del lenguaje (Sales, 2004). Por lo tanto, es esencial que los docentes amplíen su enfoque evaluativo, con la incorporación de aspectos discursivos y de argumentación en la retroalimentación, para fomentar un desarrollo más completo de las habilidades de escritura en los estudiantes (Brevis et al., 2022).

Integrar el diálogo, como también la capacidad de argumentación crítica, con una retroalimentación analítica, contribuyen a mejorar la técnica de la escritura, y fortalecer las competencias cognitivas superiores como la planificación, la organización y la revisión textual (Rodríguez et al., 2020) y, fomentan nuevas formas de narrativa y expresión multimodal que enriquecen la experiencia creativa de los estudiantes (Kress, 2020).

Sin embargo, el aprovechamiento de estas herramientas digitales en el ámbito educativo es aún limitado, en gran parte debido a la ausencia de estrategias didácticas adecuadas que integren recursos tecnológicos orientados a mejorar de habilidades relacionadas con la escritura creativa (Cabero, 2020).

La Escuela de Educación Básica “Jorge Enrique Adoum” no está exenta de esta situación. Aunque algunos docentes han intentado promover la aplicación de una estrategia didáctica con la utilización de recursos digitales en el aula, estos esfuerzos no han dado los resultados esperados. Esta dificultad se ve agravada al déficit de formación y desconocimiento de los docentes sobre estrategias didáctica que se la vincule con las herramientas tecnológicas que permitan el desarrollo de habilidades de la escritura creativas en los estudiantes de séptimo de básica. Ante este panorama, surge la necesidad de encontrar estrategias que permitan mejorar el proceso de la escritura creativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

Según Hernández-Sampieri et al. (2014), el enfoque adoptado en esta investigación es de tipo cuantitativo, porque sigue una secuencia estructurada, basada en pruebas empíricas, guiada por principios lógicos, y los datos obtenidos, cumplen con criterios de validez y confiabilidad. Se clasifica como un estudio correlacional,

dado que busca identificar la relación entre la aplicación de estrategias didácticas mediante recursos tecnológicos y el desarrollo de habilidades para la escritura creativa. Asimismo, presenta características experimentales, ya que se interviene y modifica un objeto de estudio durante el proceso investigativo. Por último, es transversal porque se recogieron los datos y también se aplicaron para un periodo determinado (Ayala, 2021).

En cuanto a los métodos teóricos utilizados, se incorporan el análisis-síntesis, abstracto - concreto, histórico - lógico, y el enfoque sistémico en el diseño de la propuesta de la estrategia didáctica escogida e implementada y en la articulación efectiva de los elementos que conforman el proceso del desarrollo de la escritura creativa. Estos métodos permiten examinar la evolución conceptual de los temas tratados, en especial, referidas al tipo de estrategia didáctica a implementar y que permite el desarrollo de las habilidades de la escritura creativa, con su aplicación y generalizaciones alcanzadas.

En una segunda etapa, se realiza un diagnóstico de las condiciones presentes en la institución en relación con las estrategias didácticas apoyadas en recursos digitales para fomentar habilidades de escritura creativa. Entre los métodos empíricos aplicados se incluyeron el análisis de documentos relacionados con el ámbito educativo (Orozco & Díaz, 2018), entre ellos los registros de calificaciones y además se aplicó una lista de cotejo a los estudiantes para evaluar el desarrollo de habilidades necesarias, tales como: realizar historias, comunicación, análisis crítico, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo; la realización de entrevistas a padres seleccionados (Piza Burgos et al., 2019). y la aplicación de encuestas a estudiantes todos orientados a establecer un diagnóstico de la situación actual.

Se llevó a cabo una entrevista con ocho docentes, en una dinámica acerca de sus prácticas en el aula y se emplearon las preguntas siguientes: ¿Considera Ud., que incentiva la participación activa de los estudiantes en las actividades de escritura en el aula?, ¿Qué tipo de didácticas utiliza para que los estudiantes generen ideas originales antes de escribir?, ¿Cuáles son los recursos o materiales que Ud., consideran que son los más importantes y útiles para motivar a la escritura en sus estudiantes?, ¿Existe alguna actividad que haya notado que despierte un interés particular en los estudiantes por escribir?, ¿Cuáles son las oportunidades que le ofrece a los estudiantes para que compartan sus trabajos escritos con sus compañeros?, ¿Cuándo Ud., evalúa las tareas de lengua – literatura que toma en cuenta?, Cuando revisa las tareas de sus alumnos, ¿En qué criterios se basa para evaluarlas?

Se cuenta con una población de 75 estudiantes de séptimo año de Educación Básica de la Escuela Fiscal “Jorge Enrique Adoum” en Guayaquil, durante el periodo 2025-2026. Al considerar esta población como finita, y asumiendo una probabilidad de éxito y fracaso del 0.5, con

un nivel de confianza del 95% (1.96) y un error máximo permisible del 5%, la muestra representativa de la población calculada fue de 63 estudiantes.

El cuestionario de la encuesta evaluó las opiniones de los estudiantes sobre el diseño de las clases, su nivel de motivación, el uso de recursos digitales en el aula y su comprensión de la escritura creativa. Este instrumento utilizó la escala de Likert, con puntuación de mayor a menor: 5 (Siempre), 4 (Casi siempre), 3 (En ocasiones), 2 (Casi nunca) y 1 (Nunca). A través de las preguntas se evaluaron: (1) El docente utiliza recursos digitales como videos, presentaciones o juegos educativos en las clases de Lengua y Literatura, (2) Consideras que eres capaz de escribir una historia con tu imaginación, (3) En las clases que se desarrollan se hace hincapié en desarrollar las habilidades discursivas y comunicativas de los estudiantes, (4) Las clases permiten el desarrollo de habilidades al promover la argumentación crítica, (5) El docente explica cómo usar los recursos digitales para mejorar nuestra escritura, (6) Consideras que la clases te ayudan a desarrollar tu escritura creativa., (7) El docente te enseña a escribir textos creativos como cuentos, poemas o diálogos, (8) Te gusta escribir textos creativos, (9) Te sientes motivado cuando se usan recursos digitales en clase, y, (10) Consideras que la tecnología puede ayudarte a mejorar la creatividad en la escritura.

Preguntas 1, 3 - 5: Abordaron las formas de impartir las clases, incluyendo el uso sistemático de juegos, clases activas o TIC; si las clases son atractivas, interesantes e interactivas; si el diseño de las clases promueve la colaboración y el estudio autónomo; y si las clases desarrollan habilidades de resolución de problemas.

Pregunta 2: Se centró en la motivación de los estudiantes, investigando si las clases fomentan el esfuerzo y la persistencia, y si permiten el desarrollo individual y la participación según las capacidades de cada alumno.

Preguntas 6 y 10: Evaluaron la labor del docente, específicamente cómo proporciona a los estudiantes conocimiento sobre la escritura creativa y su aplicación.

Los datos obtenidos en la encuesta fueron analizados mediante el software estadístico SPSS versión 25, aplicando el Alfa de Cronbach y el coeficiente de determinación R^2 , con el objetivo de verificar la validez y confiabilidad del instrumento. Para considerar estos criterios como aceptables, ambos indicadores debían superar el valor de 0,7.

A partir de los resultados, se diseñó e implementó un sistema de actividades en la asignatura de Lengua y Literatura, dirigido a los estudiantes de séptimo año de Educación Básica de la Escuela de Educación Básica Fiscal “Jorge Enrique Adoum”.

Se realizó una comparación entre los resultados previos y posteriores a la aplicación del sistema de actividades en cuanto a: calificaciones obtenidas, habilidades que

poseen y la percepción de los estudiantes de las clases que se imparten al repetir la encuesta. Esta información permitió además aplicar la prueba de Correlación de Pearson y comprobar la influencia de las variables prefijadas como habilidades importantes en la motivación y el rendimiento académico.

Por último, se seleccionan a los ocho (8) docentes de los séptimos de ambas jornadas (matutina – vespertina) a quienes les aplica el índice de Satisfacción Grupal (ISG), también conocido como ladov y el de recomendación (NPS) que permiten demostrar el grado de satisfacción (usabilidad y aplicabilidad); así como la capacidad de recomendación que los usuarios manifiestan de esta aplicación.

El método de NPS consta de una única pregunta en una escala de 0 a 10, enfocada en que si los evaluadores consideran que la propuesta se puede recomendar para su generalización. Quienes evalúan la propuesta en el intervalo de 0 a 6 se consideran detractores, 7 y 8 neutros, mientras que 9 y 10 son los promotores.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Mediante el uso de métodos de investigación empíricos como la revisión documental, entrevistas y encuestas, se identificaron varias tendencias. Los resultados de la

encuesta a los estudiantes revelaron que, aunque desconocen el concepto de escritura creativa, reconocen que el docente utiliza recursos digitales como videos, presentaciones y juegos educativos, especialmente en la clase de lengua y literatura, lo cual los motiva. Sin embargo, expresaron que no saben cómo redactar un texto innovador, que prefieren y se sienten más motivados cuando el docente muestra videos o películas, y que, a pesar de que se les enseña a escribir cuentos, no se sienten capaces de crear una historia usando su propia imaginación.

En las entrevistas con los docentes, indicaron una concentración en los resultados finales por encima del proceso de aprendizaje. Los errores son vistos como equivocaciones, y no como ocasiones para mejorar. Sus explicaciones son a menudo prolijas y monótonas, y escasean los recursos didácticos. Aunque saben que los videos y fotografías elevan la motivación de los alumnos, no han conseguido incorporarlos de forma regular. Aun así, se observaron ciertas iniciativas docentes que sí consiguieron entusiasmar a los estudiantes, mostrando efectos favorables.

Las calificaciones de los estudiantes se muestran en la tabla 1; mientras que la tabla 2 es el resultado de una evaluación de los docentes acerca de las habilidades que poseen los estudiantes.

Tabla 1. Resultados de las calificaciones de los estudiantes antes de la aplicación de la estrategia.

Paralelos	Calificaciones								promedio
	3	4	5	6	7	8	9	10	
A	1	1	1	1	17	2	1	1	6.88
B	0	1	1	2	16	2	2	1	7.08
C	0	1	0	1	18	2	2	1	7.2
Total	1	3	2	4	51	6	5	3	7.05

Tabla 2. Evaluación realizada por los profesores acerca de las habilidades que consideran en los estudiantes.

Evaluación	Habilidades				
	Realizar historias	Habilidades de comunicación	Análisis crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo en equipo
Excelente	3	4	2	3	4
Bien	5	6	6	7	4
Regular	40	39	40	42	41
Mal	19	21	21	16	22
Muy mal	8	5	6	7	4

Los resultados de las calificaciones y la evaluación realizada por los docentes demuestran que los resultados académicos son bajos con un promedio de solo 7.05 para el total de estudiantes y la existencia de 10 reprobados. De igual forma, el dominio de las habilidades fijadas es bajo con el 58 de regular y otro 34, 9 % entre mal y muy mal.

Al procesar los resultados de la encuesta con el software SPSS V25 se obtiene que R cuadrado es de 0.942 y el Alfa de Cronbach es 0.903, superiores a 0.7 por lo que la encuesta se considera válida y fiable. De ella se pueden obtener los valores que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes (antes).

Resultados	Preguntas										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Con 1 y 2	46	53	45	32	42	51	41	46	39	49	444
Con 3	17	10	18	31	21	12	22	17	24	14	186
Con 4 y 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	120	114	136	157	141	114	140	131	138	117	1308
Promedio	1.90	1.81	2.16	2.49	2.24	1.81	2.22	2.08	2.19	1.86	2.08

La percepción de los estudiantes del proceso también es baja y coincide con los resultados anteriores. Todas las preguntas poseen una media de evaluación entre 1.81 y 2.19 con un promedio de 2.08 (bajo). Ninguna pregunta es evaluada de bien o excelente.

Propuesta simplificada de la estrategia

La propuesta de estrategia didáctica se crea y se implementa para la asignatura de Lengua y literatura de la Escuela de Educación Básica Fiscal “Jorge Enrique Adoum” Guayaquil-Guayas en séptimo año de educación básica.

Título de la estrategia. Aplicación de recursos digitales como herramienta didáctica para mejorar la escritura creativa en estudiantes de séptimo año de educación básica.

Introducción:

El fomento de habilidades en escritura creativa en niños es esencial, porque mejora su capacidad crítica y narrativa, también les permite explorar nuevos temas, personajes y situaciones desde diversas perspectivas y con profundidad. Esta práctica estimula su imaginación y creatividad, promoviendo un pensamiento innovador que va más allá de la simple transcripción de palabras en un papel. Además, al integrar la escritura creativa en el contexto educativo, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar opiniones, emociones, sentimientos e ideas de manera efectiva mediante el uso de palabras cuidadosamente elegidas (Castellano, 2021). Según Ramos (2024), la escritura creativa permite a los estudiantes expresar pensamientos, emociones e ideas de manera original, fomentando habilidades cognitivas y lingüísticas. Según estrategias como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y el aula invertida son efectivas para potenciar la creatividad en la escritura.

Resulta necesario la utilización de los recursos tecnológicos que se tienen al alcance como estrategia didáctica para el desarrollo de la escritura de textos narrativos (Castillo, 2021), de tal manera la creación literaria en contextos informáticos, producto de la evolución de las tecnologías de la comunicación, ha originado nuevas formas de expresión, representando un reto para la docencia al permitir a los estudiantes acercarse a las prácticas letradas en la red (Villamarín, 2021).

La integración de estrategias didácticas apoyadas en recursos digitales ha emergido como una herramienta clave para potenciar el desarrollo de habilidades de escritura creativa en los estudiantes. Según Domínguez y Tigrero (2024), el uso de aplicaciones interactivas y plataformas digitales ha demostrado incrementar la motivación, el interés y el rendimiento de los estudiantes en actividades de lectura y escritura, transformando el aprendizaje en una experiencia más atractiva y efectiva.

El uso de estas herramientas digitales permite desarrollar el estudiante a la creatividad visual y escrita, fomenta el aprendizaje activo y participativo, se incrementa interés tanto a la lectura como a la escritura, también se desarrollan competencias digitales y, por último, favorece a la autonomía y al trabajo en equipo – colaborativo (Guayasamín & Buele, 2024).

Vásquez (2021) corrobora en niños de nueve años es necesario el uso de las aplicaciones educativas como Genially, Padlet y Canva para motivar la escritura creativa, el aprendizaje colaborativo y autónomo, fortaleciendo el desarrollo intelectual y cognitivo de los estudiantes mediante actividades que integraron tecnología y creatividad.

Objetivo general:

Implementar una estrategia didáctica apoyada en recursos tecnológicos para desarrollar habilidades de escritura creativa en los estudiantes de séptimo año de Educación Básica de la Escuela de Educación Básica Fiscal “Jorge Enrique Adoum”.

Objetivos Específicos:

- 1. Diagnosticar el nivel actual de desarrollo de la escritura creativa en los estudiantes de séptimo año.
- 2. Seleccionar y adaptar recursos digitales apropiados que favorezcan la expresión escrita creativa.
- 3. Evaluar el impacto de la estrategia en la mejora de las habilidades creativas y expresivas en la escritura de los estudiantes.

Público objetivo:

Estudiantes de séptimo año de la Escuela de Educación Básica Fiscal “Jorge Enrique Adoum”.

Responsable de la concreción de la estrategia:

Docentes – tutores de las aulas del séptimo grado de Educación Básica de ambas jornadas (matutina – vespertina) de la Escuela de Educación Básica Fiscal “Jorge Enrique Adoum”.

Fundamentación teórica:

A partir de los aportes de autores sobre las estrategias didácticas y su aplicación con recursos digitales en el contexto educativo, tomando como base a Orellana (2017); Herrera & Villafuerte (2023), se puede concluir que el implementar estrategias didácticas son cruciales para fomentar un aprendizaje significativo.

Estas deben trascender la mera transmisión de información, promoviendo la participación activa del estudiante, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. De esta manera, los estudiantes podrán identificar y reconocer sus fortalezas y debilidades, regulando así su propio progreso. Con la integración de recursos digitales ha revolucionado las prácticas pedagógicas, ofreciendo nuevas vías para el acceso al conocimiento y la interacción, permiten explorar conceptos complejos de manera inmersiva y lúdica.

Asimismo, los recursos multimedia (videos, podcasts, infografías) enriquecen la presentación de la información, adaptándose a diversos estilos de aprendizaje. En la era digital, tanto educadores como alumnos necesitan dominar de los contenidos digitales. Esto implica saber seleccionar y organizar información relevante y de alta calidad, una habilidad indispensable en el panorama actual.

Estos dos elementos permitirán el desarrollo de las habilidades de la escritura creativa es un proceso que va más allá de la gramática y la ortografía, enfocándose en la originalidad, la imaginación y la expresión personal. La escritura libre o el juego con palabras pueden desbloquear la creatividad y superar el bloqueo del escritor (Alonso, 2021). Además, la retroalimentación constructiva, tanto de pares como de expertos, es indispensable para refinar las habilidades de escritura, permitiendo tanto al docente como al estudiante identificar áreas de mejora y explorar nuevas perspectivas (Quezada & Salinas, 2021).

Actividades. Como parte de la estrategia se proponen cinco (5) actividades, se desarrollará una por semana. A manera de ejemplo se muestra la primera actividad con su título, el objetivo y los componentes:

Actividad 1era. Semana: “Creando con Palabras Digitales”

Objetivo general:

Desarrollar las habilidades de la escritura creativa en los estudiantes de séptimo año de Educación Básica

mediante el uso de recursos digitales que fomenten la imaginación, la expresión escrita y el pensamiento original.

Componentes de la estrategia de la propuesta

Instrucciones de la actividad:

- **Inicio:** Activación del pensamiento creativo
 - a. Se dividen a los estudiantes en grupos de 6.
 - b. Se les indica para que sirven y como utilizar las apps Canva y Genially.
 - » Canva (para crear historias visuales).
 - » Genially (para diseñar cuentos digitales).
 - c. Se procede a mencionarles la actividad a realizar a través de las apps Canva o Genially, que decidieron utilizar los miembros del grupo.
 - d. Seleccionar cuál sería frases o títulos disparadores para futuros textos.
- **Desarrollo:** Producción creativa con apoyo digital
 - e. Una vez seleccionada la frase o título de la historieta o cuento se utilizará la técnica de escritura libre, escritura a partir de roles, creación de finales alternativos.
 - f. Interacción y retroalimentación.
 - g. Se hace la presentación del primer borrador de la historieta o cuenta por grupo
 - h. Luego se escucha los comentarios de los compañeros para mejorar contenidos y presentación, valorando el contenido, la expresión de ideas y la originalidad.
- **Cierre:** Presentación del producto final
 - i. Se les da a conocer de qué manera se realizará la evaluación de los trabajos presentados en grupos.
 - j. Se Presenta la rúbrica que valore creatividad, coherencia, ortografía, estructura y uso del recurso digital.
 - k. Los estudiantes en grupo presentarán sus productos finales estos pueden ser en video narrado, cómic digital, presentación animada.
- Resultados esperados
 - l. Que los estudiantes mejoren la capacidad para expresar ideas de forma escrita y creativa.
 - m. Aumento de la motivación hacia la escritura.
 - n. Mejorar el dominio de herramientas digitales aplicadas al lenguaje.

Comprobación de los resultados del sistema de actividades aplicado

Se comprueban los resultados de las calificaciones y las habilidades logradas de los estudiantes antes y después

de aplicar la estrategia. Los resultados se muestran en las tablas 4 y 5 respectivamente, mientras que la tabla 6 brinda los valores de la encuesta una vez repetida.

Tabla 4. Resultados de las calificaciones de los estudiantes después de la aplicación de la estrategia.

Paralelos	Calificaciones								Promedio
	3	4	5	6	7	8	9	10	
A	0	0	0	1	6	14	2	2	7.92
B	0	0	0	1	4	13	4	3	8.16
C	0	0	0	0	4	12	5	4	8.36
Total	0	0	0	2	14	39	11	9	8.15

Tabla 5. Evaluación realizada por los profesores acerca de las habilidades que consideran en los estudiantes.

Evaluación	Habilidades				
	Realizar historias	Habilidades de comunicación	Análisis crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo en equipo
Excelente	9	8	8	8	7
Bien	12	13	12	12	12
Regular	44	42	42	43	43
Mal	5	10	11	9	11
Muy mal	2	2	2	3	2

Como consecuencia de la aplicación de la estrategia el promedio de las calificaciones ascendió a 8,15 como promedio, lo que representa un incremento de 1,10. Solo se reportan dos reprobados y con calificación de 6 puntos. En cuanto a las habilidades, se aprecia que en la realización de historias poseían una comprensión básica, pero carecían de la profundidad y las habilidades necesarias para destacar, posteriormente se observa que experimentaron un cambio notable, y se evidencia una mejora generalizada en el rendimiento de los estudiantes.

A lo que se refiere, a las habilidades comunicaciones los resultados iniciales indicaban que un gran número de estudiantes tenía un nivel regular, similar comportamiento de la habilidad anterior (Realización de historias) un conocimiento básico, pero con necesidad de desarrollo en la aplicación práctica. Después se indica un aumento importante, al lograr potenciar el nivel de comunicación efectiva y fluida.

A lo referente del análisis crítico se observó mayor deficiencia significativa en esta habilidad, al ser el pensamiento más reflexivo y analítico es prácticamente el fundamento de la comprensión profunda y la resolución efectiva de los conflictos o problemas en cualquier contexto, tanto del conocimiento como de la vida diaria. Posteriormente se evidencia que en los estudiantes no solo potenciaron el talento existente, sino que también se elevó a un grupo más amplio de estudiantes a un nivel de pensamiento crítico más objetivo y razonable.

Al abordar las habilidades de aprendizaje autónomo y trabajo en equipo, las evaluaciones iniciales revelaron patrones de deficiencia similares a los observados en otras competencias. Sin embargo, tras la aplicación de la estrategia educativa, se registró un cambio significativo, manifestado no solo en una mejora discernible de las calificaciones, sino también en el desarrollo sustancial y la potencialización de estas habilidades esenciales.

Tabla 6. Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes (después).

Resultados	Preguntas										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Con 1 y 2	1	1	0	0	0	2	0	0	1	0	5
Con 3	20	21	7	0	5	21	8	12	11	23	128
Con 4 y 5	42	41	56	63	58	40	55	51	51	40	497
Total	248	240	265	283	272	239	268	258	263	243	2579
Prom (D)	3.94	3.81	4.21	4.49	4.32	3.79	4.25	4.10	4.17	3.86	4.09
Prom (A)	1.90	1.81	2.16	2.49	2.24	1.81	2.22	2.08	2.19	1.86	2.08

En esta tabla la percepción de los estudiantes del proceso aumentó considerablemente y concuerda con los resultados de las habilidades desarrolladas. Todas las preguntas poseen una media de evaluación entre 3,81 y 4,49 con un promedio de 4,09 (bien), que muestra un incremento de 2,01 unidades respecto a igual encuesta en las condiciones previas a la aplicación. Los incrementos en todas las preguntas están muy parejos y en un entorno de 2 unidades. Solo 5 preguntas están evaluadas de muy mal o mal y 128 de regular, con notable contraste a 497 de bien o excelente.

La tabla 7 muestra los valores de aplicar la prueba de correlación de Pearson donde se comparan las distintas preguntas de la encuesta versus la motivación y el rendimiento académico.

Tabla 7. Correlación de Pearson.

		Correlaciones									
		VAR1	VAR2	VAR3	VAR4	VAR5	VAR6	VAR7	VAR8	VAR9	VAR10
VAR9	Coeficiente de correlación	.301*	.509**	.536**	.466**	.522**	.760**	.883**	.864**	1.000	.446**
	Sig. (bilateral)	.016	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
VAR10	Coeficiente de correlación	.901**	.118	.321*	.073	.294*	.356**	.505**	.299*	.446**	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.355	.010	.570	.019	.004	.000	.017	.000	.
	N	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).											
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).											

Análisis de VAR1-8 con VAR9:

Todas las variables de la 1 a la 8 muestran una correlación positiva y estadísticamente significativa con la Variable 9. Esto significa que a medida que aumentan los valores en VAR1-8, los valores en VAR9 también tienden a aumentar. Particularmente, la VAR1 y VAR4 presenta una correlación media, las VAR2, VAR3, VAR5 muestran una correlación alta y las VAR6, VAR7, y VAR8 exhiben una correlación muy alta con respecto a la VAR9

Análisis de VAR1-9 con VAR10:

La Variable 10 presenta relaciones más variadas con las otras variables; las VAR2 y VAR4 tienen correlaciones no significativas con VAR10 (rs=0.118 y rs=0.073, respectivamente), significa que no hay evidencia estadística suficiente para afirmar que existe una relación entre estas variables y la VAR10 en la población; las VAR1 y VAR7 muestra una correlación muy alta y altamente significativa; las VAR3, VAR6, y VAR9 presentan una correlación media y significativa ; VAR5 y VAR8 muestran una correlación baja pero estadísticamente significativa con la VAR10.

Comprobación con los docentes

Se procede a la comprobación de los criterios de un grupo de docentes seleccionados (8) por estar vinculado a la aplicación de la estrategia en cuanto a su utilidad, aplicabilidad y capacidad de generalización. Se aplican los Índices de ladov y Promotores netos (NPS). Los resultados se aprecian en la tabla 8.

Tabla 8. Resultados obtenidos a la consulta de los docentes seleccionados por los métodos de ladov y NPS.

Índices	Clientes reales o potenciales de la propuesta							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ladov	A	A	C	B	A	A	A	B
NPS	9	10	9	7	10	10	10	8

Fuente: Información aportada por los docentes,

El Índice de ladov se determina por la expresión:

$$ISG = (A (+ 1) + B (+ 0,5) + C (0) + D (- 0,5) + E (- 1)) / N$$

ISG = 0.75 > 0,5, lo que implica una valoración de excelente.

El Índice de NPS se determina por la expresión:

$$NPS = \% \text{ de promotores} - \% \text{ de detractores}$$

$$NPS = 75 \% - 0 \% = 75 > 0,5, \text{ excelente.}$$

Al evaluar el impacto de las intervenciones pedagógicas, es evidente que el desarrollo de la escritura creativa se encuentra intrínsecamente ligado a la adaptabilidad y evolución de las estrategias didácticas implementadas por el cuerpo docente. Los resultados obtenidos comprueban esta premisa, al observar una mejora cuantificable en las calificaciones y una potenciación multifacética de habilidades cognitivas y socioemocionales clave en los estudiantes.

Se ha constatado un avance notorio en habilidades comunicacionales, la producción de narrativas, el análisis crítico, el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo. Este progreso conjunto ha propiciado un aprendizaje significativo más profundo y ha elevado de manera palpable la motivación intrínseca de los discentes.

La propuesta realizada se corresponde y sustenta en las propuestas de Coello-Sánchez et al. (2025); Rosas Santana et al. (2025); Salas Chuqui et al. (2025) quienes resaltan la importancia de la elección y selección de recursos digitales atractivos y pedagógicamente alineados con los objetivos de aprendizaje. Por otro lado, se confirma que la aplicación de estrategias creativas en la escritura resulta un proceso emergente que requiere flexibilidad y adaptación a la realidad de cada estudiante. Por lo que, la integración de herramientas tecnológicas, como juegos interactivos, videos y animaciones, puede transformar la experiencia de aprendizaje tradicional en algo más motivador y adaptado a las necesidades individuales.

CONCLUSIONES

La implementación de una estrategia didáctica, que utiliza recursos tecnológicos de la información, ha permitido el desarrollo de las habilidades de escritura en los estudiantes de séptimo año de Educación Básica de la Escuela de Educación Básica Fiscal “Jorge Enrique Adoum”. Mediante el uso de diversas plataformas, los estudiantes lograron desenvolverse mejor en la creación de historias, mejorar su comunicación, potenciar su análisis crítico, fomentar el aprendizaje autónomo y fortalecer el trabajo en equipo.

La aplicación de la estrategia didáctica, que utiliza herramientas digitales, demuestra una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se manifiesta tanto en las calificaciones como en las habilidades exigidas, tales como la argumentación crítica en la escritura, la elaboración creativa de historias, el aprendizaje autónomo y en equipo, sin olvidar el desarrollo de las habilidades de comunicación. La encuesta a los estudiantes muestra un incremento en sus percepciones cercano a dos unidades en todas las preguntas y un valor promedio de 4.09 (bien).

También se demuestra que existe un nivel alto de aceptación por parte de los docentes sobre la implementación de la estrategia pedagógica en cuanto a su aplicación, beneficio y la capacidad de los educadores para recomendar la experiencia luego de la aplicación de los Índices de Iadov ($0.75 > 0,5$) y NPS ($75 > 50$).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (2019). *Escritura creativa y nuevas tecnologías: el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la escritura creativa en el sistema educativo norteamericano*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 25(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>

Ávila Díaz, W. (2017). Hacia una reflexión histórica de las TIC Hallazgos, 10(19), 213-233. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835217013.pdf>

Ayala, M. (2021). *Investigación transversal: concepto, características, diseño, tipos, ejemplos*. <https://www.life-der.com/investigacion-transversal/>

Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, Ó., & Bueno, C. R. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos (La Serena)*, 32(2), 269–287. <https://doi.org/10.15443/rl3216>

Cabero-Almenara, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CLTAS*, 6(1). <https://doi.org/10.15332/24224529.6356>

Castellano, A. (2021). *Desarrollo de las habilidades de la escritura creativa por medio del ACD*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.

Castillo, O. (2021). *Propuesta de estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión de textos en los estudiantes del I ciclo de educación primaria de la Universidad Particular “Cesar Vallejo” de Chiclayo*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

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

Herrera Gutiérrez, C., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 7(28), 758–772. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v7i28.552>

Ibarra, A. (2024). *Desarrollo De Las Habilidades de Escritura Creativa A Partir Del Diseño E Implementación De Los Recursos Educativos Digitales Alojados En La Plataforma Book Creator en Los Estudiantes De Séptimo Grado de la Institución Educativa Normal Superior de Mompox*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cartagena Alexander Montes Miranda.

Kress, G. (2020). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Martínez Ezquerro, A. (2024). Competencias lingüístico-discursivas en educación superior: métodos y prácticas de alfabetización. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (33), 159–175. <https://doi.org/10.18172/con.5766>

- Orellana-Guevara, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *Revista E-Ciencias de la Información*, 7(1), 134-154. <https://www.redalyc.org/journal/4768/476855013008/html/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Un punto de inflexión: Por qué debemos transformar la educación ahora*. <https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora>
- Orozco, J., & Díaz, A. (2018). ¿Cómo redactar los antecedentes de una investigación? *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 1(2), 66-82. <https://doi.org/10.30698/recsp.v1i2.13>
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa: Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455
- Quezada Cáceres, S., & Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225&lng=es&tling=es
- Ramos, M. (2024). *Estrategias didácticas para la escritura creativa en los estudiantes de Educación General Básica Superior*. (Tesis de maestría). Universidad Central del Ecuador.
- Rodríguez, G., Dávalos, V., & Hernández, A. (2020). Estrategia para desarrollar el pensamiento crítico: Diálogo. *HTC. Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, 23. https://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/24/HUMANIDADES_24_000935.pdf
- Sales Garrido, L. M. (2003). La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. *Universidades*, (25), 13-33. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302503.pdf>
- Usart, M. (2020). *¿Qué sabemos sobre la efectividad de las tecnologías digitales en la educación?* Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas. https://iva-lua.cat/sites/default/files/2020-10/Que_funciona_18_castella.pdf

08

VOCES

**DE ACTORES EDUCATIVOS DOMINICANOS SOBRE
RESULTADOS DE PRUEBAS NACIONALES, 2024**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

VOCES

DE ACTORES EDUCATIVOS DOMINICANOS SOBRE RESULTADOS DE PRUEBAS NACIONALES, 2024

VOICES OF DOMINICAN EDUCATIONAL ACTORS ON NATIONAL TEST RESULTS, 2024

Ana María Núñez-Manzueta¹

E-mail: anamarianunzm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4463-3830>

Luis César Ruiz-García²

E-mail: luisruiz0311@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2720-5607>

¹ Universidad Católica del Cibao. República Dominicana.

² Universidad Católica Nordestana. República Dominicana.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Núñez-Manzueta, A. M., & Ruiz-García, L. C. (2025). Voces de actores educativos dominicanos sobre resultados de pruebas nacionales, 2024. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 76-89.

Fecha de presentación: 22/06/2025

Fecha de aceptación: 19/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

Este estudio analiza las voces de actores dominicanos, sobre los resultados de las Pruebas Nacionales 2024. En un contexto donde la evaluación estandarizada adquiere un rol estratégico, se busca comprender cómo estos actores construyen explicaciones sobre el desempeño estudiantil y qué implicaciones atribuyen a los resultados en términos de calidad educativa. Se adoptó un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas a estudiantes con resultados sobresalientes, docentes y coordinadores. El análisis se realizó mediante codificación abierta, articulando relatos individuales con contextos institucionales. Los estudiantes atribuyen su desempeño a estrategias de estudio, preparación emocional, apoyo docente y contexto socioeconómico. Los docentes destacan la influencia del acompañamiento pedagógico, la coherencia curricular y las condiciones institucionales. Por su parte los coordinadores subrayan la gestión educativa y la equidad como elementos clave. Las pruebas son valoradas como herramientas útiles si se contextualizan adecuadamente, pero existe preocupación por su uso reduccionista o descontextualizado. Se concluye que estas evaluaciones, más allá de su función certificadora, pueden orientar mejoras pedagógicas si se integran en procesos reflexivos. El estudio invita a repensar el sentido de la evaluación desde una mirada crítica e inclusiva, proponiendo futuras investigaciones sobre el vínculo entre evaluación, justicia educativa y toma de decisiones.

Palabras clave:

Evaluación, estandarización, educación, desempeño, estudiante de secundaria.

ABSTRACT

This study analyzes the voices of Dominican actors regarding the results of the National Tests 2024. In a context where standardized evaluation takes on a strategic role, the aim is to understand how these actors construct explanations about student performance and what implications they attribute to the results in terms of educational quality. An interpretative paradigm was adopted, a qualitative approach based on semi-structured interviews with outstanding students, teachers, and coordinators. The analysis was conducted through open coding, linking individual narratives with institutional contexts. Students attribute their performance to study strategies, emotional preparation, teacher support, and socioeconomic context. Teachers highlight the influence of pedagogical support, curricular coherence, and institutional conditions. Coordinators, on the other hand, emphasize educational management and equity as key elements. Tests are valued as useful tools if they are adequately contextualized, but there is concern about their reductionist or decontextualized use. It is concluded that these assessments, beyond their certifying function, can guide pedagogical improvements if integrated into reflective processes. The study invites a reconsideration of the purpose of assessment from a critical and inclusive perspective, proposing future research on the link between assessment, educational justice, and decision-making.

Keywords:

Evaluation, standardization, education, performance, high school student-

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa, según, es un componente esencial en la formación académica de los estudiantes, ya que no solo mide el aprendizaje y el desarrollo de competencias, sino que también orienta políticas y prácticas educativas (Vázquez-Pérez, 2023). En un mundo donde la calidad de la educación se convierte en un objetivo primordial, resulta pertinente examinar cómo distintos enfoques de evaluación, desde la continua hasta las pruebas estandarizadas, inciden en el desarrollo académico del alumnado y revelan aspectos de sus contextos personales y escolares. Este artículo se propone analizar las voces de estudiantes, docentes y coordinadores pedagógicos de República Dominicana sobre los resultados obtenidos en Pruebas Nacionales, en 2024.

Según Medina-Benavides (2024); Guadamud et al. (2024); y Parra (2024), en educación destacan dos tipos de evaluación: la continua y los exámenes generales. La evaluación continua permite un seguimiento constante del aprendizaje, favoreciendo procesos adaptativos y personalizados. En cambio, los exámenes generales certifican el dominio de contenidos y determinan si el estudiante puede avanzar de nivel. Ambas formas se complementan, ofreciendo una visión integral del desarrollo estudiantil, ya que validan tanto los conocimientos como las competencias requeridas para enfrentar situaciones reales en distintos contextos educativos.

A medida que los sistemas educativos evolucionan hacia mayor equidad y adaptabilidad, los enfoques competenciales cobran fuerza, superando las métricas tradicionales. Estudios como los de Martínez-Rosas (2023); Martínez (2024); Romero et al. (2025), muestran cómo los docentes adoptan nuevas formas de evaluación que trascienden los métodos convencionales, fomentando habilidades prácticas y cognitivas. Este giro destaca la necesidad de valorar no solo el conocimiento acumulado, sino también las competencias requeridas para enfrentar desafíos reales en contextos educativos dinámicos y cambiantes.

Asimismo, la evaluación estandarizada cobra relevancia como un mecanismo que permite medir de manera uniforme y objetiva la calidad educativa y el rendimiento académico en distintos contextos. Definida como un proceso sistemático, esta modalidad facilita la obtención de datos confiables, a partir de los cuales las instituciones educativas pueden tomar decisiones informadas para optimizar sus procesos y, en consecuencia, mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Gutiérrez & Acuña, 2022; Castelblanco et al. 2023). Alonso-de-Castro (2025), subraya que los marcos de evaluación cumplen un rol clave en la garantía de la calidad educativa, ya que orientan los procesos de supervisión escolar; sin embargo, advierte que su efectividad depende de una adecuada contextualización y del fortalecimiento de la formación docente.

Desde la perspectiva de Demarchi (2020), las pruebas estandarizadas son evaluaciones comparativas que miden conocimientos conceptuales y habilidades procedimentales en estudiantes de grados equivalentes. Estas pruebas permiten analizar logros académicos bajo un marco común y comparar resultados entre contextos diversos. Además de evaluar el rendimiento, investigan factores contextuales que pueden influir en el aprendizaje, ofreciendo una visión integral de los procesos educativos y proporcionando datos valiosos para comprender las diferencias en los sistemas educativos a nivel global.

Esta tensión entre evaluación formativa y estandarizada no solo se manifiesta en el plano teórico, sino también en experiencias concretas implementadas en distintos países de la región. En contraste, Puppín Lopes et al. (2024), investigan el Programa de Evaluación de la Educación Básica (Paebes) en Brasil y el Examen de Certificación de Educación Media (Exeims) en México. Aunque ambos instrumentos buscan medir el desempeño académico, sus objetivos y enfoques reflejan diferentes formas de concebir la evaluación dentro de sistemas educativos diversos.

Dicha divergencia de objetivos conlleva implicaciones relevantes; mientras que el Paebes impulsa la transparencia en políticas educativas, el Exeims apoya la progresión académica de los estudiantes. Ambos exámenes, como parte de los sistemas de evaluación estandarizada, responden a un enfoque meritocrático que, si bien facilita la evaluación objetiva, también puede simplificar las complejidades del aprendizaje en contextos diversos.

Esta diferencia en objetivos y su impacto sobre los estudiantes refleja un fenómeno más amplio en los sistemas de evaluación estandarizada. De hecho, se evidencia una discrepancia significativa entre los procesos de evaluación formativa y las pruebas estandarizadas, que tienden a enfocarse en criterios sumativos. Este desajuste ha sido objeto de crítica por parte de diversos autores, al señalar que las comparaciones entre estudiantes se realizan sin considerar sus diversas realidades educativas. En esta línea, Pozuelo (2025), advierte que este tipo de evaluaciones tiende a excluir, simplificar o invisibilizar habilidades y aprendizajes significativos que no se capturan mediante ítems de opción múltiple o enfoques centrados únicamente en contenidos teóricos.

Según Lan-Mischne (2025), repensar el sentido de la educación ha llevado a una revisión profunda tanto del concepto de calidad educativa como de los enfoques evaluativos, subrayando la importancia de diferenciar entre igualdad y equidad en estos procesos. Esta evolución ha generado tensiones en los sistemas de evaluación, especialmente aquellos de carácter estandarizado, los cuales, como advierte Narváez Herrera (2023), terminan condicionando el financiamiento y las políticas públicas, funcionando más como instrumentos de control que como promotores de mejora. Así, surge un debate necesario

sobre la validez de lo que se mide y el papel de la evaluación, reconociendo que los aprendizajes significativos no siempre se reflejan en pruebas cuantitativas, ni en criterios desconectados de las condiciones socioculturales de los estudiantes.

En el caso de la República Dominicana, este proceso estandarizado se manifiesta en las Pruebas Nacionales, fundamentales no solo para la promoción de los estudiantes, sino también como un reflejo de la efectividad del sistema educativo. Desde su implementación, estas pruebas han evolucionado para adaptarse a las necesidades educativas del país, bajo un marco legal que garantiza su aplicación y relevancia. Así, que no solo cumplen una función evaluativa, sino que también ofrecen una herramienta para el desarrollo de políticas. La incorporación de las Pruebas Nacionales al sistema educativo dominicano fue formalizada con la promulgación de la Ordenanza 3-92, consolidando un proceso que se había iniciado de manera piloto en el año escolar 1991-1992. Inicialmente, estas evaluaciones adquirieron relevancia en la decisión de promoción para estudiantes del último grado de la educación Básica y del Tercer Ciclo de Educación de Adultos. Más adelante, en el ciclo escolar 1993-1994, su aplicación se extendió al último grado del Nivel Secundario,

En este marco, la Ley General de Educación 66-97 creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, cuyo objetivo principal es ofrecer un marco organizado y coherente para la evaluación del sistema educativo. Entre sus funciones más destacadas se encuentran: a) ofrecer información objetiva sobre el rendimiento escolar a nivel individual y general; b) instaurar evaluaciones sistemáticas y continuas, incluyendo pruebas nacionales periódicas en los niveles y ciclos que determine el Consejo Nacional de Educación; y c) evaluar de manera exhaustiva todos los factores que inciden en la calidad educativa.

De este modo, las Pruebas Nacionales se sostienen sobre un marco normativo que no solo incluye la Ley de Educación, sino también diversos acuerdos y planes de desarrollo educativo decenal. Este marco asegura su continuidad y refuerza su papel en la mejora de la calidad del sistema educativo dominicano. En consecuencia, en respuesta a las demandas del contexto actual, el contenido de estas pruebas ha evolucionado hacia un enfoque por competencias. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016, 2017, 2023, 2024), este nuevo formato busca evaluar no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y competencias necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes, asegurando que los objetivos de aprendizaje estén en consonancia con las exigencias educativas contemporáneas.

En la República Dominicana, el sistema de Pruebas Nacionales se inscribe dentro de un marco normativo que busca garantizar la calidad de la educación mediante la evaluación del aprendizaje estudiantil. Este instrumento tiene su base legal en la Ley General de Educación

66-97, la cual establece que la calidad del sistema educativo debe medirse, entre otros factores, por los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (art. 59). Como parte de esta normativa, se crea el Sistema Nacional de Evaluación, cuya función es proveer información objetiva sobre el rendimiento escolar individual y colectivo, mediante la aplicación de pruebas nacionales al final de determinados ciclos educativos.

Esta mirada sobre la evaluación ha sido igualmente respaldada en diversos marcos de planificación y política educativa, entre ellos el Plan Decenal de Educación 2008-2018 (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2008) y la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (República Dominicana. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, 2012). Todos coinciden en la necesidad de establecer estándares de calidad y sistemas de monitoreo que sirvan tanto para certificar aprendizajes como para orientar la mejora continua del sistema educativo. La evaluación, por tanto, se configura como un mecanismo para la toma de decisiones basadas en evidencias y para la rendición de cuentas a la sociedad.

El desarrollo histórico de las Pruebas Nacionales refleja esta intención de mejora permanente. Desde su implementación inicial en el año lectivo 1991-1992 con pruebas en octavo grado, el sistema ha experimentado diversas reformas estructurales y curriculares. Uno de los hitos más importantes fue la promulgación de la Ordenanza 1-2016, que redefine las pruebas a la luz del nuevo currículo por competencias y de la organización educativa actual, conformada por tres niveles: Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Este marco normativo establece que las pruebas deben aplicarse al final de cada ciclo educativo y tienen como propósito certificar logros individuales y aportar insumos diagnósticos al sistema educativo.

En su versión más reciente, las Pruebas Nacionales se aplican al finalizar el Segundo Ciclo del Nivel Secundario (sexto de secundaria), y evalúan competencias en cuatro áreas fundamentales: Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Su formato estandarizado de selección múltiple busca asegurar objetividad y comparabilidad, mientras que su estructura metodológica se apoya en el enfoque de diseño centrado en evidencias (DCE), el cual permite inferir el nivel de competencia del estudiante a partir de su desempeño en tareas diseñadas para tal fin. Los resultados tienen un peso del 30% en la calificación final y son un requisito para la certificación del nivel educativo.

Más allá de su función certificadora, las Pruebas Nacionales cumplen una finalidad estratégica: proporcionar información útil para orientar las políticas públicas, rediseñar procesos pedagógicos y ajustar los programas de formación docente. También permiten monitorear la equidad del sistema al identificar brechas de logro entre distintos grupos sociales y territoriales. En este sentido, las pruebas no sólo son un instrumento técnico, sino

un componente estructural de la gobernanza educativa dominicana.

La Dirección Nacional de Evaluación de los Aprendizajes ha puesto en marcha la Estrategia de Familiarización con las Nuevas Pruebas Nacionales por Competencias, como parte de un proceso de transformación en la forma de evaluar los logros de los estudiantes. Esta iniciativa responde al tránsito de un enfoque centrado en contenidos hacia uno orientado al desarrollo de competencias, lo que implica valorar no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo aplica ese conocimiento en situaciones reales. A partir del año 2023, las Pruebas Nacionales se aplicaron con un Diseño Centrado en Evidencias (DCE), el cual garantiza evaluaciones más pertinentes y equitativas, con base en el currículo del segundo ciclo del nivel secundario. Esta aplicación, de momento, se focaliza en el 6to grado de Secundaria en las modalidades Académica, Técnico Profesional y Artes, permitiendo una implementación gradual y contextualizada. Con esta estrategia, se busca preparar a la comunidad educativa, especialmente a los docentes y estudiantes, para que comprendan las características y el formato de las nuevas pruebas.

Se han dispuesto materiales como presentaciones, cuadernillos de práctica y hojas de respuestas, que sirven como recursos clave para las sesiones de orientación y práctica en los centros educativos. Esta acción no solo permite familiarizarse con los tipos de ítems, sino que también fortalece la relación entre la enseñanza y la evaluación, promoviendo una experiencia más formativa. El compromiso del docente como mediador y facilitador del proceso es fundamental para garantizar que los estudiantes lleguen más seguros y preparados a la evaluación, reconociendo a la misma como una herramienta de mejora continua para la calidad educativa.

De acuerdo con el informe del Distrito Educativo 06-05 La Vega Este (2024), como parte del despliegue territorial de la Estrategia de Familiarización con las Nuevas Pruebas Nacionales por Competencias, se llevaron a cabo talleres dirigidos a los equipos de gestión de centros educativos públicos y privados. Estas jornadas incluyeron la presentación detallada de la estructura de las pruebas, la entrega de materiales y el acompañamiento técnico necesario. Esta acción interinstitucional refleja el compromiso por fortalecer capacidades locales y garantizar una preparación efectiva para docentes y estudiantes.

Partiendo de esta premisa, y en consonancia con las implicaciones discutidas sobre la estandarización en los sistemas educativos de la región, el presente artículo toma como referencia los estudiantes del distrito educativo 06-05 La Vega Este, que obtuvieron resultados sobresalientes de las pruebas nacionales. Se busca conocer las voces de los participantes alrededor de su participación en dichas evaluaciones. Este artículo se basa en las experiencias de actores pertenecientes a centros educativos con desempeños destacados en las Pruebas

Nacionales, con el objetivo de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo interpretan los actores educativos los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales?,
2. ¿Cuáles aspectos, según su experiencia, han influido en la manera en que estos actores construyen sus explicaciones sobre el desempeño estudiantil?
3. ¿Cuáles implicaciones atribuyen a dichos resultados en términos de calidad educativa y toma de decisiones en sus centros?

Este análisis busca identificar las construcciones sociales que influyen en la calidad de los aprendizajes y en las oportunidades educativas en ambos sectores. Los hallazgos de este análisis no solo permitirán comprender mejor las dinámicas del desempeño estudiantil en cada sector, sino que también ofrecerán información relevante para el desarrollo de políticas y estrategias educativas orientadas a reducir las brechas en la calidad educativa.

Es importante señalar que, según la disposición de la Dirección Nacional de Calidad de Educación del contexto dominicano (2023), las competencias se evalúan usando la metodología de Diseño Centrado en la Evidencia (DCE). Esta metodología permite realizar afirmaciones sobre el nivel de competencias desarrollado por el estudiante, basadas en las evidencias que se generan al responder a tareas específicas. Como paso previo, se analizó el diseño curricular vigente para seleccionar las competencias específicas en Matemáticas, Ciencias Sociales, Lengua Española y Ciencias de la Naturaleza, que son objeto de las pruebas nacionales.

Uno de los cambios más relevantes en las nuevas Pruebas Nacionales es la inclusión de estándares de desempeño, que permiten clasificar a los estudiantes en cuatro niveles según puntos de corte predefinidos. El nivel 1 representa el desempeño más bajo (0-45 puntos) y el nivel 4, el más alto (79-100 puntos). Cada nivel cuenta con descriptores específicos por asignatura, lo que facilita el análisis pedagógico. Para la interpretación de los resultados se utilizó el modelo de dos parámetros de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), complementado por la Teoría Clásica de los Test (TCT), con una escala de 100 puntos y desviación estándar de 14.

El uso de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) ha transformado los enfoques psicométricos en la evaluación educativa, al permitir un análisis más detallado de la calidad de los ítems. A diferencia de la Teoría Clásica de los Tests (TCT), la TRI posibilita examinar cómo responden los ítems en relación con distintos niveles de habilidad del estudiantado, lo que mejora significativamente la precisión en su validación. Abal et al. (2024), resaltan esta ventaja, señalando que dicho enfoque permite seleccionar ítems más adecuados, construir versiones abreviadas de alta calidad y asegurar una medición más confiable de las competencias evaluadas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio adoptó un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, al partir de realidades múltiples construidas por los investigadores en interrelación con el objeto de estudio (Villalobos, 2024); se utiliza la observación y se analizan las experiencias y valoraciones de estudiantes, docentes y coordinadores pedagógicos del nivel secundario frente a los resultados de las Pruebas Nacionales 2024 en distrito educativo 06-05 La Vega Este, República Dominicana. La obtención de esas experiencias y valoraciones de estos actores ayudarán a comprender la realidad del objeto de estudio.

El carácter transversal del estudio se definió por el análisis de una única convocatoria, correspondiente al año escolar 2023-2024, lo que permitió capturar una visión situada y puntual del desempeño académico desde la perspectiva de los actores educativos involucrados.

Se optó por un diseño narrativo, de corte experiencial e inductivo, centrado en la reconstrucción de vivencias significativas mediante relatos personales (Gergen, 2007; Flick, 2015; Villalobos, 2017). Este diseño permitió explorar cómo los participantes interpretaron y resignificaron los resultados obtenidos, considerando sus contextos socioculturales, expectativas formativas y prácticas escolares cotidianas. Desde una perspectiva construccionista, se reconoció que el conocimiento se construye socialmente a través de la interacción y el lenguaje, elementos clave en la configuración del sentido.

La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes, docentes y coordinadores pedagógicos del Distrito Educativo 06-05 La Vega Este, seleccionado por su diversidad institucional y relevancia contextual en la comunidad educativa que conforma el distrito educativo. Las entrevistas permitieron profundizar en las distintas versiones sobre la preparación, desarrollo y resultados de las pruebas. Todas estas entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente, con el consentimiento informado de los participantes, respetando principios éticos de confidencialidad, anonimato y derecho a la retirada voluntaria.

Para resguardar la identidad de los participantes durante el análisis, se asignaron códigos basados en su rol dentro del proceso educativo: una "E" para estudiantes, "D" para docentes y "C" para coordinadores pedagógicos, seguida de un número secuencial (por ejemplo, E1, D2, C3). Además, las transcripciones fueron organizadas con interlineado numerado, lo que facilitó la localización precisa

de fragmentos y la trazabilidad de las versiones a lo largo del análisis discursivo.

El análisis se llevó a cabo a partir del enfoque de las prácticas discursivas, lo cual facilitó la deconstrucción de los sentidos atribuidos por los actores educativos a los resultados obtenidos. Se empleó una codificación abierta como estrategia inicial para identificar temas emergentes, los cuales fueron luego interpretados a la luz de una perspectiva narrativa-discursiva, articulando tramas individuales con marcos institucionales. Asimismo, se aplicó triangulación de fuentes (estudiantes, docentes y coordinadores) para fortalecer la validez interpretativa del análisis. Esta estrategia permitió captar aprendizajes y propuestas en torno a la evaluación estandarizada.

De acuerdo con los planteamientos de Spink (2007), se parte de la premisa de que el significado de los discursos emerge en la interacción social, influenciado por los roles que se ocupan dentro de las instituciones, las dinámicas de poder y las posiciones desde las cuales se enuncia. Más allá del contenido explícito, se analizó cómo se enuncian las experiencias, desde qué lugar se hablaba y qué efectos producían dichas narrativas en la interpretación colectiva del proceso evaluativo. Esto permitió visibilizar posicionamientos, contradicciones y marcos simbólicos que configuran el juicio de los actores sobre el sistema de evaluación.

Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional, atendiendo a criterios de relevancia temática. Se incluyeron estudiantes que participaron directamente en las Pruebas Nacionales 2024, docentes que les impartieron clase y coordinadores pedagógicos responsables del acompañamiento académico. De una cantidad potencial de 79 estudiantes (49 del sector privado y 30 del sector público), 8 aceptaron participar voluntariamente. Asimismo, se incluyeron 5 docentes y 5 coordinadores pedagógicos vinculados directamente al proceso evaluativo. La selección no buscó representatividad estadística, sino diversidad de voces significativas para el análisis cualitativo.

La Tabla 1 muestra la distribución de estudiantes sobresalientes en las Pruebas Nacionales 2023 según el tipo de institución. De los 79 registrados, el 62 % (49) provino de centros privados mientras que el 38 % (30) procedían de centros públicos. Eugenio María de Hostos e Inmaculada Concepción encabezaron el sector privado con 15 estudiantes cada una, mientras que el Instituto Agronómico y Técnico Salesiano lideró el sector público con 18. Estos datos evidencian diferencias en el rendimiento destacado entre ambos tipos de instituciones.

Tabla 1. Instituciones Públicas y Privadas con Estudiantes Sobresalientes en las Pruebas Nacionales 2024, con Cantidad de Estudiantes.

Institución Privada	Cantidad de estudiantes	Instituciones Públicas	Cantidad de estudiantes
Eugenio María de Hostos	15	Instituto Agronómico y Técnico Salesiano	18
Inmaculada Concepción	15	Manuel Acevedo Serrano	6
Agustiniano	8	Juan Antonio Flores	2
Nubeluz	4	Federico García Godoy	1
Pequeños Gigantes	4	Dora Antonia Mejía	1
Experimental UNPHU	1	Ramón Florentino	1
Cardenal Sancha	1	Nuestra Señora de las Mercedes	1
Adventista Charles Murton	1		
Total	49 (62%)		30 (38%)

Esta sección expone los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y coordinadores pedagógicos que participaron en el estudio. Los hallazgos se presentan mediante fragmentos de los discursos, los cuales permitieron comprender cómo estos actores educativos significaron sus experiencias en torno a las Pruebas Nacionales 2024. Para facilitar la comprensión y visualización de las interpretaciones emergentes, dichos fragmentos se organizan también en tablas y gráficos que resaltan patrones discursivos, posicionamientos y propuestas clave identificadas durante el análisis.

Para la mayoría de los estudiantes, los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales representan, en primer lugar, un logro individual vinculado al esfuerzo personal. Por ejemplo, E1 afirma: “Para mí, el resultado fue un reflejo del esfuerzo que hice todo el año”, (L. 7). Del mismo modo, E3 señala que lo vivió como una validación personal, aunque reconoce que generó presión adicional: “Ahora se espera que siempre rinda igual, y no siempre el aprendizaje funciona así”, (L.3).

No obstante, este reconocimiento positivo coexiste con una mirada crítica respecto a lo que realmente miden las pruebas. Varios estudiantes manifestaron que los resultados no reflejan de manera integral sus aprendizajes ni sus habilidades. Por ejemplo, E2 señaló que la evaluación se centró en el conocimiento teórico, mientras que E5 comentó: “Algunas habilidades no entran en ese tipo de pruebas. Creo que también deberían valorar otras habilidades que usamos en clases y en la vida diaria”, (L. 5). Esta crítica académica se ve reflejada en el trabajo de Pozuelo (2025).

En esta misma línea, E6 indicó que su preparación se orientó más a familiarizarse con el formato de la prueba que al aprendizaje significativo, lo que refuerza la percepción de que los resultados podrían estar más relacionados con la capacidad de adaptarse al instrumento evaluativo que con el dominio de competencias integrales. Esta crítica es coherente con lo planteado por Narváez

Herrera (2023), quien cuestiona la validez de estas pruebas para capturar la complejidad del aprendizaje en contextos reales.

Por otro lado, algunos estudiantes cuestionan la equidad del sistema evaluativo. E4 y E8 reconocen que sus condiciones personales y académicas influyeron positivamente en su desempeño, lo que no ocurre en todos los casos. Según E8: “no todos tienen las mismas oportunidades para prepararse, aunque el resultado parezca solo mérito propio”, (L. 4). El E1, por su parte, expresa dudas sobre la justicia del sistema al observar que compañeros igualmente comprometidos no obtuvieron los mismos resultados, a pesar de haber compartido experiencias de aprendizaje similares.

Por su parte, el E7 aporta una visión más institucional al reconocer que, si bien el resultado fue positivo, lo interpreta como una representación parcial de su desempeño, que no capta el proceso ni el esfuerzo invertido: “Es parcial, aunque importante en lo institucional. Aunque reflejan lo aprendido, no siempre muestran cómo me sentí o cuánto me costó lograrlo”, (L. 5-6). En esta línea, Lan-Mischne (2025), sostiene que avanzar hacia una transformación educativa implica repensar los conceptos de calidad y evaluación, colocándolos al servicio de la equidad, la inclusión y la atención a la diversidad de contextos.

Desde la perspectiva docente, los resultados de las Pruebas Nacionales son valorados como una herramienta útil pero limitada, especialmente cuando se intenta comprender la complejidad del proceso educativo. D1, por ejemplo, los interpreta como una “fotografía parcial”, útil para conocer algo del estudiante, pero claramente insuficiente para capturar todo lo vivido durante el año escolar. En esta misma línea, D5 afirmó: “He aprendido a no sobrevalorar los resultados. Pueden ser útiles, pero si los tomamos como únicos indicadores de calidad, nos equivocamos”, (L.6). Esta postura crítica se acompaña del reconocimiento del valor de otras formas de evaluación

más cualitativas y cercanas a la realidad del aula, como la observación del pensamiento crítico y el compromiso.

Algunos docentes manifiestan inquietud respecto a la adecuación del formato de las evaluaciones en relación con los diversos estilos de aprendizaje del estudiantado. D2 comenta que algunos alumnos brillantes obtuvieron calificaciones bajas, lo cual lo llevó a pensar que el formato no favorece todas las formas de aprender. En este sentido, D4 destaca que estas pruebas no siempre dialogan con las prácticas escolares cotidianas, aunque reconoce que pueden servir como punto de partida para mejorar la enseñanza.

D3 aporta una visión institucional más estructurada, afirmando que los resultados deben ser considerados como un insumo para la planificación pedagógica contextualizada: “Cada centro educativo debe tomarlo en cuenta para elaborar los planes de mejora a los fines de que se corresponda con cada realidad”, (L.12). Esta postura se alinea con las orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2017, 2023, 2024), que destacan la necesidad de utilizar los resultados de las Pruebas Nacionales como base diagnóstica para la elaboración de planes de mejora institucional, adaptados a las particularidades de cada comunidad educativa.

Desde el rol de coordinación pedagógica, la interpretación de los resultados se ubica en un plano más técnico, institucional y estratégico. C1 valora los resultados como datos útiles, pero enfatiza la necesidad de analizarlos con criterios contextualizados para evitar interpretaciones erróneas sobre la calidad educativa. Además, destaca su uso en el acompañamiento docente. C3 adopta una visión más crítica al considerar que los resultados pueden convertirse en un discurso que organiza jerarquías escolares, estableciendo quién es considerado “bueno” y quién no, lo que puede condicionar el apoyo que reciben las escuelas: “En realidad son un discurso que organiza jerarquías escolares: quién es bueno, quién no, qué escuela merece apoyo, cuál no”, (L. 16).

En ese mismo orden de idea, C5 hace un llamado a una visión más holística del sistema educativo, alertando sobre el riesgo de reducir la evaluación a un solo indicador: “Nos falta, como sistema educativo, una visión más holística. No deberían ser la única referencia para evaluar a los actores educativos”, (L.28). De igual modo, C4 recuerda la necesidad de recuperar la dimensión formativa de estas pruebas, más allá del enfoque en los resultados numéricos. C2 introduce una reflexión sobre aspectos estructurales del sistema, cuestionando tanto el formato de las pruebas como la organización del currículo: “No todo se mide con una prueba. A veces me pregunto: qué tan acertado está el nuevo formato a mi práctica diaria, qué debo incorporar para que se correspondan”, (L. 23).

Los comentarios de los estudiantes abordan la construcción discursiva sobre su desempeño desde diversas perspectivas. Las experiencias individuales, emocionales, estructurales y contextuales son clave en sus explicaciones sobre su rendimiento en las pruebas. Los estudiantes construyen su discurso en torno a la interacción de múltiples elementos que van más allá del conocimiento académico y se centran en aspectos como la preparación, las condiciones externas y el apoyo emocional.

La Tabla 2 muestra las diferentes versiones de los estudiantes sobre los aspectos que influyeron al éxito en las pruebas nacionales 2024.

Tabla 2. Versiones de los estudiantes sobre los aspectos que influyeron en el éxito en las pruebas nacionales, 2024.

Estudiantes	Transcripción fiel de las versiones
E1	La preparación constante y la familiaridad con el tipo de preguntas fue clave. Pero también influye si tienes acceso a buenos materiales y apoyo fuera del aula. (L. 4)
E2	Yo entiendo que, no solo es estudiar, es saber cómo estudiar para ese examen. El tipo de entrenamiento que tengas hace la diferencia. (L. 3-4)
E3	El entorno donde yo estudio me ayuda a concentrarme, este influye: tener un ambiente tranquilo para estudiar, acceso a internet, profesores que te guían... todo eso importa mucho. (L.5)
E4	La motivación personal juega un papel fuerte, pero no podemos ignorar que hay desigualdades estructurales: escuelas con menos recursos, familias sin tiempo para apoyar. (L. 8)
E5	...Bueno, mi madre es psicóloga y ella me dice: mi hija, es importante desarrolles y cultives tu inteligencia emocional, ya que es clave para tu adaptación en cualquier ambiente. Es por eso por lo que para mí eso es muy importante. Saber controlar el estrés el día de la prueba fue, en mi caso, determinante. (L. 10-13)
E6	Las estrategias de estudio, como practicar con exámenes anteriores y trabajar en grupo, influyeron mucho en mi preparación. (L. 15)
E7	Las expectativas familiares también tienen un peso. En mi caso, sentí un compromiso con mi familia, y eso me impulsó. (L. 9)
E8	El acompañamiento docente marcó la diferencia. Tuve profesores que creían en mí, y eso me hizo confiar más en mis capacidades. También, me esforcé mucho. (L.7)

Los estudiantes reconocen que el tipo de preparación y las estrategias de estudio influyen notablemente en su desempeño. E1 y E2 coinciden en que la familiaridad con el formato de las pruebas y las estrategias específicas de estudio como conocer el tipo de preguntas. En la versión del E6 resalta que las estrategias de estudio, como practicar con exámenes anteriores o estudiar en grupo, jugaron

un rol fundamental en su preparación, lo cual denota una construcción discursiva que ve el desempeño como el resultado de un entrenamiento enfocado.

Las versiones de los estudiantes valoraron la preparación técnica y adaptativa como una de las condiciones más determinantes para su éxito. Los estudiantes también mencionan que el entorno y los recursos disponibles son fundamentales para su rendimiento en las pruebas. E1 y E3 indican que el acceso a buenos materiales, apoyo fuera del aula y un entorno adecuado para estudiar como el acceso a internet y un espacio tranquilo son elementos que influyen fuertemente en sus resultados.

Además, E4 también señala la desigualdad estructural, mencionando que las escuelas con menos recursos y familias con limitaciones afectan el rendimiento de los estudiantes, lo que hace hincapié en las diferencias socioeconómicas. Los estudiantes construyen su explicación del desempeño como el resultado de aspectos externos que van más allá de su propio esfuerzo. Este discurso refleja una comprensión de las desigualdades estructurales que influyen en el acceso a las oportunidades.

Los aspectos emocionales y psicológicos también son recurrentes en las explicaciones sobre el desempeño. En ese orden de ideas, E5 destacó la importancia de saber controlar el estrés durante el día de la prueba como una dimensión importante en su desempeño, lo que refleja una dimensión emocional del éxito académico. Para E7 menciona que las expectativas familiares y el compromiso con su familia jugaron un rol importante en su motivación, lo que subraya cómo el entorno emocional y social también afecta la forma en que los estudiantes se presentan a las pruebas.

El apoyo de los docentes es otro aspecto clave que algunos estudiantes mencionan.

E8 destaca que el acompañamiento y la confianza brindada por los profesores fueron determinantes en su desempeño, indicando que la relación docente-estudiante también forma parte de la construcción discursiva de los estudiantes sobre su rendimiento. La concepción de que los docentes creen en sus capacidades fomenta una mayor autoconfianza. Se construye la idea de que el apoyo emocional y académico de los docentes tiene un impacto directo en cómo los estudiantes interpretan y viven su desempeño.

La Tabla 3 muestra la perspectiva de los docentes sobre los aspectos que influyen en el éxito académico en las pruebas nacionales. Según esta tabla, D1 destaca cómo el entorno del estudiante influye directamente en su desempeño: El entorno familiar, la estabilidad emocional y los recursos materiales son factores que influyen directamente en el rendimiento de los estudiantes. Este comentario subraya la relevancia del contexto personal, emocional y económico del estudiante como base para comprender sus logros o dificultades escolares.

Tabla 3. Perspectiva de los docentes sobre los aspectos que influyen en el éxito académico en las pruebas nacionales.

Docentes	Transcripción
D1	El entorno familiar, la estabilidad emocional y los recursos materiales son factores que influyen directamente en el rendimiento de los estudiantes. (L. 21)
D2	Mucho depende del acompañamiento docente, pero también del tipo de entrenamiento que reciba el estudiante respecto al formato de la prueba. (L. 17)
D3	Las condiciones de la escuela, la carga horaria, el acceso a tecnología y el número de estudiantes por aula son elementos que impactan fuertemente. (L. 18)
D4	Hay una brecha entre lo que enseñamos y lo que se evalúa. A veces el currículo y las pruebas van por caminos distintos. (L. 22)
D5	También influye la cultura escolar que se genera alrededor de la evaluación. En algunas instituciones se trabaja más con evaluaciones formativas que con estandarizadas. (L. 27)

En cuanto a las dimensiones que incidieron en el éxito académico de los estudiantes, D1 reconoce “que la calidad de la enseñanza depende de la preparación constante que tengo como docente. Si no me capacito, no puedo ofrecer lo mejor a mis estudiantes. La formación continua y el acceso a materiales actualizados son fundamentales”, (L. 8-11).

En mi caso, trato de aplicar metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, y también suelo integrar tecnología para hacer las clases más dinámicas.

Esto permite que los estudiantes no solo se preparen para la prueba, sino que desarrollen competencias más profundas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que son muy valorados en las evaluaciones nacionales (D3, L. 21-26)

Desde la perspectiva de los coordinadores pedagógicos se plantean diversas opiniones. Por ejemplo, C3 señala que: “Es fundamental que los docentes estén al día con las metodologías pedagógicas actuales. Pero, a menudo, los recursos para la capacitación docente son limitados, lo que reduce el impacto de su enseñanza”, (L. 3-4). Esta visión coincide con la de Alonso-de-Castro (2025), quien afirma que las evaluaciones deben adaptarse a los contextos locales y que es necesario fortalecer la formación docente para maximizar su efectividad.

Desde las perspectivas de los coordinadores pedagógicos se destacan condiciones estructurales y contextuales; por ejemplo, C1 destaca el contexto socioeconómico como una condición determinante para el rendimiento. C3 señala la comprensión lectora como un aspecto estructural heredado desde la educación primaria. Así mismo, C4 agrega la priorización institucional como un

elemento desigual que también incide, al expresar: “cada institución prioriza la preparación para estas pruebas. Hay centros que lo trabajan sistemáticamente; otros apenas lo abordan”, (L.26).

Desde la perspectiva de C2, una gestión educativa efectiva requiere comprender la relación entre distintas dimensiones, como la alineación del currículo, la permanencia del equipo docente y un acompañamiento pedagógico continuo. En este marco, se enfatiza que la dinámica del aula está intrínsecamente ligada a las formas de organización institucional. En ese mismo orden, C4 aporta una visión complementaria al señalar diferencias entre instituciones según cómo gestionan la preparación para pruebas. “Un elemento poco hablado es la formación docente. Si el maestro no domina el enfoque que se evalúa, difícilmente puede preparar a los estudiantes para ello”, (L. 26-27). Martínez-Rosas (2023); Martínez (2024); y Romero et al. (2025), evidencian que los docentes promueven evaluaciones innovadoras que desarrollan competencias prácticas y cognitivas en contextos educativos cambiantes.

En los discursos de los estudiantes se configura una visión crítica pero constructiva sobre el uso de los resultados de evaluaciones estandarizadas. Lejos de rechazarlos, los participantes reconocen su valor potencial, siempre que se orienten a la mejora pedagógica e institucional. Como afirma E1: “Creo que los resultados deberían usarse para mejorar los procesos, no solo para clasificar estudiantes o escuelas. A veces se quedan en lo cuantitativo”, (L. 29-30), tal como argumentan los estudios de Gutiérrez & Acuña (2022); Castelblanco et al. (2023); y Alonso-de-Castro (2025). La evaluación estandarizada permite tomar decisiones informadas para mejorar el aprendizaje, pero requiere adaptación contextual y fortalecimiento docente.

Una preocupación central es el riesgo de emplear estos resultados con fines de estigmatización institucional. E2 lo expresa con claridad: “Sirven como una alerta institucional, pero si se interpretan sin contexto, pueden llevar a decisiones injustas, como etiquetar a escuelas como ‘malas’ sin mirar las causas”, (L. 31-32). Esta postura crítica es compartida por E7, quien advierte: “La toma de decisiones debe basarse en análisis integrales. Los resultados pueden ayudar, pero no deben convertirse en el único parámetro.” (L. 33-34), puntos de vistas alineados con La Ley 66-97 al establecer un sistema nacional que garantiza evaluaciones objetivas, continuas y orientadas a mejorar la calidad educativa.

Varios estudiantes coinciden en que estos instrumentos deberían ser utilizados para ajustar y mejorar las estrategias de enseñanza. Como lo plantea E3: “Se debería usar para ajustar metodologías. Si hay áreas donde muchos fallan, eso dice algo sobre cómo se está enseñando”, (L. 40-43). En esta línea, E5 agrega que los datos pueden orientar decisiones más estructurales: “Estos resultados pueden influir en decisiones como asignación de

recursos, pero deberían acompañarse de evaluaciones cualitativas internas”, (L. 42-43).

También emergen advertencias sobre los efectos pedagógicos negativos de una focalización exclusiva en la prueba. E6 señala: “Lo preocupante es cuando las escuelas comienzan a enseñar solo para la prueba, dejando de lado habilidades más amplias como el pensamiento crítico”, (L. 36-38). En sintonía, E8 advierte sobre la posibilidad de ampliar brechas: “Bien utilizados, pueden ayudar a reducir brechas. Pero si se aplican sin criterio, pueden aumentarlas”, (L. 39-41).

En síntesis, los discursos analizados invitan a repensar el sentido y los usos de las evaluaciones estandarizadas desde una perspectiva ética, pedagógica y contextualizada. Los estudiantes no se oponen a la evaluación en sí, pero entienden que esta se integre a una mirada compleja, orientada a mejorar procesos y no a simplificar realidades educativas diversas. La Tabla 4 muestra una transcripción de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta de investigación 3.

Tabla 4. Implicaciones pedagógicas y de gestión desde las voces docentes frente a los resultados de evaluación.

Docentes	Transcripción
D1	Los resultados pueden orientar decisiones si se contextualizan. Usados sin análisis, terminan reforzando desigualdades. (L. 51)
D2	Se ha creado una cultura de rendición de cuentas numérica, y eso afecta la planificación. Nos presiona a enseñar para la prueba, no para el aprendizaje real. (L. 58)
D3	En algunas escuelas, los resultados definen políticas de refuerzo, asignación de docentes y distribución de recursos. Pero no siempre son usados pedagógicamente. (L. 63)
D4	Idealmente, deberían guiar mejoras en la enseñanza, pero en la práctica suelen ser más un mecanismo de control que de aprendizaje institucional. (L. 72)
D5	Necesitamos combinar los datos de las pruebas con evaluaciones internas, observación en el aula y diálogo pedagógico para tomar decisiones con sentido. (L. 76)

Las voces docentes destacan la necesidad de contextualizar los resultados de evaluación para que orienten decisiones significativas. D1 advierte que, sin análisis, pueden reforzar desigualdades. D4 señala que, aunque deberían mejorar la enseñanza, en la práctica funcionan más como mecanismos de control. Esta valoración se vincula con una cultura de evaluación centrada en la rendición de cuentas, lo que, según D2, presiona a enseñar para la prueba, limitando el aprendizaje real y desplazando el sentido pedagógico de la evaluación.

Desde una perspectiva de gestión, los docentes reconocen que los resultados inciden en políticas escolares, como asignación de recursos o refuerzo, pero alertan que

no siempre se traducen en mejoras pedagógicas (D3). En este marco, D2 cuestiona que la presión numérica afecta la planificación docente. Como alternativa, D5 propone articular los datos con evaluaciones internas, observación en el aula y diálogo pedagógico. Esta mirada sugiere que una toma de decisiones más integral podría fortalecer el sentido formativo de la evaluación (Medina-Benavides, 2024; Guadamud et al., 2024; Parra, 2024).

La Tabla 5 presenta la transcripción de las respuestas ofrecidas por los coordinadores pedagógicos respecto a las implicaciones de las Pruebas Nacionales en el contexto educativo. Sus testimonios permiten identificar puntos de vistas, sus perspectivas y desafíos relacionados con la implementación y el uso de estos instrumentos de evaluación estandarizada. Además, las respuestas recabadas revelan cómo dichas pruebas inciden en la planificación curricular, la práctica docente y las estrategias institucionales orientadas a la mejora del rendimiento estudiantil, reflejando tanto impactos pedagógicos como administrativos.

Es importante señalar que, estas voces ofrecen una mirada crítica y contextualizada que enriquece la comprensión del alcance real de las Pruebas Nacionales en la dinámica escolar. Dichos testimonios representan una mirada interesante que visibiliza sus experiencias, permitiendo comprender cómo las pruebas nacionales afectan su quehacer cotidiano y revelan las tensiones entre las exigencias externas y la realidad escolar.

Tabla 5. Versiones de los coordinadores pedagógicos sobre las implicaciones de las pruebas nacionales.

Coordinadores pedagógicos	Transcripción
C1	Para mí, los resultados se han convertido en una herramienta de gestión. Pero si no se leen con mirada pedagógica, pueden reforzar lógicas de castigo en lugar de mejora. (L. 42)
C2	Desde nuestra experiencia, los resultados nos ayudan a identificar brechas, pero deben complementarse con procesos cualitativos: observación, autoevaluación institucional, diálogo docente. Por eso oriento para que los docentes trabajen por proyectos. (L. 37-40)
C3	Entiendo que, son útiles para ajustar planes de mejora, asignar recursos, orientar formación docente, pero todo depende de cómo se interpreten los datos. (L.37)
C4	A mí me preocupa los efectos secundarios: escuelas que comienzan a planificar solo en función de la prueba, olvidando otras dimensiones y competencias del desarrollo integral. (L. 36-37)

C5	La toma de decisiones debe estar guiada por múltiples fuentes. Las Pruebas Nacionales son solo una pieza del rompecabezas de la calidad educativa. (L.40-41)

Las respuestas de los coordinadores pedagógicos reflejan una postura crítica pero también constructiva sobre el uso de los resultados de evaluación en la gestión educativa. En general, coinciden en que estos resultados pueden ser herramientas valiosas para la mejora, siempre y cuando se interpreten y utilicen de manera pedagógica y contextualizada. Por ejemplo, C1 destaca que, aunque los resultados se han convertido en herramientas de gestión, su lectura sin un enfoque pedagógico puede derivar en castigo, lo que va en contra de los objetivos de mejora que se deberían perseguir. El nuevo formato de evaluación promovido por el Ministerio de Educación (2016, 2017, 2023, 2024) busca valorar tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas y competencias, alineándose con los desafíos actuales de la educación integral.

Por otro lado, C2 subraya la importancia de complementar los resultados con procesos cualitativos, como la observación, la autoevaluación institucional y el diálogo docente, lo que refuerza la idea de que los datos cuantitativos deben ser integrados en un análisis más amplio. Al orientar a los docentes a trabajar por proyectos, C2 también resalta un enfoque pedagógico que va más allá de la prueba, promoviendo una enseñanza centrada en el proceso y el desarrollo de competencias complejas.

C3 refuerza esta perspectiva al señalar que los resultados pueden ser útiles para ajustar planes de mejora, asignar recursos y orientar la formación docente, pero recalca que todo depende de cómo se interpretan los datos. Este comentario enfatiza la flexibilidad interpretativa y la importancia de evitar lecturas rígidas de los resultados que puedan limitar la creatividad y la respuesta educativa frente a las necesidades de los estudiantes.

La preocupación expresada por C4 resalta un efecto negativo que puede surgir cuando las escuelas planifican únicamente en función de los resultados de las pruebas. Según C4, esto puede generar un enfoque limitado que descuide otras áreas del desarrollo educativo, como el pensamiento crítico o las habilidades socioemocionales, esenciales para una formación integral. Este comentario alerta sobre la reducción curricular y la homogeneización de la enseñanza, centrada únicamente en lo evaluado en las pruebas.

Para concluir, C5 enfatiza la necesidad de una toma de decisiones integral que considere múltiples fuentes de información. Aquí, las Pruebas Nacionales son descritas como solo una parte del rompecabezas en la construcción de la calidad educativa, lo que refleja una postura más holística de la evaluación y la gestión educativa, pues es responsabilidad del Ministerio de educación crear las

condiciones para garantizar una educación secundaria equitativa, inclusiva y de calidad (Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad, 2025).

En otro orden de ideas, los docentes destacan el papel fundamental del apoyo del distrito educativo en el éxito académico de los estudiantes, especialmente en la preparación para las pruebas nacionales. A través de la capacitación continua, los educadores se mantienen actualizados sobre nuevas metodologías pedagógicas, lo que se refleja en una mejora en la calidad de la enseñanza. Como mencionan algunos coordinadores, “recibimos recursos didácticos que facilitan la preparación de los estudiantes, como material de lectura adicional y herramientas tecnológicas”, lo que, según indican, impacta directamente en el rendimiento de los estudiantes durante las evaluaciones. Respaldo en el informe Distrito 0605 La Vega Este (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2024).

Los coordinadores pedagógicos señalan que el distrito no solo proporciona material de capacitación, sino que también organiza talleres y sesiones centradas en las pruebas nacionales, lo que permite a los docentes conocer de antemano las características y contenidos evaluados. Esta preparación incluye el acceso a pruebas de simulacro y ejemplos de preguntas que simulan el formato real, lo que asegura que los estudiantes estén lo mejor preparados posibles. Además, se menciona la relevancia de los asesoramientos especializados que ayudan a abordar las áreas rezagadas, una estrategia esencial para mejorar las competencias antes de la evaluación final. De esta manera, el apoyo institucional se configura como un pilar clave en el fortalecimiento pedagógico y la mejora del rendimiento de los estudiantes en las pruebas.

En sentido general, las versiones de los coordinadores se refieren a que implementan una serie de estrategias de evaluación formativa durante todo el año, no solo para preparar a los estudiantes para la prueba, sino también para identificar áreas en las que necesiten refuerzo. Además, trabajan con los docentes en la implementación de planes de mejora basados en los resultados obtenidos en evaluaciones previas.

CONCLUSIONES

Los resultados de las Pruebas Nacionales son interpretados de manera diversa por los estudiantes y docentes. Para muchos estudiantes, representan un logro personal basado en el esfuerzo individual, pero también surgen críticas sobre lo que realmente miden, en especial respecto a la capacidad de reflejar habilidades prácticas y el conocimiento integral. Algunos argumentan que la prueba evalúa principalmente el conocimiento teórico, dejando de lado otras competencias importantes para su desarrollo, como las habilidades de pensamiento crítico y los aspectos socioemocionales.

Los docentes, por su parte, reconocen el valor de los resultados como herramientas útiles para la evaluación educativa, aunque limitadas. Varias voces destacan que estas pruebas no capturan toda la complejidad del proceso de aprendizaje y sugieren que deben ser complementadas con evaluaciones cualitativas que consideren el contexto del aula. Además, la preocupación por la equidad emerge de ambas partes, ya que se observa que las condiciones personales de los estudiantes influyen en su rendimiento, lo que pone en duda la justicia del sistema evaluativo.

Desde el rol de coordinadores pedagógicos, se hace un llamado a una visión más holística y contextualizada de los resultados, reconociendo su utilidad en la planificación institucional, pero también advirtiendo sobre el riesgo de jerarquizar a las escuelas o a los estudiantes únicamente por los resultados obtenidos. Esta crítica invita a repensar el sistema evaluativo y a reconocer que los resultados numéricos no deben ser el único indicador de la calidad educativa. Es necesario integrar diversas formas de evaluación que reflejen la diversidad de aprendizajes y competencias de los estudiantes.

Las explicaciones que los estudiantes ofrecen sobre su desempeño en las Pruebas Nacionales revelan una comprensión amplia e interconectada entre lo académico, lo emocional y lo contextual. Reconocen que el éxito no depende solo del estudio, sino también de factores como las estrategias específicas de preparación, el entorno de estudio, el acompañamiento docente y el apoyo familiar. Esta visión muestra que el rendimiento se construye como resultado de condiciones integradas que exceden el esfuerzo individual, evidenciando una conciencia crítica sobre las oportunidades desiguales entre pares.

Desde las voces docentes y coordinadoras, se refuerza la idea de que el desempeño estudiantil está mediado por condiciones estructurales y prácticas institucionales. Aspectos como la preparación del cuerpo docente, la continuidad en la gestión institucional, la disponibilidad de recursos y la coherencia entre currículo y evaluación adquieren un papel central en la comprensión del fenómeno estudiado. A su vez, se advierte que los resultados deben leerse de forma contextualizada, ya que su uso desarticulado puede reforzar brechas. Esto sugiere la necesidad de integrar los resultados a una planificación pedagógica situada, sensible a las realidades escolares.

Respecto a las implicaciones de los resultados, estudiantes y docentes coinciden en la importancia de usarlos como insumos para mejorar procesos, y no como instrumentos punitivos o simplificadores. Se señala que, si bien las pruebas pueden orientar decisiones, deben complementarse con evaluaciones cualitativas internas para capturar la complejidad del aprendizaje. Además, se alerta sobre efectos negativos como la enseñanza centrada solo en la prueba. En conjunto, los discursos apelan

a una lectura crítica, ética y formativa de los resultados, centrada en el desarrollo integral del estudiantado.

En síntesis, las voces de estudiantes, docentes y coordinadores convergen en una visión compleja y contextualizada del rendimiento académico y del uso de los resultados de las Pruebas Nacionales. Lejos de reducir el desempeño a una métrica única, los actores educativos reconocen la interacción entre condiciones estructurales, prácticas pedagógicas, recursos institucionales y dimensiones emocionales. Este enfoque multidimensional exige repensar los sistemas de evaluación desde una perspectiva formativa e inclusiva, que no solo mida, sino que oriente mejoras reales, respete la diversidad de trayectorias y promueva una educación más justa y significativa.

A partir de los hallazgos presentados, se sugiere profundizar en estudios que examinen cómo las condiciones socioemocionales, institucionales y curriculares interactúan en la construcción del desempeño estudiantil en contextos de evaluación estandarizada. Sería valioso explorar más a fondo las prácticas de acompañamiento docente, las estrategias institucionales de preparación y las percepciones estudiantiles en distintos distritos y niveles educativos. Además, se plantea la necesidad de investigar enfoques de evaluación alternativos que integren dimensiones cualitativas, permitiendo comprender el aprendizaje como un proceso complejo, situado y socialmente condicionado.

Más allá de los hallazgos inmediatos, esta reflexión invita a repensar el papel de las evaluaciones estandarizadas en la política educativa, la práctica docente y la cultura institucional. Se vuelve urgente avanzar hacia modelos de evaluación más integrales, que consideren la diversidad de contextos y trayectorias, evitando juicios simplificados que perpetúan desigualdades. Para ello, es clave fortalecer la formación docente en evaluación formativa, promover procesos pedagógicos contextualizados y garantizar que las decisiones escolares se basen en un análisis ético, crítico y situado de los resultados, en lugar de una lógica meramente punitiva o comparativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, F. J., Sánchez-González, J. F., & Attorresi, H. F. (2024). Big Five Inventory abreviado desde la Teoría de Respuesta al Ítem. *Acta Colombiana de Psicología*, 27(2), 57–74. <https://doi.org/10.14718/ACP.2024.27.2.4>
- Alonso-de-Castro, M. G. (2025). El valor de los marcos de evaluación y la inspección educativa. *Revista de Educación e Inspección* 21, 75(75). <https://doi.org/10.52149/Sp21/75.3>
- Castelblanco Marcelo, Y. B., Bravo Buitrago, C. C., Jara Hernández, B., Puentes Valbuena, S. A., Cuevas Mendoza, M. L., Calderón Rodríguez, C. F., Rivera Trujillo, J. J., & Calderón Rodríguez, J. A. (2023). *Subsistema de evaluación de estudiantes*. Secretaría de Educación de Bogotá. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co>
- Demarchi Sánchez, G. D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Revista En-Contexto*, 8(13), 107–133. <https://doi.org/10.53995/23463279.716>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aporte para el debate y la práctica*. Universidad de Los Andes.
- Guadamud Muñoz, J. D., Chiriboga Palacios, I. A., Zumba Juela, J. M., Briceño Salazar, R., Jiménez Vargas, J. J., & Palma Candelario, Ángel L. (2024). Innovaciones y tendencias en los sistemas de evaluación educativa. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(3), 1724 – 1733. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2157>
- Gutiérrez Benítez, J. G., & Acuña Gamboa, L. A. (2022). Evaluación estandarizada de los aprendizajes: una revisión sistemática de la literatura. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34), 1–25. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2800>
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad. (2025). *Informe anual de seguimiento y monitoreo año 2024*. IDEC-Ministerio de la Presidencia. <https://idec.edu.do/publicaciones>
- Lan-Mischne, S. M. (2025). De la Educación Tradicional a la Moderna, Cambio de Paradigma. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 5(1), 1274–1294. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.912>
- Martínez, M. (2024). Teorías declaradas y teorías en acción sobre evaluación: Análisis de cuatro experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 57–85. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.004>
- Martínez-Rosas, M. V. (2023). El papel de la evaluación de los aprendizajes en la dimensión formativa a través de los procesos de retroalimentación. *Revista Mexicana De Investigación E Intervención Educativa*, 2(2), 20–26. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i2.44>
- Medina-Benavides, J. R. (2024). Métodos efectivos de evaluación formativa para mejorar el rendimiento estudiantil en Ecuador. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45493. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)493](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)493)

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024). *Informe del Área de Evaluación de los Aprendizajes sobre desarrollo de las pruebas nacionales del año escolar 2023–2024*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/informe-estadistico-pruebas-nacionales>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2008). *Plan Decenal de Educación 2008–2018*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/plan-estrategico/plan-decenal.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2017). *Ordenanza No. 22-2017 establece el proceso de validación del diseño curricular revisado y actualizado y el sistema de evaluación de la modalidad académica del nivel secundario para la educación pública y privada*. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-educacion-media/vibZ-ordenanza-22-2017pdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2023). *Ordenanza No. 03-2023. Currículo adecuado para los niveles Inicial, Primario y Secundario de educación pública y privada a partir del año escolar 2023–2024*. <https://educando.edu.do/wp-content/uploads/2023/09/Ordenanza-03-2023.pdf>
- Narváez Herrera, W. J. (2023). Sistemas de evaluación estandarizados en Centroamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Multi-Ensayos*, 9(17), 31–44. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v9i17.15739>
- Parra Rodríguez, D. Y. (2024). *La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pozuelo Andrés, Y. (2025). Os problemas educacionais estão na avaliação: A solução está em sua eliminação. *Momento - Diálogos Em Educação*, 34(1). <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/18310>
- Puppin Lopes, I., Stieg, R., & Santos, W. dos. (2024). Evaluaciones educativas a gran escala en los estados de Espírito Santo y Baja California: Especificidades y aproximaciones entre Paebs y Exeims-BC. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(52), 124–141. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2349>
- República Dominicana. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. (2012). *Ley Estrategia Nacional de Desarrollo al 2023*. https://www.intec.edu.do/downloads/documents/institucionales/marco-legal/Ley_1-12_LEY_ORGANICA_DE_LA ESTRATEGIA NACIONAL DE DESARROLLO.pdf
- Romero Casalliglla, W. M., Chulca Abalco, J. O., Imbaquingo Guzmán, G. G., Pineda Anchaguano, S. E., Aules Aules, E. C., Tipán Sánchez, G. O., Minango Cruz, S. J., & Aules Aules, R. P. (2024). Evaluación para el aprendizaje: más allá de las calificaciones. *Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11113592>
- Spink, M. (2007). *Processos educativos e práticas discursivas: repensando saberes e práticas*. Unidades.
- Vázquez-Pérez, J. P. (2023). El assessment y la medición en la evaluación del aprendizaje estudiantil. *Boletín Informativo*, 18(1), 1–12. <https://ineva.uprrp.edu/boletin/v0018n0001.pdf>
- Villalobos, L. R. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: Cuantitativos, cualitativos y mixtos*. Ágora.
- Villalobos, L. R. (2024). *Integrar para investigar: Doce directrices teóricas*. ABYAD.

09

EDUCACIÓN

**PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: REFERENTES PARA
LA PRACTICA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

EDUCACIÓN

PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: REFERENTES PARA LA PRACTICA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: REFERENTES PARA LA PRACTICA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Surayeisy González-Chaviano¹

E-mail: surayeisgonzalez@nauta.cu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9658-3012>

María Magdalena López-Rodríguez del Rey¹

E-mail: mmrodriguez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2776-3756>

Jorge Misas-Hernández¹

E-mail: jorge.misashernandez95@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7180-4298>

Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González-Chaviano, S., López-Rodríguez del Rey, M. M., & Misas-Hernández, J. (2025). Educación para el desarrollo sostenible: referentes para la práctica en las instituciones de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 90-98.

Fecha de presentación: 15/05/2025

Fecha de aceptación: 04/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El planteamiento global de responsabilidad de los docentes ante la Educación para el Desarrollo Sostenible, es reiterado en las políticas nacionales, pero en la práctica la falta de coherencia y articulación de influencias deja brechas que deben ser saldadas en cada aula e institución educativa. La sistematización de las concepciones y propuestas de varios autores en América Latina, permiten develar algunas ideas que resultan esenciales para su práctica en interrogantes que las autoras se han presentado durante el desarrollo de las tareas de las autoras como parte de los proyectos de formación continua que desarrollan en la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Así se planteó como problema la interrogante ¿Qué experiencias se pueden asumir como referentes de la EDS? En las instituciones educativas del nivel primario en Cienfuegos y como objetivo: identificar los referentes y propuestas para la EDS en las instituciones educativas del nivel primario en Cienfuegos. Se asume la sistematización de trabajos científicos socializadas en las redes académicas bajo un enfoque centrado en el análisis de contenido y la integración de ideas desde las cuales se pautan las decisiones que deben asumirse en la práctica educativa. La propuesta además de convertirse en referente del trabajo de las autoras se asume como una perspectiva de análisis por otros docentes interesados en el tema.

Palabras clave:

Educación para el Desarrollo Sostenible, educación primaria, experiencias educativas.

ABSTRACT

The global approach to teachers' responsibility for Education for Sustainable Development is reiterated in national policies, but in practice, the lack of coherence and coordination of influences leaves gaps that must be addressed in every classroom and educational institution. The systematization of the concepts and proposals of several authors in Latin America reveals some ideas that are essential for their practice, reflecting questions the authors have posed during their ongoing training projects at the Carlos Rafael Rodríguez University of Cienfuegos. The problem posed was: What experiences can be used as ESD benchmarks? In primary education institutions in Cienfuegos. The objective was to identify benchmarks and proposals for ESD in primary education institutions in Cienfuegos. The aim is to systematize scientific works disseminated through academic networks using a focus on content analysis and the integration of ideas that guide decisions in educational practice. The proposal, in addition to serving as a reference for the authors' work, is also used as a perspective for analysis by other educators interested in the topic.

Keywords:

Education for Sustainable Development, primary education, educational experiences.

INTRODUCCION

En el año 2015 los 193 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) firmaron el acuerdo denominado “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ODS) que fueron diseñados como metas a alcanzar hasta el año 2015. El consenso básico sitúa como centro la necesidad de abordar con urgencia un conjunto de problemáticas que obstaculizan el desarrollo humano sostenible; centraron la atención en este momento y se abogó por trabajar desde todas las aristas de la sociedad por la participación ciudadana en función de los ODS a alcanzar hacia el año 2030.

En este marco la Agenda para el Desarrollo Sostenible, se ha convertido en la guía de acción estratégica que orienta las políticas públicas a nivel global para la promoción del desarrollo humano mediante un abordaje integral de las dimensiones sociales, económicas y ambientales, pero coloca en el primer plano la influencia que desarrolla la educación. Desde esta postura los sistemas educativos internacionales desarrollar iniciativas que promueven el cumplimiento de la responsabilidad de las instituciones educativas con este fin. El currículo y las actividades extracurriculares se ilegitiman como espacios para concretar el enfoque de los ODS, sobre todo, en aspectos claves como la inclusión, la convivencia pacífica, el empoderamiento de la mujer, la democratización de los procesos de gobierno, el desarrollo al trabajo y a la autogestión productiva que permita mitigar los efectos de la pobreza.

El estudio de los trabajos de Escorihuela et al. (2019); y Alonso (2021).

advierten que el enfoque de la educación para el desarrollo sostenible ofrece un marco amplio, que permite sumar a él cuantos movimientos e iniciativas innovadoras en materia educativa contribuyen a una educación de calidad, en respuesta a las problemáticas sociales y ecológicas, tanto globales como locales, interrelacionadas. La búsqueda de convergencias y sinergias entre distintas educaciones adjetivadas que contribuyen al desarrollo es una constante en los últimos tiempos. Y una tendencia creciente utilizar la denominación de educación para el desarrollo sostenible con carácter general en documentos y foros globales.

En este mismo propósito Bedoya (2024), insiste en reconocer que todos los esfuerzos de educar para el desarrollo sostenible tienen un marco de legitimidad en los ODS pero en particular en el cuarto objetivo educación de calidad (ODS 4) la referencia informa de un fin mayor ES y ciudadanía mundial lo cual devela la necesidad de educar para adoptar estilos de vida sostenibles donde la paz, la dignidad mundial, la igualdad y los derechos humanos se conviertan en el centro de la educación sostenible que se exige como condición, de calidad educativa (Salinas 2021; Bermúdez, 2022). En particular se insiste en que la educación de calidad se convierte debe ser aquella

que logre desarrollar una conciencia global, desarrollar el espíritu crítico y promover la participación activa en el cambio social.

Sin embargo, estos compromisos no han logrado los indicadores deseados y se aprecia estancados o en retroceso como tendencia en la región según el Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible, 2023, lo que lleva a afirmar la necesidad de repensar esta situación. En este marco el debate se mantiene asociado a la necesidad de responder a interrogantes relacionadas con cómo hacer para que la educación, permita formar a la ciudadanía en las capacidades y competencias necesarias para un desarrollo sostenible, y cuáles son esas competencias y capacidades, cuándo afrontar su formación o a quién corresponde hacerlo. La controversia suele dirigirse a delinear actividades; pero de los que se trata es de fundamentar la integración y unidad de las acciones desde los proyectos, estrategias o programas que se diseñen.

Ante esta situación se definió como problema de investigación ¿Qué experiencias pueden ser asumidos como referentes de la EDS, en las instituciones educativas del nivel primario en Cienfuegos? y como objetivo se precisó: Identificar los referentes y propuestas para la EDS en las instituciones educativas del nivel primario en Cienfuegos.

METODOLOGÍA

El presente estudio se identifica como investigación de tipo cualitativo, que se caracteriza por el tratamiento al problema científico desde un enfoque epistemológico descriptivo valorativo, integrando la sistematización teórica y la proyección de las autoras desde su experiencia como docentes e investigadoras por más de 20 años, pues de acuerdo con esta metodología el investigador es un docente que desde su aula identifica el problema y mediante la teorización comprende los vacíos epistemológicos que contrasta con la realidad, por lo que al identificar las concepciones teóricas y las experiencias de otros puede elaborar un nuevo conocimiento ahora orientado a guiar la transformación de la práctica.

En efecto, esta investigación, responde a una de las acciones del sistema de ciencia tecnología e innovación que se lleva a cabo por la Dirección general de Educación en el territorio en coordinación con la Universidad para aportar a los proyectos de desarrollo local, para además sitúa la contribución en el centro de los cambios e iniciativas que promueven los proyectos y programas de intercambio de la UNESCO en América Latina y en Cuba. En particular porque las autoras son miembro de un proyecto de Escuela asociadas a la UNESCO, convocadas a desarrollar experiencias con impacto educativo que pueda servir de referencia a otras instituciones en el país.

En correspondencia con esta posición la investigación se organiza en función de tres momentos claves: el primero

centro el estudio bibliográfico acerca del tema en particular en Iberoamérica acerca del tema EDS su conceptualización, características y experiencia. Un segundo momento, se dedicó en la valoración crítica de las ideas para conformar una postura integradora que sirviera de marco para nuevas propuestas. En este punto, la tercera etapa se dedicó a la elaboración de las propuestas, tomando como eje articulador las actividades de EDS que pueden realizarse desde la institución educativa, la familia y la formación continua del docente.

Durante el proceso investigativo, se emplearon diferentes métodos, técnicas instrumentos. Se aplicó el método el histórico-lógico, para establecer los antecedentes del objeto de estudio, el comportamiento y evolución para apreciar las tendencias y los enfoques teórico y didácticos. Se utilizó, además, los métodos analítico -sintético, inductivo-deductivo al sistematizar las concepciones teóricas; el, al establecer las inferencias lógicas y llegar a conclusiones parciales. Se utilizó como método fundamental el análisis de contenido de diferentes articulase consultados a partir de una búsqueda en Google académico y en las principales bases de datos.

La selección de las fuentes por muestreo intencional al identificarse con dos aspectos básicos de la selección; el tema y su correspondencia al marco geográfico iberoamericano en particular en América Latina. En este caso la muestra incluyó la revisión de 14 de artículos, correspondiente a México (4), Chile (3), Ecuador (3) y Cuba (4). En este mismo orden el análisis de contenido se centró en las siguientes categorías de análisis (Tabla 1):

Tabla 1. Categorías de análisis.

Categorías de análisis	Subcategorías
Identificación de la experiencia	País Concepción oficial de la EDS Propósitos o fines
Valoración de la propuesta	Características de las acciones Postura metodológica Tipo de actividades

Al concluir el análisis teórico y elaborar la propuesta se consideró oportuna valorar las ideas asumidas con los directivo, docentes y especialistas, sobre todo para ponderar la factibilidad de las ideas en las condiciones actuales de la práctica pedagógica en las instituciones educativas y en especial en el marco del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Los resultados de todo el proceso investigativo se exponen el apartado que sigue.

DESARROLLO

EDS es un concepto en constante evolución, sobre todo en el campo de la educación. Sin embargo, en la actualidad, educar para el desarrollo sostenible significa activar comportamientos consecuentes para que las personas aprender a vivir de forma sostenible, lo cual significa

educar para la justicia social, el pensamiento crítico y reflexivo y el reconocimiento y la valoración de diferentes voces y perspectivas (Bourn, 2014; Jucker & Mathar, 2015; Bautista et al., 2018).

Pero, más allá de las definiciones teorías el concepto del desarrollo sostenible y de educación para el desarrollo sostenible, dependiendo de las características propias de cada región, la UNESCO, apoyar aquellas propuestas que basadas en la interpretación que se orienta tanto a ofrecer la información necesaria para poder tomar decisiones para participar en la gestión de las políticas económicas viables, o las que se deciden a trabajar mediante el educación para creación de una sociedad más justa para el presente, pero también para generaciones futuras (UNESCO, 2014).

Luego, la EDS trata para enseñar y aprender las relaciones entre las personas, y entre éstas y su medio ambiente. Está, por tanto, vinculado a los modelos de desarrollo social y económico, donde el elemento humano es fundamental; pues, dependerá la dirección del proceso hacia la sostenibilidad. Se explica así que la vincular educación con la sostenibilidad se le otorga mayor relevancia a aprendizaje de los valores y formas de comportamiento humano que puedan tener las persona para que puedan disponerse y en el manejo sostenible de las técnica y herramientas del desarrollo.

La EDS se dirige a fomentar el desarrollo humano sostenible: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a transformarse uno mismo y a la sociedad. En general, ha de ser entendida como la base para concretar los ODS, en particular porque sus influencia y saberes deberán apostar por la creación de los modos de vida sostenibles, la mitigación del cambio climático, la concreción de la inclusión, igualdad, la equidad, la protección de las culturas originarias y de la biodiversidad en el planeta. Por tanto, busca desarrollar el conocimiento, las habilidades, las perspectivas y los valores que contribuyan al empoderamiento de personas de todas las edades para asumir sus responsabilidades sociales de contribuir a crear y disfrutar de un futuro sostenible.

En este marco, el desarrollo sostenible se define como la estrategia que lleva a mejorar la calidad de vida, afectar los ecosistemas que la sostienen, y que permiten mantener al mismo tiempo la productividad, adaptabilidad y capacidad de renovación (Rivera-Hernández et al., 2017). A partir de estas formulaciones, el concepto de EDS como un objetivo global asociado a la integración de los valores inherentes al desarrollo sostenible en todas las facetas del aprendizaje con vistas a fomentar los cambios de comportamiento necesarios para lograr una sociedad más sostenible y justa para todos (Pinzón, 2020). Bajo este precepto la EDS, se ha convertido en un movimiento internacional de pensamiento y acción que promueve la capacitación de todas las personas para que

se orienta a satisfacer sus necesidades básicas, y vivir una vida plena.

En este marco la EDS, las acciones fundamentales a acometer por los sistemas sociales y educativos de los países se identifica con una formación práctica, intercambio de conocimientos, aptitudes, valores y perspectivas, enmarcado en un aprendizaje durante toda la vida; la reorientación de los programas educativos, a fin de transferir conocimientos, actitudes, perspectivas y valores relacionados con la sostenibilidad y la educación de toda la comunidad en general.

Desde este marco se trata entonces de concebir un proceso educativo que, desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, utilice todas las modalidades de aprendizaje: formal, no formal e informal, para ayudar a las personas a entender lo que pasa (saber), a sentirse parte de la sociedad en la que viven (saber ser) y a conocer cómo pueden participar en los procesos de desarrollo (saber hacer) (Pinzón, 2000). Los resultados de los diferentes sistemas educativos constituyen un referente para repensar con urgencia el cambio en las estrategias, programas y proyectos que se vienen desarrollando en la práctica educativa. Los autores asumen que la sistematización de las mejores experiencias puede aportar los proyectos que ellas realizan y servir de marco para fundamentar las decisiones futuras de otras instituciones educativas del nivel primaria.

Los referentes para la práctica

Los desafíos de la EDS se enmarcan entonces en responder los problemas más recurrentes en la práctica educativa. En este punto, se presentan un grupo de preguntas relacionadas con cómo y dónde educar, acerca de la relevancia de sociedades sostenibles y los compromisos que se asumen para lograr estos propósitos. Las respuestas en torno al este tema son diferentes en cada país, pero a nivel mundial, la implementación de programas educativos que se centran en la educación para el desarrollo sostenible, coloca la atención en el currículo de diversas maneras.

En general el estudio de diferentes experiencias en el mundo permiten identificar acciones que se están proporcionando como clave para el dinamizar la EDS en esta tesitura Barthes & Lange (2018ab), insisten en la importancia de analizar el concepto de cambio en diferentes niveles de conocimiento relacionados con la implicación del problema ambiental para el desarrollo sostenible y enfatizan en este proceso desde el currículo o de todas las actividades educativas que se realicen dentro y fuera de la institución educativa.

En efecto, Anyolo et al (2018) al estudiar de las experiencias y creencias de los docentes sobre los ODS en sus prácticas advierten la necesidad de superar el dilema de influencias preexistentes entre los objetivos de EDS, la

política, la cultura escolar, los que deben quedar resuelto en la contextualización de los materiales escolares.

Vilches et al. (2018) enfatizan la importancia de estimular la sostenibilidad escolar e impulsar el movimiento de escuelas verdes como la forma correcta de avanzar hacia una sociedad sostenible mediante programas en la alfabetización ambiental, con una orientación por el reciclaje como una forma importante de sostenibilidad y el ingenio.

Sund y Gericke, (2020), insisten en que es necesario seguir analizando la contribución de las materias a la enseñanza en torno a temas de desarrollo sostenible; pero, sobre todo, se advierte las potencialidades de las relacionadas con ciencias naturales, sociales y en particular las de idiomas; pero, esta debería pueden trabajar juntos para apoyar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y crear un diálogo para intercambiar sus lecciones.

De manera similar, Munkebye et al. (2020) reconocer que, para alentar a los docentes a crear proyectos de sensibilización en la EDS, es necesario facilitarles recursos educativos para que puedan al adoptar un enfoque integral del análisis de estos temas aumentar el diálogo, la argumentación y pensar críticamente. Por tanto, la estructura del programa educativo de EDS, deben abrirse a iniciativa que ayuden a los estudiantes a desarrollar las habilidades de debate de los estudiantes y desarrollar la confianza en que sus esfuerzos hoy permitirán un futuro mejor para el planeta.

Al mismo tiempo, las actividades de organizaciones y agencias creadas a través de reuniones, conferencias, convenciones, van transformando el campo del conocimiento, en cuestiones medioambientales, por lo que se deben utilizar métodos educativos para proporcionar información a las personas. En este caso, la integración de los ODS en el currículo escolar se orienta a explorar la relación entre la educación y objetivo cuatro del desarrollo sostenible a partir de la evaluación de la calidad del diseño, desarrollo de los planes de estudios. Durante la fase de implementación, al aplicar acciones educativas, se sistematizan los cambios educativos que se operan en el propio currículo, así como las vías para asegurar que se propicia, un aprendizaje basado en las necesidades escolares y utilizando un marco de objetivos de sostenibilidad local.

En efecto, los esfuerzos se centran en transformar la educación a través de entendimientos comunes y diferentes perspectivas sobre el medio ambiente en relación con el desarrollo sostenible. Animar a los estudiantes a participar en actividades extracurriculares y oportunidades de desarrollo sostenible. Pero, es necesario superar la relevancia de planes y programas de educación ambiental para poner énfasis en el desarrollo sostenible, mostrando el paso decisivo de que la educación (Pulido-Montes & Lorente, 2024; Guardado & Monsalve, 2024; Bedoya, 2024). Se refuerza la idea de que el medio ambiente tiene

que ver con la educación para el desarrollo sostenible y se refuerza mediante procesos de comunicación están estrechamente relacionados.

En general, las investigaciones acerca de la EDS se concretan en prioridades y acciones relacionadas con los ODS, destacando la importancia de una mejor planificación y coordinación de las medidas globales y locales. Autores como González y Mínguez (2021), indican que fortalecer la educación para la sostenibilidad abre una dimensión donde el sistema educativo, puede lograr proporcionar a los estudiantes el conocimiento, comprensión y compromiso hacia una sociedad sostenible con actitud crítica fomentando valores de ciudadanía global. También, se debe fortalecer la investigación educativa para obtener resultados que garanticen la comprensión y aplicación de estos objetivos. De la misma forma, es importante identificar cómo acercar a los adultos a esta cultura sustentable para generar conciencia del entorno y responsabilidad en el uso de recursos.

En general, en las propuestas se enfatiza en la reorientación de la educación para que las personas desarrollen conocimientos, habilidades, valores y comportamientos sostenibles (UNESCO, 2021). Se incluyen acciones curriculares, y educativas de orden social a partir de medios de comunicación y otros recursos; pero, sobre todo, se enfatiza en enseñar a aprender a valorar el impacto negativo del comportamiento de las personas ante los desafíos del DS.

El enfoque socioeducativo que caracteriza las experiencias en la EDS en los diferentes países tiene un marco legal en la identificación de este tema como objetivo implícito en el concepto general de calidad educativa. Sin embargo, en la práctica, las acciones EDS que se realizan tiende centrarse en las actividades que la institución educativa debe realizar dentro y fuera de sus marcos, sobre todo, al convertirla en una experiencia educativa compartida que, ajustada a la situación de desarrollo de las personas, permite formar el pensamiento crítico, afrontar dilemas, buscar soluciones a los problemas y promover el compromiso, con la participación en la toma de decisiones, incluyendo las relativas al entorno y a la forma de aprendizaje a lo largo de la vida.

En cualquier caso, se identifican regularidades que marcan la necesidad de repensar este proceso. Algunas de las fallas que se advierten son las siguientes:

- La EDS tiende a verse como un recurso retórico, no abordan problemas fundamentales, priorizan la explicación del modelo económico dominante y limitan la búsqueda de iniciativas que emerjan de la práctica.
- La EDS debe adaptarse a procesos como la globalización, la crisis climática, el aumento de las desigualdades, los conflictos armados y las crisis sanitarias, lo que exige soluciones sistémicas y coordinadas que

muchas veces no se logran por falta de cooperación internacional y políticas efectivas.

- La integración de los ODS en todo el mundo, resalta la necesidad de integrarlas en todas las áreas de conocimiento, que permitan una mejor comprensión de los diferentes elementos de la sostenibilidad y creen reflexiones que los estudiantes puedan aplicar a la vida cotidiana.
- El tema del desarrollo y la sostenibilidad se integran en el plan de estudios y se construyen relaciones con las comunidades locales para mantener a los estudiantes interesados.
- Adaptar tanto el currículo como los métodos implementados en EDS y conectar a diferentes actores de la comunidad educativa a través de experiencias que van más allá del aula. Al mismo tiempo se necesita promover proyectos tanto internamente como en casa; pero, no se consigue develar cómo lograr esa conexión.
- Las escuelas que diseñan y educan enfocados en el DS priorizan el tema medio ambiente y desaprovechan la oportunidad es que ofrece potros tema de los ODS los estudiantes de las escuelas regulares (Izadpanahi et al., 2013).
- Los docentes, reclaman recursos y apoyos, lo que genera escepticismo sobre el futuro de la EDS y limita su alcance y efectividad.
- EDS aún no logra transformar las instituciones educativas en espacios sostenibles y resilientes, integrando la educación con el entorno urbano, natural y comunitario.

Esta posición, explica que al precisar la orientación y alcance de una EDS se precise lo siguiente:

- Capacitar para la transformación social y de sí mismos al desarrollar conocimientos, habilidades valores y competencias necesarias para hacer frente a desafíos mundiales y a retos contextuales.
- Incorporar en la enseñanza y el aprendizaje, cuestiones esenciales de desarrollo sostenible como, cambio climático, reducción de riesgos de desastre, biodiversidad, reducción de la pobreza, consumo sostenible.
- Definir objetivos y actividades que permitan movilizar recursos para impulsar el desarrollo integral, con la participación activa de las familias y comunidades, a partir de la articulación interinstitucional e intersectorial.
- Crear espacios de intercambio de experiencias y reforzar enfoques de seguimiento y evaluación.
- Emplear métodos participativos para, fomentar competencias.

Así, el diseño y la aplicación de los programas de educación para la sostenibilidad se caracteriza por asumir un enfoque interdisciplinar y holístico. Exige utilizar múltiples recursos didácticos (la palabra, las artes plásticas, la

dramatización, los debates, las experiencias), integrando las experiencias didácticas en la vida personal y social, tanto la escala local como la global cuando enfoca los problemas del desarrollo.

Sin embargo, un rasgo que distingue a la EDS es la participación de los diferentes agentes sociales, quienes desde decisiones democráticas y responsables abracen la tarea o función educativa con un nuevo enfoque orientado hacia la sostenibilidad, desde la complicitad que generan las buenas prácticas. En este marco, la gestión de una cultura de y para la sostenibilidad del desarrollo humano, se identifican saberes claves para hacer frente a desafíos mundiales y a retos contextuales, actuales y futuros tales como:

- **El pensamiento crítico y sistémico**, en la EDS implica la capacidad de cuestionar normas, prácticas y opiniones, reflexionar sobre valores, percepciones y acciones propias, y adoptar una postura activa frente a los desafíos de la sostenibilidad. Implica facilitar la percepción de la sistematicidad de los fenómenos, es decir, las propiedades emergentes de las relaciones entre los componentes de cada sistema, lo que ayuda a identificar patrones, cadenas de eventos y efectos a largo plazo. Es esencial para discriminar información, formular preguntas adecuadas, evaluar argumentos y construir conclusiones que conduzcan a la acción coherente con los principios del desarrollo sostenible requiere metodologías participativas y reflexivas, que promuevan la autonomía y la capacidad de aprender a aprender, habilitando a los individuos para transformarse y transformar su entorno social.
- **La resolución analítica de problemas**, implica un enfoque sistemático y reflexivo para identificar, analizar y solucionar situaciones problemáticas tanto a nivel individual como colectivo. Delimitar el problema, comprender su contexto y analizar las variables, recopilar y analizar información relevante, estableciendo relaciones entre los datos generan posibles soluciones o hipótesis, evaluando su viabilidad y seleccionando la más adecuada según los recursos y el contexto. Este ciclo puede repetirse para optimizar la solución y garantizar su sostenibilidad en el tiempo.
- **La creatividad**, implica formar personas capaces de pensar y actuar de manera innovadora, ética y colaborativa para enfrentar los desafíos del desarrollo sostenible. Esto requiere ambientes educativos flexibles, docentes creativos y metodologías que promuevan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la conciencia colectiva sobre la sostenibilidad.
- **Trabajo en colaboración**, es una filosofía y práctica de interacción dinámica y democrática que busca potenciar el aprendizaje, la participación equitativa y la responsabilidad compartida para promover un desarrollo sostenible desde la educación implica un proceso en el que los participantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, compartiendo responsabilidades y conocimientos para fortalecer tanto el aprendizaje individual como colectivo. Este enfoque

promueve la interacción activa, el diálogo, la negociación y la construcción conjunta del conocimiento, donde cada miembro aporta sus talentos y competencias para lograr metas consensuadas.

- **La toma de decisiones en situaciones de incertidumbre**, especialmente en el contexto de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), implica enfrentar escenarios donde no es posible predecir con certeza los resultados futuros, ni asignar probabilidades claras a los eventos posibles. Esto se debe a la presencia de múltiples variables incontrolables y a la falta de información suficiente para anticipar cómo interactuarán dichas variables.
- **La comprensión de la interconexión de los desafíos mundiales** implica reconocer que los problemas globales están vinculados y requieren soluciones integrales que trasciendan fronteras y sectores. Esto significa entender que fenómenos como la desigualdad, el cambio climático, la pobreza, la exclusión social y las crisis económicas están interrelacionados y afectan simultáneamente a distintas comunidades y países.
- **La responsabilidad que se derivan del conocimiento de las problemáticas mundiales** explica que abordar problemas como el cambio climático, la pobreza, la salud mundial, la desigualdad social y la exclusión, en el currículo preparando a los estudiantes para enfrentar estos retos con habilidades y competencias relevantes a partir de fomentar la reflexión crítica sobre la realidad social y cultural, facilitando el desarrollo sostenible de la paz, la justicia social y el bienestar colectivo.

Luego, una educación así concebida debe permitir a cada ser humano, adquirir los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible representa una oportunidad y una responsabilidad para erradicar la pobreza, reducir las desigualdades, proteger el medio ambiente e impulsar el crecimiento económico y por ello debe:

- Tener en cuenta las especificidades locales, nacionales y regionales, la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, la necesidad de respetar la paz, la no violencia, la diversidad cultural, el conocimiento local y tradicional y la sabiduría y las prácticas indígenas, los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la democracia y la justicia social
- Incorporar en la enseñanza y el aprendizaje, cuestiones esenciales de desarrollo sostenible como, cambio climático, reducción de riesgos de desastre, biodiversidad, reducción de la pobreza, consumo sostenible, Emplear métodos participativos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, fomentar competencias, tales como, pensar críticamente, vislumbrar situaciones futuras y adoptar decisiones en colaboración, entre otras.
- Aprovechar las interacciones cotidianas, en la familia, en la comunidad mediante los diferentes medios de comunicación, observando, experimentando y colaborando con otros, se logra desarrollar hábitos,

habilidades y valores que moldean la personalidad la vida y relaciones.

En el centro de estas experiencias se identifica la importancia de articular todos los espacios del proceso pedagógico escolar y se aprovechen las posibilidades del currículo, las potencialidades de la familia y la comunidad en este empeño, así como se precisen las acciones de formación continua de los docentes para conseguir este propósito. De acuerdo con estas ideas la EDS en las instituciones de educación primaria, debe convertirse en la piedra angular de una educación de calidad lo cual supone que se convierta en el fundamento del proyecto educativo institucional y transversalice las practicas educativas dentro y fuera de la escuela esta postura significa que:

Primero, los docentes fundamenten la concepción formativa de la EDS en su currículo más que agregar contenidos o materias. Por tanto, el estudio de los ODS puede servir de referente para identificar las posibilidades de aplicación como un saber implícito o explícito. Así la determinación específica de los saberes, condiciona la toma de decisiones acerca del tipo de actividad a desarrollar en el currículo, en la preparación de las familias, la formación continua de docentes y las interacciones con las instituciones y organizaciones como de la comunidad, aportando así a la integración del enfoque formativo de la EDS.

Segundo, La familia y la comunidad participarán en todo el proceso metodológico serán consultados e implicados en el diseño de las actividades, asumen la corresponsabilidad de las tareas de EDS dentro y fuera de la institución educativa. La participación puede ser representativa, parte de la disposición y potencialidades que pueden tener para enfrentar este proceso de formación de manera coherente. Los padres y principales lideres comunitarios pueden convertirse en protagonista principales del proceso siempre que se ajusten a las demandas y exigencias educativas previamente conciliadas.

Tercero, la formación continua del maestro deberá asumir como centro la Didactia de la EDS lo que significa que se centre en la identificación de experiencias, la valoración de las posibilidades de transferencia y la diversificación de metodologías y forma de organización toda vez que la EDS debe contextualizarse, parte de las necesidades de las comunidades y las posibilidades de ejecución, pero sobre todo de la orientación hacia la transformación de estilos y modos de actuación de estudiantes, docentes, padres familiares y otros actores educativos frente los problemas de desarrollo y sostenibilidad.

Cuarto, asumir la investigación y la innovación pedagógica y didáctica como el mayor cambio en la concepción de EDS en la institución. Esto supone articular la función investigativa de todos los docentes en torno a problemas y temas ODS, pero también exige una apertura a

la socialización de las acciones y resultados lo que se legitima en eventos, publicaciones y reconocimiento de rigor que exige los resultados de investigación que resulten innovadores.

Quinto, el liderazgo de los directivos escolares y de los docentes es itinerante, implica aprovechar la potencialidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa en función de lograr un mayor y sistémico influencia, lo cual le otorga coherencia a las acciones educativas que se desarrollan en la institución al dejarse declaradas o incluidas en el proyecto educativo institucional y áulico a partir de la toma de decisiones, implementación y evaluación de las actividades del proyecto educativo y se trata entonces de crear un sistema de trabajo como núcleo de la concepción metodológica de las practicas (Figura 1).

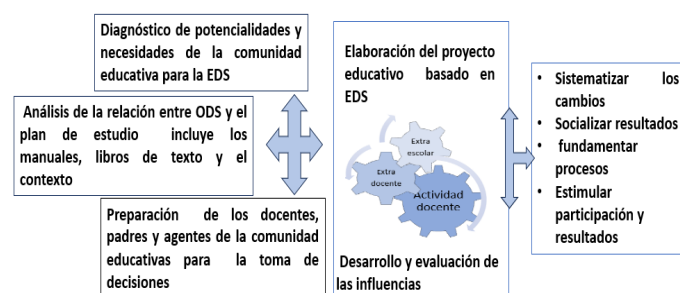


Figura 1. Representación de las relaciones internas de las acciones de EDS a desarrollar en las instituciones educativas del nivel primaria. La aplicación de estas ideas como referentes para nuevas propuestas queda abierta a las necesidades y expectativas de los docentes; pero, tiene como ventaja que estos pasos articulan con los procesos de democráticos de gestión educativa y el método de investigación de la práctica. Por tanto, puede insertarse en la concepción general de trabajo de directivos y docentes en el marco de cumplimiento de las normativas orientadas a alcanzar la calidad de la educación. La propuesta tiene además un valor agregado al considerar que las acciones que se proponen pueden ser desarrolladas en marcos de tiempo corto, medio y más largos, lo que confiere a las primeras acciones la posibilidad de ajustarse en el tiempo para que agreguen el respeto de las acciones planificadas.

Esta idea se confirma la considera que crear las condiciones para la EDS exige un clima escolar positivo orientado a este propósito y sustentado en la preparación de todos los agentes para participar en el diseño y desarrollo del proyecto educativo resultan esenciales y una vez que se ha implantado y se logran resultados involucrar a los docentes en la socialización desde eventos y publicaciones, puede ser difíciles, pues aun cuando los avances en la función de investigación del docente del nivel primario la cultura escolar de este tipo de profesional esta enraizada en obtener y exhibir los resultados del aprendizaje de

sus educandos. Este es sin duda un tema para nuevas reflexiones.

CONCLUSIONES

Si bien el propósito de esta comunicación es identificar las acciones que puedan servir de referencia para nuevas propuestas de EDS, se advierten aquí otros aspectos, de valor pedagógico, que se entrelazan.

En principio, el estudio constató que existe un marco de consenso entre la política y la práctica de concebir el papel del currículo y la actividad académica como el soporte principal de la EDS. Pero este, no se agota aquí y debe superar estos marcos y trascender a la actividad educativa dentro y fuera de la institución educativa. El docente es el sujeto que lidera la EDS desde su función docente, de orientador e investigador; pero, en el carácter pedagógico de la EDS descansa en la interrelación de tareas que comparten para asegurar coherencia en el aprendizaje y formación de los escolares. Por tanto, las familias y los agentes educativos de la comunidad participan y el docente o el directivo escolar, este encargado de gestionar esta participación y lograr que el proyecto educativo institucional o áulico se inspire y fundente en función de la EDS.

Pareciera retórico que el análisis y la valoración crítica del diagnóstico y las demandas educativas que subyacen en todos los ODS se asuma como referente fundamental sobre todo, al contrastarlo con el diagnóstico contextual del proceso educativo, pero esta condición adeuda un trabajo metodológico grupal e individual de los docentes desde el cual se facilita la construcción innovadora de propuestas que apuestan por lograr la concientización y el cambio de los estilos de vida sostenible.

El carácter de la propuesta que se elabora desea ejercicio de síntesis e integración de ideas que aporta la sistematización de las experiencias de EDS corrobora la pertinencia de esta metodología para identificar referentes teóricos metodológico y práctico para el trabajo en la institución y en el aula pero, sobre todo, este tipo de metodología, fomenta el estudio, la curiosidad y la creatividad, pilares que sustentan la calidad educativa que hoy se promueve en las políticas educativas de cada nación y que hunde sus raíces en la aspiración y expectativas de los escolares y sus familias; pues, en este mundo global, la EDS es el eje articulador de la educación de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Sainz T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/iced.68338>

Barthes, A., & Lange, J. M. (2018b). Researchers' positions and construction of curricula of education for sustainable development in France. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 96-112. <https://hal.umontpellier.fr/hal-01700448v1/document>

Bedoya Carvajal, N. (2024). Investigación educativa para el desarrollo sostenible. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9170-9185. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12068

Escorihuela, A., Hernández, Y., & Juvinao, D. D. L. (2019). Una encrucijada gerencial: la educación ambiental vs. Educación para el desarrollo sostenible. *SAPIENTIAE: Revista de Ciencias Sociales, Humanas e Ingenharías*, 4(2), 231-246. <https://www.redalyc.org/journal/5727/572761148003/572761148003.pdf>

Guardaño Juan, M., & Monsalve Lorente, L. (2024). Educación para el desarrollo sostenible en el currículum de España e Irlanda. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(1), 30-44. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v16n1/2218-3620-rus-16-01-30.pdf>

Pinzón, J. D. (2020). Educar para la sostenibilidad, como fomento de una cultura de desarrollo humano sostenible en el contexto rural. (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Pulido-Montes, C., & Lorente Rodríguez, M. (2024). Trayectoria de la UNESCO sobre la educación para la ciudadanía mundial: retos y avances. *Aula*, 30, 11-24. <https://doi.org/10.14201/aula2024301124>

Rivera-Hernández, J. E., Blanco-Orozco, N. V., Alcántara-Salinas, G., Houbon, E. P., & Pérez-Sato, J. A. (2017). ¿Desarrollo sostenible o sustentable? La controversia de un concepto. *Revista Posgrado Y Sociedad*, 15(1), 57-67. <https://doi.org/10.22458/rpys.v15i1.1825>

Barthes, A., & Lange, J. M. (2018a). Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, (31). <https://journals.openedition.org/ree/2557>

10

EL TRABAJO

**CON LAS EFEMÉRIDES PARA EL DESARROLLO DE LA
IDENTIDAD CULTURAL ECUATORIANA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

EL TRABAJO

CON LAS EFEMÉRIDES PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD CULTURAL ECUATORIANA **WORKING WITH ANNIVERSARIES FOR THE DEVELOPMENT OF ECUADORIAN CULTURAL IDENTITY**

Clara Margarita García-Castillo¹

E-mail: maguisita1984@hotmail.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9565-9824>

Tatiana Elizabeth Anzules-Beltrán¹

E-mail: tatyanzules85@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0128-2926>

Elsy Rodríguez-Revelo¹

E-mail: erodriguezr@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4486-0785>

¹Universidad Bolivariana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García-Castill, C. M., Anzules-Beltrán, T. E., & Rodríguez-Revelo, E. (2025). El trabajo con las efemérides para el desarrollo de la identidad cultural ecuatoriana. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 99-110.

Fecha de presentación: 06/05/2025

Fecha de aceptación: 12/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El presente estudio se llevó a cabo con el objetivo de diseñar una guía de implementación de las efemérides mediante una revisión bibliográfica y estudio de campo que permita a los docentes en la práctica la conexión de los contenidos de historia con la realidad con el fin de que se genere una enseñanza participativa, contextualizada y culturalmente relevante con el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes de noveno año de básica superior. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con un tipo de investigación Expost-Facto, empírica, de campo y descriptivas. Se aplicó entrevista a los docentes de noveno año de educación básica y se observó el comportamiento en la enseñanza de historia a los estudiantes del mismo año. Con ello se conoce que las metodologías tradicionales de memorización desmotivan a los estudiantes de aprender las efemérides, es por ello que se realiza una propuesta de 7 estrategias didácticas de enseñanza a los estudiantes de 9no año.

Palabras clave:

Efemérides, contenido de historia, enseñanza participativa, estrategias didácticas.

ABSTRACT

This study was carried out with the objective of designing an implementation guide for the anniversaries through a bibliographic review and field study that allows teachers in practice to connect history content with reality in order to generate participatory, contextualized and culturally relevant teaching with the development of the cultural identity of ninth-year upper basic students. The research has a qualitative approach, with an ex post-facto, empirical, field and descriptive type of research. Interviews were applied to ninth-year basic education teachers and their behavior in teaching history to students of the same year was observed. With this, it is known that traditional memorization methodologies discourage students from learning the anniversaries, which is why a proposal of 7 didactic teaching strategies for ninth-year students is made.

Keywords:

Anniversaries, history content, participatory teaching, teaching strategies.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia y la cultura nacional en el sistema educativo ecuatoriano es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes. Por tal razón es imprescindible lograr una comprensión profunda y además debe ser contextualizada de la historia local y nacional a fin de fomentar la identidad cultural y el sentido de pertenencia; elementos esenciales para la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y con cohesión social. Hay que resaltar la importancia de la conexión entre los contenidos educativos y realidad local, en razón de que ejerce influencia positiva en la formación de valores, el rendimiento académico y que además promueve una educación significativa y relevante (Anderson, 2019). Según García (2020), el aprendizaje de la historia en contextos locales permite a los estudiantes entender mejor su entorno, lo que es vital para su desarrollo cultural como individuos y miembros activos de la sociedad.

La relevancia de la enseñanza de la historia se amplía al considerar su impacto en la formación de una conciencia socialmente crítica y la capacidad de los estudiantes para participar activa y eficazmente en la vida democrática. La historia no solo proporciona un conocimiento del pasado, sino que facilita a los estudiantes comprender las dinámicas sociales y políticas actuales. Además, provee las herramientas necesarias para despejar interrogantes y preparar al individuo para la toma de decisiones informadas y participar en debates cívicos (Hernández, 2023; Calvas, 2025). De acuerdo con Martínez & López (2020), una educación histórica correctamente contextualizada fomenta el pensamiento crítico, la empatía, habilidades esenciales en una sociedad diversa y globalizada.

La globalización exige que la enseñanza de la historia sea activa y eficazmente contextualizada, a fin de que promueva la participación de los actores del proceso educativo, lo cual está respaldado por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador, que establece la necesidad de una educación integral que promueva la inclusión y el respeto por la diversidad cultural (LOEI, 2011). Según Rodríguez (2021), los enfoques educativos que integran la historia y la cultura locales han mostrado ser más efectivos en mantener el interés y la participación de los estudiantes, lo que a su vez mejora los resultados académicos y reduce las tasas de deserción escolar.

Estudios actuales han demostrado que el enfoque tradicional basado en la memorización y repetición fueron ineficaz para involucrar a los estudiantes y fomentar un verdadero entendimiento de su herencia cultural. La desconexión entre los contenidos educativos y la realidad local de los estudiantes limita su capacidad para relacionar los conocimientos adquiridos con su entorno inmediato, lo cual afecta negativamente su motivación y participación en el proceso educativo. La educación debe ser un reflejo de la diversidad cultural y las realidades sociales del país, tal como lo establece la LOEI (2011), a fin de

promover en los estudiantes la inclusión y respeto por la diversidad (Martínez, 2021).

Por lo detallado en los epígrafes anteriores, se podría afirmar que la integración de efemérides en la enseñanza de la historia puede servir como una herramienta eficaz para conectar a los estudiantes con su contexto cultural e histórico, y de esta forma lograr un aprendizaje significativo, relevante basado en sus propias experiencias (García & Hernández, 2020). Según Pérez (2019), las metodologías activas y participativas en la enseñanza de la historia, no solo mejoran la comprensión de los contenidos; sino que, también promueven la participación activa, la creatividad y el pensamiento crítico entre los estudiantes, elementos esenciales para su desarrollo como ciudadanos informados, comprometidos y competentes en la sociedad.

La sociedad exige individuos competitivos para hacer frente a la globalización, por tal razón se debe actualizar las metodologías de enseñanza de la historia, pues es evidente cuando se considera el impacto a largo plazo de una educación descontextualizada.

Por otra parte, estudios recientes han demostrado que la enseñanza contextualizada de la historia puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Johnson (2020) encontró que los estudiantes que participan en programas educativos que integran la historia y la cultura locales tienden a mostrar un mayor interés en otras áreas académicas, lo que se traduce en un enriquecimiento de cultura general que a su vez inciden en el rendimiento general, en razón de impulsar las habilidades transversales como el pensamiento crítico y la capacidad de análisis.

La inclusión de contenidos locales y regionales en el currículo es una propuesta innovadora, que no solo mejora la relevancia de la educación, sino que también fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Hay que resaltar que la aplicación de metodologías activas y participativas son esenciales, por lo que deben ser aplicadas de manera permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de este modo los estudiantes se involucrarán y participarán activamente en el quehacer educativo, porque todo método activo promueve la colaboración, el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Según corrobora Johnson (2019), estas metodologías no solo aumentan la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también mejoran sus habilidades de análisis y su capacidad para aplicar el conocimiento en contextos reales. La innovación en la enseñanza de la historia mediante el uso de efemérides locales permite conectar los contenidos educativos con la vivencia real de los estudiantes, lo que hace que el aprendizaje sea relevante y significativo (Martínez & Pérez, 2020). Según García & Hernández (2021), la enseñanza de la historia que incorpora las realidades y

culturas locales no solo enriquece el conocimiento de los estudiantes, sino que también promueve una mayor inclusión y equidad en el aula. Esta perspectiva inclusiva es vital para construir una educación que refleje y valore la diversidad cultural del país.

Rodríguez (2020), menciona que la educación moderna debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, para convertirse en un proceso interactivo y participativo donde los estudiantes desarrollen competencias clave para hacer frente a la vida en el siglo XXI, por tal razón se debe provocar en los alumnos el desarrollo de habilidades como la creatividad, empatía y criticidad.

Esto no solo mejora la retención de información, también ayuda a los estudiantes a desarrollar un sentido de identidad y pertenencia más fuerte. Pérez y López (2021) destacan que los enfoques educativos que integran elementos locales y culturales en la enseñanza son más efectivos para mantener el interés de los estudiantes y para fomentar un aprendizaje más profundo y duradero.

Estudios recientes han demostrado que cuando se involucran a los estudiantes en el proceso educativo estos adquieren compromiso, su participación es activa y mejora de forma significativa el rendimiento académico de los estudiantes (Gay, 2018; Ladson, 1995). Además, la propuesta responde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente al ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueve oportunidades de aprendizaje para toda la vida. La integración de las realidades y saberes locales en la educación es una estrategia respaldada por investigaciones contemporáneas que destacan la importancia de una educación que refleje y valore la diversidad cultural de los estudiantes (Banks, 2015).

El génesis de la problemática de la enseñanza de la historia y la cultura nacional en la institución educativa ha sido identificado como una práctica superficial y descontextualizada. Este problema afecta significativamente la comprensión y la apreciación de los estudiantes sobre su propia historia y cultura que limita su desarrollo integral y su identidad cultural. Según la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador, la educación debe ser integral, participativa y contextualizada, promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad cultural (LOEI, 2011).

Actualmente, la enseñanza de la historia en la institución se basa en un enfoque tradicional de memorización y repetición, sin proporcionar a los estudiantes un entendimiento profundo del contexto histórico. Las actividades didácticas son limitadas y no involucran a los estudiantes de manera significativa, lo que resulta en una baja motivación y participación en las clases. Además, el currículo no integra adecuadamente la historia y la cultura locales, lo que genera una desconexión entre los estudiantes y su realidad cultural.

En base a esta información se plantea la pregunta ¿Cuál o cuáles estrategias han incorporado los docentes en la clase de estudios sociales que permita la conexión de los contenidos educativos con la realidad local en la enseñanza de la historia como parte del desarrollo de la identidad cultural y nacional de los estudiantes? Para con ello establecer el objetivo de diseñar una guía de implementación de las efemérides mediante una revisión bibliográfica y estudio de campo que permita a los docentes en la práctica la conexión de los contenidos de historia con la realidad con el fin de que se genere una enseñanza participativa, contextualizada y culturalmente relevante con el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes de noveno año de básica superior.

Gonzales et al. (2024) hace mención sobre las didácticas, su estudio tiene el objetivo analizar las creencias docentes sobre la enseñanza de las ciencias explorando sus perspectivas y configuraciones mentales. A través de un análisis semántico de la relación entre “didáctica” y “ciencia”, se identificaron representaciones relacionales, culturales e instrumentales. Los resultados muestran que la diversidad de métodos de enseñanza está influenciada por el contexto sociohistórico.

Por otro lado, el artículo de Luján et al. (2024), examina diferentes estrategias de enseñanza para desarrollar la capacidad de “construir interpretaciones históricas” en la educación primaria. Incluye análisis crítico de fuentes históricas, resolución de problemas a través del aprendizaje interactivo y el uso de actividades participativas para fomentar la reflexión sobre el contexto histórico. De acuerdo con los autores, las didácticas activas para el proceso de enseñanza de las ciencias Sociales que se destacan son Resolución de problemas o aprendizaje basado en problemas; Análisis de casos de estudio; Aprendizaje y servicio; Juego de Roles y Proyectos.

Por otro lado, se tomó en consideración los enfoque que se utilizan en el artículo de Acosta (2023), que analiza las perspectivas metodológicas empleadas en esta disciplina. Su objetivo es identificar las características, fortalezas y limitaciones de los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos. La metodología utilizada incluye una revisión bibliográfica crítica. Los resultados destacaron la complementariedad entre enfoques para abordar problemas complejos y concluye que la elección del enfoque depende del contexto y objetivo de cada investigación, además.

De acuerdo con Campos & Álvarez (2023), que tiene el objetivo de presentar los resultados parciales del conocimiento que reflejan los docentes y estudiantes de Psicología sobre el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y su aplicación en el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Con una investigación mixta en donde utilizó un Método dialéctico-materialista para la interpretación de los datos. Los autores realizaron un cuestionario que explora la cultura científica y el enfoque. Con esta información se conoció que

predomina un paradigma positivista que limita la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, se requiere una ruptura del enfoque tradicional y la incorporación del enfoque CTS para promover un aprendizaje más integral y relevante para la vida cotidiana de los estudiantes.

El documento titulado “Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes” en el que se analiza la aplicación del modelo constructivista en el proceso de enseñanza de estudiantes de sexto grado nocturno de la Facultad de Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Tecnológica de Babahoyo. El estudio se llevó a cabo durante el año académico de noviembre de 2022 a abril de 2023, se utilizó métodos de investigación cuantitativos y de encuesta para recopilar datos de una muestra de 22 estudiantes. Los resultados mostraron un alto nivel de aceptación y consenso sobre la importancia del modelo constructivista y sus estrategias, como el desarrollo y la organización, que permiten a los estudiantes razonar, analizar y fortalecer habilidades críticas y creativas (Ronquillo et al., 2023).

El documento de Guevara & Moreno (2021), titulado “El aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva didáctica contextual” enfatiza que para lograr objetivos de aprendizaje significativos es necesario ir más allá de la simple copia del conocimiento individual. Se trata de encontrarle significado al conocimiento adquirido y comprender su importancia en un contexto más amplio. Este enfoque promueve una comprensión profunda y crítica del contenido, lo que ha permitido a los estudiantes conectar nueva información con el conocimiento y la experiencia existentes, esto lleva a la integración del conocimiento y su aplicación de manera más efectiva en situaciones de la vida.

También es de suma importancia hablar sobre el contexto histórico ecuatoriano. De acuerdo con el estudio titulado “La producción del paisaje “periurbano” de Quito en el siglo XVI (1534-1575)” Antes de la llegada de los españoles en el siglo XVI, el territorio del actual Ecuador estaba habitado por muchos pueblos indígenas como los quitus, cañaris y caras. Posteriormente, gran parte de este territorio pasó a formar parte del Tahuantinsuyu, el Imperio Inca. Durante el período colonial, Quito se convirtió en un importante centro administrativo y cultural de la Familia Real Quiteña (Espinosa & Salgado, 2024).

En el siglo XIX, Ecuador fue testigo de un proceso de independencia que culminó con la Batalla de Pichincha en 1822, que marcó la separación del país del dominio español. En los años siguientes, el país luchó contra la dificultad de dar forma a su identidad nacional y establecer un gobierno estable, lo que generó conflictos entre liberales y demócratas. La revolución liberal de finales del siglo XIX liderada por Eloy Alfaro cambió el panorama político y social, introdujo reformas como la separación de la Iglesia y el Estado. Durante el siglo XX, Ecuador experimentó una serie de dictaduras y crisis económicas, seguidas de

períodos de democracia. Hoy en día, Ecuador continúa enfrentando desafíos relacionados con la desigualdad, la protección de la biodiversidad y el fortalecimiento de las instituciones democráticas.

Importancia de las efemérides en la identidad cultural: Los efímeros juegan un papel decisivo en la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad. Estos días inolvidables permiten a las personas mantener la memoria colectiva, transmitir valores, tradiciones y costumbres de generación en generación. Al honrar los importantes eventos históricos de la sociedad, aumentaron su conciencia y construyen una identidad común. Bernabé & León (2023), enfatizaron que los programas de discurso que aprecian la cultura nacional demasiado alta son muy importantes para fortalecer la identidad cultural y contra el margen. De esta manera, las efemérides se convierten en las herramientas básicas para fortalecer la conciencia de la cohesión social y el sentido de pertenencia, promoviendo el respeto y la evaluación de la historia local y nacional.

Estrategias didácticas para enseñar las fechas históricas: La enseñanza de las fechas históricas en el campo de las ciencias sociales puede enriquecerse con la introducción de estrategias didácticas que contribuyen activamente a una importante capacitación. Semanate & Gómez (2021), muestran que el uso de métodos como la gamificación e incluir tecnología de información y comunicación (TIC) en el aula contribuye a la motivación e intereses de los estudiantes en la historia. Estos métodos no solo facilitan la comprensión de los eventos históricos, sino que también desarrollan habilidades importantes y reflejan entre los estudiantes, lo que les permite establecer conexiones entre el pasado y su realidad actual.

Existen un sinnúmero de estrategias que en algunos casos son básicas para ser aplicados en el proceso de enseñanza aprendizaje de fechas históricas como: mesas redondas, debates desde una representación teórica y práctica, de esta manera los estudiantes se involucran en el aprendizaje desde su experiencia, lo cual es una habilidad intelectual que motiva a conocer más sobre acontecimientos históricos. (Tigua y Zambrano 2021)

Aplicación en la enseñanza de fechas históricas: aprendizaje significativo

Para lograr una capacitación importante en la enseñanza de fechas históricas, es importante el contexto de los eventos y combinarlos con los estudiantes. El conocimiento enseñado en el plan de estudios se enseña en la práctica se propone de una manera diferente cuando un estudiante puede tener problemas con el conocimiento, la construcción y la investigación con todo tipo de fuentes y documentos (Lahera & Pérez, 2022).

Contexto histórico ecuatoriano: Ecuador tiene una historia rica y diversa, incluidas culturas para columnas hasta ahora. Por ejemplo, la provincia de Santa Elena es una

escena de muchos procesos culturales que crean su identidad actual. Estudios recientes enfatizan la importancia de ahorrar y dejar síntomas culturales de esta área para mejorar la identidad cultural y contribuir al desarrollo sostenible de su comunidad (Bernabé & León, 2023)

Influencias culturales de la identidad ecuatoriana: La identidad cultural de Ecuador es el resultado de conexiones influyentes indígenas, africanas y europea. Esta diversidad se refleja en las manifestaciones artísticas, la cocina, el idioma y las fechas típicas del país. Ecuador es una nación con riqueza e identidad cultural extraordinaria y diversa, en la que la cultura de los pueblos indígenas coexiste en Sierra, Costa y Amazon del Ecuador (Torres, 2020).

MATERIALES Y MÉTODOS

El paradigma interpretativo se centra en comprender el significado que los individuos o grupos de personas asignan a un fenómeno social o educativo (Barrero et al., 2011).

En la investigación propuesta, el paradigma interpretativo se implementará a través de métodos cualitativos para explorar y comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes, docentes y administradores escolares

La investigación se apoyará en enfoque cualitativo puesto que se realiza entrevistas semiestructuradas y observación en el aula, lo que permitirá obtener datos ricos y detallados sobre las prácticas educativas actuales y las percepciones de los participantes (Creswell & Poth, 2018).

El enfoque cualitativo juega un papel importante en este estudio porque permite analizar en profundidad las estrategias educativas y su impacto en la enseñanza de la historia, situándolas en el contexto de las realidades locales y contribuyendo a formar parte del desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes utilizando métodos como entrevistas semiestructuradas con docentes, lo que permite comprender cómo los docentes implementan los eventos conmemorativos y cómo los estudiantes perciben y aprenden sobre estos contenidos, facilitando el desarrollo de soluciones prácticas que sean relevantes para el contexto educativo real.

Declaración de tipo de investigación

- Investigación Expost-Facto

La investigación expost-facto se caracteriza por la recolección de datos después de que los eventos hayan ocurrido, sin manipular las variables de estudio. Este tipo de investigación es relevante porque se analiza las diversas prácticas educativas y percepciones que ya están establecidas en el entorno escolar de la institución estudiada. (Salkind, 2010). La investigación expost facto es importante en este contexto porque por medio de las entrevistas se permite analizar y comprender los efectos de las estrategias que aplican los docentes de la Unidad

Educativa “Zapotal” implementadas en la enseñanza de la historia sin intervenir directamente en ellas. Este tipo de investigación facilita la evaluación de las relaciones entre las estrategias pedagógicas y los resultados obtenidos.

- Investigación Empírica

La investigación empírica se basa en la observación y experiencia directa en lugar de la teoría o la lógica puramente. En esta investigación, la recopilación de datos a través de entrevistas y observaciones directas en las aulas permitirá obtener una comprensión profunda de las prácticas educativas y las percepciones de los actores involucrados. (Creswell, 2014). Es fundamental en este estudio porque se basa en la recolección de datos reales y directos a través de la entrevista a los docentes de la Unidad Educativa “Zapotal”, permitiendo comprender las prácticas de los docentes y la forma en que los estudiantes perciben la enseñanza de la historia en su contexto local.

- Investigación de Campo

La investigación de campo implica la recolección de datos en el lugar donde ocurre el fenómeno de estudio. Esta proporciona una visión más completa y contextualizada (Gobo, 2008). La investigación de campo es esencial en este estudio porque permite recolectar datos directamente del entorno educativo, observando en tiempo real cómo los docentes implementan las estrategias de enseñanza de la historia y cómo los estudiantes interactúan con los contenidos en su contexto local.

- Investigación Descriptiva

La investigación descriptiva se enfoca en describir las características de una población o fenómeno en estudio sin influir en ellos (Isaac y Michael, 1995). La investigación descriptiva es clave en el presente estudio porque permite detallar y caracterizar las estrategias que los docentes utilizan durante la enseñanza de historia y cómo estas se relacionan con el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes. A través de la observación, por medio de la investigación descriptiva, es posible tener una visión clara de las prácticas pedagógicas actuales que se utilizan en la institución de estudio, sin buscar intervenir o modificar el entorno, sino más bien documentar cómo se está llevando a cabo el proceso educativo.

- Investigación Aplicada

La investigación aplicada busca resolver problemas prácticos a través de la aplicación de conocimientos teóricos (Patton, 2015). La investigación aplicada es fundamental en el presente estudio debido a que esta se centra en utilizar los hallazgos teóricos para resolver problemas prácticos que se presentan en la enseñanza-aprendizaje de historia en la Unidad Educativa “Zapotal” y mejorar la práctica educativa. Al estudiar cómo las estrategias docentes afectan la enseñanza de la historia y el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes, la investigación

aplicada busca generar soluciones concretas que puedan ser implementadas en el aula.

Métodos Teóricos

Los métodos teóricos permiten desarrollar un marco conceptual y analítico para la investigación, fundamentando las hipótesis y las preguntas de investigación. En este estudio se utilizarán los siguientes métodos teóricos:

Revisión Bibliográfica: La revisión de la literatura existente será fundamental para comprender el estado actual del conocimiento sobre la enseñanza de la historia y la cultura nacional. Se analizarán estudios previos, teorías educativas y marcos legislativos como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Este método proporcionará el contexto necesario para situar la investigación y justificar la necesidad del estudio (Creswell, 2014).

Análisis Documental: Esta técnica se empleará para examinar los documentos educativos actuales, incluyendo planes de estudio, guías didácticas y políticas educativas. El análisis de estos documentos ayudará a identificar las estrategias y metodologías actualmente utilizadas, así como su alineación con los objetivos educativos nacionales y locales (Bowen, 2009).

Los métodos empíricos son esenciales para recoger datos de primera mano y obtener una comprensión profunda de las prácticas educativas y percepciones de los actores involucrados. En este estudio se utilizarán los siguientes métodos empíricos:

- **Entrevistas Semiestructuradas:** Se realizó una entrevista semiestructurada a los 2 docentes relacionados con la historia y ciencias sociales de la Unidad Educativa “Zapotal” para explorar sus percepciones y experiencias en la enseñanza de la historia y la cultura nacional. Este método permite obtener información detallada y profunda, y es especialmente útil para entender fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes (Kvale, 1996).

La entrevista semiestructurada es importante en este estudio porque permite obtener información detallada y rica directamente de los docentes, quienes son los actores clave en la implementación de las estrategias de enseñanza de la historia.

Para aplicar la entrevista a los 2 docentes de la Unidad Educativa “Zapotal” se acudió a la institución para de esa forma realizar la entrevista presencial. Se habló con los 2 docentes que participaron en el estudio y se aplicó la entrevista luego de las horas de clase, ya que ese es el espacio libre de ellos. El instrumento fue aplicado de forma individual, a cada uno de los docentes, haciendo las respectivas preguntas y anotando las respuestas.

- **Observación en el Aula:** Este método proporciona datos contextuales que son críticos para comprender cómo se implementan las prácticas educativas en la realidad cotidiana (Angrosino, 2007). La observación

en el aula es fundamental en este estudio porque permite capturar de manera directa y objetiva cómo se llevan a cabo las estrategias docentes en un entorno real de enseñanza y como estos estudiantes reaccionan ante estos métodos de aprendizaje. Para aplicar la observación a los estudiantes de noveno año de educación general básica superior de la Unidad Educativa “Zapotal” también se acudió a la institución, luego de solicitar el respectivo permiso a las autoridades. Las investigadoras acudieron al aula en donde se encuentran los estudiantes de noveno año, durante la hora de historia, de esa forma coincide la observación de los estudiantes y la enseñanza de la clase del docente en estudio. Se estuvo observando durante las dos horas de clases académicas (120 min.) que impartió el docente.

En cuanto a los instrumentos específicos, se diseña un cuestionario de entrevista y una ficha de observación para la recopilación de datos a través de lo receptado en el estudio (Creswell, 2014).

- **Cuestionario para entrevista (entrevista)**

La entrevista es un instrumento fundamental en la investigación cualitativa, especialmente en el contexto educativo. Permite obtener información detallada y profunda sobre las percepciones, experiencias y prácticas de los actores involucrados en el proceso educativo, en este caso los docentes. Se selecciona a docentes que estén involucrados en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales de noveno año. Esto incluye a aquellos que actualmente utilizan enfoques tradicionales y aquellos que puedan estar experimentando con métodos más participativos y contextuales. El cuestionario para entrevista incluirá preguntas abiertas y semiestructuradas que aborden aspectos clave de la enseñanza de la historia y la implementación de efemérides. Las entrevistas se realizarán de manera presencial.

- **Ficha de observación (observación)**

Otra de las herramientas reconocidas para evaluar el rendimiento en el ámbito educativo es la ficha de observación, por medio de esta es posible constatar y detallar en un documento específico lo que se visualiza al momento de observar el grupo de estudio, como es en este caso en el aula de noveno año de educación básica superior. Es necesario tomar en cuenta la ficha de observación y que con ello se puede conocer y plasmar los elementos, objetos o aspectos directos del área de estudio.

Se aplica la ficha de observación a los estudiantes de noveno año de educación básica superior debido a que es la mejor forma de conocer si realmente estos estudiantes que, por lo general tienen 13 – 14 años, demuestran o no un mayor interés por el aprendizaje de las efemérides, así mismo, se conocerá si el método de enseñanza de los docentes influye y aporta al aprendizaje.

La población se realiza en la Unidad Educativa “Zapotal” ubicada en el cantón Quevedo de la zona rural de la

parroquia Zapotal, la cual consta de 933 estudiantes, y 44 docentes distribuidos en la sección matutina y vespertina, en todas sus áreas. En base a la investigación que se encuentra direccionada a los estudiantes de noveno año de educación básica superior, se toma en consideración como muestra a 29 estudiantes de noveno año y a 2 docentes, uno de Estudios Sociales y otro de Historia (Tabla 1).

Tabla 1. Población.

Detalle	Población	Muestra
Docentes	44	2
Estudiantes	933	29
Total	44	31

La muestra no probabilística seleccionada para esta investigación estará compuesta por 2 docentes y 29 estudiantes de noveno año de educación general básica. Esta selección se ha realizado con el objetivo de obtener una representación adecuada de los enfoques pedagógicos presentes en la enseñanza de la historia y la cultura nacional.

La elección de una muestra no probabilística responde a la necesidad de profundizar en el conocimiento específico y contextualizado de las prácticas educativas en la institución. Al enfocarse en un grupo selecto de docentes y estudiantes, se busca obtener información rica y detallada que permita identificar patrones y tendencias relevantes para el diseño de la guía de implementación de efemérides. Además, esta estrategia facilita un análisis más profundo y cualitativo, alineado con el paradigma interpretativo de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los principales resultados del diagnóstico actual o características del objeto de investigación son diversos. Mediante la entrevista fue posible conocer que todos los docentes consideran que la enseñanza de la historia y la cultura nacional es importante para los estudiantes de todas las edades, pero creen que no reciben suficientes aspectos destacados para las prácticas educativas actuales. La mitad de los maestros mencionan que los métodos actuales no permiten relaciones significativas con los estudiantes, uno de estos dos docentes entrevistados menciona que usa métodos operativos, como el trabajo grupal, el drama o los proyectos mientras que el otro docente hace uso del método tradicional como es la lectura comprensiva. A pesar de que uno de los maestros practica la enseñanza tradicional, este reconoció que estos métodos no contribuyen a la enseñanza de historia e identidad cultural, puesto que las clases explicativas no están relacionadas con los intereses de los estudiantes haciendo que parezcan estar desconectados durante la clase.

Los maestros tienen la idea de la importancia de un aprendizaje en donde los estudiantes puedan interactuar, de esa forma se logra integrar el contenido cultural a la enseñanza educativa. Es por ello que, en la entrevista se enfatizó la brecha que puede existir entre la enseñanza histórica actual y las necesidades culturales de los estudiantes puesto que por lo general no se cuenta con tendencias positivas sobre diversas herramientas y métodos creativos que contribuyen a una identidad importante, cultural y capacitación.

Por otro lado, la observación que se llevó a cabo en la clase de historia de los niños de noveno año de educación general básica superior dio a demostrar que existe cierto nivel de desmotivación de los estudiantes puesto que no todos demuestran el mismo interés por aprender historia y cultura. De acuerdo a lo que se observó, se menciona principalmente que los estudiantes no cuentan con suficientes oportunidades para participar activamente en las clases, lo que afecta su motivación e interés, por el contrario, se observa una clase pesada. Es notable verificar que los estudiantes no tienen los suficientes materiales para vincular las efemérides con la realidad, o en muchas de las ocasiones, el tiempo es limitado para enseñar la historia y su contenido general. Es importante tomar en consideración este punto como principal puesto que a los estudiantes les llama la atención las clases interactivas.

Se ha confirmado que la brecha entre la enseñanza de historia y la realidad afecta la comprensión de los estudiantes sobre su propia cultura. Según los métodos de enseñanza que los docentes tienen hace que el contenido no esté relacionado con su entorno directo y esto tiene gran relación con lo que menciona un docente en la entrevista y es que el maestro admite que el plan de estudios es una prioridad para el contenido general, lo que complica el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes, convirtiéndolo en un amplio problema.

Los métodos utilizados por los estudiantes son tradicionales, según la memoria y la repetición, y no alientan a los estudiantes o una capacitación importante. El resultado de la observación enfatizó que la mayoría de las clases se llevan a cabo en la exposición, limitan la interacción y la participación de los estudiantes, los estudiantes informan pequeñas clases dinámicas y carecen de actividades interactivas. La falta de recursos y los maestros no son suficientes en estrategias positivas que obstaculizan la transformación de la práctica educativa. El diagnóstico confirma que los síntomas reales e inicialmente identificados son problemas efectivos en el contexto de la investigación. Lo que se logró recopilar mediante la entrevista y la observación es lo siguiente:

- La metodología tradicional prevalece limitando el aprendizaje significativo.
- La falta de motivación y participación estudiantil está relacionada con la poca relevancia cultural de los contenidos y estrategias utilizadas.

- La falta de recursos y formación docente constituye una barrera crítica para el cambio educativo

Esta evaluación fortalece la base del estudio, proporcionando evidencia clara y estructurada, justificando la necesidad de desarrollar una guía de implementación para enseñar las efemérides que contribuya a la participación, la capacitación cultural y en las escenas y la cultura.

Propuesta

El docente en el sistema pedagógico de Ecuador enfrenta problema como la combinación de contenido educativo con la realidad de los estudiantes. Esta sección se ha realizado como una propuesta de estrategias que permita implementar la instrucción de las efemérides durante la enseñanza de historia en el noveno año de educación básico superior. Es necesario garantizar estrategias educativas creativas y dinámicas relacionadas con la implementación de efemérides en la historia de la enseñanza y fortalecer la identidad cultural basadas en métodos de participación.

Objetivos de la propuesta

- Diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de la historia a través de las efemérides.
- Establecer las efemérides claves que se deben considerar para noveno año de educación general básica superior.
- Fomentar la participación activa de los estudiantes.

Desarrollo de la propuesta

Estrategias didácticas para estudiantes de 9no año de educación básica (Tabla 2, 3, 4, 5 y 6).

Tabla 2. Estrategia 1.

Nombre	Línea de Tiempo Viva
Metodología	Aprendizaje basado en proyectos y dramatización
Objetivo	Comprender cuál es la secuencia de los diversos hechos históricos relevantes del Ecuador y de qué forma impacta ese hecho en la actualidad.
Recursos sugerí.	Cartulina, marcadores, vestuario, material audiovisual
Descripción	. Investigar las efemérides importantes del Ecuador. . Crear una línea de tiempo gigante en el aula. . Presentar los eventos por medio de una breve dramatización. . Narrar el evento durante la dramatización. . Realizar un ensayo escrito sobre lo dramatizado
Evaluación	Participación, creatividad y comprensión del evento representado

Tabla 3. Estrategia 2.

Nombre	Museo escolar de las efemérides
Metodología	Aprendizaje basado en exposición oral
Objetivo	Reforzar la comprensión histórica por medio del aprendizaje basado en proyectos
Recursos sugerí.	Cartulina, materiales de reciclaje, videos, audios
Descripción	. Cada grupo realizará exhibiciones sobre la efeméride que le tocó. . La exhibición será por medio de objetos de reciclaje, maquetas, afiches, representaciones orales, entre otros. Lo que el grupo realice de acuerdo a la creatividad.
Evaluación	Exposición, trabajo en equipo, originalidad del material de exhibición

Tabla 4. Estrategia 3.

Nombre	Debate histórico
Metodología	Aprendizaje dialógico y argumentativo
Objetivo	Fomentar el pensamiento crítico y la argumentación a través de los hechos históricos.
Recursos sugerí.	Guía de debate, lecturas sobre las efemérides, videos

Descripción	. El docente deberá seleccionar una efeméride polémica . Organizar los escritorios formando un círculo o una “u”. . Por medio de preguntas, los estudiantes realizarán un debate sobre la efeméride en discusión. . Todos los estudiantes deben participar
Evaluación	Participación, argumentación y el respeto por las opiniones.

Tabla 5. Estrategia 4.

Nombre	Historias animadas del Ecuador
Metodología	Aprendizaje basado en las TICs
Objetivo	Potenciar la creatividad digital para expresar conocimientos históricos.
Recursos sugerí.	Computadora, conexión a internet, software de animación
Descripción	. El docente explicará el uso de una herramienta digital, como Canva, Powtoon, entre otros. . Se designará una efeméride para cada grupo de estudiantes . Crear videos cortos de animación sobre la efeméride . Al final se proyectará cada video en el aula. . Subir el video a una plataforma de internet, como Youtube.
Evaluación	Contenido, claridad de la información, originalidad del video

Tabla 6. Estrategia 5.

Nombre	Teatro de la Historia
Metodología	Juego dramático y aprendizaje cooperativo
Objetivo	Facilitar la comprensión de los procesos históricos mediante la expresión artística.
Recursos sugerí.	Material escénico, apoyo audiovisual.
Descripción	. Cada grupo tendrá la libertad de seleccionar una efeméride. . Convertir la efeméride en una obra teatral . Los estudiantes crearán guion, vestuario, escenografía - la obra teatral deberá ser grabada y proyectada en el aula.
Evaluación	Desempeño actoral, trabajo colaborativo y conocimiento del tema

Tabla 7. Estrategia 6.

Nombre	Noticiero del Pasado
Metodología	Simulación histórica y aprendizaje audiovisual
Objetivo	Estimular la investigación y comunicación efectiva de hechos históricos
Recursos sugerí.	Cámara, micrófono, vestuario, plantilla de noticiero
Descripción	. Preparar un programa de noticias ficticio por grupos, como si estuvieran en la época de una efeméride en específico. . Tener un presentador de noticias, camarógrafos, reporteros, entrevistados, entre otros. . En el desarrollo del programa de noticia se deberá presentar entrevistas sobre el hecho, reportajes, análisis, entre otros
Evaluación	Guion elaborado, precisión histórica y fluidez en la exposición

En cada actividad, el docente debe realizar una evaluación con el fin de conocer cuan valioso fue aplicar la metodología, la evaluación debe basarse en la participación activa del estudiante, la calidad de investigación y la profundidad de su análisis histórico, desarrollo del pensamiento crítico, capacidad de argumentar en debates y discusiones y, la relación de las efemérides con la realidad intelectual y su impacto en la identidad cultural. La rúbrica de evaluación deberá destacarse en la creatividad, calidad de la investigación, claridad de la presentación, nivel de reflexión y análisis y por último la participación y compromiso del estudiante para realizar las diversas actividades.

La implementación de las efemérides (Figura 1 y 2) en la enseñanza de la historia ecuatoriana representa una estrategia efectiva para fortalecer la identidad cultural y fomentar un aprendizaje significativo. Por medio de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de herramientas tecnológicas y la vinculación con el entorno local, los estudiantes logran relacionar los contenidos históricos con su realidad, promoviendo un sentido de pertenencia y valoración de su patrimonio.

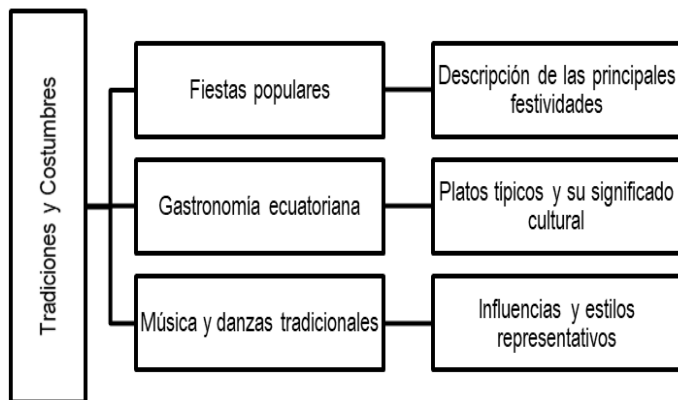


Figura 1. Tradiciones y costumbres.

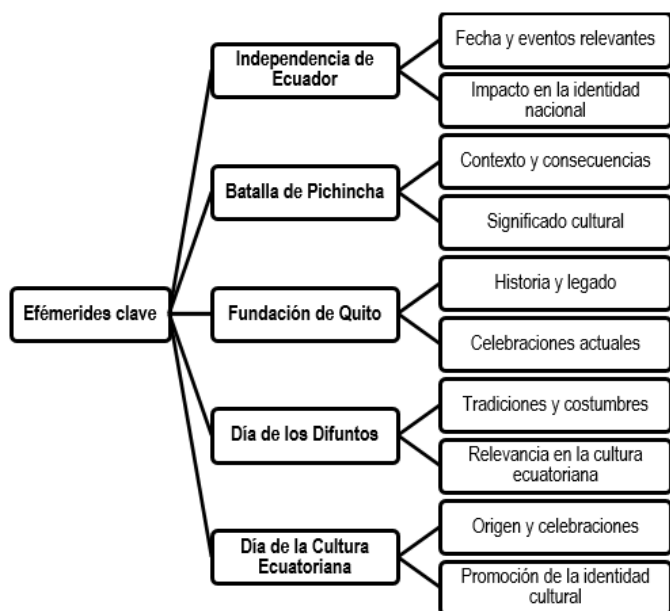


Figura 2. Efemérides clave.

Validación de la propuesta

La propuesta se valida por medio de un análisis del juicio de un experto en el contexto educativo ecuatoriano, el experto que validó la propuesta es un Master en pedagogía con mención en Historia y las ciencias Sociales. Esta validación es necesaria puesto que responde a la necesidad de una enseñanza más contextualizada y participativa alineada con los principios de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. La propuesta permite lo siguiente:

- Una enseñanza más significativa al conectar los contenidos históricos con la realidad de los estudiantes.
- Fomenta la identidad cultural, contribuye al sentido de pertenecía y al respeto por la diversidad cultural del Ecuador.
- Es adaptable y escalable, puede aplicarse en otros niveles educativos.

El juicio de este experto, Master en pedagogía con mención en Historia y las ciencias Sociales, respecto a la

propuesta ha permitido evaluar la aceptación y las ganancias de las propuestas. Es así que el maestro enfatiza la simplicidad de la implementación y la mejora de la dinámica de los estudiantes en el proceso de utilizar el método de participación e innovación.

La presente propuesta puede ser adaptada a varios niveles educativos y se puede ampliar a otros sujetos para promover la capacitación interdisciplinaria.

Finalmente, es aconsejable hacer progreso instruyendo este método, acompañado de la capacitación en el campo de la capacitación para garantizar su aplicación apropiada. Esta propuesta está de acuerdo con los principios de las leyes orgánicas de la educación intercultural (LOEI), contribuyendo a la participación más contextual, la enseñanza y el enfoque en la identidad cultural de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La presente investigación confirma que la enseñanza de la historia y la cultura ecuatoriana en noveno año de educación básica enfrenta desafíos significativos debido al uso predominante de metodologías tradicionales, la desconexión entre los contenidos educativos y la realidad local y la baja participación estudiantil. Se identificó que los docentes y estudiantes reconocen la importancia de la historia, pero perciben que su enseñanza actual no fomenta un aprendizaje significativo ni fortalece la identidad cultural.

La propuesta de una guía de estrategias de implementación para la enseñanza de historia a través de las efemérides se presenta como una solución viable para transformar el aprendizaje de la historia por medio de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de herramientas tecnológicas y la vinculación con el entorno social. La propuesta destaca su potencial para fomentar el pensamiento crítico, la identidad cultural y la motivación estudiantil, lo que contribuirá a una educación más contextualizada y relevante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/Rlo.V3.I8.084>
- Barrero Espinosa, C., Bohórquez Agudelo, L., & Mejía Pachón, M. P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 25(57), 101-120. <https://doi.org/10.21500/01212753.1436>
- Bernabe-Jara, W., & León-Valle, B. (2023). Identidad Cultural y Resignificación de la Cultura en la Provincia de Santa Elena. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(6), 143-160. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2082>

- Calvas-Ojeda, M. G. (2025). *Historia local y Ciencias Sociales: fundamentos teórico-metodológicos para su enseñanza*. Sophia Editions.
- Campos Quintanilla, R., & Álvarez Dorta, L. (2023). El proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales con enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (77). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382023000200012
- Espinosa Fernández de Córdova, C., & Salgado Gómez, M. (2024). La producción del paisaje “periurbano” de Quito en el siglo XVI (1534–1575). *Historia Crítica*, (91), 31–55. <https://doi.org/10.7440/histcrit91.2024.02>
- Gonzales-Miñán, M., Turpo-Gebera, O., & Pari-Tito, F. (2024). Representaciones didácticas sobre la enseñanza de las ciencias: sentidos asignados por el profesorado peruano. *Revista Brasileira de Educação*, 29. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290095>
- Guevara Bustamante, E., & Moreno Muro, J. P. (2021). El aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva didáctica contextual. *ACADEMO: Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(1), 88–100. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.8>
- Hernández Maldonado, E. A. (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561-10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Lahera Prieto, D., & Pérez Piñón, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates Por La Historia*, 9(1), 129–154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- Luján Villegas, J. F., Peralta Guzmán, C. A., Chura Yupanqui, E., & Mendoza Alva, C. E. (2024). Enseñanza y Aprendizaje en el desarrollo de la competencia “Construye Interpretaciones Históricas” en Educación Básica. *Aula Virtual*, 5(12), 53-71. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11041238>
- Ronquillo Murrieta, G. V., De Mora Litardo, E., Bohórquez Morante, A. M., & Padilla Plaza, J. L. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of Science and Research*, 8(III CISE), 256–273. Recuperado a partir de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3012>
- Semanate-Semanate, D. V., & Gómez-Suárez, V. (2021). Estrategias didácticas activas para mejorar el desempeño académico en la asignatura de Estudios Sociales. *EPISTEME KOINONIA*, 4(8), 413–441. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.138>
- Torres, M. E. (2020). Los colectivos culturales en el Ecuador desafíos gestión y realidad. *Alcance*, 9(22). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2411-99702020000100023

11

EL IMPACTO

**DEL USO DE GEOGEBRA EN EL APRENDIZAJE DE LA
GEOMETRÍA PLANA: UN ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL EN
ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

EL IMPACTO

DEL USO DE GEOGEBRA EN EL APRENDIZAJE DE LA GEOMETRÍA PLANA: UN ESTUDIO CUA-
SIEXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA

THE IMPACT OF USING GEOGEBRA ON LEARNING PLANE GEOMETRY: A QUASI-EXPERIMENTAL STUDY WITH ARCHITECTURE STUDENTS

Graciela Abad-Peña¹

E-mail: gabadp@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3684-7233>

Katia Lisset Fernández-Rodríguez²

E-mail: katia.fernandez@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7146-2868>

Alina Rodríguez-Morales²

E-mail: arodriguezm@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3714-2638>

Yordenis Ramos-López¹

E-mail: yramosl@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7103-3905>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador.

² Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Abad-Peña, G., & Fernández-Rodríguez, K. L., Rodríguez-Morales, A., & Ramos-López, Y. (2025). El impacto del uso de GeoGebra en el aprendizaje de la geometría plana: Un estudio cuasiexperimental en estudiantes de Arquitectura. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 111-117.

Fecha de presentación: 10/05/2025

Fecha de aceptación: 17/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El objetivo de este trabajo está en evaluar el impacto de GeoGebra en el aprendizaje de geometría plana en estudiantes de Arquitectura mediante un estudio cuasiexperimental controlado. Se implementó un diseño cuasiexperimental con 65 estudiantes de primer semestre de Arquitectura de la Universidad de Guayaquil, divididos en grupo experimental (n=33, con GeoGebra) y grupo control (n=32, método tradicional). Se aplicaron pruebas pre-post intervención, cuestionarios de percepción, observaciones estructuradas y entrevistas semiestructuradas durante dos ciclos académicos (2023-2024). El grupo experimental mostró mejoras significativas en rendimiento académico ($M=78.3 \pm 8.2$ vs $M=70.1 \pm 9.5$; $t(63)=3.72$, $p<.001$) y comprensión conceptual. El análisis ANCOVA confirmó el efecto del tratamiento ($F(1,62)=15.43$, $p<.001$, $\eta^2=0.20$). Los estudiantes demostraron mayor capacidad de visualización espacial, mejor comprensión de transformaciones geométricas y relaciones entre formas. El 87% percibió que GeoGebra facilitó su aprendizaje. Como resultado se obtiene que GeoGebra constituye una herramienta efectiva para mejorar significativamente la enseñanza-aprendizaje de geometría plana en estudiantes de Arquitectura, fundamentada en principios constructivistas que favorecen la visualización dinámica y la comprensión conceptual profunda.

Palabras clave:

GeoGebra, geometría plana, aprendizaje constructivista, tecnología educativa, arquitectura, visualización espacial.

ABSTRACT

The objective of this work is to evaluate the impact of GeoGebra on plane geometry learning in Architecture students through a controlled quasi-experimental study. A quasi-experimental design was implemented with 65 first-semester Architecture students from the University of Guayaquil, divided into an experimental group (n=33, with GeoGebra) and a control group (n=32, traditional method). Pre-postintervention tests, perception questionnaires, structured observations, and semi-structured interviews were applied during two academic cycles (2023-2024). The experimental group showed significant improvements in academic performance ($M=78.3 \pm 8.2$ vs $M=70.1 \pm 9.5$; $t(63)=3.72$, $p<.001$) and conceptual understanding. ANCOVA analysis confirmed the treatment effect ($F(1,62)=15.43$, $p<.001$, $\eta^2=0.20$). Students demonstrated greater spatial visualization capacity, better understanding of geometric transformations and relationships between shapes. 87% perceived that GeoGebra facilitated their learning. As a result, it is obtained that GeoGebra constitutes an effective tool to significantly improve the teaching-learning of plane geometry in Architecture students, based on constructivist principles that favor dynamic visualization and deep conceptual understanding.

Keywords:

GeoGebra, plane geometry, constructivist learning, educational technology, architecture, spatial visualization.

INTRODUCCIÓN

La geometría plana constituye un componente fundamental en la formación académica de estudiantes de Arquitectura, proporcionando las bases conceptuales necesarias para el desarrollo de competencias espaciales y de diseño arquitectónico (Hohenwarter & Fuchs, 2004). Sin embargo, la enseñanza tradicional de esta disciplina enfrenta desafíos significativos relacionados con la visualización de conceptos abstractos y su aplicación práctica en contextos arquitectónicos reales.

Los métodos tradicionales de enseñanza de geometría, basados principalmente en enfoques estáticos mediante pizarra y textos, presentan limitaciones para facilitar la comprensión profunda de conceptos geométricos complejos. Esta situación se agrava en el contexto de la formación arquitectónica, donde la visualización espacial y la manipulación mental de formas geométricas son competencias esenciales (Sánchez & Borja, 2022).

La integración de tecnologías educativas digitales, específicamente GeoGebra, emerge como una alternativa pedagógica prometedora fundamentada en la teoría del aprendizaje constructivista de Piaget y el aprendizaje significativo de Ausubel (2002). GeoGebra, como software de matemáticas dinámicas, integra geometría, álgebra y cálculo en un entorno interactivo que permite la manipulación directa de objetos matemáticos y la visualización de conceptos abstractos.

La teoría constructivista sostiene que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes construyen conocimiento mediante la exploración, experimentación y reflexión (Papp-Varga, 2007; Mzwandile, 2022; Schmid et al., 2023). GeoGebra facilita este proceso al proporcionar un entorno donde los estudiantes pueden manipular objetos geométricos, formular hipótesis y verificar resultados en tiempo real, promoviendo así un aprendizaje más profundo y duradero (Cedeño-Alcívar & Rivadeneira-Loor, 2023).

La relevancia de esta investigación radica en la necesidad de proporcionar evidencia empírica sobre la eficacia de herramientas tecnológicas específicas en contextos educativos particulares. Los estudios previos han demostrado beneficios generales del uso de tecnologías en la enseñanza matemática (Grisales-Aguirre, 2018; Adelabu et al., 2019; Alvarez et al., 2020), pero existe una brecha en investigaciones que evalúen específicamente el impacto de GeoGebra en la formación arquitectónica.

Atendiendo a lo anterior, el objetivo general de este estudio se concreta en: Evaluar el impacto del uso de GeoGebra en el aprendizaje de geometría plana en estudiantes de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Guayaquil.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se implementó un diseño cuasiexperimental con grupo control no equivalente, caracterizado por la asignación no aleatoria de participantes a grupos experimentales debido a restricciones institucionales. Este diseño permite establecer relaciones causales con mayor validez interna que los estudios correlacionales, aunque con limitaciones en la validez externa.

La población objetivo estuvo integrada por estudiantes de primer semestre de Arquitectura, Universidad de Guayaquil. La muestra la componen 65 estudiantes distribuidos en:

- Grupo experimental (GeoGebra): $n=33$ estudiantes
- Grupo control (método tradicional): $n=32$ estudiantes
- Criterios de inclusión:
 - Estudiantes matriculados en la asignatura "Principios Matemáticos y Geométricos"
 - Primer semestre de carrera
 - Asistencia regular a clases ($\geq 80\%$)
- Criterios de exclusión:
 - Experiencia previa con GeoGebra.
 - Dificultades de aprendizaje diagnosticadas.
 - Abandono del curso durante el período de estudio.

La recolección de datos se realizó mediante los siguientes instrumentos:

- Prueba de conocimientos (Pre-Post)

La prueba de conocimientos consta de 25 ítems de opción múltiple diseñados para evaluar conceptos básicos, transformaciones geométricas y sus aplicaciones. La validez de contenido fue asegurada mediante un panel de 5 expertos, obteniéndose un Coeficiente de Validez de Contenido (CVR) de 0.85. En cuanto a la confiabilidad, se calculó un alfa de Cronbach de 0.82, lo que indica una consistencia interna adecuada para el instrumento.

- Cuestionario de percepción

Este cuestionario utiliza una escala Likert de 5 puntos y contiene 20 ítems que abordan aspectos relacionados con la usabilidad, la utilidad percibida y la satisfacción de los participantes. La validación del instrumento se realizó mediante un análisis factorial exploratorio, garantizando la estructura y pertinencia de las dimensiones evaluadas.

- Observaciones estructuradas

Se implementó un protocolo de observación con categorías predefinidas para registrar la participación, colaboración y el uso de herramientas durante las sesiones. Para asegurar la objetividad, dos observadores independientes realizaron las observaciones, obteniéndose un coeficiente kappa (κ) de 0.78, lo que indica un buen nivel de acuerdo entre ellos.

- Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas se aplicaron a una muestra intencional de 12 estudiantes, divididos en dos grupos de 6 participantes cada uno. Se utilizó una guía con 8 preguntas abiertas que permitieron explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los estudiantes. El análisis de la información se llevó a cabo mediante un enfoque temático basado en la codificación inductiva.

La investigación se desarrolló en tres fases. En la primera fase, correspondiente a la semana 1, se aplicó la prueba de conocimientos inicial y se evaluaron las competencias digitales básicas de los participantes, además de obtener el consentimiento informado.

Durante la segunda fase, que abarcó desde la semana 2 hasta la 14, el grupo experimental participó en 26 sesiones de 90 minutos utilizando el software GeoGebra, mientras que el grupo control recibió 26 sesiones de la misma duración con un método tradicional. Ambos grupos trabajaron con contenidos idénticos, incluyendo circunferencia, elipse, parábola y transformaciones geométricas.

Finalmente, en la tercera fase, correspondiente a la semana 15, se aplicó la prueba de conocimientos final. Además, solo el grupo experimental completó el cuestionario de percepción y participó en las entrevistas semiestructuradas para profundizar en sus experiencias.

El análisis cuantitativo incluyó estadística descriptiva para calcular medias, desviaciones estándar y distribuciones. Se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes y un ANCOVA para controlar las puntuaciones pre-intervención. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto mediante eta cuadrado parcial, utilizando un nivel de significancia de $\alpha=0.05$.

Por otro lado, el análisis cualitativo se centró en el análisis temático de las entrevistas, realizando una codificación inductiva con el software Atlas.ti. Se empleó la triangulación de fuentes de datos para fortalecer la validez de los resultados, y se llevó a cabo una verificación por pares académicos para asegurar la rigurosidad del análisis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La muestra final consistió en 65 estudiantes (edad promedio: 18.7 ± 1.2 años; 52% mujeres, 48% hombres). No se encontraron diferencias significativas entre grupos en variables demográficas ni en conocimientos previos de geometría ($p > 0.05$).

1) Rendimiento Académico

Los resultados de la prueba t de Student revelaron diferencias significativas en las puntuaciones post-intervención:

- **Grupo experimental:** $M=78.3$, $DE=8.2$
- **Grupo control:** $M=70.1$, $DE=9.5$
- **Estadístico:** $t(63)=3.72$, $p<.001$, d de Cohen= 0.94

Para visualizar mejor esta diferencia, se presenta el siguiente gráfico de barras (Figura 1). Como se puede observar en el gráfico, el grupo experimental que utilizó GeoGebra obtuvo una puntuación media significativamente más alta (78.3) en comparación con el grupo de control (70.1), lo que sugiere un impacto positivo del uso de GeoGebra en el rendimiento académico de los estudiantes.

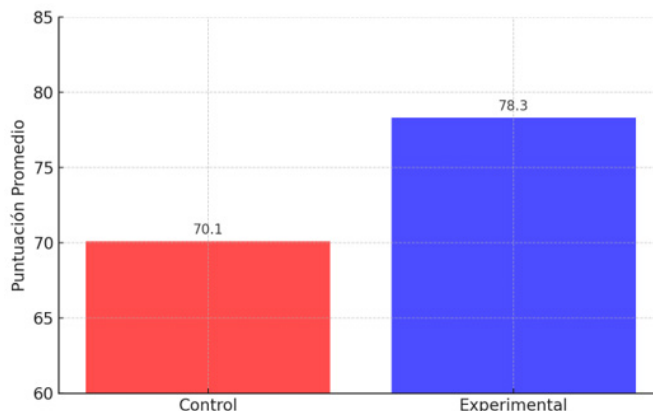


Figura 1. Rendimiento Académico post- intervención.

2) Evolución del rendimiento académico:

Para comprender mejor cómo evolucionó el rendimiento de ambos grupos (experimental y control) a lo largo del tiempo, se presenta el siguiente gráfico de líneas (Figura 2).

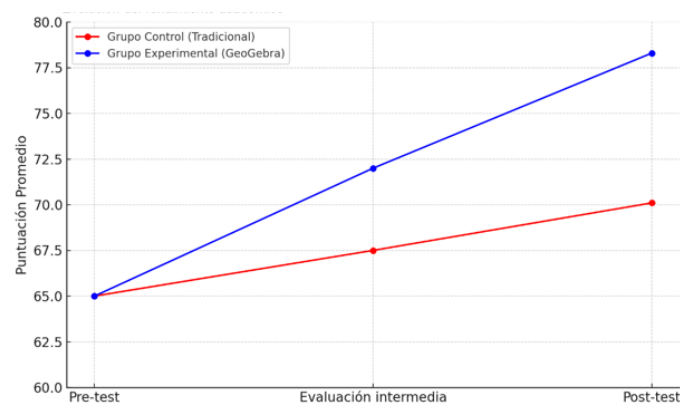


Figura 2. Evolución del rendimiento académico.

En la figura 2 se pueden observar los siguientes puntos:

- Línea azul: Grupo experimental (GeoGebra).
- Línea roja: Grupo control (método tradicional).
- Eje x: Evaluaciones (pre-test, evaluación intermedia, post-test).
- Eje y: Puntuación promedio (0-100).

Como se puede apreciar, tanto el grupo experimental como el de control, parten de un nivel similar en el pre-test. No obstante, el grupo experimental muestra una mejora más pronunciada, especialmente después de la introducción de GeoGebra como estrategia didáctica,

alcanzando una puntuación significativamente más alta en el post-test.

3) Comprensión conceptual:

El análisis cualitativo de las entrevistas reveló que los estudiantes del grupo experimental demostraron una comprensión más profunda de los conceptos geométricos. Temas recurrentes incluyeron:

- Mayor capacidad para visualizar transformaciones geométricas.
- Mejor comprensión de las relaciones entre diferentes formas geométricas.
- Mayor habilidad para formular y probar conjeturas geométricas.

Para cuantificar y comparar la comprensión de conceptos específicos entre ambos grupos, se realizó un análisis adicional cuyos resultados se presentan en el siguiente gráfico de barras agrupadas:

4) Comprensión de conceptos geométricos específicos

En la figura 3, se presenta un gráfico donde se compara el nivel de comprensión de conceptos geométricos específicos entre el grupo experimental y el grupo control:

- Eje x: Conceptos geométricos (circunferencia, elipse, parábola).
- Eje y: Índice de comprensión (porcentaje de respuestas correctas).
- Barras azules: Grupo experimental (GeoGebra).
- Barras rojas: Grupo control (método tradicional).

En el gráfico se aprecia que el grupo experimental obtuvo un mayor índice de comprensión en todos los conceptos evaluados, siendo especialmente notable la diferencia en conceptos más complejos como la elipse y la parábola. Esto sugiere que el uso de GeoGebra no solo mejora el rendimiento general, sino que también facilita una comprensión más profunda de conceptos geométricos específicos.

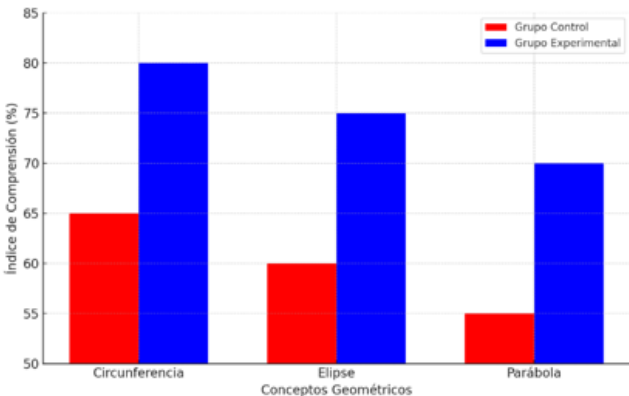


Figura 3. Comprensión de conceptos geométricos.

5) Percepción de los estudiantes:

El cuestionario de percepción mostró que el 87% de los estudiantes del grupo experimental consideraron que GeoGebra facilitó su aprendizaje de la geometría plana. Los comentarios cualitativos incluyeron:

“GeoGebra me ayudó a visualizar conceptos que antes me parecían abstractos”. “Pude experimentar con diferentes formas y ver cómo cambiaban las propiedades geométricas en tiempo real”.

Para ilustrar la percepción de los estudiantes sobre el uso de GeoGebra, se presenta el siguiente gráfico circular (figura 4) donde se muestra claramente que una gran mayoría de los estudiantes (87%) percibió que GeoGebra facilitó su aprendizaje de la geometría plana, mientras que solo un pequeño porcentaje (13%) no encontró que la herramienta facilitara su aprendizaje. Esta percepción positiva respalda la eficacia de GeoGebra como herramienta de aprendizaje en el contexto de la geometría plana para estudiantes de arquitectura.

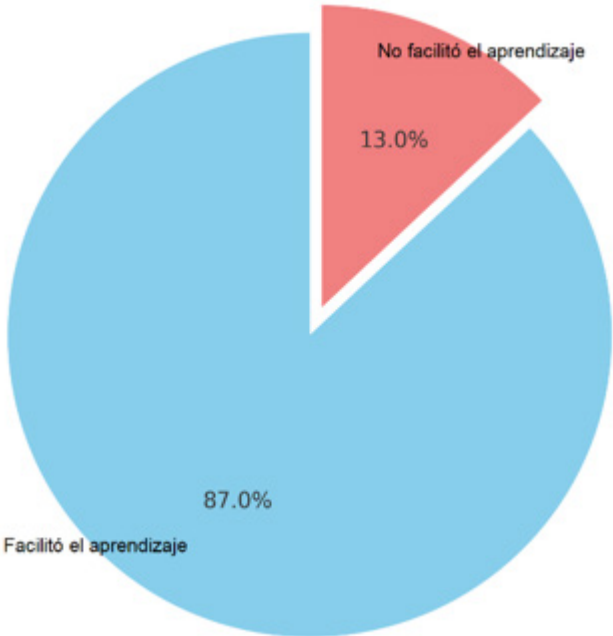


Figura 4. Percepción en los estudiantes sobre el uso del GeoGebra.

5) Observaciones de clase

Las observaciones estructuradas revelaron:

- Mayor participación activa en grupo experimental (78% vs 52%)
- Incremento en preguntas conceptuales (promedio 6.2 vs 2.8 por sesión)
- Mejor colaboración entre pares durante actividades prácticas

Los resultados confirman las hipótesis planteadas, demostrando que GeoGebra produce mejoras significativas en el aprendizaje de geometría plana en estudiantes de Arquitectura. El tamaño del efecto grande ($d=0.94$)

sugiere que estas diferencias tienen relevancia práctica educativa, no solo significancia estadística.

Fundamentos teóricos y cognitivos

Los resultados obtenidos en el estudio respaldan la teoría del aprendizaje constructivista, que sostiene que la manipulación activa de objetos geométricos facilita la construcción de un conocimiento significativo. GeoGebra ofrece un entorno interactivo donde los estudiantes pueden experimentar, formular hipótesis y verificar resultados, promoviendo así un aprendizaje basado en el descubrimiento y la exploración autónoma, tal como señalan investigaciones previas sobre el uso de esta herramienta en la enseñanza de la geometría.

Desde la perspectiva de la teoría de la carga cognitiva, GeoGebra contribuye a reducir la carga cognitiva extrínseca mediante la visualización dinámica de los conceptos geométricos. Esta característica elimina la necesidad de construir representaciones mentales complejas, permitiendo que los recursos cognitivos se concentren en procesar la información esencial, lo cual optimiza la comprensión y el aprendizaje.

Además, el desarrollo de competencias espaciales es fundamental para los estudiantes de Arquitectura, quienes requieren habilidades avanzadas para visualizar y manipular objetos tridimensionales. GeoGebra facilita este desarrollo a través de su capacidad para representar y manipular objetos geométricos de forma dinámica y tridimensional, fortaleciendo las habilidades espaciales necesarias para su formación profesional.

Los hallazgos de este estudio son consistentes con investigaciones previas que evidencian los beneficios del uso de tecnologías educativas en la enseñanza de las matemáticas. En particular, confirman los resultados de Schmid et al. (2023), sobre el potencial constructivista de GeoGebra y extienden estos resultados al contexto específico de la formación en Arquitectura. Estos resultados también se alinean con estudios que destacan la mejora en la comprensión conceptual y la motivación estudiantil mediante la integración de herramientas digitales en el aprendizaje geométrico.

Los resultados sugieren que GeoGebra debe integrarse sistemáticamente en los currículos de geometría para estudiantes de Arquitectura, no como un complemento opcional, sino como una herramienta pedagógica fundamental para potenciar el aprendizaje significativo. Para ello, es indispensable la capacitación docente específica que supere el dominio técnico del software y se enfoque en estrategias didácticas efectivas. Asimismo, el diseño instruccional debe contemplar la incorporación de GeoGebra desde el inicio del curso, permitiendo un aprovechamiento óptimo de sus capacidades interactivas y fomentando la exploración activa de los conceptos geométricos.

Entre las limitaciones se encuentra el diseño cuasi-experimental, que restringe las inferencias causales, y la posible influencia del efecto novedad en la motivación inicial de los estudiantes. No se realizó un seguimiento a largo plazo para evaluar la retención del aprendizaje. En cuanto a la validez externa, la muestra estuvo limitada a una institución y contexto cultural específicos, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Metodológicamente, la evaluación se centró en conocimientos conceptuales, sin medir habilidades procedimentales, y existe el potencial sesgo del investigador en las observaciones.

CONCLUSIONES

La aplicación del software GeoGebra mejora significativamente el rendimiento académico de los estudiantes en geometría plana, lo que se evidencia en un tamaño del efecto grande ($d=0.94$), indicador de una relevancia práctica sustancial en el ámbito educativo. Esta mejora es especialmente notable en el tratamiento de temas complejos como elipses y parábolas, donde los estudiantes alcanzaron una comprensión conceptual más sólida. GeoGebra, al permitir la manipulación dinámica de figuras, se convierte en un recurso didáctico potente para abordar contenidos abstractos con mayor claridad.

Asimismo, la herramienta facilita el desarrollo de habilidades de visualización espacial, esenciales en la formación de futuros arquitectos. Los estudiantes pudieron representar, transformar y analizar elementos geométricos en un entorno visual interactivo, fortaleciendo su capacidad para trasladar conceptos geométricos al diseño arquitectónico. Esta característica de GeoGebra resulta particularmente valiosa en carreras donde la comprensión espacial es un componente central de la competencia profesional.

Por otro lado, el 87% de los estudiantes expresó que el uso de GeoGebra facilitó su aprendizaje, lo que evidencia una alta aceptación y satisfacción con la herramienta. Los resultados obtenidos respaldan los principios del constructivismo y del aprendizaje significativo, al promover una construcción activa del conocimiento. Este estudio, además de validar empíricamente la utilidad de GeoGebra, contribuye al campo de la tecnología educativa al llenar un vacío existente en la literatura sobre su aplicación específica en la enseñanza de la arquitectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelabu, F. M., Makgato, M., & Ramaligela, M. S. (2019). The importance of dynamic geometry computer software on learners' performance in geometry. *Electronic Journal of e-Learning*, 17(1), 52-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216699.pdf>

- Alvarez-Matute, J. F., Garcia-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). GeoGebra como estrategia de enseñanza de la Matemática. *EPISTEME KOINONIA*, 3(6), 218-236. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i6.827>
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognoscitiva. Paidós.
- Cedeño-Alcívar, J. C., & Rivadeneira-Loor, F. Y. (2023). GeoGebra como Herramienta Didáctica para la Enseñanza de la Matemática. *MQRInvestigar*, 7(4), 634-649. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.634-649>
- Grisales-Aguirre, A. M. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Entramado*, 14(2), 198-214. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751>
- Hohenwarter, M., & Fuchs, K. J. (2005). Combination of dynamic geometry, algebra and calculus in the software system GeoGebra. (Ponencia). Computer Algebra Systems and Dynamic Geometry Systems in Mathematics Teaching, Proceedings of Sprout-Selecting Conference (Sarvari, Cs. Hrsg.). Bornus Nyomda-Roma, Italia.
- Mzwandile, W. (2022). An exploration of preservice teachers' use of educational technologies as visualization tools when teaching mathematics. (Tesis doctoral). University of KwaZulu-Na.
- Papp-Varga, Z. (2007). GeoGebra en la enseñanza de las matemáticas. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 5(2), 291-305. <https://doi.org/10.5485/TMCS.2008.R010>
- Sánchez-Balarezo, R. W., & Borja-Andrade, A. M. (2022). Geogebra en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas. *Dominio De Las Ciencias*, 8(2), 33-52. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2737>
- Schmid, A., Koreňová, L., Cahyono, A. N., Hvorecký, J., & Lavicza, Z. (2023). Geogebra as a Constructivism Teaching Tool for Visualization Geometry Using VR and AR. *E-learning*, 15(20), 253-264. <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/wp-content/uploads/sites/20/Bez-kategorii/el-2023-15-20.pdf>

12

EVALUACIÓN

**DE LA PERCEPCIÓN DE ANSIEDAD, AUTOESTIMA
E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

EVALUACIÓN

DE LA PERCEPCIÓN DE ANSIEDAD, AUTOESTIMA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ASSESSMENT OF THE PERCEPTION OF ANXIETY, SELF-ESTEEM AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN UNIVERSITY STUDENTS

Ana Guadalupe Rivera-Castro¹

E-mail: ana.riveracastro1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5485-6065>

¹ Escuela Normal "Graciela Pintado de Madrazo. Tabasco. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rivera-Castro, A. G. (2025). Evaluación de la percepción de ansiedad, autoestima e inteligencia emocional en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 118-125.

Fecha de presentación: 21/05/2025

Fecha de aceptación: 04/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

En México, la Educación Superior se enfrenta constantemente a desafíos de diversa índole que requieren intervención oportuna para lograr un nivel educativo de calidad. El bajo rendimiento académico es considerado uno de estos desafíos. Sin embargo, es un tema complejo por los diversos factores que afectan el desempeño de los alumnos; estos pueden estar relacionados a factores académicos, sociales o psicológicos. El objetivo de este estudio fue evaluar la percepción de ansiedad, autoestima e inteligencia emocional en estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa con bajo rendimiento académico. Se realizó un estudio mixto de nivel descriptivo en donde se aplicaron instrumentos de evaluación estandarizados (BAI, TMMS-24 y EAR). Se encontró alta prevalencia de sintomatología ansiosa, baja autoestima y déficits en la gestión de inteligencia emocional. Estos hallazgos reflejan que los universitarios son vulnerables a desarrollar trastornos emocionales que en caso de no recibir intervenciones oportunas afectan el rendimiento académico y su vida personal. Se considera necesaria la creación de programas integrales en las instituciones para otorgar a los universitarios herramientas para enfrentarse a las exigencias de su entorno y con ello mejorar no solo su rendimiento académico sino también mejoras en su vida personal y social.

Palabras clave:

Ansiedad, autoestima, inteligencia emocional y rendimiento académico.

ABSTRACT

In Mexico, higher education constantly faces diverse challenges that require appropriate intervention to achieve quality education. Poor academic performance is considered one of these challenges. However, it is a complex issue due to the diverse factors that affect student performance; these may be related to academic, social, or psychological factors. The objective of this study was to evaluate the perception of anxiety, self-esteem, and emotional intelligence in second-semester students of the Bachelor's Degree in Educational Inclusion with low academic performance. A descriptive, mixed-method study was conducted using standardized assessment instruments (BAI, TMMS-24, and EAR). A high prevalence of anxiety symptoms, low self-esteem, and deficits in emotional intelligence management were found. These findings reflect that university students are vulnerable to developing emotional disorders that, if they do not receive timely interventions, can affect their academic performance and personal lives. It is considered necessary to create comprehensive programs within institutions to provide university students with the tools to meet the demands of their environment and thereby improve not only their academic performance but also their personal and social lives.

Keywords:

Anxiety, self-esteem, emotional intelligence and academic performance.

INTRODUCCIÓN

Ingresa a la educación superior, puede implicar la presencia de cambios biológicos, psicológicos y sociales en los estudiantes, que se relacionan con el estilo de vida, las interacciones sociales, la emancipación familiar, exámenes, la carga de trabajos y actividades académicas (Chacón et al., 2017).

Se conoce también, que en el primer año y medio de educación superior surgen problemas psicológicos en la comunidad estudiantil tales como la experimentación de estrés, ansiedad, soledad y sensación de impotencia para cumplir con la demanda del contexto académico y social. Incluso pueden experimentar nostalgia, depresión o presentar pensamientos suicidas (Harris, 2019).

En este panorama, se puede entender que los cambios que experimentan los estudiantes pueden influir en su comportamiento y motivación, afectando así, su rendimiento académico debido a la evidente relación del área intelectual con el área emocional (Campos-Gómez et al., 2025ab; Montañez-Huancaya et al., 2025).

Numerosos estudios se han enfocado en buscar los factores que afectan al rendimiento académico y nos han brindado información importante para su intervención. Dentro del factor académico, se encuentra como problemática el nivel de conocimiento que poseen los alumnos que ingresan a la educación superior. Con respecto al área psicológica, se han observado la presencia de trastornos mentales, como la ansiedad y estrés en alumnos con bajo rendimiento académico. También, se ha encontrado que los estudiantes que han presentado las problemáticas mencionadas, no buscan orientación y apoyo al respecto.

Pese a las numerosas investigaciones realizadas sobre los factores que inciden en el rendimiento académico, se sigue observando esta situación en la educación superior. El bajo rendimiento en la escuela ocasiona diversas problemáticas, no solo para los alumnos sino también para la sociedad en la que se desenvuelven. Los estudiantes que tienen un bajo rendimiento presentan mayor riesgo de renunciar a su formación académica y presentan mayor dificultad para conseguir trabajos bien remunerados.

En la actualidad, la deserción escolar, los índices de reprobación y los rendimientos académicos deficientes son problemáticas que afectan a los estudiantes de escuelas públicas y privadas, por lo que se requiere efectuar una evaluación sobre dichos fenómenos en la educación superior, el cual debe ser evaluado no solo por los estudiantes, sino también por las autoridades educativas de cada estado para determinar los factores que afectan a sus comunidades estudiantiles (Rochin, 2021).

Consciente de la necesidad de profundizar en temas de gran relevancia para la educación superior, el presente trabajo de investigación propone evaluar e identificar los factores psicológicos que interfieren en el rendimiento

académico y la deserción universitaria para contar con propuestas y estrategias que beneficien el nivel de la educación superior en México.

La relevancia social de esta investigación se deriva de brindar conocimientos nuevos para el asesoramiento y la orientación educativa sobre el rendimiento académico, crear soluciones creativas y fuera de lo tradicional, ya que a pesar de los antecedentes y las diversas investigaciones sobre los factores que afectan el rendimiento académico en la educación superior, es una problemática que ha permanecido a lo largo de los años afectando la salud emocional y física de los estudiantes.

De igual forma, los resultados de esta investigación pretenden dar a conocer los factores psicológicos que afectan el rendimiento académico de la comunidad universitaria del estado de Tabasco y propiciar nuevas investigaciones en nuestro entorno social, para que de esta forma se pueda impulsar la innovación educativa con estrategias personalizadas y aterrizadas a nuestro contexto social, pero sobre todo para crear una estrategia que pueda brindar soporte y confianza a la comunidad estudiantil que presenta bajo rendimiento académico.

Para Ortiz & Canto (2013), el rendimiento académico es definido como la evaluación del conocimiento obtenido en el ámbito escolar, es decir, es una medida de las capacidades del estudiante, que refleja lo que éste ha asimilado en el transcurso de su proceso formativo.

Por otro lado, los factores psicológicos se definen como criterios afectivos, comportamentales y cognitivos que permanecen latentes en la calidad de vida de las personas, los cuales tienen influencia en la conducta y en la salud. Diversos autores lo relacionan al optimismo, afecto y acontecimientos vitales en el desarrollo.

Apoyando al autor anterior, Palomar (2006), establece como ejemplo de variables psicológicas: la autoestima, la motivación por el logro, la depresión, el locus control, el bienestar subjetivo, las estrategias para afrontar el estrés, entre otras.

A continuación, se describen algunos factores psicológicos que, de acuerdo con las investigaciones a lo largo de los años y la perspectiva del autor, presentan una vinculación significativa con el rendimiento académico y que en forma paralela podrían ser estudiados en el nivel superior con el objetivo de analizar sus implicaciones y consecuencias con el rendimiento académico.

La ansiedad ha sido estudiada desde diversas áreas del conocimiento científico y académico. Para Marqueta et al. (2010), la ansiedad es una emoción negativa que genera sentimientos de preocupación, tensión y nerviosismo, igualmente, impacta al sistema nervioso y provoca expresiones conductuales para contrarrestar las emociones desagradables. Los anteriores autores indican que, la ansiedad se ha convertido en problema psicológico que

impacta a la sociedad moderna, porque la sintomatología en sus inicios se evade o ignora generando la formación de nuevos trastornos y problemas emocionales.

Existen diversos estudios realizados con la finalidad de analizar la presencia de ansiedad en los estudiantes universitarios. Bojórquez & Moroyoqui (2020), encontraron que los alumnos universitarios experimentan niveles medios y altos de ansiedad. Además, hacen hincapié en la importancia de crear e implementar programas de intervención educativa que tenga como objetivo prevenir la ansiedad, ya que es uno de los principales problemas de salud en la población universitaria.

En esta línea, se percibe que los estudiantes universitarios no están exentos de experimentar problemas ocasionado por la ansiedad, lo que refleja que es necesario dar respuesta a este fenómeno y atender a la población universitaria para disminuir las manifestaciones cognitivas, emocionales, fisiológicas y conductuales que afectan su vida escolar, social y personal (Cardona-Arias et al., 2015).

Por su parte, Papalia et al. (2009), exponen que la inteligencia emocional se logra debido a cuatro capacidades: percibir, usar, entender y el control de emociones. La ejecución de las anteriores promueve el logro de metas y el crecimiento o desarrollo integral de las personas. Así como también, promueve que se pueda enfrentar un problema con astucia y aprovechar las emociones para resolver la situación de manera eficaz.

Aguilar et al. (2014), conceptualizan que la inteligencia emocional es parte imprescindible en la vida diaria ya que es característico de los seres humanos experimentar situaciones en donde pondrán a prueba sus capacidades y habilidades para responder ante ella de una forma asertiva y que les permita tener control sobre sus propios y actos y pensamientos. Tal es el caso de los universitarios quienes en este nivel de educación atraviesan de forma significativa por diversos cambios en todas las áreas incluyendo la personal, familiar y académica. Así como también, se enfrentan a diversas problemáticas y obstáculos que deberán afrontar empleando sus habilidades sociales y emocionales para resolverlos de forma asertiva y que no perjudique su bienestar integral.

Por su parte, Rodríguez & Suárez (2012), exponen que los alumnos con habilidades emocionales permanecen protegidos ante el desarrollo o aparición de sintomatología clínica o cualquier malestar que afecte la estabilidad cognitiva, otorgándole a los estudiantes una mejor calidad de vida y propiciando un desarrollo humano óptimo, así como también un mejor desempeño en todas las áreas en las que se desenvuelven incluyendo el área educativa y el rendimiento académico.

La autoestima se relaciona a la actitud con uno mismo, específicamente con la forma de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. También, la autoestima

conforma nuestra personalidad, la sostiene y le permite un sentido. Se forma como resultado de la historia de cada persona, no es innata; es la consecuencia de las diversas acciones y sentimientos que se van sucediendo a lo largo de los años.

Según Muñoz-Albarracín et al. (2023), una autoestima elevada impacta de manera positiva y proporcional en la satisfacción con la vida que perciben los universitarios haciendo hincapié que el establecimiento asertivo de la autoestima es un factor protector ante la aparición de problemas de salud mental como depresión, estrés y ansiedad.

La autoestima es un elemento transcendental a considerar en la vida de las personas en general y específicamente, en el tema del rendimiento y de las actitudes hacia los dinamismos académicos de los estudiantes.

Ferrel et al. (2014), hacen énfasis en remarcar que el éxito académico y fracaso escolar provienen de la presencia de factores y elementos como el autoconcepto y la autoestima del estudiante, logrando también influir en su desenvolvimiento escolar, metas, objetivos y sus aspiraciones, sin dejar de lado la participación de otros factores para lograr un rendimiento académico alto.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue de tipo mixto, descrito por Hernández et al. (20014), como un proceso en donde se obtienen, analizan y vinculan datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. En la presente investigación se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos de la muestra.

El alcance de la investigación fue de nivel descriptivo. Hernández et al. (2014), indican que, en los estudios de alcance descriptivo, se busca describir fenómenos, situaciones y determinar el grado en que se encuentran las variables de interés. Es decir, busca especificar las propiedades y características importantes de las personas o fenómenos de estudio sin que exista una manipulación de variables. En el presente estudio se exploraron, recogieron y describieron las características y tendencias de los factores psicológicos que se presentan en los estudiantes de bajo rendimiento académico. Es importante mencionar que no es un estudio experimental ya que no se correlacionan las variables, únicamente se describen.

En este estudio se consideró como población a los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa (generación 2024-2028) de la Escuela Normal "Graciela Pintado de Madrazo", ubicada en el municipio de centro de Villahermosa, Tabasco, México.

Se implementó el muestreo no probabilístico de tipo intencional, el cual permite escoger a los sujetos característicos de una población limitando la muestra a solo estos casos. Es decir, es una técnica de muestreo no probabilístico que permite seleccionar a los sujetos por sus características. Por lo tanto, se escogió al grupo de

segundo semestre de la licenciatura con mayor número de alumnos con materias reprobadas de un semestre anterior.

La muestra estuvo conformada por 31 alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la escuela normal “Graciela pintado de Madrazo”, con un total de 4 hombres y 27 mujeres y edades que oscilan generalmente entre los 18 y los 22 años. Se acudió al aula del grupo 2 “B” y se les explicó el objetivo de la aplicación de instrumentos. Se les leyó el consentimiento informado y posteriormente firmaron el documento.

Criterios de inclusión:

Alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa, grupo “B”.

Criterios de exclusión:

- Alumnos que de otros semestres.
- Alumnos mayores de 25 años de edad.

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron: el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI, Beck Anxiety Inventory), la Escala TMMS-24 y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Se considera importante remarcar que los instrumentos empleados, son pruebas estandarizadas con validez y confiabilidad adecuada. Los instrumentos son de tipo auto aplicables y con solicitud de datos sociodemográficos como edad y sexo. Para su aplicación, se solicitó previamente el permiso de los directivos de la institución.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para obtener el rendimiento académico de los estudiantes se utilizó el “Kardex” académico (proporcionado por el área de control escolar) que contiene el promedio ponderado de los estudiantes en el semestre escolar anterior (julio 2023-enero 2024) de la Licenciatura en Inclusión Educativa. En la Tabla 1 aparecen los parámetros para designar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 1. Parámetros para designar el nivel de rendimiento académico.

Nivel	Criterio
Excelente	90-100
Bueno	80-89
Regular	70-70
Bajo	60-69

El promedio ponderado se obtuvo multiplicando la calificación de cada asignatura por el valor en créditos de las mismas, obteniéndose así el factor de ponderación. Después, se suman todos los factores de ponderación y se divide la sumatoria de éstos entre la sumatoria de los valores en créditos de las asignaturas. El promedio

ponderado puede ser por semestre escolar o por promedio acumulativo (de toda la licenciatura). En este caso, se utilizó el promedio ponderado por semestre (alumnos del primer semestre).

Posterior a la aplicación de los cinco instrumentos, se procedió a revisar los instrumentos para corroborar si éstos fueron contestados en su totalidad. Así como también, se realizó la evaluación y calificación de todos los instrumentos. Para ello se tomaron en cuenta los criterios y estándares de interpretación de las escalas e inventarios.

Una vez obtenido los resultados de cada instrumento, se realizó un análisis descriptivo con redacción de las puntuaciones de los estudiantes. Los resultados se analizaron por secciones: datos demográficos, rendimiento académico bajo, ansiedad, inteligencia emocional y autoestima. También, se establecieron diferencias entre cada factor evaluado; calculando medidas de frecuencias simples, porcentajes y prevalencias de los mismos. Para una mejor comprensión de los resultados, se realizaron tablas y graficas en el programa de Microsoft Excel 2021.

Para el análisis de resultados, se crearon tablas por cada instrumento de evaluación aplicados a los estudiantes. Se presenta la interpretación obtenida de los criterios de calificación y categorización por niveles de: leve, moderado y grave. Estos niveles o categorías varían en función de las características y criterios de los instrumentos.

En la parte posterior de cada gráfica se expone una breve explicación de los resultados encontrados en cada instrumento para brindar un resumen de la información.

Al finalizar, se presenta una tabla general de los resultados obtenidos por cada alumno en forma de categoría o nivel según las pruebas aplicadas. A través de la creación de tablas y graficas se logró un análisis visual de los resultados lo que permitió comparar los números y datos obtenidos por cada participante de la muestra. Así como también, se logró visualizar de forma rápida las categorías que tuvieron mayor elevación y las categorías con niveles intermedios y bajos.

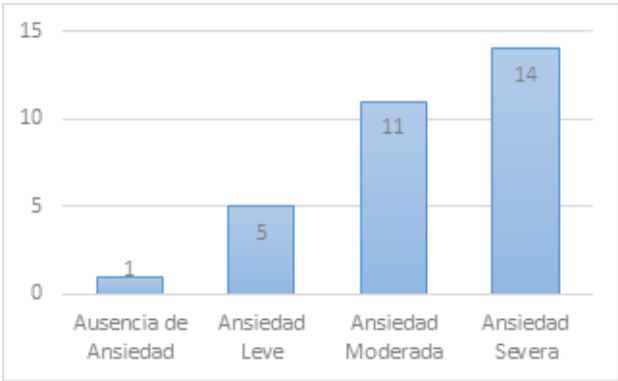


Figura 2. Resultados de Inventario de Ansiedad de Beck (BAI).

La Figura 2 refleja de acuerdo a los criterios de calificación e interpretación de Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) que, de un total de 31 alumnos, 5 (16%) de ellos experimentan ansiedad leve, 11 (35%) alumnos presentan ansiedad moderada y 14 (45%) alumnos ansiedad severa y solo 1 (3.2%) alumno presenta ausencia de ansiedad.

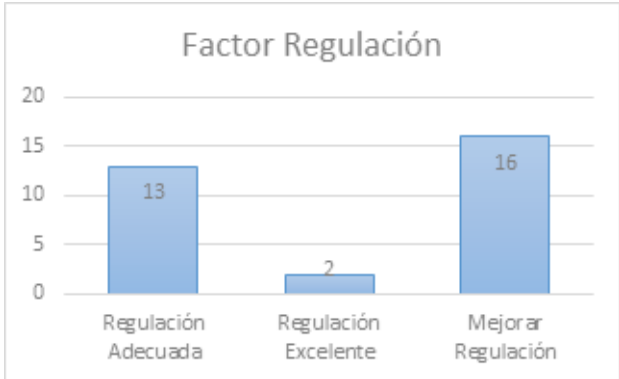


Figura 3. Resultados de Escala TMMS-24. Factor Regulación.

La figura 3 ilustra de acuerdo a los criterios de calificación e interpretación del factor regulación, perteneciente a la Escala TMMS-24, se encuentra que, de un total de 31 alumnos, 13 (42%) de ellos presenta regulación adecuada, 16 (52%) alumnos requieren mejorar la regulación y 2 (15%) alumnos presentan regulación excelente con respecto a este factor.

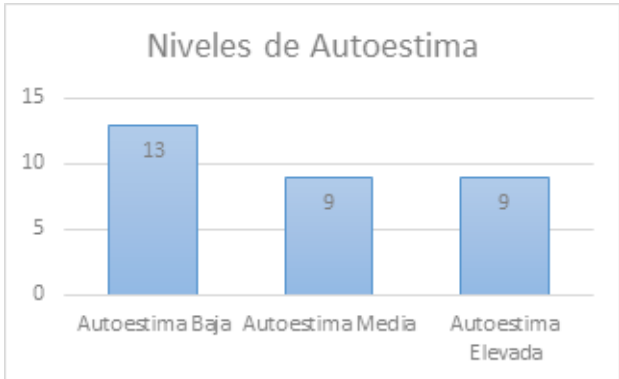


Figura 4. Resultados de Escala de Autoestima de Rosenberg.

La figura 4 refleja de acuerdo a los criterios de calificación e interpretación de la Escala de Autoestima de Rosenberg que, de un total de 31 alumnos, 13 (42%) de ellos presentan autoestima baja, 9 (29%) alumnos presentan autoestima media y de igual forma 9 (29%) alumnos presentan autoestima elevada.

Los factores psicológicos que afectan el rendimiento académico pueden ser de diversa índole. Sin embargo, la presente investigación se enfocó en evaluar e identificar los elementos psicológicos de los estudiantes encontrados en estudios anteriores. Tales como la ansiedad, baja

autoestima y poca inteligencia emocional (Bojórquez & Moroyoqui, 2020; Quiroz et al., 2021).

Es importante mencionar, que los resultados proporcionados no equivalen a un diagnóstico final, ya que, para ellos, se requiere una evaluación clínica a profundidad. Sin embargo, los cuestionarios utilizados son herramientas diagnósticas que proporcionan información sobre la presencia de signos y síntomas asociados a trastornos psicológicos.

Al continuar evaluando la muestra de la investigación, se encontró que el 45% de alumnos experimentan ansiedad severa y un 35% de ellos presentan ansiedad moderada, reflejando una alta prevalencia de signos y síntomas relacionados a la ansiedad. Lo cual concuerda con los resultados de Bojórquez & Moroyoqui (2020), al indicar que los universitarios experimentan niveles medios y altos de ansiedad que afectan su desempeño académico.

Autores señalan que la ansiedad tiene diversas causas y variables de aspecto económico, sociodemográfico, afectivo y factores asociados a problemas familiares, déficit en la red de apoyo, actividad laboral y académica simultánea. Incluso, la insatisfacción con la elección académica, déficits en la comunicación y forma de relacionarse con compañeros y docentes, y el estrés generado por excesiva carga de tareas.

Por otro lado, otro factor evaluado fue la autoestima. Se encontró, que el 42% de los participantes presentan autoestima baja. Es decir, casi la mitad de los alumnos tiene una percepción deficiente y negativa sobre sí mismos. Los hallazgos encontrados en el presente estudio, coinciden con los reportados por Quiroz et al. (2021), quienes encontraron que los estudiantes participantes, experimentaban un bajo nivel de autoestima, la cual puede ser un factor para generar dependencia emocional y presentar poca resiliencia.

El último aspecto evaluado en esta investigación fue la inteligencia emocional; se encontró que de la muestra total, el 52% obtuvo la categoría de “mejorar la regulación”, lo que denota que un poco más de la mitad de los encuestados presentan déficit en la capacidad de gestionar sus emociones y requieren intervención para tener mayor control de sus pensamientos, acciones y emociones.

CONCLUSIÓN

Los resultados encontrados en el presente trabajo de investigación exponen información valiosa con respecto a los factores psicológicos que afectan el rendimiento académico de los estudiantes. Gracias a la implementación de pruebas estandarizadas a los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Inclusiva, se pudo obtener un panorama general de los niveles de percepción de ansiedad, autoestima e inteligencia emocional con el que cuentan los alumnos.

La prevalencia general de experimentación de ansiedad es alta en los alumnos encuestados. Se desconoce la causa de estos niveles ya que únicamente se aplicaron los instrumentos, no se intervino de forma psicoterapéutica y no se profundizó en las posibles causales de los mismos.

Con respecto a la autoestima se encontró la tendencia de baja percepción de sí mismos en más de la mitad de la muestra encuestada, la cual se vincula a un deficiente desempeño, poca motivación y falta de organización en su tiempo y tareas.

La inteligencia emocional fue otro aspecto evaluado en los estudiantes y se encontró que los estudiantes poseen pocas habilidades de autoconocimiento, gestión de las emociones y comunicación asertiva.

Los resultados encontrados, indican la importancia de impulsar el desarrollo de habilidades no solo académicas sino también para el crecimiento personal de los estudiantes y dotarlos de herramientas para afrontar el estrés de forma asertiva y para poner en práctica elementos como la autoeficacia, la resiliencia y la inteligencia emocional aspectos trascendentales para el funcionamiento óptimo de las personas generando e impactando también de forma positiva al desarrollo social, cultural y económico del país.

Se considera que el programa de tutorías es una opción práctica y asertiva para lograr cambios no solo en el área académica sino también en la vida personal de los estudiantes esperando potencializar sus capacidades e impactar en su desempeño en los contextos en donde se desenvuelve y con ello lograr una mejor sociedad, es decir, además de beneficiar la adaptación a la universidad y evitarla deserción, también se busca promover el desarrollo de habilidades personales.

Por otro lado, se recomienda fortalecer la inclusión en la institución con la apertura de programas de apoyo emocional y psicológico. Como grupos de autoayuda que sean implementados y dirigidos por especialistas de la salud mental creando así un espacio para el intercambio de emociones e ideas y acompañamiento psicológico entre pares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Rivera, M. C., Gil Llanes, O. F., Pinto Garrido, V. A., Quijada Maldonado, C. R., & Zúñiga Sánchez, C. A. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21–35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614002>
- Bojórquez, C., & Moroyoqui, S. (2020). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Espacios* 41(13), 7-17. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/a20v41n13p07.pdf>
- Campos-Gómez, A. A. del C., Peralta-Jiménez, Y., & Romero-Aguirre, G. de los Á. (Coord.). (2025a). *Salud mental: capacidad para transitar en la vida*. Sophia Editions.
- Campos-Gómez, A. A. del C., Peralta-Jiménez, Y., & Romero-Aguirre, G. de los Á. . (Coord.). (2025b). *Retos actuales de la salud mental y trascendencia social*. Sophia Editions.
- Cardona-Arias, J., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., & Reyes, A. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(1), 79-89. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67943296005.pdf>
- Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez, A., & Lucena, M. (2017). Análisis descriptivo del consumo de sustancias nocivas en estudiantes universitarios de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 823-837. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/50083/51251>
- Ferrel, F., Vélez, J., & Ferrel, L., (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(2), 35-47. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a03>
- Harris, A. (2019). *Report, finding our own way: Mental health and moving from school to further and higher education*. Centre for Mental Health.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (4ta ed). McGraw-Hill.
- Marqueta, A., Jiménez-Muro, A., Beamonte, A., Gargallo, P., & Nerín, I. (2010). Evolución de la ansiedad en el proceso de dejar de fumar en fumadores que acuden a una Unidad de Tabaquismo. *Adicciones*, 22(4), 317-324. <https://www.redalyc.org/pdf/2891/289122896005.pdf>
- Montañez-Huancaya de Salinas, A. P., Figueroa-Hurtado, F. S., Montañez Huancaya, N. N., Roca-Avila, Y. C., Arainga-Blas, E., & Yupanqui-Cueva, I. M. (2025). *Eco-logía Emocional y Aprendizaje en Entornos Digitales Universitarios*. Sophia Editions.
- Muñoz-Albarracín, M., Mayorga-Muñoz, C., & Jiménez-Figueroa, A. (2023). Salud mental, autoestima y satisfacción vital en universitarios del sur de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1–27. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2023000200072

- Ortiz Ojeda, A. F., & Canto Herrera, P. J. (2013). ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN MÉXICO. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 6(11). <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.978>
- Palomar, J. (2006). La influencia de los factores psicológicos en la movilidad social. *Revista Comercio Exterior* 56(2), 89-105. http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/88/2/Palomar_copy.pdf
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Desarrollo del adulto y vejez* (3a ed). McGraw-Hill.
- Riveros, M., Hernández, H., & Rivera, J. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 91-102. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v10i1.3909>
- Rochin, F. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Rodríguez, U., & Suárez, Y. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552361011>

13

PRÁCTICAS

**DE FÚTBOL INCLUSIVAS PARA ESTUDIANTES CON
TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA EDUCACIÓN
FÍSICA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

PRÁCTICAS

DE FÚTBOL INCLUSIVAS PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

INCLUSIVE SOCCER PRACTICES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PHYSICAL EDUCATION

Ricardo Alexander Moreira-Guerrero¹

E-mail: ramoreirag@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8570-3458>

Rubén Castillejo-Olán²

E-mail: ruben.castillejoo@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3267-8839>

Giceya de la Caridad Maqueira-Caraballo¹

E-mail: gdmaqueirac@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6282-3027>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador.

² Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Moreira-Guerrero, R. A., Castillejo-Olán, R., & Maqueira-Caraballo, G. C. (2025). Prácticas de fútbol inclusivas para estudiantes con trastornos del espectro autista en la Educación Física. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 126-136.

Fecha de presentación: 21/05/2025

Fecha de aceptación: 12/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

Los estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) presentan características únicas que influyen en su forma de aprensión y socialización en los diferentes contextos educativos.

El objetivo del estudio estuvo dirigido a elaborar una estrategia didáctica inclusiva, conducida por un enfoque instruccional adaptado, para la enseñanza del fútbol en estudiantes con trastornos del espectro autista en la clase de educación física. La investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista, basado en la teoría estructural-funcionalista, a partir de una profundidad descriptiva-explicativa, con un enfoque cuali-cuantitativo y naturaleza experimental en su variante pre-experimental. Se utilizaron estrategias como el pase dirigido y el apoyo visual, que facilitaron la toma de decisiones y la integración al juego colectivo. Estos resultados incidieron satisfactoriamente en la recepción y control del balón mostrando progresos en la estabilidad y precisión de la ejecución técnica. La aplicación de la estrategia en el contexto pedagógico permitió considerarla como el proceso orientado hacia el mantenimiento de un equilibrio dinámico entre la organización y ejecución de la enseñanza-aprendizaje hacia las prácticas de fútbol, mediante una constante búsqueda de recursos didácticos adaptados a los estudiantes con TEA.

Palabras clave:

Inclusión, trastorno del espectro autista, estrategia didáctica, educación física, enseñanza de fútbol.

ABSTRACT

The objective of this study was to develop an inclusive teaching strategy, guided by an adapted instructional approach, for teaching soccer to students with autism spectrum disorders in physical education classes. The research was conducted under a positivist paradigm, based on structural-functionalist theory, with a descriptive-explanatory depth, a qualitative-quantitative approach, and an experimental nature in its pre-experimental form. Strategies such as directed passing and visual support were used, which facilitated decision-making and integration into the team game. These results successfully impacted ball reception and control, demonstrating progress in the stability and precision of technical execution. The application of the strategy in a pedagogical context allowed us to consider it as a process aimed at maintaining a dynamic balance between the organization and implementation of teaching and learning related to soccer practices, through a constant search for teaching resources adapted to students with ASD.

Keywords:

Inclusion, autism spectrum disorder, teaching strategy, physical education, soccer teaching.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) presentan características únicas que influyen en su forma de aprensión y socialización en los diferentes contextos educativos. Estas actitudes incluyen un orden de manifestaciones causales determinadas por dificultades en los procesos comunicativos, estándares de comportamiento y una sensibilidad particular a estímulos del medio en el que se desarrollan. Escobar et al. (2023), indican que el TEA es un trastorno generalizado del neurodesarrollo que dificulta la adquisición de habilidades académicas y a menudo se pasan por alto o se diagnostican tarde, algunos niños en las instituciones educativas enfrentan dificultades en el aprendizaje que pueden obstaculizar su progreso académico y desarrollo personal.

Este tipo de patrones repetitivos influyen y limitan la capacidad de elección para realizar actividades físicas o deportivas (López et al., 2021). En este sentido, Bernal et al. (2024), declaran que, a partir de datos presentados en la guía de prácticas clínicas, en Ecuador la tendencia de casos va en aumento y la cifras se extienden a 1.266 personas en el país que presentan TEA, de ahí la necesidad de implementar propuestas que contribuyan a la atención de estos estudiantes en el contexto educativo y social. Señalan la existencia de dificultades en cuanto a inclusión, provocando que no siempre se cuente con estrategias metodológicas adecuadas en el campo de la educación limitando la atención de los estudiantes con TEA, especialmente a la clase de educación física.

Los métodos de enseñanza inclusivos se adaptan a estilos de aprendizaje ofreciendo a los estudiantes diagnosticados con TEA oportunidades para desarrollar sus fortalezas individuales. Estas experiencias en el contexto pedagógico demuestran que la inclusión y adaptación de estrategias instructivas resulta un principio básico para avalar el perfeccionamiento de las relaciones sociales que potencien su comportamiento. Los métodos por utilizar también promueven la participación y colaboración, factores que benefician a todos los estudiantes, independientemente de sus dificultades o limitaciones (Escobar et al., 2023).

En este orden de ideas las estrategias en el contexto educativo, significa un conjunto de procedimientos que los profesores emplean con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, asegurando que los contenidos impartidos sean comprendidos de manera efectiva. Estas estrategias se vuelven cruciales para los profesores, especialmente cuando en sus clases participan estudiantes que presentan diagnóstico o situación de discapacidad en general. Su diseño en el ámbito de la educación inclusiva facilita la integración durante la clase de educación física. Esta aproximación brinda la oportunidad de promover y aplicar valores sociales, educativos y culturales en una sociedad íntegra donde las diferencias son aceptadas y respetadas (Bustos et al., 2024).

Dentro de las enseñanzas que contempla la educación física están las actividades deportivas, donde se implementan las prácticas de fútbol, incorporando a los estudiantes no solo a ejercerlo sino también a participar en campeonatos y torneos. Dado a las características y rasgos sobre esta disciplina, se visualiza como una actividad que desarrolla aspectos positivos en los estudiantes con diagnóstico del neurodesarrollo o trastornos cognitivos, recomendable para que estos puedan alcanzar un desarrollo personal autónomo (Poma et al., 2024).

Estudios relacionados con la temática revelan que la práctica de fútbol aumenta la participación en actividades sociales y promueve las relaciones interpersonales. Las acciones lúdicas fomentan las tareas de equipo, potenciando la cooperación y respecto a las reglas del juego. Permite el desarrollo de valores como: la empatía, autodeterminación, comunicación, bienestar emocional y reduce acciones nocivas distinguidas por agresiones, intolerancia, miedo y resistencia. Al profundizar en estas aserciones, se justifica la necesidad de una atención adaptada a las particularidades de los estudiantes con TEA; en este sentido la investigación se planteó como objetivo: elaborar una estrategia didáctica inclusiva, conducida por un enfoque instruccional adaptado, para la enseñanza del fútbol en estudiantes con trastornos del espectro autista en la clase de educación física.

MATERIALES Y MÉTODOS

El proceso de investigación estuvo dirigido a partir de las siguientes etapas de la investigación científica: a) la construcción del objeto de estudio; b) la observación y comprobación empírica; c) interpretación de los resultados y conclusiones; aspectos que se han contextualizado al estudio realizado. La investigación se desarrolló basada en la teoría estructural-funcionalista, a partir de una profundidad descriptiva-explicativa, con un enfoque cuali-cuantitativo y naturaleza experimental en su variante pre-experimental.

Para el desarrollo del proceso exploratorio se utilizó como población la comunidad de una Unidad Educativa de Durán, en Ecuador. Se realizó un muestreo no probabilístico intencional, e identificó 4 estudiantes con trastornos del espectro autista que acuden de forma regular a las clases de educación física; y docentes de esta materia. Para una mejor estructuración investigativa se emplearon diferentes métodos y técnicas de los diferentes niveles del conocimiento.

Desde el punto de vista teórico, el analítico-sintético; permitió identificar aquellos factores relacionados con la enseñanza-aprendizaje del fútbol, de acuerdo con las características individuales de los estudiantes con TEA. El inductivo-deductivo, posibilitó hacer inferencias y generalizaciones a partir de las evidencias empíricas de la interpretación de los datos obtenidos para la elaboración de la estrategia didáctica, así como determinar mediante

la caracterización realizada las limitaciones y potencialidades de los estudiantes con TEA. El sistémico estructural funcional se utilizó en la comprensión de las interacciones que se producen entre los componentes de la estrategia, en cuanto a las relaciones estructurales y funcionales de los sistemas establecidos, que contribuyeron al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del fútbol en estudiantes con TEA.

Los métodos empíricos utilizados como la observación estructurada, empleada para realizar la inspección directa al proceso de enseñanza básica en la práctica del fútbol, permitiendo determinar los errores técnicos en la ejecución de los ejercicios, así como las deficiencias metodológicas existentes. El análisis de documentos permitió obtener información relacionada con las limitaciones, en cuanto a la enseñanza-aprendizaje del fútbol, a partir de la revisión de los documentos de planificación docente.

Las técnicas desarrolladas fueron la encuesta, para recopilar información pertinente de los docentes implicados, acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje para la práctica del fútbol en estudiantes con TEA. La técnica de triangulación metodológica en el procesamiento de la información contribuyó a elevar la objetividad del análisis de los datos obtenidos por las diferentes fuentes y métodos de investigación científica. La validación del estudio se realizó mediante el experimento, en su variante pre-experimental, como vía de constatación y validación práctica de la funcionabilidad de la estrategia didáctica elaborada, a partir de una prueba de entrada y otra de salida y su efecto en el grupo de estudio.

Para la evaluación de las técnicas e instrumentos de investigación se utilizaron unidades de análisis (Tabla 1), según Azcona et al. (2023), las unidades de análisis suponen siempre un referente observable y para su indagación se aplican determinados procedimientos; y se sustenta en los criterios de Soto (2018), cuando refiere que las dimensiones son los elementos en los que se descompone o desagrega una variable compleja para poder medirla.

Tabla 1. Metodología para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol en educandos con TEA.

UNIDADES DE ANÁLISIS	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
1 Componentes evaluativos del aprendizaje futbolístico inclusivo	A) Aprendizaje holístico inclusivo	-Comprensión de reglas básicas del juego mediante métodos visuales adaptados -Respuestas ante situaciones del juego -Capacidad de anticipación durante la actividad deportiva -Reconocimiento de acciones del juego	-Observación al proceso de enseñanza básica en la práctica del fútbol durante la clase de educación física
	B) Desarrollo físico adaptativo en el fútbol	- Conducción del balón - Pase: Precisión y fuerza -Recepción: Control y precisión - Trabajo en equipo (Pases)	Rúbrica: conducción pase recepción y remate (Mamani, 2025)
	C) Componente de interacción inclusiva en el fútbol	-Interacción con el grupo en ejercicios de pase y relevos - Participación en el juego -Capacidad de seguir instrucciones grupales y adaptarse a dinámicas colectivas	Observación al proceso de enseñanza básica en la práctica del fútbol durante la clase de educación física
2 Estructura metodológica efectiva	D) Didáctico-procedimental aplicada	-Planificación y estructuración de la enseñanza-aprendizaje -Aplicación de estrategias metodológicas adaptadas a los estudiantes con TEA -Evaluación y ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje	-Encuesta al profesor de educación física -Análisis documental

La valoración de la unidad de análisis 1 se realizó mediante la observación al proceso de enseñanza básica en la práctica del fútbol durante la clase de educación física y la aplicación de la Rúbrica de evaluación para la conducción, pase, recepción en deportes de balón (Mamani, 2025), en este caso se adaptó a la enseñanza-aprendizaje del fútbol para estudiantes con TEA. Esta herramienta metodológica se utilizó como instrumento evaluativo, contextualizado al estudio realizado. Su finalidad se dirigió a proporcionar un sistema objetivo y consistente que evalúe el aprendizaje de las habilidades básicas del fútbol en los estudiantes con trastornos del neurodesarrollo, facilitando la retroalimentación y el seguimiento del progreso (Tabla 2).

Tabla 2. Rúbrica de evaluación para la conducción, pase, recepción en deportes de balón.

Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Deficiente
A) Conducción del balón	Control total del balón, cambios de ritmo y dirección	Buen control, cambios de ritmo y dirección con algunas inconsistencias.	Control irregular, cambios de ritmo y dirección imprecisos.	Poco control del balón, dificultades para mantener la posesión.	Pérdida constante del balón, incapacidad para controlar la trayectoria.
B) Pase: Precisión y fuerza	Pases precisos, con la fuerza adecuada y a la velocidad óptima para el receptor en todo momento.	La mayoría de los pases son precisos y con fuerza adecuada, algunas imprecisiones ocasionales.	Pases con precisión y fuerza irregulares, algunos pases incompletos	Pases imprecisos y con poca fuerza, muchos pases incompletos	Pases erráticos, sin fuerza, dificultad para llegar al compañero.
C) Recepción: Control y precisión	Recepciones limpias y seguras, con control inmediato del balón.	Mayoría de recepciones seguras, con algún control inconsistente.	Recepciones con algún rebote, control del balón irregular.	Dificultad para controlar el balón tras la recepción, muchos rebotes.	Incapacidad para controlar el balón tras la recepción, balón perdido.
D) Trabajo en equipo (Pases)	Busca activamente compañeros y se adapta al juego del equipo.	Colabora en el juego de equipo, con algunas ocasiones de individualismo.	Interacción con compañeros limitada, poca búsqueda de opciones de pase.	Poco trabajo en equipo, decisiones individuales que perjudican al equipo.	Juego individualista, sin consideración por los compañeros.

Fuente: Mamani (2025).

La unidad de análisis 2 referida a la estructura metodológica efectiva, se valoró con la instrumentación de los métodos observación, revisión documental y la encuesta, realizada a los docentes de educación física que dirigen el proceso pedagógico. La estrategia didáctica inclusiva para la enseñanza-aprendizaje del fútbol en estudiantes con trastornos del espectro autista se aplicó durante un periodo de 15 semanas. En la semana 13 se realiza la evaluación de la propuesta que se corresponde con su etapa 3.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La utilización del procedimiento investigativo de triangulación de la información, obtenida luego de aplicar los métodos de observación, encuesta y revisión documental, durante la caracterización inicial al proceso, permitió realizar un control cruzado y sintetizar las siguientes divergencias:

- Se constatan limitaciones e insuficiencias en el desarrollo motor de los estudiantes con TEA.
- Se registraron deficiencias en el comportamiento de los estudiantes con TEA, durante la ejecución de habilidades como conducción, pase y recepción del balón, en situaciones reales del juego en la clase.
- Se identifican la no adaptación a estímulos externos y a patrones de movimiento durante la clase de educación física.
- Se evidencia predominio de la espontaneidad docente en el proceso de enseñanza del fútbol en las clases.
- Se observa inclinación de los docentes a potenciar niveles de desarrollo físico, limitando el establecimiento de indicadores adaptados a las necesidades, posibilidades y potencialidades de los estudiantes con TEA.
- Se evidencian insuficiencias en la preparación didáctico-metodológica de los docentes de educación física para la enseñanza de las prácticas de fútbol en los estudiantes con TEA.
- La revisión documental refleja inconsistencias en la adaptación de los métodos, procedimientos y formas organizativas para la enseñanza del fútbol en los estudiantes investigados.

Representación didáctico-metodológica de la estrategia didáctica inclusiva para la enseñanza-aprendizaje del fútbol en estudiantes con trastornos del espectro autista

La representación didáctico-metodológica de la estrategia didáctica inclusiva para la enseñanza-aprendizaje del fútbol en estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA), expuesta en la Figura 1, integra componentes pedagógicos, adaptaciones curriculares y enfoques multisensoriales que permiten una participación significativa de los estudiantes.

Esta estrategia se fundamenta en principios de educación inclusiva y enseñanza diferenciada, considerando las particularidades cognitivas, comunicativas, sociales y motoras de los alumnos con TEA. Su diseño promueve un ambiente estructurado, predecible y motivador, donde el fútbol se convierte en un medio para fortalecer habilidades psicomotrices, la interacción social y el sentido de pertenencia. Así, se articula la dimensión didáctica con la dimensión terapéutica, favoreciendo aprendizajes funcionales en un entorno de respeto, autonomía y accesibilidad.

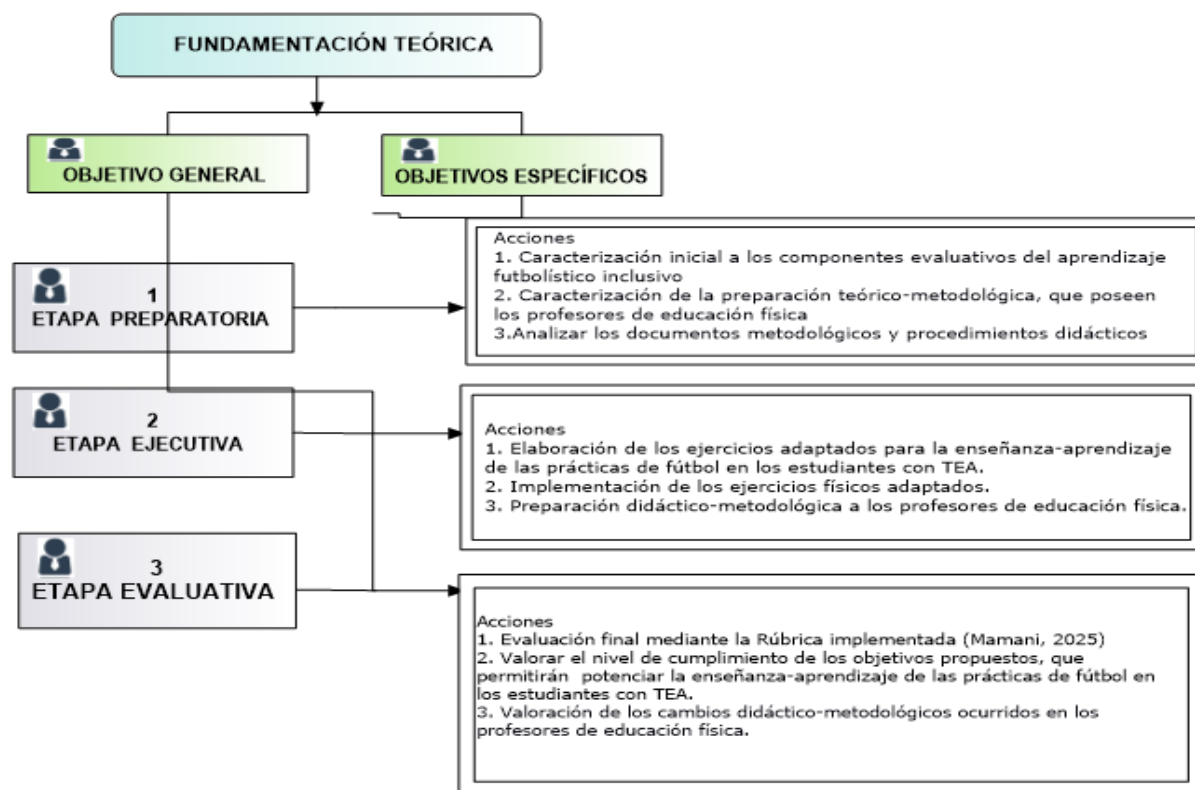


Figura 1. Estrategia didáctica inclusiva para la enseñanza-aprendizaje del fútbol en estudiantes con trastornos del espectro autista.

Fundamentación teórica de la estrategia didáctica inclusiva para la práctica de fútbol en el contexto de la educación física.

La estrategia didáctica inclusiva que se propone se sustenta en la teoría de Olivares et al. (2020), adaptados al estudio. La elaboración permite establecer su estructura y funcionamiento, y se identifica a partir de enfoques de aprendizajes cooperativos y adaptaciones metodológicas a los componentes de la clase, con el fin de promover la accesibilidad e inserción de los estudiantes con TEA a las prácticas de fútbol en la clase de educación física, basada en principios de atención multilateral para garantizar la participación equitativa, independientemente de sus necesidades y capacidades. Desde una perspectiva metodológica, se enfatiza en la importancia del diseño de actividades que favorezcan la motivación, inclusión e interacción social.

La utilización de las estrategias de aprendizaje en la educación física en el ambiente de clases Peñafiel et al. (2020), es de vital importancia para impartir una formación integral en las instituciones educativas. Las estrategias de aprendizaje son macro actividades que el docente pone en práctica para cumplir con fines, metas y objetivos planteados. La práctica de la motivación en una clase depende de las actividades que realiza de acuerdo con las estrategias planificadas. El éxito de la formación del estudiante está en que esa educación sea realista,

contextual, tomando en cuenta las necesidades, intereses y potencialidades de cada uno.

El acto pedagógico y didáctico (Silva, 2022), en la educación física necesita de tres elementos: docente, estudiante y el ambiente para el desarrollo de la clase. Estos elementos se interrelacionan entre sí, ya que la pedagogía es la forma de decirlo y la didáctica es el medio para hacerlo, esta trilogía es necesaria en la articulación del profesor durante la clase de educación física. En este orden de ideas Herrera & Villafuerte (2023), exaltan el énfasis de la dinámica que deben utilizar los profesores en la conducción y reflexión sobre el desarrollo de procedimientos académicos, interactivos e innovadores que potencien el aprendizaje y las competencias en los estudiantes. Para tales fines, se requiere la utilización de estrategias en beneficio del logro de aprendizajes relevantes que mejoren los niveles de conocimiento, atención y desarrollo general.

Objetivo general: Potenciar los componentes de interacción inclusiva en los estudiantes con trastornos del espectro autista, para lograr su formación y participación en las prácticas de fútbol durante la clase de educación física

Objetivos específicos:

1. Realizar actividades físicas grupales y colaborativas que refuercen la interacción entre todos los estudiantes, para promover la comunicación y socialización

durante las prácticas de fútbol en la clase de educación física.

2. Implementar ejercicios progresivos en la clase de educación física que potencien la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes con trastornos del espectro autista, para la práctica sistemática del fútbol, adaptado a las necesidades y capacidades individuales.
3. Establecer acciones estructuradas que faciliten la autonomía y la adaptación funcional dentro del juego, incentivando el desarrollo de la independencia para la resolución de problemas en las dinámicas pedagógicas inclusivas.

ETAPA 1. PREPARATORIA

Acciones

1. Caracterización inicial a los componentes evaluativos del aprendizaje futbolístico inclusivo.
2. Caracterización de la preparación teórico-metodológica que poseen los profesores de educación física, para la enseñanza-aprendizaje del fútbol en estudiantes con TEA.
3. Analizar los documentos metodológicos y procedimientos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del fútbol en estudiantes con TEA.

En esta etapa la caracterización inicial de los componentes evaluativos del aprendizaje futbolístico inclusivo implica establecer criterios para evaluar, el desarrollo físico adaptado y los componentes de interacción inclusiva en los estudiantes con TEA en el contexto del fútbol. Se deberán ejecutar las pruebas iniciales para reconocer el nivel y la capacidad de respuesta a los estímulos deportivos; así como identificar las principales barreras considerando los aspectos sensoriales, cognitivos y comunicativos del proceso educativo. Se deben adaptar los ejercicios según las necesidades individuales de los estudiantes, asegurando una enseñanza estructurada y flexible. De igual forma, se aplican las encuestas donde se reconozca el grado de conocimiento de los profesores sobre este tipo de enseñanza, y se evalúen sus experiencias previas. Se deben revisar y adaptar los procedimientos didácticos a incluir en la propuesta.

ETAPA 2. EJECUTIVA

Acciones

1. Elaboración de los ejercicios adaptados para la enseñanza-aprendizaje de las prácticas de fútbol en los estudiantes con TEA.
2. Implementación de los ejercicios físicos adaptados.
3. Preparación didáctico-metodológica a los docentes de educación física.

Ejercicios físicos adaptados para la enseñanza-aprendizaje de las prácticas de fútbol en los estudiantes con TEA.

Participan los estudiantes con y sin TEA durante la realización de los ejercicios

A. Ejercicios de conducción del balón para el desarrollo de habilidades motoras y la coordinación.

El profesor debe:

- Organizar un circuito donde los estudiantes conduzcan un balón con el borde interior y exterior del pie en forma de zigzag, a través de una serie de implementos (conos, banderas) que se colocaran en el área, ajustando la velocidad y dirección. Las adaptaciones estarán encaminadas a realizar cambios de ritmo, cantidad de repeticiones y aumento de la distancia del recorrido.
- Colocar dos banderas a una distancia de tres metros entre ellas y los estudiantes deben caminar lentamente mientras mantienen el balón cerca del pie izquierdo o derecho, se cambiará la posición del balón por cada ejercicio. Este ejercicio se encamina a aprender a utilizar la planta del pie para frenar y dirigir el balón hacia diferentes lados.
- En parejas, un estudiante debe guiar a su compañero mediante instrucciones verbales para realizar el ejercicio de conducción dentro del área de educación física, según las orientaciones a realizar demostrando habilidades de conducción hacia diferentes lados.

B) Ejercicios de pases para fomentar la socialización y la comunicación grupal

El profesor organiza el grupo de la siguiente manera:

- Forma dos círculos con varios estudiantes, uno de ellos se ubica en el centro del círculo, al que deben realizar pases cortos a una distancia de 2 metros, hasta que todos logren realizar el ejercicio de forma correcta.
- Forma duos, cada estudiante realiza pases del balón a su compañero que se encuentra a una distancia de tres metros.
- En el área se diseña un recorrido, ubicando implementos para señalar el ejercicio, en el primer recorrido se realizan pases entre los estudiantes, en el segundo se realizan pases con los dos pies, y en el tercero se realiza un tiro a la meta o portería.

C) Ejercicios de recepción del balón para potenciar la anticipación, el control y la anticipación

El profesor debe:

- Organizar dos hileras en posición frontal a una distancia de dos metros de separación respectivamente. Cada estudiante realiza pases suaves a su compañero, quien debe recibir el pase y luego volver a realizar el ejercicio de forma simultánea.

- Formar dos hileras a una distancia de dos metros. Los estudiantes avanzan lentamente mientras un compañero realiza el pase, el otro debe recepcionar el balón en movimiento y continuar con otro pase, hasta llegar al final del ejercicio realizando un pase a la portería, este ejercicio estimula la percepción y el ajuste motriz.
- Dispersos en el área los estudiantes van a ubicarse por parejas y realizaran los ejercicios que determine el profesor (pases, conducción o recepción del balón), estos ejercicios contribuyen a estimular la toma de decisiones y la adaptación al juego.
- Ubicar dos equipos en el área. Los estudiantes de cada equipo van a realizar diferentes roles (portero, defensa, delantero), permitiendo que cada uno realice la exploración de las diferentes funciones durante las situaciones que se exponen en el juego.

D) Ejercicios de trabajo en equipo (pases) para fomentar la inclusión y comunicación grupal.

El profesor forma equipos:

- Cada estudiante debe llevar el balón hasta un punto donde se ubica un implemento como marca, y ahí estará situado un compañero que debe realizar un pase hacia el equipo. Este ejercicio fomenta la cooperación grupal.
- Se asignan parejas y se establecen zonas de pase. Cada estudiante debe pasar el balón a su compañero dentro de la zona indicada, con este ejercicio se refuerza la comunicación y la cohesión grupal.
- Se organizan grupos de 4-6 estudiantes, se delimitan áreas en el campo donde los estudiantes deben realizar al menos un pase antes de avanzar, cada uno deberá realizar un pase a la portería.

Adaptaciones: se realizan con la disminución o aumento de la distancia y el número de repeticiones de cada ejercicio, en dependencia de las posibilidades y capacidades de cada estudiante (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de los cursos para la preparación teórica-metodológica a los docentes de educación física para la enseñanza del fútbol en estudiantes con TEA, formas de organización: conferencias y talleres.

Temas	Tiempo	Formas de organización	Total
Tema 1. Conceptualización, caracterización de los estudiantes con trastornos del espectro autista	6 horas clases presenciales	Conferencia 2 horas Taller 4 horas 2 de auto preparación	8 horas
Tema 2. Educación física inclusiva para la atención a los estudiantes con trastornos del espectro autista	6 horas presenciales	Conferencia 2 horas Taller 4 horas 2 de auto preparación	8 horas
Tema 3. Características generales de las prácticas de fútbol en el contexto de la educación física inclusiva para estudiantes con TEA	6 horas presenciales	Conferencia 2 horas Taller 4 horas 2 de auto preparación	8 horas
Tema 4. Adaptaciones didáctico - metodológicas a los componentes de la clase de educación física para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje para las prácticas de fútbol en los estudiantes con TEA	6 horas presenciales	Conferencia 2 horas Taller 4 horas 2 de auto preparación	8 horas 32 horas

ETAPA 3. EVALUATIVA

Acciones

1. Evaluación final del desarrollo físico adaptativo en el fútbol de los estudiantes con TEA mediante la Rubrica implementada (Mamani, 2025).
2. Valoración del nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos, que permitieron potenciar la enseñanza-aprendizaje de las prácticas de fútbol en los estudiantes con TEA.
3. Valoración de los cambios didáctico-metodológicos ocurridos en los profesores de educación física.

Comparación de los resultados del desarrollo físico adaptativo en el fútbol de los estudiantes con TEA

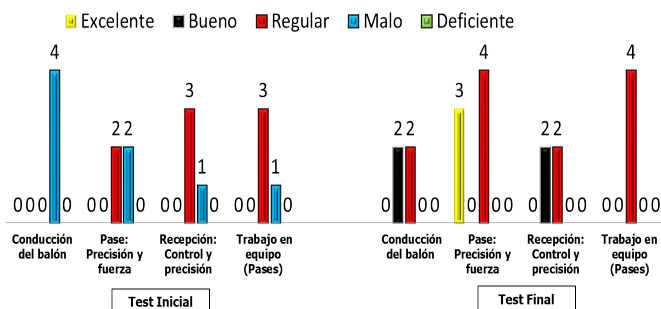


Figura 2. Resultados comparativos de la evaluación al desarrollo físico adaptativo en el fútbol de los estudiantes con TEA mediante la Rúbrica implementada.

La Figura 2 muestra los resultados comparativos de la evaluación del desarrollo físico adaptativo de los estudiantes con TEA durante las prácticas de fútbol en la clase de educación física, mediante la Rúbrica implementada. Los criterios evaluados y el análisis cuali-cuantitativo determinaron un desarrollo activo de las habilidades motrices, interacción social y comprensión del juego. Inicialmente se constató que los cuatro estudiantes se encuentran evaluados en los indicadores regular y malo, antes de la intervención. Luego de la aplicación de los ejercicios físicos adaptados se observó una mejora progresiva en la capacidad de recibir y pasar el balón con precisión.

Se registran mejores resultados en cuanto a la resistencia y movilidad, aunque con variaciones según el nivel de adaptación de cada estudiante. Dos de ellos, alcanzan la evaluación de bueno y dos mantienen la evaluación de regular. Los principales logros se muestran en mayor control del balón al reducir movimientos ajustándose a la velocidad y dirección en función del entorno. La conducción del balón dejó de ser un obstáculo para la integración en dinámicas grupales. Se registran aumentos en la capacidad de precisión de los pases para dirigir el balón hacia un compañero, lo realizan con mayor exactitud, reduciendo errores en la trayectoria, así como ajustes en la potencia del pase según la distancia y la situación de juego.

Se utilizaron estrategias como el pase dirigido y el apoyo visual, lo que facilitó la toma de decisiones y la integración al juego colectivo. Estos resultados incidieron satisfactoriamente en la recepción y control del balón mostrando progresos en la estabilidad y precisión de los ejercicios físicos al ejecutar la recepción del balón dirigida, factores que intervinieron en los resultados mostrados en cuanto al trabajo en equipo mediante pases, observándose una mejor disposición de interacción grupal, aumento en la capacidad para dirigir el balón hacia los compañeros con mayor exactitud, reduciendo errores en la trayectoria, así como logros en identificar opciones de pase y anticipación de movimientos dentro del juego.

Los resultados obtenidos refieren que la enseñanza adaptada de las prácticas de fútbol es una herramienta efectiva para mejorar la precisión, la comunicación y la participación de los estudiantes con TEA a las clases de educación física.

Valoración de los cambios ocurridos en los docentes de educación física a partir de la preparación teórica-metodológica para la enseñanza del fútbol en estudiantes con TEA.

Transformaciones en la planificación didáctico-metodológica: los profesores lograron incorporar enfoques estructurados y adaptativos, con el uso de estrategias diferenciadas. Consiguieron implementar tareas para mejorar la comprensión de los estudiantes con y sin TEA. Modificaron y adaptaron las dinámicas de los ejercicios para proporcionar la participación y reducir la ansiedad.

Transformaciones en la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de las prácticas de fútbol: lograron utilizar evaluaciones formativas para el desarrollo individual al aplicar instrumentos de observaciones sistemáticas para medir los avances obtenidos por los estudiantes en la coordinación, socialización y adaptación al juego. Se logró una mayor conciencia sobre la diversidad de las necesidades y capacidades en las actividades durante la clase de educación física, permitiendo el desarrollo de habilidades para la enseñanza diferenciada, en cuanto a las adaptaciones a los componentes didácticos. Se incrementó la colaboración interdisciplinaria, acciones que mejoraron la intervención educativa. Con los cambios obtenidos en los docentes se alcanzó una interacción e inclusión a las prácticas de fútbol de los estudiantes con TEA durante las clases de educación física.

El TEA afecta a un número considerable de alumnado presente en las aulas, por lo que es necesario que se tomen consideraciones metodológicas específicas buscando un enfoque que aumente su participación en las clases de educación física. Este es uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva, así como, el diseño de acciones educativas que favorezcan el máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno y alumna (Escobar et al., 2023). Las prácticas inclusivas implican resultados, la información de las condiciones y la búsqueda de tácticas que se ejecutan en dirección de la equidad, la justicia, la cooperación y las posibilidades idénticas. El estudio coincide con las experiencias referidas y expone la pertinencia de la enseñanza inclusiva para los estudiantes con TEA, factores que determinan la necesidad de una atención individualizada desde los principios básicos de igualdad e inserción a la educación física para los estudiantes con este tipo de trastornos del neurodesarrollo.

La inclusión en el aula de educación física es esencial para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y beneficiarse. Aunque existen

barreras, con los enfoques y estrategias adecuadas, es posible superarlas y fomentar la participación de todos los estudiantes. La educación física tiene un papel único que desempeñar en la promoción de la salud, el bienestar y el desarrollo integral. Al proporcionar oportunidades para la actividad física, la interacción social y el aprendizaje experiencial, la educación física contribuye de manera significativa al crecimiento y desarrollo de los estudiantes (Pérez, 2023). En este sentido, las principales insuficiencias detectadas durante la investigación se expresan a partir de la actividad inclusiva de los estudiantes con TEA a las prácticas de fútbol y la incidencia de acciones integradoras para el logro de la inserción a los procesos pedagógicos que determinan su objetividad.

El aprendizaje significativo tiene la ventaja de que los estudiantes se vuelven muy participativos, debido a que emiten sus propios criterios para formular uno nuevo, bien puede ser en conjunto con el docente o, entre compañeros para seguidamente ser revisado. Este proceso es interactivo e integrador porque involucra al estudiante con los diferentes temas desarrollados en las clases (Baqué & Portilla, 2021). Los resultados obtenidos muestran la eficacia en el desarrollo del aprendizaje significativo, basado en un enfoque instruccional y la efectividad de las adaptaciones realizadas a los componentes didácticos de la clase para el logro de actitudes futbolísticas en los estudiantes con TEA.

Vázquez et al. (2020), muestran que el diseño de un programa basado en juegos predeportivos de fútbol resulta relevante cuando se potencian las habilidades físicas y sociales con el fin de producir una mejora generalizada en ambas y, de esta forma, transferir sus capacidades y aprendizajes a otros contextos deportivos. Los resultados obtenidos promueven la eficacia de la enseñanza adaptada a las prácticas de fútbol como una herramienta efectiva para potenciar la motivación, comunicación, e inclusión de los estudiantes con TEA a las clases de educación física.

La aplicación de juegos lúdicos constituye una estrategia metodológica en la educación actual, es eficaz para el desarrollo de habilidades técnicas en el fútbol formativo, aspectos que evalúan los autores Espinoza & Jarrín (2025). Con la implementación de los ejercicios físicos adaptados para la enseñanza de las técnicas relacionadas con las prácticas de fútbol, se logró potenciar el pase dirigido, la toma de decisiones y la integración al juego colectivo, habilidades que inicialmente se encontraban reducidas producto a los trastornos del neurodesarrollo presente.

Estos logros se complementan con lo expresado por Illescas et al. (2024), cuando explican que el fútbol para personas con discapacidad se presenta en diversas

modalidades, cada una adaptada a un tipo específico de discapacidad. En total, existen cuatro modalidades, fútbol en silla de ruedas eléctrica, practicado por personas con discapacidad física; fútbol-7, practicado por personas con parálisis cerebral; fútbol-5, practicado por deportistas ciegos y; fútbol-sala, practicado por personas con discapacidad intelectual. El aporte que se propone dignifica los resultados obtenidos de ambas investigaciones y evalúa la importancia de la práctica activa de fútbol en estudiantes con TEA en la clase de educación física, experiencia que se multiplica desde la inclusión instruccional pedagógica con este tipo de trastorno del neurodesarrollo.

CONCLUSIONES

Mediante la caracterización inicial realizada al proceso pedagógico a las clases de educación física, se revelaron las principales limitaciones relacionadas con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para las prácticas de fútbol en estudiantes con TEA. Durante el estudio se constataron insuficiencias didáctico-metodológicas para la selección y adaptación de los contenidos a desarrollar por el docente, en el logro de la inclusión y desempeño activo en las actividades físicas futbolísticas.

Los resultados alcanzados fundamentan los efectos derivados de la aplicación de los ejercicios adaptados. La logró potenciar las habilidades de pase, recepción y conducción del balón, aspectos evaluados con resultados graduales durante el proceso de enseñanza futbolística en los estudiantes con TEA en la clase de educación física.

La elaboración, adaptación e implementación de los ejercicios físicos permitió la integración grupal e interacción en el entorno escolar, promovió la capacitación de los profesores de educación física y la inclusión. Se lograron ejecutar dinámicas del fútbol accesibles a los estudiantes con TEA, promoviendo su participación mediante la enseñanza efectiva para superar barreras psicofísicas y sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Azcona, M., Manzini, F., & Dorati, J. (2023). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología Instituto de Investigaciones en Psicología (IniPsi). (Ponencia). IV Congreso Internacional de Investigación. La Plata, Argentina.
- Baqué Reyes, G. R., & Portilla Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Pol. Con*, 6(58), 75-86. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2632>

- Bernal Alvaro, J., Pilaloe Rivera, C. N., & Maqueira Caraballo, G. de la C. (2024). Adaptaciones Curriculares para la inclusión en la Educación Física de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. *Ciencia Digital*, 8(1), 6-30. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i1.2774>
- Bustos León, I., Chancusig Gonzales, E., Perez Iribar, G., & Maqueira Caraballo, G. (2024). Estrategia metodológica para la enseñanza-aprendizaje del Fútbol en estudiantes con discapacidad físico motriz. *Polo del Conocimiento*, 9(3), 315-338. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6647>
- Escobar Villacrés, L., Sánchez López, C., Andrade Albán, J. y Saltos Salazar, L. (2023). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. *593 digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 82 - 98, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>
- Espinoza Calle, D. F., & Jarrín Navas, S. A. (2025). Los juegos lúdicos como estrategia para la enseñanza de la técnica del Fútbol en la categoría inferior femenina. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 6(18). <https://doi.org/10.46652/pacha.v6i18.436>
- Herrera Gutiérrez, C., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 758-772. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2616-79642023000200758
- Illescas Medina, F. S., Pauta Granda, A. R., & Rojas Valdés, G. R. (2024). El fútbol adaptado en la clase de Educación Física para estudiantes con discapacidad intelectual. *DeporVida. Revista especializada en ciencias de la cultura física y del deporte*, 4(62), 109-131 <https://www.deporvida.uho.edu.cu/index.php/deporvida/article/view/1038>
- López Díaz, J. M, Moreno Rodríguez, R., & López Bastías, J. L. (2021). Fútbol como programa deportivo para menores con TEA en educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1), 22-33. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3065>
- Mamani Paredes, F. (2025). Rúbrica: conducción pase recepción y remate. <https://www.erubrica.com/rubricas/rubrica-conduccion-pase-recepcion-y-remate-1745615848>
- Olivares Figueroa, K., Martínez Sánchez, N., & Jardinot Mustelie, L.R. (2021). Estrategia didáctica para la integración intradisciplinar de los contenidos biológicos en la carrera Agronomía. *EduSol*, 21(76), 16-30, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000300016&lng=es&tlng=es
- Peñafiel-Álvarez, J. L., Ochoa-Encalada, S. C., & Heredia-León, D. A. (2020). Estrategias didácticas de la Educación Física para desarrollar la motivación en estudiantes de Educación Escolar. *Killkana Social*, 4(2), 61-66. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i2.615>
- Pérez Santodomingo, I. (2023). Inclusión en el aula de Educación Física: superando barreras y fomentando la participación de todos. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 3(3), 01-05. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9143552.pdf>
- Poma Flores, F., Castillo Armijos, J., Pérez Iribar, G., & Maqueira Caraballo, G., (2024). Estrategias didácticas inclusivas para la enseñanza del fútbol a estudiantes con discapacidad intelectual leve. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(3), 1069-1085, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2437>
- Silva M. A. (2022). Práctica docente III La sala/el aula, espacio del aprender y el enseñar. *ProFoDI-MC*. https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/08/IPD_PRACTICA_DOCENTE_-_3er_AN_O_PEI_PEP_2023.pdf
- Soto Abanto, S.E. (2018). Variables, dimensiones e indicadores en una tesis. <https://tesisciencia.wordpress.com/2018/08/20/tesis-variables-dimensiones-indicadores/>
- Vázquez Vázquez, T. C., García Herrera, D. G., Ochoa Encalada, S. C., & Erazo Álvarez, J. C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 589-612. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.799>

14

EL MODELO INSTRUCCIONAL **DE LAS 5E APLICADO EN LAS CIENCIAS NATURALES** **EXPERIMENTALES Y TECNOLOGÍA DENTRO DEL** **BACHILLERATO TECNOLÓGICO**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

EL MODELO INSTRUCCIONAL

DE LAS 5E APLICADO EN LAS CIENCIAS NATURALES EXPERIMENTALES Y TECNOLOGÍA DENTRO DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO

APPLICATION OF THE 5E INSTRUCTIONAL MODEL IN EXPERIMENTAL NATURAL SCIENCES AND TECHNOLOGY EDUCATION AT THE TECHNOLOGICAL HIGH SCHOOL LEVEL

Oziel Garza-Zavala¹

E-mail: oziel.garza@cbtis276.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8987-1859>

Anai Jaime-Nevares¹

E-mail: anai.jaime@cbtis276.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3628-2651>

Sergio Antonio Terán-Treviño²

E-mail: sergio.teran@docentes.uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1920-4754>

¹ Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Tamaulipas. México.

² Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Garza-Zavala, O., Jaime-Nevares, A., & Terán-Treviño, S. A. (2025). El modelo instruccional de las 5E aplicado en las ciencias naturales experimentales y tecnología dentro del Bachillerato Tecnológico. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 137-149.

Fecha de presentación: 23/05/2025

Fecha de aceptación: 19/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El modelo instruccional de las 5E ha demostrado ser altamente eficaz en diversas disciplinas. En el presente trabajo, se busca fundamentar y ejemplificar su aplicación en el campo de las ciencias naturales, desde la perspectiva de docentes que imparten asignaturas afines en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Este enfoque cobra relevancia a partir de los significativos cambios curriculares derivados de los trabajos colaborativos iniciados en 2019, cuando los actores del proceso educativo de nivel medio superior participaron en la construcción del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). Como resultado, los docentes adoptaron el modelo de progresiones de aprendizaje, así como modificaciones en los nombres, estructuras y contenidos de las asignaturas, que anteriormente se abordaban de forma separada (física, química, biología y ecología) y que ahora se integran desde la perspectiva de las Ciencias Naturales Experimentales y Tecnología. Las etapas del modelo 5E —Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar— permiten que los estudiantes construyan activamente su conocimiento a partir de la experiencia y la reflexión. Este trabajo tiene como propósito ejemplificar el modelo indagatorio en distintos contextos, mediante Unidades de Aprendizaje Curricular, favoreciendo así el desarrollo de competencias vinculadas al perfil de egreso del bachillerato tecnológico en México.

Palabras clave:

Modelo Instruccional 5E, educación tecnológica, educación basada en competencias.

ABSTRACT

The 5E instructional model has proven to be highly effective across various disciplines. This paper aims to support and exemplify its application in the field of natural sciences from the perspective of teachers who deliver related subjects within the Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI). This approach gains relevance in light of the significant curricular reforms stemming from collaborative efforts initiated in 2019, when stakeholders in upper secondary education contributed to the development of the Common Curricular Framework for Upper Secondary Education (MCCEMS, for its acronym in Spanish). As a result, educators adopted the learning progression model, along with changes to the names, structure, and content of courses that were previously taught separately—physics, chemistry, biology, and ecology—and which are now integrated from the perspective of Experimental Natural Sciences and Technology. The five phases of the 5E model—Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate—enable students to actively construct knowledge through experience and reflection. The purpose of this work is to illustrate the use of the inquiry-based model across different contexts through Curricular Learning Units, thereby fostering the development of competencies aligned to the graduate profile of the technological high school education in Mexico.

Keywords:

5E Instructional Model, technological education, competency-based education.

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana ha traído consigo cambios sustanciales para la impartición y la articulación de temas en las Ciencias Naturales, en donde la enseñanza hoy en día debe presentarse de carácter crítica y contextualizada, ya que no solo el alumno debe aprender y memorizar, sino que deben atender problemáticas reales e interrelacionar conocimientos con otras disciplinas (Fernandes et al., 2014).

Es en este sentido que se deben de tener en cuenta nuevos desafíos para la enseñanza de las Ciencias Naturales Experimentales y Tecnología (CNEyT), por ejemplo existe evidencia que demuestra que la motivación a través de la contextualización juega un papel importante para lograr aprendizajes significativos (Busquet et al., 2016). Por otro lado, se pueden integrar nuevas herramientas tecnológicas que vinculen el contexto real, con el uso de la tecnología (Monteiro et al., 2022). Lo anterior, es fundamental para demostrar la necesidad de la falta de metodologías activas que promuevan el aprendizaje significativo, para la apropiación de conceptos científicos.

Al hablar de metodologías activas, es importante resaltar la importancia de tres factores para las CNEyT como lo son: la indagación, la experimentación y el uso de la tecnología. Es por ello que existe un modelo instruccional denominado las 5E (Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar, Evaluar) desarrollado por el Biological Sciences Curriculum Study (Bastida, 2019). Este modelo que fue utilizado en los 80’s y tiene un retorno metodológico, con la finalidad de que el alumno se presente de manera crítica al tratar de entender un tema y que lo lleve a un descubrimiento guiado, siendo como objetivo principal el desarrollo de un pensamiento científico (Ruz-Martínez et al., 2022). Lo anterior favorece el perfil de egreso de bachillerato tecnológico en México ya que al desarrollarse motiva al estudiante a obtener un pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas

El desarrollar enfoques de metodologías activas permite que los estudiantes se vean favorecidos en la inmersión del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). Es por ello que el presente trabajo busca analizar y describir la importancia de la implementación del modelo 5E en la enseñanza de Ciencias Naturales y Tecnología en el bachillerato tecnológico e implementar tres ejemplos prácticos que favorezcan el entendimiento de su ejecución. Lo anterior con la finalidad de que este trabajo escrito sea un ejemplo real de cómo utilizar las 5 E en el bachillerato tecnológico en México.

DESARROLLO

El modelo de las 5E está enfocado en el estudiante y en su enseñanza de diferentes disciplinas como las ciencias, en este modelo el alumno desarrolla sus propios

conocimientos a través de la experiencia y la reflexión, las etapas que componen este modelo son: Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar. Se basa en principios del constructivismo, teoría del aprendizaje que sostiene que los individuos construyen activamente su conocimiento a través de la experiencia y la reflexión. El modelo 5E incorpora estos principios al estructurar la enseñanza en fases que promueven la participación activa, la indagación y la reflexión crítica (Bastida, 2019).

La indagación es un componente central del modelo instruccional de las 5E, ya que promueve un aprendizaje activo y significativo. En este enfoque pedagógico, los alumnos no reciben solo la información de manera pasiva, sino que desarrollan su conocimiento a través de la exploración, el cuestionamiento y resolver problemas reales. Cada etapa o fase que compone este modelo supone actividades u objetivos que pretende desarrollar durante su ejecución e implica un proceso de aprendizaje progresivo y activo por parte del estudiante (ver la Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de las cinco etapas del Modelo Instruccional de las 5E.

Etapa	Descripción
Enganchar	En esta fase, se busca captar la atención de los estudiantes y despertar su interés por el tema. Se presentan situaciones o preguntas provocadoras que estimulan la curiosidad y permiten identificar los conocimientos previos de los alumnos. Esta etapa es crucial para establecer una conexión emocional y cognitiva con el contenido (Ruiz & Bybee, 2022).
Explorar	Los estudiantes participan en actividades prácticas que les permiten investigar conceptos y fenómenos por sí mismos. A través de la exploración, los alumnos recolectan datos, hacen observaciones y comienzan a formular hipótesis, desarrollando habilidades de pensamiento crítico y científico (Science Teaching, 2022).
Explicar	En esta etapa, los estudiantes articulan sus hallazgos y comprensiones, mientras que el docente introduce formalmente los conceptos y términos científicos relevantes. Se fomenta la discusión y el intercambio de ideas, consolidando el aprendizaje y corrigiendo posibles malentendidos (Ruiz & Bybee, 2022).
Elaborar	Los alumnos aplican los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, profundizando su comprensión y desarrollando habilidades transferibles. Esta fase promueve la conexión entre conceptos y la integración del aprendizaje en contextos más amplios (Bastida, 2019).
Evaluar	Se evalúa el aprendizaje de los estudiantes mediante diversas estrategias, como pruebas, proyectos o autoevaluaciones. La evaluación es continua y formativa, proporcionando retroalimentación que guía el proceso educativo y permite ajustar la enseñanza según las necesidades de los alumnos (Ruiz & Bybee, 2022).

El aprendizaje se define como el proceso a través del cual el ser humano adquiere, modifica o refina conocimientos, habilidades, conductas o valores a través de la experiencia como el estudio o la instrucción, la observación o la práctica. Las teorías del aprendizaje proporcionan información valiosa sobre cómo se aprende, cuánto se aprende y qué tan involucrado está el estudiante en la construcción de su propio conocimiento.

En el ámbito educativo, es pertinente considerar los conocimientos previos de los estudiantes para establecer una conexión con lo que se quiere enseñar; éste método se conoce como aprendizaje significativo (Ausbel, 1983). David Ausbel aborda el aprendizaje significativo como teoría y como método desde la perspectiva de que, relacionar nuevos conocimientos con conceptos relevantes e interesantes que el alumno ya conoce ayuda a integrar la nueva información enriqueciendo dichos conceptos, para luego establecerse en la memoria de largo plazo.

Algunas de las teorías pedagógicas que soportan el aprendizaje significativo como método fundamental del proceso son el constructivismo y el aprendizaje social. El aprendizaje social se enfoca en la observación y la interacción con otras personas para aprender nuevas conductas y habilidades (Bandura, 1977); y el constructivismo muestra el aprendizaje individual a través de experiencias o la interacción con el entorno (Ausbel, 1970). Sin embargo, durante el proceso de aprender información completamente nueva y desconocida en infantes menores, primero tiene lugar el aprendizaje memorístico que contribuye a la construcción de nuevas estructuras cognitivas a partir de símbolos, que luego pueden usarse en el aprendizaje significativo.

El aprendizaje de memoria y la indagación son estrategias complementarias esenciales para el aprendizaje significativo y para el desarrollo cognitivo del niño, que puede mejorar la comprensión y la retención de conocimientos. La indagación es uno de los procesos activos de construcción del conocimiento que puede llevarse a cabo en el aprendizaje significativo valorando el contexto y la experiencia personal del alumno, fomenta el trabajo en equipo o el intercambio de ideas en la construcción de conocimiento colectivo y la actitud y el interés por aprender. El rol del docente en este proceso es el motivar al alumno al aprendizaje, brindar significatividad lógica y psicológica según la etapa del desarrollo y los conocimientos previos; actúa como facilitador y guía para la exploración del entorno proporcionando oportunidades para la investigación y la reflexión.

La construcción de un nuevo conocimiento se da a partir de la observación y reconocimiento de los eventos y objetos a través de los conceptos que ya tenemos, añadiendo a éstos nueva información, como decía Ausbel (1970): rescatando los conocimientos previos o aprendizaje por recepción. El entendimiento de estos conceptos, principios e ideas son dados a partir del razonamiento

deductivo, es decir que se presentan diferentes contextos que parten de los principios o premisas generales para llegar a conclusiones específicas; la indagación en el aprendizaje significativo también desarrolla la relación de ideas, jerarquías y la organización de la información en forma de mapas mentales, entre otros.

La aplicación del método de indagación y del aprendizaje significativo por parte del docente dentro de las aulas de la Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior, en el campo formativo de las Ciencias Naturales Experimentales y Tecnología, parte de lo general a lo específico recuperando subsunsores con los que nuestros estudiantes cuentan desde la construcción de su aprendizaje sobre los Saberes y Pensamiento Científico de la educación básica. El docente propone material didáctico que integre conocimientos previos con nuevos conceptos a través de: comparaciones e ideas cruzadas, nuevas, antiguas y repetidas de acuerdo con la dificultad del tema.

En los últimos años la educación ha evolucionado a pasos agigantados, en donde la cátedra dejó de ser un modelo educativo funcional para ciencias experimentales la indagación juega un papel crucial para el entendimiento del pensamiento crítico (Barrientos, 2018). Si bien, la educación tradicional se centra en el papel del docente, siendo así una fragmentación de contenidos, donde se promueve la memorización y la reproducción de conceptos (Galván-Cardoso & Siado-Ramos, 2021). En contraste, la indagación es un modelo donde el estudiante construye el conocimiento a través de la exploración, el cuestionamiento y la búsqueda de soluciones a problemas significativos (Rentería, 2023). Es decir, la indagación como un constructivismo social, es un aprendizaje situado, centrado en el estudiante, que parte de problemas reales, promueve el trabajo colaborativo, que conlleva al estudiante a la metacognición (Ortiz, 2015).

Las características clave para el método indagatorio son la formulación de hipótesis; esto permite generar al estudiante indagar para las respuestas teóricas a eventos naturales. Además, el estudiante participa de manera activa en la construcción de su conocimiento y así llega a la metacognición. Lo anterior tiene como fundamento un aprendizaje situado y contextualizado, favoreciendo que la evaluación del trabajo tenga un carácter formativo. El estudio del Caldera et al.(2021), es un ejemplo de la importancia de la indagación, ya que en él analiza 26 investigaciones en diferentes países de Europa y América Latina, teniendo como común denominador para la indagación el fortalecimiento de habilidades científicas y generando un pensamiento crítico. Por otro lado, es importante homogeneizar la aplicación de la indagación, ya que su concepción varía según el docente, afectando la profundidad y la efectividad de su aplicación (Mora & Siso, 2021; Méndez-Mercado et al., 2023).

En la actualidad la Nueva Escuela Mexicana (NEM), busca que la transición de la educación básica, con respecto a la educación medio superior se lleve a cabo de manera progresiva y articulada, evitando tener vacíos cognitivos (Trejo-Vivanco et al., 2025). Para ello, establece la unificación de las asignaturas como son Física, Química y Biología en el área de conocimiento llamada Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología (CNEyT). En donde la CNEyT, tiene como uno de sus objetivos principales la alfabetización científica para la inserción en la educación superior o en su defecto en la inserción en su vida laboral (México. Secretaría de Educación Pública, 2023).

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) se desarrolla desde los trabajos colaborativos iniciados en el 2019 donde los participantes del proceso educativo de la educación media superior trabajaron en su construcción

En el caso más concreto de las ciencias naturales experimentales y tecnología la Estructura curricular del plan de estudios de la DGETI sufrió cambios muy considerables, tanto el trabajo con progresiones como en todas las áreas y con respecto al anterior programa materias tales como Física, química biología y ecología cambiaron y además se reagrupan para formar materias en conjunto como lo son:

- Primer semestre: La materia y sus interacciones
- Segundo semestre: Conservación de la energía y sus interacciones con la materia
- Tercer semestre: Ecosistemas: interacciones, energía y dinámica
- Cuarto semestre: Reacciones químicas: conservación de la materia en la formación de nuevas sustancias
- Quinto semestre: La energía en los procesos de la vida diaria
- Sexto semestre: Organismos: estructuras y procesos. Herencia y evolución biológica

Además de contar con cuatro optativas para ser aplicadas en quinto y sexto semestre

Materia y energía en los organismos / Opt. – Libre.

Seres humanos: estructuras y procesos / Opt. – Libre

Interacciones humanas con la naturaleza / Opt. – Libre.

Movimiento y estabilidad: fuerzas e interacciones / Opt. – Libre.

Actualmente los cambios en las asignaturas que se generaron en este modelo educativo solo han llegado a aplicarse hasta cuarto semestre y para el próximo ciclo escolar se dará por primera vez la materia de **La energía en los procesos de la vida diaria** esto para los alumnos de quinto semestre.

En concreto bajo los documentos base del MCCEMS, así como de sus programas de estudio podemos rescatamos lo siguiente:

PRIMER SEMESTRE PROGRESIÓN “LA MATERIA Y SUS INTERACCIONES”. *“Las propiedades de la materia, su cambio de estado físico y sus reacciones se describen y predicen en términos de los tipos de átomos que se mueven e interactúan en su interior. Muchos fenómenos en sistemas vivos e inertes se explican mediante las reacciones químicas que conservan el número de átomos de cada tipo, pero cambian la estructura molecular”*. (National Research Council, 2012)

SEGUNDO SEMESTRE PROGRESIÓN “CONSERVACIÓN DE LA ENERGÍA Y SU INTERACCIÓN CON LA MATERIA”. *“La energía no puede ser creada o destruida, pero puede ser transportada de un lugar a otro dentro del sistema y transferida entre sistemas. Muchos fenómenos se pueden explicar en términos de transferencias de energía. Las expresiones matemáticas que cuantifican los cambios en las formas de energía dentro de un sistema y las transferencias de energía dentro o fuera de este, permiten utilizar el concepto de conservación de energía para predecir y describir su comportamiento”*. (National Research Council, 2012)

TERCER SEMESTRE PROGRESIÓN “ECOSISTEMAS: INTERACCIONES, ENERGÍA Y DINÁMICA”. *“Los ecosistemas terrestres están sostenidos por el flujo continuo de energía, que se origina principalmente del Sol, y el reciclaje de materia y nutrientes dentro del sistema. Son sistemas complejos e interactivos que incluyen tanto las comunidades biológicas (bióticas) como los componentes físicos (abióticos) del ambiente. Al igual que con los organismos individuales, existe una estructura jerárquica; grupos de los mismos organismos (especies) forman poblaciones, diferentes poblaciones interactúan para formar comunidades, las comunidades viven dentro de un ecosistema, y todos los ecosistemas de la Tierra conforman la biosfera. Los ecosistemas son dinámicos y experimentan cambios en la composición y abundancia de la población y cambios en el entorno físico a lo largo del tiempo”*. (National Research Council, 2012)

CUARTO SEMESTRE PROGRESIÓN “REACCIONES QUÍMICAS: CONSERVACIÓN DE LA MATERIA EN LA FORMACIÓN DE NUEVAS SUSTANCIAS”. Para profundizar en la comprensión de la materia es necesario estudiarla en términos de los tipos de átomos presentes y las interacciones entre ellos y dentro de ellos. Muchos de los fenómenos observados en los sistemas vivos e inertes son producto de reacciones químicas en las que se conserva el número de átomos de cada tipo, pero cambian su disposición. Las reacciones nucleares implican cambios en los tipos de núcleos atómicos presentes y son clave para la liberación de energía del sol.

La comprensión de las reacciones químicas es parte del conocimiento fundamental de las ciencias de la vida y el espacio. Las sustancias reaccionan químicamente con otras sustancias para formar otras nuevas con diferentes propiedades. La conservación de la materia y las propiedades de los elementos son utilizados para describir y predecir las reacciones resultantes. Todos los procesos químicos involucran cambios en los enlaces y están relacionados con la energía total del sistema.

QUINTO SEMESTRE PROGRESIÓN “LA ENERGÍA EN LOS PROCESOS DE LA VIDA DIARIA”. La energía se manifiesta de múltiples maneras, como en movimiento, sonido, luz y energía térmica. Estas relaciones se entienden mejor a escala microscópica, en la que todas las diferentes manifestaciones de energía pueden modelarse como una combinación de energía asociada con el movimiento de partículas y energía asociada con la configuración (posición relativa de las partículas). En algunos casos, se puede considerar que la energía está almacenada en campos (que median en las interacciones entre partículas). En la medida que las y los estudiantes se centran en una pequeña cantidad de conceptos sobre la energía desarrollan una comprensión más sofisticada e integrada a lo largo del tiempo, lo que a su vez les permitirá identificar las relaciones existentes entre fenómenos muy diversos, lo que a su vez les ayuda a dar sentido a los fenómenos que observan en su vida cotidiana.

Los alimentos y combustibles naturales contienen moléculas complejas a base de carbono, principalmente derivadas de materia vegetal que se ha formado por fotosíntesis. La reacción química de estas moléculas con el oxígeno libera energía; tales reacciones proporcionan energía para la mayoría de la vida animal y para las actividades humanas. Los alimentos, el combustible y las baterías son recursos energéticos. La generación de energía eléctrica se basa en combustibles fósiles (es decir, carbón, petróleo y gas natural), fisión nuclear o recursos renovables (por ejemplo, energía solar, eólica, mareomotriz, geotérmica e hidroeléctrica). El transporte también requiere de energía, todas las formas de energía para éste tienen costos y beneficios económicos, sociales y ambientales asociados, tanto a corto como a largo plazo. Aunque la energía no se puede destruir, se puede convertir en formas menos útiles. Al diseñar un sistema para el almacenamiento de energía, para su distribución o para realizar alguna tarea, es importante diseñar para lograr la máxima eficiencia, asegurando así que la mayor fracción posible de la energía se utilice para el propósito deseado. Mejorar la eficiencia reduce los costos, los materiales de desecho y muchos impactos ambientales no deseados.

SEXTO SEMESTRE PROGRESIÓN “ORGANISMOS: ESTRUCTURAS Y PROCESOS. HERENCIA Y EVOLUCIÓN BIOLÓGICA”. Los organismos pueden estar hechos de una sola célula o de millones de células, y responden a los estímulos del ambiente. Crecen y se reproducen,

transfiriendo su información genética a la siguiente generación. Mientras que los organismos con reproducción asexual portan la misma información genética a lo largo de su vida, los organismos con reproducción sexual presentan la mutación y la transferencia de información genética de padres a hijos produciendo nuevas combinaciones de genes. La selección natural puede conducir a lo largo del tiempo a cambios genéticos importantes, que pudieran tomar varias generaciones o incluso en el transcurso de una generación.

Todos los organismos tienen en común aspectos de su estructura y funcionamiento. Están organizados y constituidos en estructuras jerárquicas, en las que cada nivel da sustento al siguiente, desde la base química de los elementos y átomos, hasta las células y los sistemas de los organismos individuales, las especies y las poblaciones que viven e interactúan en complejos ecosistemas. Los organismos pueden estar hechos de una sola célula o de millones de células, responden a los estímulos del ambiente. Crecen y se reproducen, transfiriendo su información genética a la siguiente generación. Mientras que los organismos individuales portan la misma información genética a lo largo de su vida, la mutación y la transferencia de padres a hijos producen nuevas combinaciones de genes. La selección natural puede conducir a lo largo del tiempo a cambios en una. Para mantener todos estos procesos y funciones, los organismos requieren materia y energía de su entorno; casi toda la energía que sostiene la vida proviene en última instancia del sol.

Las Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología es un área que remite a la actividad humana que estudia el mundo natural mediante la observación, la experimentación, la formulación y verificación de hipótesis; el planteamiento de preguntas y la búsqueda de respuestas, que progresivamente profundiza en la caracterización de los procesos y las dinámicas de los fenómenos naturales.

En las Ciencias Naturales y Experimentales los conceptos transversales de las ciencias se unen para lograr la integración de procesos cognitivos y experiencias en relación con el currículo fundamental y el ampliado como se definen en el nuevo MCCEMS.

Aplicación de las 5e para la progresión “La Materia y sus Interacciones”

Este es un ejemplo de cómo se desarrolla la progresión 13 “Los sistemas de la naturaleza evolucionan hacia estados más estables en los que la distribución de la energía es más uniforme, por ejemplo, el agua fluye cuesta abajo, los objetos más calientes que el entorno que los rodea se enfrían y el efecto invernadero que contribuye al equilibrio térmico de la Tierra”, que corresponde a la UAC La Materia y sus Interacciones del primer semestre de bachillerato, bajo el modelo instruccional de las 5E.

- 1. ENGANCHAS** (esta fase se recuperan los conocimientos previos del alumno)

El alumno participa de manera activa en una lluvia de ideas, donde el docente plantea las siguientes ideas:

- ¿En qué dirección fluye el agua? Por ejemplo, cómo podemos identificar la dirección del agua cuando observamos un río
- ¿Alguna vez has recorrido un río subterráneo? Recuerda de qué están rodeados, cuánta luz entra y si arrastra partículas o no.
- ¿Sabes por qué existen las corrientes subterráneas? Podrías mencionar cómo se originan, qué contribución tienen en los ecosistemas, cuál es su importancia económica y en los mantos acuíferos, y cuáles son los desafíos a los que se enfrentan.
- ¿Qué son y cómo se forman las grutas? Establecer una relación entre los ríos subterráneos, qué se obtiene a partir de ellas, opinar sobre su valor científico, cultural y social; por qué son protegidas y conservadas.

El alumno desarrolla un escrito de una página de la libreta, en donde plasme su conclusión personal a partir de la información colectiva recabada.

2. EXPLORA (esta fase invita al alumno a indagar en lecturas y el uso de las TIC's)

Para esta actividad, se requiere la sala de cómputo con internet.

El estudiante realiza la lectura "El agua de la tierra: Agua subterránea" proporcionada por el docente. La lectura la realiza dentro del aula en un tiempo de 7min. Una vez terminada la lectura, se dará tiempo para un mini conversatorio donde se compartan datos interesantes llegando a nuevas conclusiones personales de la lluvia de ideas anterior.

Se invita a navegar por la red en el Boletín Ambiental de la SEMARNAT para localizar el Mapa de Aguas Subterráneas en México más actual (el docente puede compartir el enlace). A partir de lo que muestra el mapa, el estudiante elabora un cuadro comparativo con el % de disponibilidad, condición y salinización de los acuíferos bajo los siguientes criterios:

- Disponibilidad: con disponibilidad, sin disponibilidad
- Condición: sobreexplotado, no sobreexplotado
- Salinización: fenómenos de salinización de los suelos y aguas subterráneas salobres; intrusión marina e intrusión marina, fenómeno de salinización de suelos.

Los estudiantes toman un tiempo para visitar la página de la Secretaría de Medio Ambiente para aprender más sobre la Estadística y la Geografía de las aguas subterráneas de México.

3. EXPLICA (esta fase requiere que el alumno realice una lectura previa sobre el Teorema de Torricelli. Puede ser por su cuenta o una lectura que el docente proponga)

De manera grupal, se usa el pintarrón para elaborar un mapa cognitivo tipo sol en donde categoricen la información bajo los siguientes elementos:

- Antecedentes, ¿Cuál es el teorema de Bernoulli?
- ¿Qué postula el teorema de Torricelli?
- Contexto histórico del Teorema de Torricelli?
- Ejemplo demostrativo del Teorema de Torricelli

El docente guiará con información complementaria y algunas explicaciones cómo ir conformando cada elemento del mapa; y trabajará con la información que los alumnos proporcionen de la lectura previa que realizaron.

Al finalizar el mapa cognitivo en el pintarrón, cada alumno lo transcribe en su libreta de apuntes, usando elementos creativos que puede variar entre el uso de diferentes colores, destacar palabras clave, anotaciones laterales de conceptos clave, dibujos sobre el tema.

4. ELABORA (la fase trabaja una actividad experimental utilizando materiales accesibles, observando la actitud participativa de cada estudiante)

Se organizará el salón en equipos pequeños a elección de los alumnos.

Previo a realización del experimento, cada equipo planeará una hipótesis en su libreta de apuntes, bajo la siguiente premisa: Si tenemos tres recipientes llenos de agua y cada uno tiene una perforación a distinta altura, ¿cómo será el flujo y velocidad del agua al salir por el orificio?

Posteriormente cada equipo selecciona un área en donde llevará a cabo la actividad experimental. Se recomienda concentrar al grupo en la explanada o en una zona abierta para poder asistir en caso de dudas. Durante el experimento, el equipo elaborará un cuadro comparativo para anotar la altura del orificio de cada botella y la distancia a la que cae el chorro de agua respectivamente.

Al finalizar la actividad, los equipos comparan los datos obtenidos de la experimentación con los de la hipótesis que plantearon para escribir una conclusión a partir de ello, en la que den respuesta con sus propias palabras a la premisa sobre la que se lleva a cabo la actividad en general.

Para esta actividad se necesitarán los siguientes materiales por equipo

- 3 botellas de refresco del mismo tamaño, sin tapa, vacías, limpias y sin etiqueta
- 1 regla de medir
- 1 plumón permanente
- 1 objeto de que pueda perforar la botella (clavo, tornillo, sacabocados)
- 1 cinta adhesiva

Procedimiento

- Con la regla mide una distancia en centímetros cerrados en cada botella, de la boca de la botella hacia abajo y coloca una marca con el plumón permanente. Cada botella debe estar solo con una marca y esta deberá ser a diferente altura entre una botella y otra. Te sugiero que marques la botella (A) a 3 cm, la botella (B) a 10 cm y la botella (C) a 17 cm de altura.
- Realiza una perforación de 5 mm aproximadamente, a la altura de la marca en cada botella de refresco.
- Sella muy bien cada orificio con la cinta adhesiva. Asegúrate de que esté bien seca la superficie de cada botella.
- Llena con agua completamente las tres botellas de refresco. Y colócalas en una superficie horizontal y lisa.
- Comienza con la botella A, colocando la regla transversalmente enfrente comenzando desde el 0, para medir la distancia a la que cae el chorro de agua de la base de la botella.
- Retira con un solo movimiento la cinta adhesiva del orificio de la botella.
- Mide la distancia a la que cae el chorro al salir de la botella, desde la base hasta donde el agua toca la superficie.
- Repite el procedimiento para la botella B y la botella C.

5. EVALÚA (la fase pretende ponderar la actitud de trabajo durante el desarrollo de la progresión bajo la guía de observación de la Tabla 2).

Como última consigna, los equipos difundirán sus conocimientos científicos a través de un video que tenga una duración de 45 a 60 segundos, en orientación vertical para compartir de manera pública en redes sociales como tiktok, instagram o shorts de youtube (no stories). En el video se explicará el Teorema de Torricelli a partir de la actividad experimental que realizaron.

El docente les propone escribir diálogos que expliquen el tema con sus propias palabras, buscar un área despejada, tomar una actitud formal.

Tabla 2. Guía de observación para evaluar la Progresión 13 de la UAC La Materia y sus Interacciones.

Nombre de los integrantes del equipo:		
Grupo: _____		
CRITERIO	CUMPLE	NO CUMPLE
Participa activamente en la lluvia de ideas, al menos 1 vez		
Tiene un escrito de la información recabada en la lluvia de ideas		

Utiliza las TIC's de manera responsable para indagar		
Realiza el cuadro comparativo del Mapa de Aguas Subterráneas		
Contribuye de manera colectiva sobre el Teorema de Torricelli		
Transcribe el mapa cognitivo tipo sol en su libreta de apuntes, con elementos creativos		
Plantea una hipótesis para la actividad experimental		
Prepara el material completo y lo monta adecuadamente		
Realiza la experimentación de manera ordenada, clara y con las anotaciones en el cuadro comparativo		
Escribe una conclusión comparando la hipótesis y los datos obtenidos, respondiendo la premisa de la actividad		
Se involucra en la elaboración del video		
El video tiene una duración de 45 a 60 segundos		
La orientación del video es vertical		
El contenido del video es coherente con la progresión		
Comparte de manera pública en alguna red social		
Cada criterio cumplido se pondera en 7 puntos. Puntos totales:		
Observaciones:		

Saber Ser:

Escucha activamente las conclusiones de otros equipos y contribuye de manera respetuosa con comentarios sobre la progresión.

Saber Hacer

Realiza las actividades propuestas siguiendo el orden y forma de llevarlas a cabo.

Lee previamente las instrucciones de la fase elabora y presta atención a los criterios de la guía de observación para la evaluación de sus actividades.

Aclara dudas de manera pertinente, sobre la información o sobre la forma de realizar las actividades.

Cambia su proceder si es necesario, cuando está trabajando de manera inadecuada.

Saber Convivir

Es empático con sus compañeros en todo momento.

Dirige adecuadamente la frustración durante el desarrollo de las actividades.

Permite la comunicación asertiva con sus compañeros y el docente.

Pide ayuda cuando es necesario y conoce las habilidades con las que éste puede apoyar a los demás.

Conocer

Logra ampliar su conocimiento teórico sobre la evolución de los sistemas de la naturaleza hacia estados más estables en los que la distribución de la energía es más uniforme y comprende que la capacidad del razonamiento lógico le permite coleccionar y analizar datos obtenidos a partir de una experimentación, para desarrollar conclusiones personales y colectivas con su núcleo social.

Aplicación de las 5e para la progresión “Conservación de la Energía y sus Interacciones con la Materia”

En la UAC de para la progresión número siete, correspondiente al segundo semestre del bachillerato tecnológico la cual lleva el nombre de “La energía requerida para cambiar la temperatura de un objeto está en función de su tamaño y naturaleza, así como del medio” se ejemplifica de la siguiente manera:

1. ENGANCHACHA

Se recuperan conocimientos de las definiciones: calor, temperatura, masa, volumen y calor específico.

2. EXPLORA

Copiar y resolver en tu cuaderno la sopa de letras (figura 1). Al final elaborar 10 oraciones donde utilices de manera correcta una definición por oración (al menos 10 palabras por oración)

Calor

T	Q	D	S	U	S	T	I	T	U	C	I	O	N
D	R	E	S	U	L	T	A	D	O	Q	G	R	S
W	K	S	I	S	T	V	H	R	K	I	T	T	R
F	O	R	M	U	L	A	A	S	F	W	D	Z	R
L	V	N	Z	E	R	N	H	R	E	J	Q	A	X
V	A	R	I	A	C	I	O	N	I	M	Q	T	S
T	E	M	P	E	R	A	T	U	R	A	N	E	F
L	F	C	X	Q	Q	Y	E	W	B	S	B	S	G
E	N	C	F	Z	L	P	B	E	Y	A	U	L	F
M	Z	A	Z	K	D	V	O	L	U	M	E	N	E
G	C	L	M	F	E	A	W	N	Y	S	Z	D	R
Z	L	O	X	Y	F	X	T	P	T	W	S	D	F
O	N	R	R	L	L	F	C	O	E	K	J	A	H
Q	K	R	I	W	A	J	X	L	S	A	R	L	W

Las palabras pueden estar ocultas horizontalmente, verticalmente o diagonalmente.

- CALOR
- FORMULA
- RESULTADO
- TEMPERATURA
- VARIACION
- DATOS
- MASA
- SUSTITUCION
- VARIABLE
- VOLUMEN

Figura 1. Sopa de letras de la fase EXPLORA para la progresión de la UAC Conservación de la Energía y sus interacciones con la Materia.

3. EXPLICAR

Calor: problema, variables, fórmulas y unidades de medida. El docente explica los conceptos frente a grupo, y puede apoyarse en la Tabla de Calores Específicos (figura 2).

Formula de Calor

$$Q = mc \Delta t$$

Tabla de Calores Específicos

Sustancia	J/(kg · °C)	cal/(g · °C) o Btu/(lb · °F)
Acero	480	0.114
Agua	4186	1.00
Alcohol etílico	2500	0.60
Aluminio	920	0.22
Cobre	390	0.093
Hielo	2090	0.5
Hierro	470	0.113
Latón	390	0.094
Mercurio	140	0.033
Oro	130	0.03
Plata	230	0.056
Plomo	130	0.031
Trementina	1800	0.42
Vapor	2000	0.48
Vidrio	840	0.20
Zinc	390	0.092

Figura 2. Tabla de Calores Específicos de la fase EXPLICAR para la progresión de la UAC Conservación de la Energía y sus Interacciones con la Materia.

4. ELABORAR

Registrar y resolver en tu cuaderno los siguientes ejercicios

- ¿Cuánto calor se necesita para elevar la temperatura de 0.2 kg de mercurio de 20 a 100°C?
- ¿Qué cantidad de calor se requiere para cambiar la temperatura de 0.2 kg de plomo, de 20 a 100°C?
- Cierta proceso requiere 500 J de calor. Expresa esta energía en calorías y en Btu.
- ¿Cuánto calor aplica un horno a 4 kg de trementina, causando que su temperatura se eleve en 80°C?
- ¿Qué cantidad de calor se liberará cuando 20 kg de cobre se enfrían de 25 a 0°C?

5. EVALUAR

Se utiliza una lista de cotejo para evaluar el desempeño del alumno durante la resolución de los ejercicios planteados en la fase anterior (figura 3).

Instrumento de Evaluación		
Descripción	Max	Pts
Incluye en su registro de manera correcta todos los datos mencionados en el problema	2	
Incluye en su registro la fórmula correcta para resolver el problema	2	
Incluye en su registro la sustitución de manera correcta incluyendo unidades de medición congruentes	2	
Registra el resultado final correcto con unidades de medición	2	
Se comportó de acuerdo a las normas de convivencia durante la actividad	2	
Total	10	

Figura 3. Lista de cotejo para evaluar la fase ELABORA en la progresión de la UAC Conservación de la Energía y sus Interacciones con la Materia.

Aplicación de las 5e para la progresión "Ecosistemas: interacciones, Energía y Dinámica"

En la UAC de Ecosistemas interacciones, energía y dinámica para la progresión número uno, correspondiente al tercer semestre de bachillerato tecnológico la cual lleva por nombre "*Dentro de las células de los organismos fotosintéticos hay estructuras responsables que facilitan que la energía del sol sea capturada por las plantas durante el proceso y se forme la materia vegetal*" se ejemplifica de la siguiente manera:

1. ENGANCHA: El docente solicita una participación activa por parte de los estudiantes a través de un cuestionario grupal donde den respuesta a los cuestionamientos, como lo son: ¿Cómo funciona el celular para tomar fotografías?, ¿Qué es un fotón?, ¿Qué es energía?, ¿Qué función tienen los cloroplastos en el ecosistema? ¿Qué es la fotosíntesis? La actividad se realiza en equipos en un periodo de 20 minutos y será evaluada mediante una Autoevaluación a través de una lista de cotejo sobre si contestó las seis preguntas (evaluación cognitiva), participó en la lluvia de ideas (evaluación actitudinal), trabajo en equipo (evaluación colaborativa).

2. EXPLORA: El docente en una sesión sincrónica solicita que a partir de los equipos colaborativos conformados en la etapa anterior realicen una investigación sobre "La importancia de los cloroplastos, su estructura y función en los ecosistemas". A partir de la información obtenida el equipo realiza una paráfrasis de lo comprendido en la investigación el tiempo estimado para esta etapa es de 30 minutos mediante una Heteroevaluación la cual se evaluará bajo una lista de cotejo perteneciente a la etapa de Evaluar.

3. EXPLICAR: En la etapa el docente proporciona los siguientes tres videos:

- ¿Cómo funciona la cámara de los celulares? (<https://youtu.be/ALGbgNz2OdA?si=mBqMVDnZrfRe2e8O>)
- ¿Cómo funciona un panel Solar? (<https://youtu.be/q5bMAz4NK0c?si=Pdk0Ijkz4NupByef>)
- Fotosíntesis Parte 4 (https://youtu.be/9LCkBrZb_x4?si=YquiRxOo8hpstrvo)

Una vez revisado con detalle los videos el alumno realiza de manera individual un cuadro comparativo sobre la cámara de celular, panel solar y el cloroplasto evidenciando las diferencias y similitudes. Para la realización el tiempo estimado de 30 minutos mediante una Heteroevaluación la cual se evaluará bajo una lista de cotejo perteneciente a la etapa de Evaluar

4. ELABORA: Durante la etapa el docente solicita que en equipos colaborativos realicen la práctica “¿Qué es y que hacen los cloroplastos?”

Objetivo: Comprender la estructura y función de los cloroplastos en las células de los organismos fotosintéticos, así como su papel esencial en el proceso de fotosíntesis.

Materiales: Microscopios compuestos, Laminillas y cubreobjetos, Goteros, Hoja de espinaca fresca, Cuchilla o bisturí, agua destilada, Solución de yodo (opcional), Papel absorbente y Pinzas

Preparación de la Muestra:

- I. Cortar un pequeño trozo de hoja de espinaca, de aproximadamente 1 cm², usando una cuchilla o bisturí.
- II. Colocar el trozo de hoja sobre una laminilla.
- III. Montaje de la Muestra:
- IV. Añadir una gota de agua destilada sobre la hoja en la laminilla.
- V. Cubrir cuidadosamente con un cubreobjetos, evitando la formación de burbujas de aire.
- VI. Secar el exceso de agua alrededor del cubreobjetos con papel absorbente.
- VII. Observación al Microscopio (Buscar los cloroplastos dentro de las células de la hoja. Los cloroplastos aparecerán como pequeñas estructuras verdes).

Opcional: Tinción con Yodo:

1. Si los cloroplastos no son claramente visibles, retirar el cubreobjetos y añadir una gota de solución de yodo.
2. Colocar nuevamente el cubreobjetos y secar el exceso de solución.
3. Observar nuevamente al microscopio. La solución de yodo puede ayudar a resaltar las estructuras celulares.

Preguntas para centrar el aprendizaje

- ¿Qué son los cloroplastos y cuál es su principal función en las células vegetales?
- ¿Qué pigmento se encuentra dentro de los cloroplastos y qué papel juega en la fotosíntesis?
- Describe la estructura interna de un cloroplasto y explica la función de cada parte (tilacoides, grana, estroma).
- ¿Cómo contribuyen los cloroplastos a la producción de materia vegetal?
- ¿Qué diferencias observaste entre las células de la hoja de espinaca teñidas con yodo y las no teñidas?

La evaluación de la práctica será en un tiempo estimado de 50 minutos mediante una Heteroevaluación la cual se evaluará bajo una lista de cotejo perteneciente a la etapa de Evaluar

5. EVALÚA: En este apartado se evaluará el conocimiento de acuerdo con los aspectos solicitados en las 4 etapas anteriores de la progresión (Enganche, Explorar, Explicar y Elaborar). El instrumento será una lista de cotejo que evaluará los siguientes aspectos:

Saber Ser:

El estudiante realiza los procedimientos de manera ética evitando plagios

Saber Hacer

El estudiante reconoce los procedimientos o instrucciones en cada una de las etapas de la progresión

El estudiante atiende los aspectos del instrumento de evaluación y los integra en su portafolio de evidencias

El estudiante realiza la lluvia de ideas y la plasma en su autoevaluación en la etapa de ENGANCHAR

El estudiante elabora la paráfrasis de la etapa EXPLORAR

El estudiante logra la creación y argumentación del cuadro comparativo de la etapa de EXPLICAR

El estudiante entrega el reporte de practica de manera correcta en la etapa de ELABORACIÓN

Saber Convivir

El estudiante se comporta de manera empática con sus compañeros de equipo y convive con sus compañeros de clase

Conocer

El estudiante logra comprender que “Dentro de las células de los organismos fotosintéticos hay estructuras responsables que facilitan que la energía del sol sea capturada por las plantas durante el proceso y se forme la materia vegetal”

El estudiante CONOCE la importancia de la interacción de la materia y la energía en los ecosistemas para las Ciencias Naturales Experimentales y Tecnología, relacionándolo con la comunidad en la interacción.

CONCLUSIONES

El presente trabajo es un ejemplo de cómo aplicar el modelo instruccional (indagatorio) de las 5E para estudiantes de Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología, es crucial para despertar el interés y la motivación de los estudiantes por construir su propio conocimiento. Este enfoque no solo permite un aprendizaje guiado y estructurado, sino que también fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Lo anterior es importante para que se cumplan nuevos retos educativos y así la aplicación de nuevas políticas educativas que se alinean a lo solicitado la Nueva Escuela Mexicana, dentro del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.

La aplicación del modelo instruccional bajo el esquema de indagación favorece que los estudiantes participen de manera activa, lo cual impulsa que se desarrollen habilidades científicas y tecnológicas alineadas con el perfil de egreso del bachillerato tecnológico. Para lograr lo anterior, es indispensable que los docentes deben poner al centro a los estudiantes y su papel solo es un facilitador que propicia una construcción del conocimiento. Este enfoque requiere estrategias didácticas en las que el alumno asuma un papel protagónico, fortaleciendo su pensamiento científico. Si bien el modelo de las 5E puede aplicarse en diversas disciplinas, su potencial se maximiza en el bachillerato tecnológico, cuyas carreras demandan la resolución de actividades prácticas, científicas y tecnológicas. Asimismo, la indagación permite abordar problemas reales desde una perspectiva contextualizada, enriqueciendo la formación integral de los estudiantes.

Los principales retos para la aplicación del modelo instruccional de las 5E se presentan en el ámbito docente, particularmente al confrontar paradigmas tradicionales donde el maestro es concebido como el protagonista del proceso educativo. Este trabajo busca ser un punto de partida para enfrentar dichos desafíos, presentando tres ejemplos prácticos que permitan comprender cómo puede implementarse este enfoque de manera efectiva en el aula. Si bien la formación docente representa una de las principales limitaciones, también existen otros obstáculos relevantes, como el tiempo asignado a las asignaturas y la disponibilidad de recursos didácticos. En este sentido, es fundamental que el docente contextualice de forma realista las condiciones en las que pretende aplicar el modelo, adaptándolo a su entorno educativo. Asimismo, resulta imprescindible que las políticas educativas fortalezcan la infraestructura escolar, en especial la mejora de laboratorios y el equipamiento necesario, a fin de lograr los aprendizajes esperados en el área de Ciencias

Naturales, Experimentales y Tecnología del bachillerato tecnológico.

Es fundamental seguir promoviendo la aplicación del modelo instruccional de las 5E para transformar la enseñanza de las Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología, superando los enfoques tradicionales y fomentando una participación del estudiante en la construcción de su conocimiento. Aunque este trabajo representa un apoyo para la comprensión e implementación del modelo en el aula, es igualmente necesario ampliar la bibliografía disponible que documente experiencias concretas de su aplicación. Contar con más referentes permite a los docentes contextualizar adecuadamente su práctica y lograr una implementación más efectiva. Además, la aplicación del modelo 5E abre la puerta a nuevas propuestas educativas, como la evaluación formativa, la cual ha sido impulsada en el nivel medio superior en México, y cuya integración se ve favorecida por los principios pedagógicos de este modelo instruccional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrientos Gutiérrez, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 175-191. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.462>
- Bastida-Izaguirre, D. (2019). Adaptación del modelo 5E con el uso de herramientas digitales para la educación: propuesta para el docente de ciencias. *Revista Científica*, 34. <https://doi.org/10.14483/23448350.13520>
- Busquets, Tamara, Silva, Marta, & Larrosa, Paulina. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales: Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(especial), 117-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300010>
- Caldera Salcedo, D. P., Pérez Palencia, K. P., Pantoja Fuentes, A. M., & Flórez Nisperuza, E. P. (2021). Aproximación al estado del arte de la competencia indagación en el aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Electrónica EDUCyT*, 11(Extra), 967-980. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/102>
- Fernandes, I. M., Pires, D. M., & Villamañán, R. M. (2014). Educación científica con enfoque ciencia-tecnología-sociedad-ambiente: construcción de un instrumento de análisis de las directrices curriculares. *Formación universitaria*, 7(5), 23-32. <https://portaldelaciencia.uva.es/documentos/61b9972c8bc05f42e9384bf7>
- Galván-Cardoso, A., & Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*. 7. 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>

- Méndez, D., Pacheco, L., & Díaz, N. (2023). Competencia indagación: una mirada desde las concepciones de docentes en ciencias naturales. *Educación y Ciencia*, 27. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e16565>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023). Progresiones para el aprendizaje del área de conocimiento Ciencias Naturales , Experimentales y Tecnología. https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/con-vocatoria1_2023/docs/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20CNEyT.pdf
- Monteiro, M., Stari, C., & Martí, A. C. (2023). *The sensors of mobile devices: An innovative tool in the teaching of physical sciences*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2206.12064>
- Mora-Cortes, Y., & Siso-Pavón, Z. . (2021). La indagación científica promovida en el aula de ciencias naturales: estudio de caso en educación básica y media. *Franz Tamayo - Revista De Educación*, 3(7), 228–260. <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v3i7.582>
- National Research Council. (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. The National Academies Press.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93–110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Rentería Córdoba, Z. (2023). La indagación como modelo de aprendizaje para la optimización del Sistema Educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 5502-5517. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6569
- Ruiz-Martín, H., & Bybee, R. W. (2022). The cognitive principles of learning underlying the 5E Model of Instruction. *International Journal of STEM Education*, 9(21). <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00337-z>
- Trejo Vivanco, V. O., Cáceres Mesa, M. L., & Terán Treviño, S. A. (2025). Los cambios en la política educativa en México: en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Universidad Y Sociedad*, 17(3). <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/5132>

15

ESTRATEGIA INCLUSIVA

**PARA EL APRENDIZAJE DEL AJEDREZ EN ESTUDIANTE CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA EDUCACIÓN
FÍSICA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

ESTRATEGIA INCLUSIVA

PARA EL APRENDIZAJE DEL AJEDREZ EN ESTUDIANTE CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

INCLUSIVE STRATEGY FOR LEARNING CHESS IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PHYSICAL EDUCATION

Rommel Wladimir Chalacán-Palacios¹

E-mail: rwchalacanp@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8301-0912>

Rubén Castillejo-Olán²

E-mail: ruben.castillejoo@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3267-8839>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador

² Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Chalacán-Palacios, R. W., & Castillejo-Olán, R. (2025). Estrategia inclusiva para el aprendizaje del ajedrez en estudiante con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Física. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 150-160.

Fecha de presentación: 20/05/2025

Fecha de aceptación: 26/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El ajedrez, basado en normas bien definidas y una estructura ordenada, resulta una actividad accesible y de fácil comprensión para los niños con Trastorno del Espectro Autista. El estudio planteó como objetivo diseñar una estrategia inclusiva para el aprendizaje del ajedrez en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Física. Se realizó una investigación no experimental, de alcance descriptivo y transversal, con enfoque cualitativo. La muestra la constituyó un grupo de estudiantes, entre quienes se halla uno diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista. Se emplearon para la caracterización del objetivo de investigación la observación y la entrevista. Resultó que el sujeto tiene un estilo de aprendizaje visual y necesita apoyos estructurados y personalizados. Se diseñó una estrategia inclusiva para el aprendizaje del ajedrez, realizada con el método sistémico estructural funcional, en la que su esencia contiene tres etapas, que incluye una secuencia de pasos metodológicos que permiten desarrollar la enseñanza con este tipo de sujetos en la clase de Educación Física. Esta propuesta fue sometida a criterio de docentes mediante la técnica del grupo focal. Resultó pertinente teórica y metodológicamente para intervenir en la práctica físico educativa inclusiva.

Palabras clave:

Estrategia inclusiva, educación física, ajedrez, trastorno del espectro autista, aprendizaje.

ABSTRACT

Chess, based on well-defined rules and an orderly structure, is an accessible and easy-to-understand activity for children with autism spectrum disorder. The study aimed to design an inclusive strategy for teaching chess to students with autism spectrum disorder in Physical Education. A non-experimental, descriptive, cross-sectional study with a qualitative approach was conducted. The sample consisted of a group of students, including one diagnosed with an autism spectrum disorder. Observation and interviews were used to characterize the research objective. It was found that the subject has a visual learning style and requires structured and personalized support. An inclusive strategy for learning chess was designed using the systemic structural-functional method. Its essence consists of three stages, including a sequence of methodological steps that allow teaching this type of student in Physical Education classes. This proposal was submitted to the teachers' opinions using focus groups. It was theoretically and methodologically relevant to intervene in inclusive physical educational practice.

Keywords:

Inclusive strategy; physical education; chess; autism spectrum disorder; learning.

INTRODUCCIÓN

La Constitución de la República del Ecuador en su artículo 341, reconoce el derecho a una educación inclusiva a través de la igualdad y la no discriminación educativa (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). En ella se establece la responsabilidad del Estado ecuatoriano para impulsar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas y todos los ciudadanos, sin distinción alguna.

En Quito el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2024), registra que existen 1380 niños en edades comprendidas entre 6 a 12 años. De ellos, el 98,62% tienen un tipo de discapacidad vinculada al aspecto psicosocial, y el 1,38 % se vincula al lenguaje; por otra parte, 1064 de estos niños, pertenecen al sexo masculino y 316 al femenino. Dentro de este grupo se encuentran los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Una de sus características lo constituye la falta de interacción social y una comunicación limitada en su entorno. En consecuencia, estos sujetos requieren una atención especializada durante el desarrollo de sus actividades físicas, en las diferentes instituciones educativas por donde transitan.

La ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador (Ecuador. Ministerio de Educación, 2017), establece principios y normativas para garantizar una educación inclusiva y equitativa para niños y adolescentes con discapacidad. Esto respalda la inclusión, la participación, el proceso de aprendizaje y el avance académico en cada nivel del sistema educativo. Entre las principales disposiciones se destacan: la prohibición de cualquier forma de discriminación en el ámbito educativo por razones de discapacidad. Se establece, además, la obligación de realizar ajustes razonables y adaptaciones curriculares para suministrar el aprendizaje de estos estudiantes.

Celis & Ochoa (2022), describen el TEA es una condición del desarrollo neurológico que afecta la comunicación y la interacción social, manifestándose en dificultades para el lenguaje verbal y no verbal, junto con patrones de conducta rígidos y repetitivos. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2023), el Trastorno del Espectro Autista forma parte de un conjunto variado de condiciones que afectan el desarrollo cerebral y se distingue por la presencia de ciertos niveles de dificultad en la interacción social, la comunicación y el lenguaje, así como, patrones atípicos de actividad y comportamiento, como la dificultad para transitar entre distintas actividades, una atención detallada excesiva y reacciones inusuales frente a determinados estímulos sensoriales. Como señalan, Jaramillo et al. (2022), con el desarrollo de la genética y las neurociencias, es posible que la comprensión del autismo evolucione, dando lugar a nuevas clasificaciones basadas en su origen y a la creación de estrategias de intervención más precisas. Por ello, es fundamental mantenerse actualizado, identificar las necesidades de las

personas con TEA y actuar profesionalmente en función de los avances científicos.

Guasch & Gavalda (2020), muestran las metodologías recomendadas para estudiantes con TEA buscan hacer la información más clara y estructurada, usando secuencias progresivas, ejemplos concretos y actividades que faciliten la generalización del aprendizaje, además de ofrecer múltiples oportunidades de evaluación. De acuerdo con Hernández & De Barros (2021), la actividad física adaptada adquiere relevancia al entenderse como una forma de ejercicio que se ajusta a las necesidades particulares de cada persona, que presentan algún tipo de discapacidad, problemas de salud o edad avanzada, permitiéndoles llevar un estilo de vida más saludable mediante el deporte. Además, concluye que para desarrollar sesiones de actividad física adaptada no es imprescindible modificar el currículo, sino adecuar la práctica a las capacidades individuales de cada persona.

La Educación Física adaptada es un enfoque pedagógico en el cual su docente debe diseñar y llevar a cabo sus acciones educativas de forma planificada, con el objetivo de atender las diversas necesidades de aprendizaje presentes en alumnos con TEA, para así ayudar en el desarrollo integral de niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad física.

Rosa et al. (2019), mencionan que en las últimas décadas han emergido diversos enfoques educativos como los Estilos de Enseñanza, los Modelos de Enseñanza, los Modelos Curriculares, los Modelos de Instrucción y los Modelos Pedagógicos. Estas metodologías combinan la enseñanza de la Educación Física con una perspectiva orientada al desarrollo global del estudiante, adaptándose a las particularidades y requerimientos de quienes presentan TEA. El objetivo es conseguir que los estudiantes con necesidades educativas especiales sean participantes de manera significativa en su entorno, contribuyendo de forma positiva a la sociedad.

Diversos expertos consideran al ajedrez como una herramienta valiosa para trabajar en las clases de Educación Física, con estudiantes que presentan TEA. Según Cabaleiro (2022), el programa Ajedrez Infinito representa una propuesta innovadora dentro de un conjunto de estrategias enfocadas en la investigación y el bienestar mental, con el objetivo de transformar el ajedrez en una herramienta útil tanto para especialistas en el área TEA, como para la comunidad en general. Su principal objetivo es ampliar el conocimiento y la comprensión del ajedrez como un recurso educativo y terapéutico para niños con Trastorno del Espectro Autista.

Manifiestan Duque et al. (2023), que con el ajedrez el estudiante ha logrado fortalecer sus relaciones interpersonales y ganar confianza al interactuar con otras personas fuera de su entorno habitual. Este avance no solo

contribuye a su bienestar emocional, sino que también puede tener un impacto positivo en su calidad de vida.

Frederic (2020), expresa que el TEA abarca algunas condiciones que afectan el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación verbal y no verbal. En muchas personas con TEA o con el síndrome de Asperger, es común la presencia de intereses específicos y altamente focalizados. En ocasiones, estos intereses pueden estar relacionados con habilidades excepcionales en un área determinada, fenómeno conocido como síndrome del sabio. Entre estos intereses particulares, el ajedrez destaca como una actividad que puede captar profundamente su atención y convertirse en un medio significativo de aprendizaje y desarrollo.

El ajedrez al estar basado en normas bien definidas y una estructura ordenada, resulta una actividad accesible y fácil de comprender para los niños con Trastorno del Espectro Autista. Su naturaleza predecible les brinda seguridad, minimizando la ansiedad ante situaciones inesperadas y permitiéndoles desenvolverse con mayor confianza. Emplear el ajedrez como estrategia educativa no solo potencia el desarrollo cognitivo, sino que también favorece su formación integral. A través del juego, se impulsa su inclusión social, ya que, al interactuar con sus compañeros en cada partida, practican habilidades como la comunicación, la cooperación y el respeto por los turnos.

En el contexto de la Educación Física, el ajedrez funciona como una herramienta lúdica que motiva la participación de los estudiantes con TEA. Al asumir el papel de una pieza relevante, como el Rey, el niño se siente parte fundamental del juego, lo que refuerza su autoestima y le permite, de manera divertida, desarrollar la toma de decisiones, adaptarse a las normas y fortalecer sus relaciones sociales. Así, el ajedrez no solo facilita el aprendizaje, sino que también se convierte en un medio para mejorar la interacción social de manera significativa. En consecuencia, la investigación asumió como objetivo diseñar una estrategia inclusiva para el aprendizaje del ajedrez en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Física.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación realizada es de tipo no experimental, de alcance descriptivo y transversal. Utiliza un enfoque cualitativo y los métodos de tipo teórico empleados fueron, el analítico – sintético, inductivo – deductivo y el sistémico estructural funcional para la estructuración de la propuesta de solución del problema. Los métodos y técnicas empíricas utilizados fueron, la observación, la entrevista, y la técnica del grupo focal. La población del estudio tuvo como referencia a 373 alumnos de una Unidad Educativa Particular ubicada en la ciudad de Quito, en Ecuador y 65 docentes. La matrícula incluye estudiantes desde el nivel Inicial 2 hasta tercero de Bachillerato. De esta población

general y mediante un muestreo de tipo no probabilístico intencional, se identificó una muestra de 25 estudiantes del aula de 5to A de Educación General Básica (EGB), en la que existe un estudiante diagnosticado con TEA. Además, de su docente de Educación Física.

Tabla 1. Población y Muestra del Estudio.

Estratos	Población	Muestra
Estudiantes	373	25 (1 con diagnóstico de TEA)
Docentes	65	1
TOTAL	438	26

Nota. Secretaría de la Unidad Educativa

Indicadores operacionalizados para el objeto de estudio

1. Reconocimiento del movimiento de las piezas de Ajedrez.
2. Aplicación de las reglas en situaciones de juego
3. Atención de los estudiantes durante las actividades de Ajedrez.
4. Interacción con el docente y compañeros durante las clases de EF.
5. Planeación de jugadas simples
6. Coordinación viso motriz al mover las piezas.
7. Secuencia didáctica ajustada al ritmo de aprendizaje del estudiante.
8. Uso de materiales visuales y manipulativos.
9. Respuestas verbales o gestuales en situaciones de juego
10. Nivel de implicación en las sesiones.
11. Progresos observables.

Procedimiento metodológico empleados en la investigación

1. Realización de la sistematización teórica mediante la aplicación de los métodos teóricos para la identificación de los sustentos de las variables estudiadas. Su resultado es el discurso de introducción.
2. Aplicación de las técnicas empíricas de investigación (observación y entrevista) para la obtención de datos que permitan la proyección de la solución del problema investigado. Su resultado es la caracterización de la situación actual del problema en la muestra del estudio.
3. Estructuración de las etapas y secuencia de la estrategia inclusiva con el empleo del método sistémico estructural funcional. Su resultado es el diseño de la estrategia.

4. Aplicación de la técnica del grupo focal a un grupo limitado de docentes de la zona educativa donde se encuentra la institución que sirvió de población al estudio. Su resultado es la valoración de la pertinencia teórica y metodológica de la estrategia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje del ajedrez en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) exige estrategias pedagógicas adaptadas que permitan valorar no solo el aprendizaje de los contenidos del juego, sino también aspectos vinculados a la atención, la interacción social, la motricidad y la comunicación. En este sentido, la técnica de observación se aplicó como herramienta fundamental para evaluar el progreso de un estudiante con TEA en el desarrollo de habilidades cognitivas y conductuales asociadas al aprendizaje del ajedrez. La observación directa y sistemática posibilitó el registro de indicadores clave relacionados con la comprensión de las reglas del juego, la participación en dinámicas dirigidas, la interacción con el entorno educativo y la respuesta a materiales adaptados.

Los indicadores observados fueron valorados mediante una escala que refleja diferentes niveles de logro, siendo algunos ítems no aplicables (NA) en función de las características individuales del estudiante o del momento de aplicación de la estrategia. Esta técnica permitió identificar fortalezas en el uso de apoyos visuales y manipulativos, así como en la interacción con docentes y compañeros. Asimismo, evidenció aspectos que requieren refuerzo, como la planificación de jugadas o la aplicación práctica de reglas básicas. La información obtenida a partir de la observación constituye una base diagnóstica para ajustar las intervenciones didácticas y avanzar hacia una enseñanza inclusiva que respete el ritmo, los intereses y las capacidades del estudiante con TEA (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados de la observación.

Nº	Indicador	Escala
1	Reconoce el movimiento de las piezas de ajedrez	1
2	Aplica reglas básicas del juego en situaciones prácticas	NA
3	Mantiene la atención durante actividades dirigidas	2
4	Interactúa con el docente y compañeros de forma adecuada	3
5	Planea jugadas simples (anticipa movimientos, protege piezas, etc.)	NA
6	Coordina adecuadamente los movimientos al manipular piezas	NA
7	Responde a secuencias didácticas adaptadas a su ritmo	3
8	Se beneficia del uso de material visual y manipulativo	3

9	Emite respuestas verbales o gestuales durante el juego	2
10	Participa activamente en las sesiones	3

Escala de valoración. NA: No aplica / no se evidencia. 1: Nunca. 2: Ocasionalmente. 3: Frecuentemente. 4: Siempre.

Resultados de la Observación por indicador

1. Reconoce el movimiento de las piezas de ajedrez: El estudiante no identifica aún los movimientos básicos de las piezas (valoración 1). Esto indica la necesidad de estrategia de enseñanza visual, concreta y gradual.
2. Aplica reglas básicas del juego en situaciones prácticas: No se evidencia la aplicación de reglas (NA), lo cual es coherente con el carácter inicial del proceso.
3. Mantiene la atención durante actividades dirigidas: El estudiante se distrae con facilidad y requiere recordatorios constantes para sostener la atención (valoración 2). Es fundamental mantener actividades breves, dinámicas y multisensoriales.
4. Interactúa con el docente y compañeros de forma adecuada: Se comunica mediante gestos y acepta instrucciones simples (valoración 3). Esto demuestra un canal de comunicación funcional que puede fortalecerse con apoyos visuales y rutinas previsibles.
5. Planea jugadas simples (anticipa movimientos, protege piezas, entre otras): No se ha iniciado aún el desarrollo de estrategias o planificación de jugadas (NA), dado que todavía no se han presentado situaciones de juego formal.
6. Coordina adecuadamente los movimientos al manipular piezas: No se ha valorado esta habilidad ya que no se utilizaron piezas físicas en esta primera sesión (NA). Se incluirá en observaciones posteriores.
7. Responde a secuencias didácticas adaptadas a su ritmo: El estudiante responde favorablemente cuando las instrucciones se presentan de manera simple y con acompañamiento constante (valoración 3). Esto confirma la efectividad de una programación adaptada y estructurada.
8. Se beneficia del uso de material visual y manipulativo: Muestra interés por los materiales visuales, en especial pictogramas y apoyos gráficos (valoración 3). Esto respalda el uso de estrategias visuales como eje central del programa.
9. Emite respuestas verbales o gestuales durante el juego: Aunque no se comunica verbalmente con fluidez, responde ocasionalmente mediante gestos (valoración 2). Se recomienda continuar estimulando la comunicación funcional mediante apoyos visuales y modelado.
10. Participa activamente en las sesiones: Se involucra con entusiasmo cuando se utilizan recursos visuales o juegos adaptados (valoración 3). Este nivel de

participación es un elemento clave sobre el cual edificar el proceso de enseñanza.

Resultados de la entrevista realizada al docente de Educación Física.

1. ¿Qué consideraciones tiene acerca del reconocimiento del movimiento de las piezas de ajedrez por parte del estudiante?

El estudiante aún no reconoce los movimientos de las piezas. Durante las actividades iniciales se mostró curioso ante las formas, pero no asocia cada pieza con su desplazamiento en el tablero.

2. ¿En las diversas situaciones de juego el estudiante es capaz de aplicar las reglas del ajedrez?

Por el momento no ha iniciado la aplicación de reglas, ya que está en una etapa previa de familiarización. Se han realizado actividades exploratorias y visuales, sin exigir el cumplimiento formal de reglas.

3. ¿Cómo se comporta la atención del estudiante durante las actividades de ajedrez?

Escasa

4. ¿Cómo es la interacción del estudiante con usted y con sus compañeros durante las clases de Educación Física?

El estudiante responde con gestos, a veces con una sonrisa o con movimientos corporales cuando se le da una indicación sencilla. Acepta la presencia de los compañeros y permite cierta proximidad, aunque no inicia la interacción.

5. ¿Ha observado que el estudiante logra planear jugadas simples? ¿Podría describir un ejemplo?

Todavía no ha mostrado planificación en el juego. No anticipa movimientos ni protege piezas, pues no se ha alcanzado ese nivel de comprensión del juego.

6. ¿Qué evidencias ha notado respecto a la coordinación viso motriz del estudiante al mover las piezas?

No se ha evaluado esta habilidad de forma completa, ya que no se ha trabajado directamente con piezas físicas en actividades estructuradas. Sí ha manipulado algunos objetos grandes, pero sin relación directa con el movimiento del ajedrez.

7. ¿Cómo ha ajustado la secuencia didáctica al ritmo de aprendizaje del estudiante con TEA?

Se han planteado actividades simples, con instrucciones cortas y apoyos visuales permanentes. Cada actividad es guiada con acompañamiento individual, adaptando el tiempo de trabajo y permitiendo pausas según su respuesta emocional y nivel de atención.

8. ¿Qué tipo de materiales ha utilizado en las clases para apoyar el aprendizaje del ajedrez?

Piezas grandes o manipulativas

Recursos visuales como imágenes o pictogramas, internet videos.

Otros: tableros impresos en hojas A3, guías con pictogramas paso a paso

9. ¿Con qué frecuencia el estudiante responde de forma verbal o gestual durante las actividades de ajedrez?

Ocasionalmente

10. ¿Cómo describiría el nivel de implicación del estudiante en las sesiones de ajedrez?

Medio

En resumen, los resultados de la observación y la entrevista al docente muestran que el estudiante se encuentra en una etapa de familiarización con el ajedrez, presenta un estilo de aprendizaje visual y necesita apoyos estructurados y personalizados. A pesar de las limitaciones iniciales en atención, comunicación verbal y conocimiento del juego, se observa una disposición positiva hacia las actividades, especialmente cuando se emplean recursos visuales y se le ofrece acompañamiento cercano.

Estrategia inclusiva para el aprendizaje del ajedrez en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Física

Fundamentación

Según Barrero & Montoya (2024), diversos estudios respaldan la eficacia del ajedrez en el desarrollo de funciones ejecutivas como la planificación, la atención sostenida, el control inhibitorio y la toma de decisiones. Además, al regirse por reglas oficiales favorece el respeto de normas, la espera activa y la interacción social en un entorno seguro. La incorporación del ajedrez al contenido curricular de Educación Física no es una actividad aislada, sino, es parte de una estrategia inclusiva integrada con el objetivo de fomentar la participación educativa y significativa de los estudiantes con TEA.

Saltos et al. (2022), refieren que el ajedrez es concebido como una disciplina intelectual que ha demostrado ser una herramienta pedagógica eficaz para promover habilidades cognitivas, sociales y emocionales en contextos escolares diversos. En el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, este juego se presenta como una actividad estructurada, predecible y visualmente clara, características que se alinean con sus necesidades específicas de aprendizaje.

La estrategia inclusiva reconoce y valora la diversidad como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pretende que el ajedrez actúe como un medio para desarrollar habilidades personales y sociales, al tiempo que fortalece la autoestima y

el sentido de pertenencia del estudiante con TEA dentro del grupo.

Objetivo General.

Favorecer el desarrollo cognitivo, la participación y socialización del estudiante con TEA a través de la enseñanza del ajedrez en las clases de Educación Física.

Objetivos Específicos.

1. Caracterizar el desarrollo cognitivo, social, emocional y motriz de estudiantes con TEA, que permita servir de referencia al proceso de adaptación de la enseñanza del ajedrez en las clases de Educación Física.
2. Diseñar acciones adaptadas, variadas e inclusivas para la enseñanza del ajedrez, centradas en apoyos visuales, rutinas predecibles, refuerzos positivos y enfoques sensoriales que respondan a las características de los estudiantes con TEA.
3. Aplicar y evaluar actividades lúdico-ajedrecísticas con enfoque progresivo y significativo que promuevan el desarrollo cognitivo, motriz y socioemocional de estudiantes con TEA, a través de la práctica del ajedrez en la clase de Educación Física

Etapas 1: Diagnóstico de los niños con TEA para aprender a jugar ajedrez

El diagnóstico para implementar la enseñanza del ajedrez en estudiantes con TEA debe partir de una evaluación integral y contextualizada, que permita identificar sus fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. En esta etapa, se realiza una **observación sistemática y continua** del comportamiento del niño durante situaciones escolares, tanto en el aula como en espacios de Educación Física, prestando especial atención a:

1. La capacidad de atención sostenida y selectiva.
2. Los niveles de interacción social, comunicación verbal y no verbal.
3. El grado de tolerancia a la frustración y a los cambios en la rutina.
4. Las habilidades motrices finas y gruesas.
5. Las respuestas emocionales frente a instrucciones, estímulos visuales y reglas.

Este proceso diagnóstico se entrevista al docente, de Educación Física, así como la aplicación de instrumentos de evaluación cualitativa, con fichas de observación. También es útil incorporar materiales visuales (carteles, pictogramas, canciones, vídeos) para analizar y evaluar el nivel de comprensión del estudiante con TEA frente a representaciones simbólicas, fundamentales en la práctica del ajedrez.

Etapas 2: Programación de la secuencia metodológica para enseñar ajedrez a niños con TEA

Secuencia de pasos metodológicos para la enseñanza del ajedrez a niños con TEA en la clase de Educación Física:

1. Ambientación inicial y familiarización

En las primeras sesiones, se dedica tiempo a que el estudiante conozca el espacio donde se desarrollarán las actividades, los materiales que se van a utilizar y la estructura general de las clases. Se implementa una rutina visual que le permita anticipar lo que sucederá en cada encuentro. También se establece un espacio dentro del aula o zona de trabajo donde el estudiante pueda autorregularse si lo necesita.

2. Introducción visual al ajedrez

Para facilitar la comprensión del juego, se presentan el tablero y las piezas de manera visual y concreta. Se utilizan imágenes, cuentos breves y explicaciones apoyadas en pictogramas. Las piezas tienen colores contrastantes y etiquetas visuales que indican su nombre y movimiento. Esta presentación busca despertar la curiosidad y construir las primeras asociaciones cognitivas con el juego.

3. Vínculo afectivo con el material de juego

Se promueve que el estudiante relacione las piezas con personajes, animales u objetos que le resulten familiares o significativos. Por ejemplo, el rey puede representarse como un abuelo sabio, la reina como una heroína o el caballo como un dinosaurio (según los intereses del niño). Este paso es clave para generar un lazo emocional con el juego y facilitar la recordación.

4. Aprendizaje por etapas del movimiento de cada pieza

Se enseñan los movimientos pieza a pieza. Cada figura se trabaja de forma individual, con ejercicios específicos y secuencias claras. Por ejemplo, una sesión puede estar dedicada solo al movimiento de las torres, utilizando ejercicios lúdicos y desafíos simples. Se evita sobrecargar al estudiante y se avanza respetando su ritmo de aprendizaje.

5. Repetición estructurada y refuerzo positivo

Las actividades se organizan en rutinas predecibles, lo que ayuda a reducir la ansiedad y mejora la concentración. Cada logro, por pequeño que sea, es reforzado con reconocimiento verbal, gestos de aprobación o símbolos previamente acordados como recompensas motivadoras.

6. Apoyos visuales y señales claras

Durante todo el proceso se utilizan apoyos visuales: tarjetas con instrucciones, flechas que indican el movimiento de las piezas, esquemas simples y gestos, acompañados de palabras clave. Estos apoyos permiten una mejor comprensión del juego y reducen la dependencia de instrucciones verbales complejas.

7. Minijuegos como puente hacia la partida completa

En lugar de enseñar el juego completo desde el principio, se proponen pequeños desafíos o mini partidas con pocas piezas y objetivos sencillos. Por ejemplo, se plantea un juego donde el alfil debe llegar a una casilla específica o capturar una sola pieza. Esto permite que el estudiante experimente la lógica del ajedrez sin sentirse abrumado.

8. Trabajo en pareja con apoyo del docente o compañero guía

Siempre que sea posible, se organiza el trabajo en parejas, donde el estudiante reciba apoyo constante de un compañero o del docente. Este mediador actúa modelando conductas, guiando los turnos y ofreciendo soporte emocional y comunicacional durante el juego.

9. Evaluación continua del proceso

El progreso del estudiante se observa de forma constante, no solo en términos de conocimiento del ajedrez, sino también en aspectos sociales, emocionales y motrices. Esta observación permite ajustar las estrategias de enseñanza en función de los avances y necesidades concretas.

10. Aplicación y generalización de los aprendizajes

Finalmente, se busca que lo aprendido pueda aplicarse en nuevas situaciones. Se promueve que el estudiante juegue con otros compañeros, que participe en actividades grupales o pequeños torneos escolares adaptados. Esto refuerza su autonomía, autoestima y sentido de pertenencia dentro del grupo.

Esta metodología pretende ser una guía práctica y adaptable para cualquier docente interesado en desarrollar experiencias de aprendizaje significativas a través del ajedrez, en el marco de una educación física inclusiva, para estudiantes con TEA.

Etapas 3: Actividades propuestas para desarrollar el ajedrez con el estudiante con TEA

Las actividades están organizadas de forma progresiva, desde el reconocimiento del tablero hasta la participación en juegos sociales. Cada una promueve el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional, con adaptaciones específicas para el estudiante con TEA. Además, se incorpora la evaluación formativa como parte integral de cada actividad, respetando sus necesidades y estilo de aprendizaje.

Actividad 1: Exploradores del tablero

Objetivo: Familiarizar al estudiante con la estructura del tablero de ajedrez y la ubicación de las casillas.

Descripción: El estudiante se desplaza por un tablero gigante en el suelo, siguiendo instrucciones visuales o

auditivas para ubicar casillas específicas. Se integran dinámicas como “Simón dice” o retos con pistas visuales.

Recursos para emplear: Tablero gigante, tarjetas con letras y números, fichas de colores, pictogramas.

Adaptación: Instrucciones simplificadas, uso de colores y pictogramas, objetos preferidos del niño como fichas.

Evaluación: ¿Qué se evalúa? Reconocimiento espacial, comprensión de instrucciones y respuesta a estímulos visuales.

Instrumento: Lista de cotejo observacional.

Adaptación: Se valora la respuesta visual o gestual (aunque no sea verbal), se permiten múltiples intentos, se reduce la exigencia temporal.

Actividad 2: Amigos del ajedrez

Objetivo: Identificar, nombrar y asociar las piezas del ajedrez con elementos significativos.

Descripción: A través de historias, se presentan las piezas con características llamativas. Se utilizan títeres, dibujos y gestos para reforzar la identificación.

Recursos para emplear: Piezas adaptadas (colores, caritas, pictogramas), tarjetas ilustradas, material manipulativo.

Adaptación: Asociación con intereses del niño, uso de lenguaje visual y concreto, apoyo con pictogramas y gestos.

Evaluación: ¿Qué se evalúa? Reconocimiento e identificación de las piezas.

Instrumento: Rúbrica con niveles de logro (alta, media, inicial).

Adaptación: Se aceptan respuestas señaladas o gestuales, se utiliza pictografía para comprobar comprensión, se repite la actividad si es necesario.

Actividad 3: ¿Cómo se mueven?

Objetivo: Comprender y ejecutar los movimientos básicos de las piezas del ajedrez.

Descripción: El docente demuestra cómo se mueve una pieza, y el estudiante debe replicar el movimiento usando tarjetas con pictogramas. Se trabaja una pieza por sesión.

Recursos para emplear: Tablero, piezas, tarjetas con flechas o movimientos ilustrados.

Adaptación: Se enfatiza la imitación, se ofrece apoyo físico o guía directa si se requiere, se simplifica el entorno.

Evaluación: ¿Qué se evalúa? Comprensión y ejecución del movimiento de las piezas.

Instrumento: Registro anecdótico y rúbrica de desempeño.

Adaptación: Se observan intentos, no solo ejecuciones correctas; se valoran avances personales más que la precisión técnica.

Actividad 4: Mini desafíos de ajedrez

Objetivo: Aplicar los movimientos aprendidos en situaciones simples y concretas de juego.

Descripción: Se presentan retos individuales como mover una torre a una casilla específica o capturar una pieza. Son ejercicios guiados y breves.

Recursos para emplear: Tablero, piezas seleccionadas, tarjetas visuales con instrucciones.

Adaptación: Se limita el número de piezas en juego, se refuerza con lenguaje claro y visual, se permiten repeticiones.

Evaluación: ¿Qué se evalúa? Aplicación funcional de los movimientos en retos sencillos.

Instrumento: Escala valorativa (logrado – en proceso – necesita apoyo).

Adaptación: Se registra el nivel de iniciativa y comprensión más allá del resultado, y se permite que el estudiante elija el reto que desea intentar.

Estas actividades están diseñadas para desarrollarse en sesiones de 80 minutos, una vez por semana, y pueden adaptarse al ritmo de progreso del estudiante. Cada actividad no solo busca enseñar el ajedrez, sino también favorecer el desarrollo integral del estudiante con TEA. La evaluación es continua, flexible y centrada en los avances individuales. El ajedrez se convierte en un medio para aprender a convivir, comunicarse y disfrutar del proceso.

Validación de la Estrategia inclusiva para el aprendizaje del ajedrez en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Física.

Para la validación de la estrategia inclusiva para el aprendizaje del ajedrez en estudiantes con TEA en la clase de Educación Física, se aplicó la técnica de grupo focal, adaptada en este caso a una entrevista, a diez docentes de Educación Física de la Unidad Educativa de referencia. Cabe destacar que la valoración de este grupo confirmó la pertinencia y viabilidad de la estrategia. Los docentes especialistas consideran que las acciones propuestas son adecuadas, a las necesidades del estudiante con TEA y al contexto educativo. El grupo focal enfatizó la importancia de los apoyos visuales y la secuencia progresiva, elementos centrales en la estrategia propuesta.

Tabla 3. Valoración por parte de los expertos.

Criterio de Valoración	Muy Pertinente (MP)	Pertinente (P)	Poco Pertinente (PP)	Observaciones / Comentarios Destacados
1. Nombre de la Estrategia	9	1	0	Nombre claro y directo; comunica propósito inclusivo.
2. Fundamentación de la Estrategia	8	2	0	Base legal/teórica adecuada; conexión ajedrez y TEA destacada.
3. Objetivo General de la Estrategia	10	0	0	Alineado con necesidades y normativa inclusiva.
4. Etapas de la Estrategia	9	1	0	Progresión lógica; facilita implementación. Diagnóstico inicial clave.
5. Forma de realizar el Diagnóstico Inicial	9	1	0	Observación/entrevistas adecuadas. Sugerencia: añadir instrumento estructurado a futuro.
6. Metodología/Secuenciación de Pasos	10	0	0	Apoyos visuales y minijuegos fundamentales. Secuenciación excelente para TEA. Trabajo en pareja, gran acierto social.

Según los criterios de los especialistas que formaron parte del grupo focal, la estrategia es pertinente y adecuado su diseño, refleja una clara alineación con la inclusión y las necesidades de niños con TEA. Su nombre es directo, la fundamentación adecuada, y el objetivo general está impecablemente alineado. Las etapas son lógicas, y el diagnóstico inicial es crucial, solo se sugiere añadir un instrumento estructurado para el diagnóstico futuro, reforzando aún más su gran valor. La metodología es excepcional, con apoyos visuales y minijuegos fundamentales, y el trabajo en pareja un acierto social.

Los resultados de la caracterización del objeto de estudio de esta investigación están alineados con los resultados alcanzados por Rojas et al. (2019), quienes señalan que las dificultades en la atención sostenida, las limitaciones

en la comunicación verbal y la escasa interacción social son desafíos recurrentes para esta población en entornos educativos tradicionales. Estos hallazgos reafirman la necesidad de intervenciones educativas inclusivas que respondan no solo a las características individuales de los sujetos, sino al entorno educativo específico, tal como lo enfatiza Velasco (2020).

Según Vega & Beltrán (2024), la ausencia de familiaridad con el ajedrez y las limitaciones en la dinámica del trabajo en equipo, son esenciales en el trabajo con niños con TEA, causados por sus patrones de juego individuales y a la complejidad que les supone la interacción coordinada en grupo. En concordancia con ello, los hallazgos de este estudio no solo revelaron la situación particular del estudiante, sino que resaltan la urgencia de construir un entorno pedagógico más accesible para fomentar la seguridad, comprensión y motivación para la participación. Igualmente, se coincide con Tapia (2024), sobre los ambientes inclusivos, como recurso pedagógico necesario para la integración de estos sujetos en la clase.

Los postulados de la estrategia propuesta en este estudio encuentran puntos de convergencia con las concepciones de Sandoval & Ramos (2020), los apoyos visuales, rutinas claras, el uso de lenguaje gestual y las actividades progresivas, constituyen elementos claves, en los que expertos como Carpio (2020), potencian el aprendizaje y la interacción en estudiantes con TEA, garantizando así, experiencias significativas y una respuesta profundamente humana a sus particularidades.

Los resultados de este estudio coinciden con lo que muchos investigadores han descrito sobre el TEA. Las dificultades en la atención, la comunicación y la interacción social que mostró el estudiante son consistentes con las características señaladas por Celis & Ochoa (2022), así como por la Organización Mundial de la Salud (2023), quienes subrayan la diversidad de manifestaciones del espectro autista y la importancia de las adaptaciones pedagógicas. El uso de apoyos visuales, la organización de las actividades en secuencias claras y predecibles, así como la estructuración del entorno, están en sintonía con las propuestas metodológicas de Guasch & Gavaldá (2020).

La elección del ajedrez como recurso central también tuvo un respaldo importante desde la teoría, Barrero & Montoya (2024), así como Saltos et al. (2022), destacan los beneficios del ajedrez para fortalecer la atención, el pensamiento lógico y la socialización. En este estudio estos beneficios se hicieron evidentes de manera progresiva; pero con la distinción de aplicarse el ajedrez en la clase de la Educación Física, como una estrategia inclusiva, mientras existen múltiples experiencias de utilización del ajedrez en contextos recreativos, de entrenamiento deportivo o con enfoque terapéutico. La estrategia es pertinente, especialmente en el contexto educativo

ecuatoriano, donde todavía hay mucho camino por recorrer en materia de inclusión.

Tal como señalan Hernández & De Barros (2021), es urgente crear espacios que combinen lo motriz, lo lúdico y lo afectivo para incluir a todos los estudiantes. En línea con las políticas constitucionales ecuatorianas (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), y el Ministerio de Educación de Ecuador (2017), la propuesta reafirma el compromiso con una educación inclusiva y sin discriminación. Se trata de garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender, participar y sentirse valorados.

CONCLUSIONES

El sujeto con TEA que sirvió de muestra en el estudio enfrentaba dificultades iniciales para identificar las piezas y comprender las reglas del ajedrez. Asimismo, mostraba limitaciones en la atención sostenida y en la interacción verbal, lo que evidenció la necesidad de un enfoque pedagógico, en la Educación Física, centrado en apoyos visuales, rutinas claras y secuencias estructuradas.

Se diseñó una estrategia inclusiva orientada a la enseñanza del ajedrez, compuesta por etapas y adaptadas a las características del estudiante con TEA. Esta propuesta integra elementos visuales, lúdicos y organizativos que favorecen la comprensión, la participación y el desarrollo integral dentro de la clase de Educación Física, y contine una secuenciación metodológica para la consecución de objetivos inclusivos e integradores de gran valor didáctico

La estrategia inclusiva para el aprendizaje del ajedrez basada en las necesidades específicas de estudiantes con TEA y validada por profesionales del área de la Educación Física mediante la técnica del grupo focal, autoriza su implementación en los procesos de intervención físico-educativo; lo que exige de análisis de sus datos para determinar su funcionalidad y efectividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrero Trejos, S. J., & Montoya Londoño, D. M. (2024). Efecto del ajedrez en funciones ejecutivas en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(3). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942023000302636&script=sci_arttext
- Cabaleiro Larrán, J. (2022, abril 8). Francia: investigación sobre los beneficios del ajedrez en niños autistas. *Periodistas en Español*. <https://periodistas-es.com/francia-investigacion-sobre-los-beneficios-del-ajedrez-en-ninos-autistas-1584>
- Carpio Cevallos, M. J. (2020). *Situación educativa de personas con discapacidad múltiple: Estudio de caso: trastorno del espectro autista (TEA) y discapacidad intelectual*. (Tesis de maestría). Universidad Politécnica Salesiana.

- Celis Alcalá, G., & Ochoa Madrigal, M. (2022). Trastorno del espectro autista. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 7–20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Duque Gordillo, A., Rodríguez Quijano, C., & Paniagua Chavarria, S. (2023). Vínculo entre la práctica del ajedrez y el desarrollo de la inteligencia socio personal en jóvenes con trastorno del espectro autista de 10 a 15 años en la región Chorotega en el 2023: Un estudio de caso. *Diálogo Humanista*, 2023, 66-77. https://publica2.una.ac.cr/Archivos_Erick/%3E10_10_2024/Documentos/C/ColegioHuman%C3%ADstico/4904-24-contenido.pdf#page=66
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449. https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bol-sillo.pdf
- Ecuador. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2024). *Estadísticas de discapacidad*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No. 417. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Guasch, R. F., & Gavalda, S. J. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 1–19. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/36889/40618>
- Hernández Fernández, A., & De Barros Camargo, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. *Retos*, 41, 555–561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- Jaramillo Arias, P., Sampedro Tobón, M. E., & Sánchez Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana*, 38(2), 91–97. http://www.scielo.org.co/sciELO.php?pid=S0120-87482022000300091&script=sci_art-text
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Autismo: Datos y cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Rojas, V., Rivera, A., & Nilo, N. (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Andes Pediátrica*, 90(5), 479–488. <https://andespediatria.cl/index.php/rchped/article/view/1294/1257>
- Rosa, A., García Cantó, E., & Pérez, J. (2029). Métodos de enseñanza en educación física: Desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 11(1), 130–138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7076930>
- Salto Calderón, D. N., Burgos Cedeño, B. J., & Cedeño Rengifo, R. L. (2022). *Respuestas educativas para la inclusión y atención a la diversidad: Trastornos del Espectro Autista*. Ediciones Mawil.
- Sandoval-Tipán, L., & Ramos-Galarza, C. (2020). Efectos del ajedrez en el funcionamiento neuropsicológico infantil de la memoria de trabajo y la planificación. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 29(2), 46–51. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rneuro/v29n2/2631-2581-rneuro-29-02-00046.pdf>
- Tapia Espinoza, C. J. (2024). *Proceso de adaptación de los padres de familia en el diagnóstico de la TEA en el Centro de Estimulación Temprana "Pequeñitos" - Ilo, 2024*. (Tesis de licenciatura). Universidad José Carlos Mariátegui.
- Vega Herrería, M. S., & Beltrán Arcos, M. T. (2024). Propuestas de actividades grupales para mejorar las competencias sociales a los niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA). *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(1), 346–366. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i1.98>
- Velasco Curay, A. T. (2020). *Las adaptaciones curriculares para los niños con autismo en el nivel inicial*. (Trabajo de titulación). Universidad Técnica de Cotopaxi.

16

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL **COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO ACADÉMICO EN LA** **CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UTEQ**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO ACADÉMICO EN LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UTEQ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR ACADEMIC DEVELOPMENT IN THE UTEQ'S BUSINESS ADMINISTRATION PROGRAM

Washington Anda-Solms¹

E-mail: weandas@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6990-0936>

Eddye Aurelio Alvarado-Reyes¹

E-mail: eaalvarador@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2009-7049>

Mireya Stefania Zúñiga-Delgado¹

E-mail: mzunigad@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4458-577>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador.

Fecha de presentación: 15/05/2025

Fecha de aceptación: 30/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la inteligencia artificial (IA) está revolucionando múltiples sectores, incluyendo la educación superior. La carrera de Administración de Empresas se enfrenta a desafíos significativos en la formación de profesionales que puedan adaptarse a un entorno tecnológico en constante evolución. La Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ) ha reconocido la necesidad de innovar en su currículo para preparar a sus estudiantes, incorporando herramientas de IA que no solo optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fomenten la creatividad y la resolución de problemas.

La integración de la IA en la educación superior es crucial, ya que permite personalizar el aprendizaje y mejorar la experiencia educativa (Luckin et al., 2016). En carreras administrativas como Administración de Empresas, donde los conceptos son complejos y multidisciplinarios, la IA puede proporcionar apoyo adicional a los estudiantes, ayudándoles a comprender mejor los temas y a desarrollar habilidades prácticas. Esto es especialmente relevante en un contexto donde la demanda de profesionales capacitados en tecnología es cada vez mayor.

La IA se define como la capacidad de una máquina para imitar funciones cognitivas humanas, como el aprendizaje y la resolución de problemas (Russell & Norvig, 2016). En el ámbito educativo, la IA puede ser utilizada para crear sistemas de tutoría inteligentes, plataformas de aprendizaje adaptativas y herramientas de evaluación automatizada, lo que transforma la manera en que se imparte la educación (Baker & Inventado, 2014). Estos sistemas no solo facilitan un aprendizaje más eficiente, sino que también permiten a los educadores centrarse en aspectos más creativos y estratégicos de la enseñanza.

A pesar de los beneficios potenciales de la IA, su implementación en la educación superior presenta desafíos significativos. Muchos docentes carecen de la formación necesaria para integrar estas tecnologías en sus prácticas pedagógicas, lo que limita su efectividad (Huang et al., 2019; Acosta-Servín et al., 2025; Casimiro-Urcos, W. et al., 2025; Casimiro-Urcos, C. et al., 2025).

Además, existe una resistencia al cambio por parte de algunas instituciones educativas, que pueden ver la IA como una amenaza en lugar de una oportunidad. Esto plantea la necesidad de investigar cómo la UTEQ puede superar estas barreras y adoptar la IA de manera efectiva en su currículo de Administración de Empresas.

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo la IA es utilizada como herramienta de desarrollo académico en la carrera de Administración de Empresas de la UTEQ. Para lograr esto, se debió identificar las herramientas de IA más adecuadas para la enseñanza de Administración de Empresas, luego se evaluó la percepción de docentes y estudiantes sobre la integración de la IA en el currículo y por último se propone un modelo de implementación de

IA que responda a las necesidades educativas de la carrera y que fomente un aprendizaje activo y colaborativo.

La literatura reciente sobre el uso de IA en educación muestra un creciente interés en su aplicación para mejorar el aprendizaje. Luckin et al. (2016), argumentan que la IA tiene el potencial de transformar la educación al permitir un aprendizaje más personalizado. Esto es especialmente relevante en el contexto de Administración de Empresas, donde los estudiantes pueden tener diferentes antecedentes y habilidades. Chen et al. (2020), destacan que las herramientas de IA pueden facilitar el aprendizaje colaborativo, lo que es esencial en una disciplina que requiere la integración de diversas tecnologías y enfoques (Huang et al., 2019).

Además, la evaluación automatizada de tareas y exámenes es un área donde la IA puede reducir la carga de trabajo de los docentes (Baker & Inventado, 2014). Este enfoque permite una retroalimentación más rápida y efectiva, lo cual es crucial para el aprendizaje continuo de los estudiantes. Kizilcec et al. (2013), también señalan que los sistemas de tutoría inteligentes pueden ofrecer apoyo personalizado, ayudando a los estudiantes a superar dificultades específicas en su aprendizaje.

Sin embargo, la implementación de estas tecnologías enfrenta desafíos. Según Huang et al. (2019), muchos educadores carecen de la formación adecuada para utilizar herramientas de IA, lo que limita su efectividad en el aula. Además, existe una resistencia al cambio en algunas instituciones, lo que puede dificultar la adopción de estas innovaciones. Por lo tanto, es fundamental identificar estrategias para superar estas barreras y facilitar la integración de la IA en el currículo de Administración de Empresas.

La integración de la IA en la carrera de Administración de Empresas de la UTEQ es un paso necesario para mejorar la calidad educativa y preparar a los estudiantes para un futuro laboral que exige habilidades tecnológicas avanzadas. A través de esta investigación, se logró identificar las herramientas más efectivas para la enseñanza, también proponer un modelo de implementación que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, asegurando así un aprendizaje significativo y colaborativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología de esta investigación se estructura en varias etapas que permiten abordar de manera sistemática el objetivo de analizar el uso de la inteligencia artificial (IA) como herramienta de desarrollo académico en la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ). A continuación, se detallan los componentes clave de esta metodología.

Este estudio se clasifica como una investigación aplicada y cuantitativa, ya que busca aplicar teorías y conceptos de la inteligencia artificial en un contexto educativo

específico, evaluando su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Se utilizaron métodos estadísticos para analizar los datos recopilados y determinar la efectividad de las herramientas de IA en el currículo de Administración de Empresas.

El diseño de la investigación es no experimental y transversal, lo que significa que se recopilaron datos en un solo momento del tiempo sin manipular variables. Se llevaron a cabo encuestas y entrevistas para obtener información sobre la percepción de docentes y estudiantes respecto a la integración de la IA en el currículo.

La investigación se dividió en 7 fases que se indican a continuación:

1. **Revisión Bibliográfica:** Se realizó una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el uso de la IA en educación, enfocándose en estudios que aborden su aplicación en carreras técnicas y en el contexto de la UTEQ.
2. **Definición de Herramientas de IA:** Se identificó y selecciono herramientas de IA adecuadas para la enseñanza de Administración de Empresas, considerando su relevancia y efectividad en el aprendizaje.
3. **Diseño de Instrumentos de Recolección de Datos:**
 - **Encuestas:** Se diseñaron cuestionarios para evaluar la percepción de docentes y estudiantes sobre la integración de la IA en el currículo. Las encuestas incluyen preguntas cerradas y abiertas para obtener tanto datos cuantitativos como cualitativos.
 - **Entrevistas:** Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes para profundizar en sus experiencias y opiniones sobre el uso de la IA en la enseñanza.
4. **Recolección de Datos:** Se administraron las encuestas a estudiantes y se realizarán las entrevistas a docentes en un período determinado. Se buscó una muestra representativa que incluye a diferentes grupos de estudiantes y docentes de la carrera de Administración de Empresas.
5. **Análisis de Datos:**
 - **Análisis Cuantitativo:** Los datos obtenidos de las encuestas se analizaron utilizando software estadístico SPSS para realizar análisis descriptivos y correlacionales. Se calcularon medidas de tendencia central (media, mediana) y dispersión (desviación estándar) para describir las características de la muestra.
 - **Análisis Cualitativo:** Las entrevistas se transcribieron y se analizaron utilizando técnicas de análisis de contenido, identificando patrones y temas recurrentes que emergen de las respuestas de los docentes.
6. **Interpretación de Resultados:** Se interpretaron los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo para determinar la percepción general sobre la efectividad de la IA en el currículo de Administración de Empresas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

7. **Conclusiones y Recomendaciones:** Finalmente, se elaboraron conclusiones basadas en los hallazgos y se ofrecen recomendaciones para la implementación de herramientas de IA en la carrera de Administración de Empresas, así como sugerencias para futuras investigaciones.

El análisis estadístico se llevó a cabo en dos niveles:

- **Descriptivo:** Para resumir y describir las características de la muestra, se utilizaron estadísticas descriptivas, como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar.
- **Inferencial:** Se aplicarán pruebas estadísticas como la prueba t de student para determinar si existen diferencias significativas en la percepción de la integración de la IA según variables demográficas (edad, género, nivel de experiencia docente, etc.).

Este enfoque metodológico permitió obtener una comprensión integral sobre el uso de la IA en la educación de Administración de Empresas, proporcionando datos que apoyen la formulación de un modelo de implementación efectivo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación se presentan en dos categorías principales: el análisis cuantitativo de las encuestas aplicadas a estudiantes y docentes, y el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los docentes. A continuación, se detallan los hallazgos más relevantes.

Se recopilaron respuestas de 150 estudiantes y 30 docentes de la carrera de Administración de Empresas de la UTEQ. Los datos fueron analizados utilizando el software estadístico SPSS, aplicando medidas descriptivas e inferenciales.

Sobre la percepción general de la integración de la IA los estudiantes en un 78% consideran que las herramientas de IA mejoraron su comprensión de los temas complejos de Administración de Empresas. Un 15% se mostró neutral y un 7% no percibió beneficios significativos.

Por otro lado, los docentes en un 65% afirmaron que la IA facilitó su labor educativa, mientras que el 20% expresó dificultades para adaptarse a estas herramientas y el 15% restante no las utilizó. Tal como se demuestra en la tabla 1.

Tabla 1. Percepción general sobre la integración de la IA.

Grupo	Positiva (%)	Neutral (%)	Negativa (%)	Total
Estudiantes	78%	15%	7%	150
Docentes	65%	20%	15%	30

En lo referente a las herramientas de IA más efectivas y valoradas por los participantes en lo que tiene que ver con los sistemas de tutoría inteligente como Duolingo para idiomas, Carnegie Learning para matemáticas, ALEKS para matemáticas y ciencias entre los más utilizados

cuentan con un 85% de aceptación entre estudiantes. De igual manera, en el uso de plataformas de aprendizaje adaptativo como DreamBox y Smart Sparrow, tuvieron un 72% de aceptación y referente a las herramientas de evaluación automatizada como Kahoot que se utiliza para gamificar las evaluaciones para motivar a los estudiantes, contó con 68% de aceptación entre docentes. Tal como se demuestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Herramientas de IA más efectivas según los participantes.

Herramienta de IA	Aceptación (Estudiantes, %)	Aceptación (Docentes, %)
Sistemas de tutoría inteligente	85%	70%
Plataformas de aprendizaje adaptativo	72%	65%
Herramientas de evaluación automatizada	60%	68%

El resultado relacionado con el impacto en el aprendizaje el 70% de los estudiantes reportó una mejora en sus calificaciones al utilizar herramientas de IA y un 80% de los estudiantes valoró positivamente la retroalimentación inmediata proporcionada por los sistemas de IA (Tabla 3).

Tabla 3. Impacto de la IA en el rendimiento académico.

Indicador	Porcentaje de estudiantes que reportan mejora (%)
Mejora en calificaciones	70%
Satisfacción con retroalimentación rápida	80%

Al realizar el análisis estadístico inferencial se aplicó la prueba t de Student para comparar las percepciones entre grupos dividiendo por género donde no se encontraron diferencias significativas ($p > 0.05$). Por nivel académico en el que los estudiantes de niveles avanzados mostraron una percepción más positiva hacia la IA ($p < 0.01$). Y por experiencia docente se obtuvo que los docentes con menos de 5 años de experiencia mostraron mayor apertura a la IA ($p < 0.05$). Tal como se indica en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados de la prueba t de Student (diferencias significativas).

Variable de comparación	Grupo comparado	Valor de p	Significancia ($\alpha = 0.05$)
Género	Hombres vs. Mujeres	$p > 0.05$	No significativa
Nivel académico	Estudiantes iniciales vs. avanzados	$p < 0.01$	Significativa
Experiencia docente	<5 años vs. ≥ 5 años	$p < 0.05$	Significativa

Nota: Un valor de $p < 0.05$ indica diferencias estadísticamente significativas.

A través de las entrevistas semiestructuradas, se identificaron algunos temas recurrentes como los beneficios percibidos donde los docentes destacaron que la IA permite adaptar los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes y que las herramientas de evaluación automatizada liberaron tiempo para actividades pedagógicas más creativas.

Se pudieron determinar desafíos identificados a la falta de capacitación, ya que el 40% de los docentes mencionó carecer de formación adecuada para utilizar herramientas de IA. Mientras que otros docentes mantienen resistencia al cambio, prefiriendo métodos tradicionales. Se puede apreciar esto en la tabla 5.

Tabla 5. Desafíos y sugerencias para la implementación de IA.

Categoría	Hallazgos principales	Sugerencias
Beneficios percibidos	Personalización del aprendizaje (docentes).	Mayor uso de plataformas adaptativas.
	Reducción de carga administrativa (docentes).	
Desafíos	Falta de capacitación (40% de docentes).	Talleres de formación continua en IA.
	Resistencia al cambio (algunos docentes).	Implementación gradual en el currículo.

Ante lo expuesto se plantea capacitaciones continuas, donde los docentes propusieron talleres periódicos para familiarizarse con las herramientas de IA y que se vaya dando una integración gradual en el currículo para facilitar la adopción de estas herramientas.

Los resultados cuantitativos y cualitativos demuestran que la IA tiene un impacto positivo en el desarrollo académico de la carrera de Administración de Empresas en la UTEQ. Sin embargo, su implementación efectiva requiere abordar desafíos como la capacitación docente y la resistencia al cambio. Las herramientas más valoradas, como los sistemas de tutoría inteligente y las plataformas adaptativas, coinciden con lo reportado en la literatura (Luckin et al., 2016; Chen et al., 2020).

El análisis estadístico confirmó que la percepción hacia la IA varía según el nivel académico y la experiencia docente, lo que sugiere la necesidad de estrategias diferenciadas para su adopción. Estos hallazgos respaldan la propuesta de un modelo de implementación que combine herramientas tecnológicas con capacitación docente, asegurando un aprendizaje significativo y colaborativo.

CONCLUSIONES

El estudio evidencia que la inteligencia artificial (IA) tiene un impacto significativamente positivo en el desarrollo académico de la carrera de Administración de Empresas de la UTEQ. Se observa una mejora en la comprensión de temas complejos y en el rendimiento estudiantil, especialmente a través de sistemas de tutoría inteligente, que cuentan con un 85% de aceptación, y plataformas adaptativas, con un 72%. Además, un 70% de los estudiantes reporta mejoras en sus calificaciones y un 80% valora la retroalimentación inmediata proporcionada por estas tecnologías.

Sin embargo, persisten desafíos importantes para su implementación plena. Entre ellos destacan la falta de capacitación docente, señalada por un 40% de los participantes, y la resistencia al cambio, lo que limita el aprovechamiento de las herramientas disponibles. Estos obstáculos subrayan la necesidad de aplicar estrategias diferenciadas según el nivel académico y la experiencia del profesorado, incluyendo talleres de formación continua que fortalezcan sus competencias digitales.

Ante este panorama, se propone un modelo que combine herramientas tecnológicas con capacitación docente para lograr una adopción efectiva y sostenida. Asimismo, se sugiere ampliar futuras investigaciones que permitan evaluar el impacto de la IA a largo plazo y explorar nuevas herramientas emergentes. Solo así será posible consolidar a la inteligencia artificial como un recurso indispensable para la innovación educativa en la UTEQ, siempre que se aborden sus barreras estructurales con un enfoque sistemático y colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Servín, S., Veytia-Bucheli, M. G., & Cáceres-Mesa, M. L. (2025). *Innovar en la práctica docente. Desarrollo de competencias digitales en la Licenciatura*. Sophia Editions.
- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytic. En, R. Sawyer R. Handbook of educational data mining. (pp. 3-16). CRC Press.
- Casimiro-Urcos, C. N., Casimiro-Urcos, W. H., Tobalino-López, D., Pareja-Pérez, L. B., Vegas-Palomino, E. M., & Montañez-Huancaya, A. P. (2025). *Gamificación universitaria: Una experiencia sobre su impacto en el rendimiento académico*. Sophia Editions.
- Casimiro-Urcos, W. H., Casimiro-Urcos, C. N., Quinteros-Osorio, R. O., Tello-Conde, A. R., & Casimiro-Guerra, G. (2025). *Docentes conectados: Evaluando las competencias digitales en la Educación Superior*. Sophia Editions.

- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). *Educational technology: A primer for the 21st century*. Springer.
- Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement: Analyzing learner subpopulations in massive open online courses. In *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '13)* (pp. 170–179). ACM. <https://doi.org/10.1145/2460296.2460330>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

17

ACTIVIDADES

**DE EXPRESIÓN CORPORAL PARA LA INCLUSIÓN DE
ESTUDIANTES CON ENFERMEDADES INMUNOLÓGICAS EN
LA EDUCACIÓN FÍSICA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

ACTIVIDADES

DE EXPRESIÓN CORPORAL PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON ENFERMEDADES INMUNOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

BODY EXPRESSION ACTIVITIES FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH IMMUNOLOGICAL DISEASES IN PHYSICAL EDUCATION

Gloria Katherine Rodríguez-German¹

E-mail: gkrodriguezg@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8271-2602>

Damaris Hernández-Gallardo²

E-mail: damaris.hernandez@uleam.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2713-7261>

Sonia Guerra-Iglesias¹

E-mail: sgurrai_a@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0853-1036>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador.

² Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez-German, G. K., Hernández-Gallardo, D., & Guerra-Iglesias, S. (2025). Actividades de expresión corporal para la inclusión de estudiantes con enfermedades inmunológicas en la Educación Física. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 167-177.

Fecha de presentación: 22/05/2025

Fecha de aceptación: 04/08/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

La inclusión de estudiantes con enfermedades del sistema inmunológico en la clase de Educación Física en Ecuador afronta limitaciones debido a la carencia de estrategias que tomen en consideración sus limitaciones y potencialidades. A tenor con lo anterior el objetivo de la presente fue elaborar un programa de actividades de expresión corporal para los estudiantes de tercero de bachillerato de la unidad educativa de la ciudad de Guayaquil. Se sume la vía mixta con alcance descriptivo, se ponderan los métodos empírico análisis de documento, cuasi-experimento y observación; mientras que en el orden teórico el inductivo-deductivo y analítico-sintético, así como en enfoque sistémico. Se utiliza una muestra de 10 estudiantes que presentan enfermedades inmunes. Se detecta la necesidad de incorporar actividades de expresión corporal para lograr la inclusión de los estudiantes. Se diseña un programa de actividades de expresión corporal que pondera las actividades de equilibrio, propioceptivos y las actividades de relación cuerpo espacio y ritmo por medio de las habilidades motrices deportivas. La puesta en práctica del programa permite concluir que es válido para lograr la inclusión de los estudiantes con enfermedades del sistema inmunológico en la clase de Educación Física.

Palabras clave:

Sistema inmunológico, expresión corporal, actividad física, inclusión.

ABSTRACT

The inclusion of students with illnesses of the immunologic system in the class of Physical Education in Ecuador confronts limitations due to the lack of strategies that you/they take in consideration its limitations and potentialities. To tenor with the above-mentioned the objective of the present was to elaborate a program of activities of corporal expression for the students of third of high school of the educational unit of the city of Guayaquil. He/she sinks the mixed road with descriptive reach, the methods empiric document analysis, quasi-experiment and observation are pondered; while in the theoretical order the inductive-deductive and analytic-synthetic, as well as in systemic focus. A sample of 10 students is used that present immune illnesses. The necessity is detected of incorporating activities of corporal expression to achieve the inclusion of the students. A program of activities of corporal expression is designed that ponders the balance activities, propioceptives and the activities of relationship body space and rhythm by means of the sport motive abilities. The setting in practice of the program allows to conclude that it is valid to achieve the inclusion of the students with illnesses of the immunologic system in the class of Physical Education.

Keywords:

Immunologic system, corporal expression, physical activity, inclusion.

INTRODUCCIÓN

La inclusión tiene como propósito garantizar la participación en la sociedad, a partir de la equidad y la calidad con que se trata a las personas durante el cumplimiento de sus derechos como seres humanos (Ibujés-Franco et al., 2024).

En el ámbito docente educativo la inclusión se centra en garantizar las mismas oportunidades a toda la diversidad de estudiantes, de modo que logren el aprendizaje continuo necesario para su desempeño en todos los escenarios de la vida social (Cedeño et al., 2024).

A tenor con lo anterior para lograr la inclusión se debe llevar a cabo un arduo trabajo en las comunidades educativas en aras de mitigar la discriminación y con ello las barreras que limitan las oportunidades de los estudiantes. En este proceso los profesores necesitan desarrollar estrategias innovadoras que transformen el accionar actual (Escalante et al., 2022). Para ello es preciso que identifiquen las barreras que limitan el proceso valorando la totalidad de las aristas que integran el currículo (Reyes et al., 2024).

Entre las entidades diagnósticas que no han logrado la inclusión plena se encuentran las enfermedades inmunológicas, aunque la evidencia científica es prolija en la fundamentación de los beneficios que reporta para el sistema inmune la práctica de actividad física, siendo además una manera de ayudar en el tratamiento que no representa un costo significativo para su puesta en práctica (Guerrero-Villota et al., 2020).

En este sentido se deben resaltar las potencialidades de las prácticas corporales expresivo-comunicativas, las que utilizando las manifestaciones de la expresión corporal pueden lograr efectos positivos en la inclusión de los estudiantes con enfermedades del sistema inmune.

La expresión corporal es definida como aquella conducta natural donde el sujeto deja al descubierto su estado de ánimo, transmitido por medio de la expresión no verbal, mediante los gestos del rostro, movimientos y posturas (Sánchez, 2022; Palma-Quimis et al., 2024). Por lo que se identifica como el lenguaje del cuerpo, donde los movimientos constituyen una orientación de las emociones que es transmitido del estudiante que realiza el gesto a su interlocutor que puede ser un compañero o el propio profesor (Simbaña et al., 2022).

La expresión corporal tiene una influencia positiva en las personas que padecen desviaciones crónicas de su estado de salud al propiciar el incremento de las capacidades motrices, afectivas, sociales, en especial su inclusión en el grupo clase (Palma-Quimis et al., 2024). Además, favorece el proceso de comunicación (Ibujés-Franco et al., 2024), mejora la concentración, la coordinación y con ello el control de los movimientos, por lo que se fortalece el sistema perceptivo (Palma-Quimis et al., 2024). Se

logra una experiencia consciente del cuerpo (Cedeño et al., 2024).

La comunidad científica realiza importantes esfuerzos por incentivar que la expresión corporal sea utilizada como medio, para ello se han desarrollado estudios donde se demuestra que la expresión corporal posibilita la inclusión de personas que poseen múltiples discapacidades (Cedeño et al., 2024). En este sentido Lafuente (2022), demostró que los estudiantes se encuentran satisfechos con los contenidos de expresión corporal. Al aplicar la expresión corporal en la Educación Física se logra la interacción desarrollando las habilidades sociales (González-Ortega et al., 2024).

Sin embargo, aun cuando las investigaciones han demostrado su influencia positiva no se aplica con frecuencia (Falco, 2023), ya que entre otras cuestiones los profesores en ocasiones no tienen los conocimientos necesarios para utilizarla de modo eficiente (Barzola et al., 2024).

El sistema educativo de Ecuador se ve representado en esta realidad, al no encontrar con frecuencia con programas o estrategias que utilicen la expresión corporal con el fin de lograr la inclusión en las clases de personas con discapacidades (Veas-Bravo et al., 2024) y se coincide con Palma-Quimis et al. (2024), cuando plantea que en el contexto ecuatoriano existen escasos estudios que orienten como llevar a cabo el empleo del contenido relacionado con la expresión corporal en la Educación Física con personas con discapacidad y enfermas para lograr la inclusión.

Esta situación se refleja en el bachillerato de la unidad educativa de la ciudad de Guayaquil, Ecuador, donde la inclusión de estudiantes con enfermedades inmunológicas en la clase de Educación Física ha sido un reto significativo, debido a la ausencia de estrategias inclusivas adaptadas en la clase de Educación Física necesarias para ello. Ya que suelen enfrentar limitaciones físicas debido a sus condiciones de salud, lo que los pone en una situación de vulnerabilidad, excluyéndolos en actividades que requieren esfuerzo físico. Esta situación afecta su desarrollo psicomotor, social y emocional, impactando negativamente en su calidad de vida escolar. Por lo que la presente investigación tiene como objetivo elaborar un programa de actividades de Expresión Corporal para la inclusión de estudiantes con enfermedades inmunológicas a la clase de Educación Física para los estudiantes de tercero de bachillerato de la unidad educativa de la ciudad de Guayaquil.

MATERIALES Y MÉTODOS

El proceso de investigación se desarrolló por medio de un enfoque mixto, diseño concurrente en la que se obtienen simultáneamente tanto datos numéricos como descripciones cualitativas. Cada conjunto de información se procesa de forma independiente y la relación entre ambos

tipos de resultados se establece al momento de analizarlos de manera conjunta en la interpretación final, tienen el mismo nivel de importancia la información cuantitativa y cualitativa, ya que ambas contribuyen de forma equilibrada a la comprensión del fenómeno estudiado. (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018) El alcance es gnoseológico es descriptivo, diseño cuasiexperimental, de campo y aplicada.

En el diagnóstico en la fase cualitativa se realiza la indagación de la situación actual de la inclusión, para ello se aplicó el análisis de documentos, donde se constatan los expedientes que se encuentran en consejería estudiantil; se aplica una entrevista semiestructurada al profesor de Educación Física y los estudiantes que padecen enfermedades inmunes, con un cuestionario que sirve de guía para la interacción inicial. Además de la observación directa (vía cuantitativa) estructurada en la clase de Educación Física para evaluar cómo los estudiantes con enfermedades inmunológicas se incluyen en las actividades de expresión corporal y como instrumento una guía de observación, asumiendo a González-Ortega et al. (2024), quienes la validan para esto fines, siendo ajustado a las necesidades de la presente, se utilizó la escala Likert con cinco categorías: (5) siempre, (4) casi siempre, (3) a veces, (2) casi nunca, (1) nunca. La observación se utiliza en dos momentos en la pre prueba y post prueba después de aplicada la propuesta de programa, se observan 10 clases, cinco antes y cinco después de aplicada la propuesta.

En el segundo momento de la investigación se ponderan los métodos del nivel teórico inductivo-deductivo y analítico-sintético, así como en enfoque sistémico, los que posibilitaron la elaboración de la propuesta de programa de actividades de expresión corporal.

Mientras que en el tercer momento por la vía cuantitativa se realiza un cuasi-experimento en su modalidad pre prueba/post prueba con un solo grupo (Hernández & Mendoza, 2018). Este se utiliza para validar el programa. Desde el punto de vista estadístico se emplea la media y desviación típica para constatar las modificaciones ocurridas antes y después de aplicadas las actividades.

La población objeto de estudio está constituida por 384 estudiantes de bachillerato de la unidad educativa de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. La muestra fue seleccionada por la vía no probabilística, el tipo de muestreo es intencional, mientras que el tipo de muestra es por conveniencia, se seleccionaron 10 estudiantes que presentan enfermedades inmunes (lupus eritematoso sistémico, artritis reumatoide juvenil, Miastenia Gravis, Hemofilia adquirida, Hashimoto, Alopecia Areata y Diabetes Mellitus tipo I). La tabla 1 muestra la distribución de la muestra.

Tabla 1. Muestra utilizada en el estudio.

Padecimientos	Varones	Porcentaje	Hembras	Porcentaje	Total	Porcentaje
Lupus eritematoso	1	10	1	10	2	20
Artritis reumatoide	1	10	0	0	1	10
Miastenia Gravis	0	0	1	10	1	10
Hemofilia Adquirida	1	10	1	10	2	20
Hashimoto	1	10	0	0	1	10
Alopecia Areata	0	0	1	10	1	10
Diabetes Mellitus tipo I	1	10	1	10	2	20
Totales	5	50	5	50	10	100

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se exponen los resultados de los diferentes instrumentos de recogida de información aplicados durante el diagnóstico: análisis de documentos, entrevista al profesor y estudiantes, así como la observación de las clases. Luego se presenta la propuesta de programa como resultado de la elaboración teórica desarrollada y por último se exponen los resultados obtenidos con la aplicación en la práctica del programa de actividades de expresión corporal.

Resultados del análisis de documentos

En dicho análisis se encontraron elementos distintivos comunes a los estudiantes que portan la misma enfermedad y que constituyen pautas. En tal sentido los que padecen Lupus Eritematoso se fatigan con facilidad durante la actividad física, las articulaciones se les inflaman con relativa frecuencia, tiene tratamiento farmacológico. Pueden realizar actividades de bajo impacto, equilibrio, entre otras.

Los que padecen Artritis Reumatoide sufren dolores articulares por temporadas, inflamación de las articulaciones, rigidez prolongada, fatiga y malestar general, debilidad muscular lo que provoca limitaciones en su funcionamiento.

Se orienta que realicen ejercicios de bajo impacto para mejorar la flexibilidad, movilidad articular, equilibrio, entre otras.

Los portadores de Diabetes Mellitus Tipo 1, padecen de poliuria, polidipsia, polifagia, se fatigan con facilidad, respiración rápida. Pueden realizar actividad física de bajo y moderado impacto como caminar, ejercicios de fuerza, equilibrio, entre otras que cumplan con los requisitos.

Los que padecen Miastenia Gravis, presentan debilidad muscular, fatiga. Pueden realizar actividades físicas de bajo impacto como equilibrio, movilidad articular. Las personas con Hemofilia Adquirida poseen inflamación y limitación de movimientos en las articulaciones, pueden realizar actividades de bajo impacto como flexibilidad, estiramientos, fortalecimiento, caminar, entre otras.

Por su parte los que padecen Hashimoto se muestran fatigados, cansados, somnolientos, debilidad muscular, dolores articulares. En las clases de Educación Física pueden realizar ejercicios aerobios de bajo impacto, ejercicios de fuerza, flexibilidad y movilidad articular, ejercicios de equilibrio.

Mientras que los que padecen de Alopecia Areata no tiene una condición física limitante en cuanto a la actividad física por lo que se recomienda realizar cualquier tipo de actividad, pero garantizando el incremento de la autoestima. Como se aprecia en los resultados existe coincidencia en cuanto a las dificultades con el equilibrio, la aparición de la fatiga muscular. En general todos pueden realizar actividades físicas de bajo impacto.

Resultados de la entrevista al profesor de Educación Física

El profesor de Educación Física al preguntarle sobre la participación de los estudiantes con enfermedades del sistema inmune en la clase plantea que no participan con sistematicidad, solo de forma esporádica. Al profundizar con relación a las actividades declara que no emplea el contenido de la expresión corporal de forma sistemática por ser complejas y no sentirse capacitado. Además, considera que la institución no tiene a disposición los medios necesarios para desarrollar estas actividades.

Plantea que no cuentan con un programa de actividades de expresión corporal para aplicar en la clase de educación física con los estudiantes que padecen enfermedades del sistema inmune, pero que sería de mucho provecho tenerlo.

Resultados de la entrevista a los estudiantes

Los estudiantes que padecen enfermedades del sistema inmune plantean que no participan en la Educación Física con sistematicidad porque las actividades y ejercicios que se realizan son muy exigentes para ellos en el orden físico motor. Además, señalan que no se realizan

actividades de expresión corporal. Sostienen que les gusta la Educación Física y están de acuerdo en realizar actividades de expresión corporal. No se sienten incluidos en las actividades que se realizan en la educación física.

Es preciso acotar que aun cuando en este momento de diagnóstico se realizó la observación a las clases de Educación Física su análisis se realiza durante el proceso de validación de la propuesta al constituir la pos prueba del cuasi-experimento.

En resumen, durante el diagnóstico realizado se evidencian las necesidades de los estudiantes objeto de estudio, así como las dificultades que enfrentan para lograr la inclusión en la clase de Educación Física al no existir un programa de actividades acorde a sus necesidades y posibilidades.

Programa de actividades de expresión corporal para la inclusión de estudiantes con enfermedades inmunológicas

Fundamentación del Programa.

La expresión corporal desempeña un rol esencial en el propósito de desarrollar en los estudiantes los vínculos socioafectivos y la interacción con sus compañeros en aras de ser incluidos en la clase de Educación Física (Ibujés-Franco et al., 2024). Además de contribuir a mejorar los síntomas y signos derivados de su enfermedad de base.

A tenor de lo anterior se propone el programa de actividades integrado por movimientos de exploración del cuerpo, donde se pondera la expresión por medio de ejercicios de equilibrio; movimientos corporales por medio de la realización de ejercicios propioceptivos; actividades de relación cuerpo espacio y ritmo por medio de las habilidades motrices deportivas. Con estas actividades se busca fomentar la expresión, la comunicación y la creatividad de los estudiantes (Ibujés-Franco et al., 2024).

Las actividades se llevarán a cabo en el bloque relacionado con las prácticas corporales expresivo-comunicativas, no obstante, se relacionan estos contenidos con los de otras unidades curriculares como es el caso de los deportes, de manera tal que los estudiantes aun cuando no deben practicar deportes de gran intensidad tendrán la posibilidad de vivenciar la motricidad específica de ellos, lo que contribuye a su formación integral, pues fomentan formas de expresión corporal integrales. Dicha concepción propicia que el proceso de enseñanza aprendizaje sea abordado con un sistema.

La propuesta de actividades constituye una manera asequible y accesible a los estudiantes que padecen estas afecciones lo que garantiza el disfrute del grupo facilitando la aceptación de los compañeros, garantizando la creación de experiencias motrices favorables para la

vida de los aquejados de estas dolencias pues los movimientos a realizar tienen una influencia positiva en su organismo.

Los contenidos de expresión corporal seleccionados son comunes para todos, ya que se diseñan a partir del diagnóstico realizado a los estudiantes, lo que garantiza que no exista rechazo por las limitaciones en sus movimientos.

Las actividades propician el desarrollo de la camaradería, el respeto por la diversidad, la colaboración, entre otros valores humanos indispensables para lograr la inclusión de los estudiantes a la Educación Física.

Se utilizan diferentes métodos, pero se pondera el juego, la solución de problemas y el descubrimiento guiado, por ser vías eficientes para lograr la creatividad y la vivencia motriz a partir del pensamiento.

El programa tendrá una duración de nueve semanas con una frecuencia semanal de 60 minutos clase. Las actividades están diseñadas para ser aplicadas en las tres partes de la clase, es decir introducción, principal y final.

Objetivo general: Favorecer el desarrollo de habilidades de expresión corporal que propicien la inclusión de estudiantes con enfermedades inmunológicas a la clase de Educación Física, a partir del pensamiento reflexivo y la creatividad individual y colectiva de modo que se contribuya a la integración social y desarrollo personal.

Actividades que integran el programa de expresión corporal.

Nombre de la actividad: Sentado en tu propio cuerpo

Objetivo específico: Favorecer la expresión del alumno, a partir de la posición de equilibrio en semi cuclillas.

Descripción: El grupo se organiza en tríos y tiene en su poder cinco tarjetas con la foto de un implemento deportivo. Un integrante del trío sostiene las tarjetas, el otro se encuentra en la posición de semi cuclillas con las piernas unidas. Al enseñarle la tarjeta tiene que describir con gestos el implemento deportivo sin dejar la posición de equilibrio. El otro estudiante tiene que identificar a que implemento se hace referencia a partir de la descripción que se realiza con los gestos.

Dosificación: Se realiza una repetición del juego. Todos los integrantes del trío pasan por la posición de semi cuclillas.

Materiales: Pancartas, tarjetas, fotos de pelotas, net, bate, entre otros implementos deportivos.

Método: Descubrimiento guiado.

Adaptación para alumnos con enfermedades inmunológicas: Los estudiantes con enfermedades inmunológicas, pueden tomar pausas de descanso durante la realización de la descripción en la posición de equilibrio y de ser necesario por su limitación puede cambiar la posición de

equilibrio por otra que sea más asequible a sus limitaciones, pero siempre en posición de equilibrio.

Nombre de la actividad: No te mojes los pies

Objetivo específico: Favorecer la exploración de las sensaciones somáticas del alumno, a partir de posiciones de equilibrio dinámico.

Descripción: Grupo se organiza en cuatro hileras, dos en un extremo y dos en el otro extremo del área de clase. Se traza un recorrido con pelotas medicinales grandes desde una hilera hasta la que tiene enfrente, todo el espacio que se encuentra fuera de la pelota medicinal simula el agua. El juego consiste en trasladarse hasta la otra hilera sin mojarse los pies, es decir sin caerse de las pelotas medicinales. El equipo ganador es aquel que logra la menor cantidad de pies mojados.

Dosificación: Se realizan dos repeticiones del juego.

Materiales: Pelotas medicinales grandes.

Método: Juego.

Adaptación para alumnos con enfermedades inmunológicas: Los estudiantes que padecen enfermedades inmunológicas que dificultan el equilibrio con es el caso de esclerosis pueden ser ayudados por un compañero en el traslado.

Nombre de la actividad: Expresa sentimientos.

Objetivo específico: Favorecer la exploración de las sensaciones somáticas del alumno, a partir de posiciones de equilibrio estático que permitan expresar sus sentimientos.

Descripción: Se distribuye el grupo en tríos. Uno de los integrantes se coloca parado en un solo pie y el que se encuentra suspendido se coloca apoyado en la región poplíteas de la rodilla. Los dos miembros del trío que no se colocan en equilibrio le mencionan al compañero un sentimiento y este tiene que expresarlo con movimientos y gestos de su rostro sin perder la posición de equilibrio. Todos los integrantes del trío pasan por la posición de equilibrio. El trío ganador es aquel que logra representar la mayor cantidad de sentimientos.

Dosificación: Se realizan una repetición del juego

Materiales: El propio cuerpo del estudiante.

Método: Juego

Adaptación para alumnos con enfermedades inmunológicas: Uno de los compañeros puede ayudarlo a mantener la posición de equilibrio.

Nombre de la actividad: Juega baloncesto.

Objetivo específico: Favorecer los movimientos expresivos corporales por medio de ejercicios propioceptivos que ejercitan los mecanismos naturales de locomoción de manera individual.

Descripción: Los estudiantes se distribuyen dispersos en el terreno, ojos cerrados. El profesor tiene tarjetas con situaciones problemática relacionadas con el juego de baloncesto, por ejemplo: tienes que lanzar al aro en movimiento después de hacer dribling, pase y recibir el balón. El estudiante tiene que realizar la representación de las habilidades con su cuerpo en el lugar, con los ojos cerrados a partir de su creatividad. Los movimientos se tienen que realizar al ritmo de las claves que pone el profesor.

Dosificación: Se realizan tres repeticiones cambiando la situación y el en cada repetición, pero utilizando el mismo deporte.

Materiales: Claves.

Método: Solución de problema.

Adaptación para alumnos con enfermedades inmunológicas: Los estudiantes que padecen enfermedades inmunes siempre realizan los movimientos con un ritmo lento.

Nombre de la actividad: Juega tu deporte favorito.

Objetivo específico: Favorecer la expresión corporal por medio de ejercicios propioceptivos que ejercitan los mecanismos naturales de locomoción de manera individual y colectiva.

Descripción: El profesor orienta a cada estudiante que coloque en un papelito el nombre de su deporte favorito. El grupo se organiza en tríos. Uno de los integrantes del trío menciona el nombre del deporte que se encuentra en el papel y el estudiante al que corresponda tiene que exponer una situación de juego donde exista una secuencia de movimientos de locomoción en apoyo unipodal; los otros dos miembros realizan los movimientos para solucionar la situación planteada; el juego culmina cuando los tres han expresado cual es el juego que más le gusta.

Dosificación: Se realiza una repetición del juego.

Materiales: Papel.

Método: Solución de problema.

Adaptación para alumnos con enfermedades inmunológicas: Los estudiantes enfermos pueden recibir ayuda de un compañero cuando están en apoyo unipodal.

Nombre de la actividad: Representa a tu deportista favorito.

Objetivo específico: Favorecer la expresión corporal por medio de ejercicios propioceptivos que ejercitan los mecanismos naturales de locomoción de manera individual.

Descripción: Los estudiantes se encuentran dispersos en el terreno. El profesor orienta que representen una secuencia de habilidades motrices deportivas que realiza su deportista favorito cuando está compitiendo. Tienen que representarlo con los ojos cerrados. Se tienen que representar tres secuencias diferentes de habilidades motrices deportivas.

Dosificación: Se realiza una repetición de cada secuencia de habilidades.

Materiales: Balones, aros, banderolas, entre otros.

Método: Solución de problema.

Adaptación para alumnos con enfermedades inmunológicas: Los estudiantes que tienen enfermedades inmunes reciben el apoyo de sus compañeros de ser necesario, realizan las secuencias a un ritmo lento.

Nombre de la actividad: Sigue el ritmo.

Objetivo específico: Favorecer la relación cuerpo-espacio y ritmo por medio de las habilidades motrices deportivas.

Descripción: El profesor previa coordinación con los estudiantes lleva a la clase el ritmo musical que le agrada al grupo de estudiantes. Si existe más de un ritmo entonces confecciona una mezcla musical donde se alternen los ritmos. Todos los estudiantes tienen en sus manos un balón de cualquier deporte. El profesor orienta moverse por el terreno pasando el balón de una mano a la otra. Se tiene que desplazar al ritmo de la música y cada vez que el profesor suene el silbato tiene que cambiar de dirección, sin chocar con sus compañeros.

Dosificación: Se realiza la actividad durante 1 minuto.

Materiales: Reproductor de música, balones de diferentes deportes.

Método: Solución de problema.

Adaptación para alumnos con enfermedades inmunológicas: Realizan los cambios de dirección a discreción, sobre todos aquellos que padecen esclerosis múltiple. Los diabéticos deben seguir un ritmo lento.

Nombre de la actividad: Descubre el tesoro.

Objetivo específico: Favorecer la relación cuerpo-espacio por medio de las habilidades motrices deportivas que propicien la recuperación del organismo de los estudiantes.

Descripción: Los estudiantes se colocan organizados en un círculo, parados, con los ojos cerrados, con una separación prudente entre ellos de modo que les permita recibir un objeto sin tener que moverse del lugar. El profesor entrega balones de diferentes deportes, a su señal comienzan a pasar el balón entregándolo al compañero que tiene al lado, cuando suene el silbato los estudiantes que están en posesión de los balones tienen que expresar con gestos el deporte al que pertenece ese balón.

Dosificación: Se realiza una repetición del juego.

Materiales: balones de diferentes tamaños

Método: Solución de problema

Adaptación para alumnos con enfermedades inmunológicas: los estudiantes que padecen trastornos en el equilibrio mantienen los ojos abiertos.

Sistema de evaluación.

La evaluación que se utiliza es la frecuente en cada una de las clases y se centrará en valorar desde el punto de vista cualitativo los aspectos que tienen que mejorarse en aras de favorecer las relaciones interpersonales y el respeto a la diversidad, así como la participación significativa en las actividades de expresión corporal.

Orientaciones metodológicas.

- En una misma clase no se tienen que aplicar todas las actividades. Estas se seleccionan a partir de las posibilidades de los estudiantes, sus gustos y preferencias.
- Las actividades están diseñadas para ser realizadas en las tres partes de la clase de educación física. Se recomiendan las actividades de exploración en la parte introductoria como parte del acondicionamiento y en la parte final de la clase con el propósito de regresar a la calma inicial, las actividades de dirigidas a los movimientos corporales y las de relación soma en el espacio y ritmo para la parte principal de la clase.
- Los estudiantes enfermos realizan las actividades al ritmo que le permita su enfermedad
- En las actividades colectivas tienen que conformarse los grupos con presencia de los niños enfermos en cada grupo
- Durante las actividades el profesor debe prestar atención que los estudiantes expresen con profundidad sus vivencias y que lo trasmitan a los compañeros de modo asequible utilizando su creatividad

Aplicación y validación de la propuesta de actividades de expresión corporal

Luego de haber elaborado la propuesta de actividades se desarrolla la puesta en práctica del programa como forma validación. A continuación, se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 2. Resultados de las dimensiones motivación y participación antes y después de aplicadas las actividades.

Dimensiones	Indicadores	Media preprueba	Desviación Estándar preprueba	Media posprueba	Desviación Estándar posprueba
Motivación	Predisposición positiva por la clase de los niños con enfermedades inmunes	1.60	0.89	4.0	0.70
	Entusiasmo por la clase de los niños con enfermedades inmunes	1.40	0.55	4.6	0.55
	Motivación durante las actividades de expresión corporal de los niños con enfermedades inmunes	1.20	0.45	4.2	0.45
	Los niños con enfermedades inmunes participan en los juegos de equipo de expresión corporal	2.60	0.55	4.6	0.54
Participación en la clase	Los niños con enfermedades inmunes realizan las actividades de expresión corporal individuales con normalidad	2.20	0.84	4.4	0.89

La tabla 2, muestra los resultados de la dimensión motivación donde en la preprueba se obtienen una media igual 1.60 en la predisposición por la clase y en la posprueba el resultado fue de 4.0. Los estudiantes mostraron una media de 1.40 en el entusiasmo por la clase en la primera ronda de observación y de 4.6 en la posprueba. En cuanto a la motivación pasaron de 1.20 a 4.20 respectivamente.

En cuanto a la dimensión participación en la clase los resultados de la media de sus indicadores en la preprueba oscilaron entre 2.20 y 2.60; mientras que en la posprueba estuvieron entre 4.4 y 4.6.

Tabla 3. Resultados de las dimensiones comportamiento y estado físico antes y después de aplicadas las actividades.

Dimensiones	Indicadores	Media preprueba	Desviación Estándar preprueba	Media posprueba	Desviación Estándar posprueba
Comportamiento	Los niños con enfermedades inmunes son objeto de burlas durante las actividades de expresión corporal	3.80	0.45	1.40	0.54
	Los niños con enfermedades inmunes se muestran agresivos durante las actividades de expresión corporal	3.00	0.00	1.40	0.54
	Los niños con enfermedades inmunes permiten que sus compañeros los apoyen durante las actividades de expresión corporal	1.60	0.55	3.40	0.54
Percepción del estado físico	Los niños con enfermedades inmunes se observan fatigados durante las actividades de expresión corporal	3.40	0.55	1.80	0.44
	Los niños con enfermedades inmunológicas se desplazan de manera adecuada durante las actividades de expresión corporal	1.60	0.55	3.20	0.84

Resultados de las dimensiones comportamiento y estado físico se muestran en la tabla 3, donde se aprecia que la media en el comportamiento de los estudiantes con enfermedades inmunológicas durante las actividades de expresión corporal en la preprueba estuvo entre 1.60 y 3.80; mientras que en la posprueba oscilaron entre 1.40 y 3.40 respectivamente. Por su parte la percepción del estado físico se comportó con valores de la media en la preprueba entre 3.20 a 3.40 y en la posprueba entre 1.60 a 1.80.

El propósito de la investigación es elaborar un programa integrado por actividades de expresión corporal que posibilite la inclusión de estudiantes con enfermedades inmunológicas a la clase de Educación Física, en este sentido se comparte el criterio que estas propician múltiples beneficios a los estudiantes (Reyes et al., 2024).

La propuesta es innovadora, ya que los investigadores utilizan contenidos que no son habituales en las prácticas de expresión corporal, tal es el caso de las habilidades motrices deportivas y los ejercicios propioceptivos, sin embargo, constituyen contenidos de amplias posibilidades educativas debido a su sencillez (Lafuente, 2022). Además, se utilizan diversos apoyos que favorecen la inclusión de los estudiantes y con ello se propicia que mejore el aprendizaje significativo de los estudiantes con enfermedades del sistema inmunológico (Palma-Quimis et al., 2024).

La aplicación de las actividades de expresión corporal ha posibilitado que los estudiantes que padecen enfermedades del sistema inmunológico sientan un mayor entusiasmo, su predisposición sea positiva y en sentido general tengan una mayor motivación (tabla 2) por participar en las actividades de este tipo. Resultado que coincide con los alcanzados por Falco (2023); y González-Ortega et

al. (2024), los que logran que los niños alcancen mejoras en la motivación, concentración y disfrute de durante las actividades de este tipo.

Con la aplicación de las actividades de expresión corporal se logró mejorar la participación en los estudiantes con enfermedades inmunológicas (tabla 2) en los juegos en equipos, lo que constituye una evidencia de que se logra mejorar las relaciones con sus compañeros al tener significado para ellos los juegos que se proponen. Se coincide con Ibujés-Franco et al. (2024); González-Ortega et al. (2024), cuando plantean que las actividades que poseen significado para los estudiantes propician relaciones sólidas interpersonales. Además, se confirma que el contenido de expresión corporal facilita transmitir sentimientos y acciones (Romero-Ibarra et al., 2024).

Al comparar los resultados de la media de ambas pruebas (tabla 2) se evidencia que existe un incremento en cuanto a la realización de las actividades con normalidad, lo que muestra que se encuentran a gusto con las actividades, lo que indica que en la propuesta se ha tomado en consideración la diversidad del grupo favoreciendo el aprendizaje al desarrollar actividades adaptadas a todas las necesidades (Cedeño et al., 2024).

Es necesario acotar que las actividades de expresión corporal modificaron el comportamiento de los estudiantes con respecto a sus compañeros que padecen enfermedades inmunológicas (tabla 3) durante las clases de Educación Física, lo que se evidencia en la disminución de las burlas. Por lo que se comparte que la expresión corporal es un espacio de aprendizaje social donde el respecto a la diversidad ha permitido una mejor comunicación y trasmisión de las emociones (Criollo Calle et al., 2024).

Los estudiantes con enfermedades del sistema inmunológico disminuyeron la agresividad con sus compañeros (tabla 3), lo que indica que se han provocado cambios positivos en cuanto a la interacción con los estudiantes de su grupo clase, este resultado coincide con los obtenidos por (Barzola et al., 2024).

En este orden también ha ocurrido un incremento en cuanto a permitir que sus compañeros los apoye, favoreciendo el cuidado de cada estudiante, aspecto indispensable para lograr la inclusión de las personas que presentan alguna alteración en su estado de salud.

En cuanto a la percepción del estado físico de los estudiantes antes y después de aplicadas las actividades se observa una disminución de los estados de fatiga en los estudiantes durante las actividades de expresión corporal, aspecto indicativo de que se han tomado en consideración las particularidades de las enfermedades que padecen para elaborar la propuesta.

El indicador de la variable percepción del estado físico relacionado con el modo de desplazamiento durante las actividades, mostró un incremento con la aplicación de las actividades lo que significa que los contenidos propuestos han favorecido sus posibilidades motrices, los gestos de movimientos técnicos, coincidiendo con los resultados alcanzados por Fonseca (2024). Este resultado además favorece la confianza en ellos debido al control que logran en sus desplazamientos (Castillejo et al., 2023).

En general, los resultados muestran que la propuesta de actividades de expresión corporal a posibilitado la inclusión de los estudiantes que poseen enfermedades del sistema inmunológico en las clases de Educación Física. Lo que coincide con los resultados obtenidos en un grupo de niños con discapacidad intelectual (Palma-Quimis et al., 2024).

Los resultados obtenidos muestran los contenidos de expresión corporal constituyen una oportunidad y un desafío para los profesores de Educación Física en aras de enriquecer de modo constante el proceso y con ello la inclusión de todos los estudiantes (Gamonales et al., 2024).

CONCLUSIONES

El diagnóstico inicial posibilitó detectar que aun cuando los estudiantes padecen enfermedades diferentes se encuentran elementos comunes en cuanto a los síntomas y signos relacionados con la actividad física que constituyen pautas para el diseño de las actividades de expresión corporal.

Se evidencia en el diagnóstico inicial la necesidad de elaborar el programa de actividades de expresión corporal como vía para lograr la inclusión de los estudiantes en las clases de Educación Física pues no están incluidos en el proceso.

Se diseña un programa de actividades de expresión corporal para lograr la inclusión de estudiantes con enfermedades inmunológicas a la clase de Educación Física integrado por la fundamentación, actividades, evaluación e indicaciones metodológicas, donde se pondera como elementos distintos e innovadores las actividades de equilibrio, propioceptivos y las actividades de relación cuerpo espacio y ritmo por medio de las habilidades motrices deportivas como medios para fomentar la expresión, la comunicación y la creatividad de los estudiantes.

La puesta en práctica del programa de actividades de expresión corporal con los estudiantes que padecen enfermedades del sistema inmunológico permitió su validación en la práctica.

El programa de actividades de expresión corporal permitió que los estudiantes con enfermedades inmunológicas se incluyeran en la clase de Educación Física, a partir del pensamiento reflexivo y la creatividad individual y colectiva de modo que contribuyó a la integración social y desarrollo personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barzola, F. E., Catagua, C. J., Orlando, R. I., & Maqueira, G. C. (2024). La expresión corporal como alternativa metodológica para la inclusión de estudiantes con discapacidad física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 29(318), 2-14. <https://doi.org/10.46642/efd.v29i318.7925>
- Castillejo Olán, R., Rodríguez Pérez, H. J., Vallejo Palacios, M. C., & Feriz Otaño, L. (2023). Niveles de desarrollo de la expresión corporal y motricidad, en la Educación Inicial modalidad virtual. *PODIUM - Revista De Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física*, 18(1). <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1414>
- Cedeño Andrade, L. J., Segura Osorio, P. del R., Romero Ibarra, O. P., & Maqueira Caraballo, G. de la C. (2024). Danza contemporánea y expresión corporal en la Educación Física inclusiva: una estrategia para estudiantes con múltiples discapacidades. *PODIUM - Revista De Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física*, 19(2). <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1625>
- Criollo Calle, X. C., Morales Neira, D. J., & Maqueira Caraballo, G. de la C. (2024). Actividades de expresión corporal para la inclusión de estudiantes con TDAH en I <https://deporvida.uho.edu.cu/index.php/deporvida/article/view/1007>
- Escalante Puma, A., Villafuerte Alvarez, C. A., & Escalante Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1663–1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>

- Falco, M. V. (2023). *La Expresión corporal en el segundo Ciclo de la Educación Primaria*. (Ensayo Final). Instituto de Formación Docente "María Orticochea".
- Fonseca Lette, M. (2024). La expresión corporal para el proceso enseñanza-aprendizaje y la recreación de niños: Un programa taller. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (80). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382024000200011
- Gamonalés, J. M., Hernández-Beltrán, V., Muñoz-Jiménez, J., & García-Barrera, A. (2024). Evolución de los documentos relacionados con la Inclusión Educativa en el área de Educación Física. *Retos*, 55, 126-137. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103412>
- González-Ortega, M., Zhiñin-Quezada, P., Romero-Ibarra, O. y Maqueira-Caraballo, G., (2024). La expresión corporal en la inclusión de niños con sobrepeso en las clases de educación física. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9(2), 354-365. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2283>
- Guerrero-Villota, J.C., Benavides, E.Y., & Moreno-Corra S.M. (2020). Efectos de la actividad física sobre el sistema inmune del adulto mayor. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 74-80. https://www.researchgate.net/publication/340515157_Efectos_de_la_actividad_fisica_sobre_el_sistema_inmune_del_adulto_mayor_Effects_of_physical_activity_on_the_immune_system_of_the_elderly
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Ibujés-Franco, M. L., Guachamín-Ávila, V. A., Romero-Ibarra, O. P., & Maqueira-Caraballo, G. C. (2024). La Expresión corporal para el mejoramiento de la relación socio afectiva en estudiantes con síndrome de asperger. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(2), 859-879. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.859-879>
- Lafuente, J. C. (2022). Valoración de los contenidos de Expresión Corporal por parte de los futuros maestros en la asignatura de Actividades Físicas Artístico-expresivas de la mención de Educación Física. *Retos*, 43, 205-214. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/87553/65779>
- Palma-Quimis, J. F., Macías-Hernández, A. R., Romero-Ibarra, O. P., & Maqueira-Caraballo, G. C. (2024). Actividades de expresión corporal para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la clase de educación física. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(1), 3549-3565. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.3549-3565>
- Reyes Rivera, B., León San Lucas, S., Romero Ibarra, O., & Maqueira Caraballo, G. (2024). Movimiento inclusivo: Estrategias de expresión corporal para niños con TDAH en educación física. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 1645-1677. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i4.7017>
- Romero-Ibarra, F. R., Parrales-Rivera, J. R., Romero-Ibarra, O. P., & Maqueira-Caraballo, G. C. (2024). El mimo como método dialógico para la expresión corporal en personas con síndrome de Down. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(1), 4058-4076. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.4058-4076>
- Sánchez, G. (2022). La enseñanza de la expresión corporal en el sistema educativo español. Recorrido histórico. *Historia de la Educación*, 41(1), 103-127. <https://doi.org/10.14201/hedu2022103127>
- Simbaña, M. P., González, M. G., Merino, C. E., & Sanmartín, D. E. (2022). La expresión corporal y el desarrollo motor de niños de 3 años. *Revista Científica de la Ciencia*, 6(12). <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/385/448>
- Veas-Bravo, B. V., Granizo-Cadena, C. E., Romero-Ibarra, O. P., & Maqueira-Caraballo, G. C. (2024). La danza folklórica como alternativa para la inclusión de estudiantes con discapacidad física en las clases de Educación Física. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(3), 2862-2879. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.2862-2879>

18

DEL AULA

**A LA INDUSTRIA: LA EDUCACIÓN DUAL, UN NUEVO RETO
EDUCATIVO EN EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO DE
MÉXICO**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

DEL AULA

A LA INDUSTRIA: LA EDUCACIÓN DUAL, UN NUEVO RETO EDUCATIVO EN EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO DE MÉXICO

FROM THE CLASSROOM TO INDUSTRY: DUAL EDUCATION, A NEW EDUCATIONAL CHALLENGE IN MEXICO'S TECHNOLOGICAL HIGH SCHOOL

Yuniva Virginia Calderón-Juárez¹

E-mail: yuniva.calderon@sitio.cetis71.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7023-5097>

Yolanda Cruz-Cruz¹

E-mail: yolanda.cruz@sitio.cetis71.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5544-4375>

Sergio Antonio Terán-Treviño²

E-mail: sergio.teran@docentes.uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1920-4754>

¹ Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No 71. Tamaulipas. México.

² Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Calderón-Juárez, Y. V., Cruz-Cruz, Y., & Terán-Treviño, S. A. (2025). Del aula a la industria: la educación dual, un nuevo reto educativo en el bachillerato tecnológico de México. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 178-190.

Fecha de presentación: 11/05/2025

Fecha de aceptación: 12/08/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

La educación dual en México representa una estrategia innovadora para fortalecer la formación técnica en el nivel medio superior, al combinar la enseñanza teórica en instituciones educativas con prácticas profesionales en empresas. Basado en ejemplos de Europa, especialmente de Alemania, esta metodología pretende aumentar la inserción laboral de los jóvenes, disminuir el abandono escolar y conectar el sistema educativo con las necesidades del mercado laboral. El Bachillerato Tecnológico, pieza clave en este modelo, enfrenta desafíos como la desactualización curricular, la escasa participación empresarial y la limitada infraestructura. Sin embargo, casos exitosos como el CETIS 71 en Reynosa demuestran que, con alianzas estratégicas y seguimiento adecuado, la educación dual puede generar impactos positivos en estudiantes, empresas e instituciones. Los beneficios incluyen el desarrollo de competencias técnicas y sociales, mayor pertinencia educativa, formación de talento a la medida y fortalecimiento de la responsabilidad social empresarial. No obstante, persisten retos como la falta de regulación integral, la capacitación insuficiente de tutores y docentes, y la resistencia cultural. Para consolidar este modelo, se proponen acciones como fortalecer el marco normativo, incentivar la participación empresarial, mejorar la infraestructura y profesionalizar a los actores involucrados. La educación dual, bien implementada, puede ser un motor de desarrollo económico, equidad social y ciudadanía activa en México.

Palabras clave:

Educación dual, formación técnica, prácticas profesionales, competencias técnicas, responsabilidad social empresarial.

ABSTRACT

Dual education in Mexico represents an innovative strategy to strengthen technical training at the upper secondary level by combining theoretical teaching in educational institutions with professional practices in companies. Based on examples from Europe, especially in Germany, this methodology aims to increase young people's employment insertion, reduce school dropout rates, and connect the education system with the needs of the labor market. The Technological Baccalaureate, a key component of this model, faces challenges such as outdated curricula, limited business participation, and insufficient infrastructure. However, successful cases like CETIS 71 in Reynosa demonstrate that, with strategic alliances and proper follow-up, dual education can generate positive impacts on students, companies, and institutions. The benefits include the development of technical and social skills, greater educational relevance, tailored talent training, and strengthening corporate social responsibility. However, challenges persist such as the lack of comprehensive regulation, insufficient training of tutors and teachers, and cultural resistance. To consolidate this model, actions are proposed such as strengthening the regulatory framework, encouraging business participation, improving infrastructure, and professionalizing the involved actors. Well-implemented dual education can be a driver of economic development, social equity, and active citizenship in Mexico.

Keywords:

Dual education, technical training, internships, technical skills, corporate social responsibility.

INTRODUCCIÓN

La educación en México ha evolucionado constantemente, siendo el resultado de diversas reformas y ajustes ante las demandas sociales, económicas y culturales que enfrenta el país. Desde la era prehispánica hasta hoy, la educación ha sido fundamental en la formación de identidad, ciudadanía y crecimiento económico. Actualmente, la educación media superior tiene un papel clave, ya que es el periodo en el que los jóvenes afianzan sus conocimientos, habilidades y valores para integrarse en la sociedad productiva y en la educación superior.

El sistema educativo en México, que se organiza en varios niveles, enfrenta desafíos continuos en relación a la calidad, la equidad y la relevancia. Como Ramírez et al. (2015), lo mencionan, el estudiante da inicio en su formación en la educación básica, pasando por diferentes etapas, retos, y evoluciones hasta llegar a su formación profesional en el nivel superior, posteriormente, se incorpora al mundo laboral, algunos a más temprana edad por necesidad económica. La desigualdad en el acceso, la deficiencia en la calidad de algunas instituciones y la falta de conexión entre la educación y las necesidades del mercado laboral dificultan a muchos graduados de la educación media superior el aprovechar su formación de manera adecuada.

En este contexto, el impulso de la educación técnica y tecnológica se ha presentado como una alternativa para disminuir desigualdades y fomentar un desarrollo económico más integrador y sostenible. Datos de La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018), confirman que la importancia de apoyar a los estudiantes de Educación Media Superior, sobre todo en los sistemas de bachillerato que ofrecen una carrera técnica, coinciden con informes del Banco Mundial (2017), existía demanda de un sistema educativo diferente donde el alumno desarrollara habilidades y pensamiento analítico para el sector productivo.

En la actualidad, el modelo educativo ha cambiado, enfocándose en fomentar la reflexión, el análisis crítico y la activa participación de los estudiantes. Freire (1970) llegó a mencionar el concepto de una educación que libera, donde el alumno se debe sentir motivado, generar cuestionamientos, indagar, comprender sus conocimientos y aplicarlos en su mismo entorno. Este enfoque ayuda a formar profesionales capacitados, ciudadanos analíticos y con una mentalidad más consciente de su participación en la sociedad (Cruz Aguilar, 2020).

En el ámbito de la educación técnica y tecnológica en México, esta visión es esencial, puesto que permite a los jóvenes entender el rol que tienen en sus comunidades, en la industria y en la transformación social.

El sistema educativo mexicano ha sufrido grandes cambios a través del tiempo (Guerrero, 2022). Presenta una gran diversidad y es complejo, compuesto por distintos

niveles y subsistemas que atienden a diversas etapas y necesidades de aprendizaje. Desde la educación inicial hasta la superior, cada nivel posee metas específicas y métodos pedagógicos únicos:

- **Educación inicial:** Diseñada para niños de 0 a 4 años, se enfoca en el desarrollo integral, afectivo, motor y cognitivo. La educación inicial construye los pilares para que un estudiante pueda desarrollar habilidades y competencias en las siguientes etapas de su formación académica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010).
- **Educación básica:** Incluye preescolar, primaria y secundaria, y se centra en la obtención de conocimientos esenciales, habilidades fundamentales y valores sociales.
- **Educación media superior:** Desde la educación preparatoria y la capacitación técnica/tecnológica. Debe proporcionar al alumno una formación ideal donde le permita el desarrollo de competencias útiles en su vida personal, social y laboral Secretaría de Educación Pública (México. Secretaría de Educación Pública, 2017).
- **Educación superior:** Englobando universidades, institutos tecnológicos y centros de investigación, con un énfasis en la creación de conocimiento, innovación y desarrollo sostenible.

Este esquema estructural necesita políticas educativas que sean coherentes, inclusivas y ajustadas a las realidades económicas, sociales y regionales del país.

En años recientes, la educación dual ha surgido como una solución innovadora para enfrentar los desafíos del sistema educativo en México. Este enfoque, que integra el aprendizaje en instituciones educativas con la experiencia laboral en empresas, ha demostrado ser exitoso en naciones como Alemania, Suiza y Austria, donde la tasa de empleo juvenil es notablemente más baja que en México (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2019).

El inicio de la formación Dual en Alemania conlleva un intercambio de beneficios entre la escuela y la empresa, lo que hace más fácil a los estudiantes aprender a desenvolverse en el campo laboral como en la parte social en entornos reales (Mück, 2018). Para implementar este modelo en México, es necesario revisar las bases pedagógicas, fortalecer el marco normativo, capacitar a educadores y tutores, así como establecer alianzas estratégicas con el sector empresarial.

Este enfoque no solo mejora la relevancia de la formación, sino que también ayuda a reducir las tasas de abandono escolar, fomenta la motivación entre los jóvenes y promueve una cultura innovadora en las instituciones educativas. Se ha señalado que la educación dual representa una posibilidad significativa para renovar profundamente el sistema educativo en México, orientando a este hacia

una mayor competitividad, inclusión y adecuación a los retos contemporáneos (López, 2019).

La educación dual representa un método educativo que integra de forma organizada la instrucción en escuelas con la práctica en empresas o centros productivos, en un sistema de alternancia que pretende aumentar la calidad de la educación de los alumnos. Se ha descrito a la educación dual como un modelo formativo que integra conocimientos teóricos impartidos en instituciones educativas con experiencias prácticas en entornos laborales, siguiendo un equilibrio determinado y normado.

Este modelo se basa en la idea de que el aprendizaje de conocimientos y destrezas técnicas no debe limitarse solo a lo teórico, sino estar conectado de manera directa con la realidad del sector productivo. La educación dual ha sido concebida como un proceso de formación que promueve la articulación entre el ámbito educativo y el entorno laboral, con el objetivo de lograr una aplicación concreta de los saberes adquiridos en contextos profesionales reales (Billett, 2016).

En México, el concepto de la educación dual está en proceso de desarrollo. Sin embargo, los progresos en su definición y regulación muestran un creciente interés por adaptar modelos internacionales a las especificaciones del sistema educativo y del mercado laboral locales. La Secretaría de Educación Pública ha promovido la formalización de este modelo mediante un marco regulatorio que busca estandarizar prácticas y asegurar la calidad (Congreso de la Ciudad de México, 2024).

El origen de la educación dual radica en Europa, enfatizando en Alemania, donde este método ha tenido gran impacto en la formación profesional al implementarse desde el siglo XIX. Su éxito se debe a la intensa cooperación entre los sectores público y privado, junto con la estandarización de competencias y la certificación de habilidades. En Alemania, el tiempo que los estudiantes dedican a la formación práctica puede variar entre el 50% y el 70%, dependiendo de la carrera (Mück, 2018).

Este modelo ha funcionado como un referente global, y su éxito ha inspirado a otros países a desarrollar esquemas semejantes. En México, la implementación oficial de la educación dual inició en las últimas décadas del siglo XX, con proyectos piloto liderados por la Secretaría de Educación Pública en conjunto con organismos internacionales y el sector empresarial. Se ha planteado que para implementar el modelo dual en México es necesario, además de reformar los contenidos curriculares, robustecer la infraestructura educativa, capacitar al personal docente y establecer mecanismos normativos claros que regulen el involucramiento del sector empresarial (López, 2019).

A pesar de que el proceso ha enfrentado obstáculos como la fragmentación de esfuerzos y la escasa cultura de colaboración, los primeros resultados indican que, con

un diseño apropiado, el modelo dual tiene el potencial de ser una estrategia efectiva para transformar la educación técnica en el país.

La educación dual se basa en varios principios pedagógicos que la hacen única en comparación con otros métodos de enseñanza:

- **Aprendizaje contextualizado:** La formación tiene lugar en situaciones laborales reales, lo que ayuda a los estudiantes a visualizar cómo pueden aplicar lo que han aprendido. Se ha expresado que el proceso de aprendizaje se favorece a través de la implicación activa del individuo en comunidades donde se comparten conocimientos, experiencias y habilidades en torno a una práctica común (Lave & Wenger, 1991).
- **Integración teoría-práctica:** Se busca evitar la dicotomía entre el conocimiento teórico y las habilidades prácticas, promoviendo un proceso en el que ambos se desarrollan de manera simultánea y se complementan. Este modelo contribuye al fortalecimiento de habilidades que pueden ser aplicadas en distintos contextos y que se ajustan a diversas situaciones laborales (Billett, 2016).
- **Colaboración activa:** La sinergia entre las instituciones educativas y las empresas favorece la creación conjunta de conocimientos y la evaluación colaborativa. La presencia de mentores en ambos entornos asegura la continuidad en el proceso de formación.
- **Formación en competencias:** Este modelo se centra en enseñar habilidades técnicas, sociales y éticas, equipando a los estudiantes para que puedan desempeñarse eficazmente en su ámbito laboral y social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).
- **Evaluación continua y compartida:** Tanto las instituciones educativas como las empresas llevan a cabo evaluaciones con herramientas que reflejan las verdaderas habilidades del estudiante.
- **Responsabilidad social y ética profesional:** Se fomenta una visión holística del profesional, poniendo un énfasis especial en la ética, la responsabilidad social y el compromiso con la comunidad.
- **Flexibilidad y adaptabilidad:** Los programas deben ajustarse a los cambios en el sector productivo y a las demandas del mercado laboral, garantizando su relevancia.

Estos principios garantizan que la educación dual no sea simplemente un método de formación técnica, sino un proceso integral que fortalece habilidades para la vida y el trabajo.

Las normas que regulan la educación dual en México han cambiado a través de los años, particularmente mediante la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, que forma parte de la Secretaría de Educación Pública. En el año 2018, la Secretaría publicó el Marco de Referencia para la Implementación de la Formación Dual

en México, que establece las pautas esenciales para su desarrollo en los diversos subsistemas de educación técnica.

Este documento señala las funciones de las instituciones educativas, las empresas y los tutores, además de los criterios para la participación y los métodos de evaluación. La formación dual debe sustentarse en principios como la calidad, la relevancia y la equidad, impulsando colaboraciones estratégicas que favorezcan tanto a la juventud como al desarrollo económico nacional (México. Secretaría de Educación Pública, 2014).

Las políticas educativas deberían promover nuevas estrategias pedagógicas y fortalecer la sinergia con el ámbito productivo, con el propósito de mejorar tanto la relevancia como el nivel de excelencia en la capacitación técnica, Ley General de Educación, Artículo 45. Dentro de la DGETI, se han establecido directrices específicas para la certificación de competencias, la formación continua y los mecanismos de seguimiento.

El fortalecimiento de estos marcos normativos es crucial para aumentar la cobertura y asegurar la calidad de los programas de educación dual en México.

El Bachillerato Tecnológico en México representa una opción de educación media superior que fusiona una formación general académica con una capacitación técnica específica. Su objetivo principal es preparar a los jóvenes para que puedan ingresar al mercado laboral o proseguir con estudios superiores. Esta opción está integrada dentro del Sistema Nacional de Bachillerato y busca brindar una educación relevante, adaptable y relacionada con las exigencias del contexto social y productivo.

El objetivo del Bachillerato Tecnológico consiste en brindar a los jóvenes una preparación integral, combinando aspectos académicos y técnicos, para que desarrollen habilidades aplicables en diversas etapas de la vida y se inserten de manera efectiva en contextos educativos y laborales (México. Secretaría de Educación Pública, 2017). Su diseño curricular se centra en un enfoque basado en competencias, fomentando habilidades como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, una comunicación eficaz y el liderazgo, junto con conocimientos técnicos en campos como electrónica, mecánica, administración, informática, turismo, entre otros.

Normalmente, el programa se lleva a cabo a lo largo de tres años académicos, combinando asignaturas de formación general —como matemáticas, ciencias sociales, humanidades y comunicación— con materias técnicas. Generalmente, más del 30% del tiempo se dedica a la formación práctica en entornos reales de trabajo, aunque esto puede variar según la carrera y la institución.

El modelo del Bachillerato Tecnológico está pensado para reforzar la relevancia de la formación y ayudar en

la inserción laboral de quienes se gradúan. Sus objetivos principales son:

- Fomentar competencias técnicas y científicas: Proveer conocimientos especializados que capaciten a los jóvenes para operar con destreza en sectores productivos cruciales.
- Desarrollar habilidades y actitudes laborales: Incentivar la responsabilidad, la ética profesional, la iniciativa, la puntualidad y la creatividad.
- Impulsar la formación ciudadana y social: Instaurar valores como la responsabilidad social, el respeto a la diversidad y el compromiso hacia el desarrollo sostenible.
- Facilitar la continuación de estudios superiores: Preparar a los jóvenes para que se incorporen a carreras universitarias, tecnológicas o formación profesional continua.
- Fomentar la originalidad y el espíritu empresarial: Impulsar la innovación, el desarrollo de conceptos y la habilidad para iniciar iniciativas propias que resulten en beneficios.

Este enfoque parte de la idea de que la formación técnica debe estar estrechamente relacionada con las necesidades del sector productivo, favoreciendo un aprendizaje activo y contextualizado.

El perfil de salida del Bachillerato Tecnológico es establecido por la Secretaría de Educación Pública y describe las habilidades que los alumnos deben presentar al terminar su educación. El diseño curricular y las metodologías de enseñanza deben estar orientadas por el perfil de egreso, a fin de asegurar que los estudiantes desarrollen competencias clave, tanto generales como especializadas, que les permitan integrarse al mundo laboral o proseguir sus estudios de manera efectiva (García & López, 2020).

Las habilidades clave abarcan:

- **Competencias técnicas:** Dominio de conocimientos y destrezas precisas en su campo de estudio.
- **Competencias sociales y personales:** Colaboración en equipo, capacidad de liderazgo, comunicación efectiva, responsabilidad y aprecio por la diversidad.
- **Competencias para el aprendizaje autónomo:** Aptitud para investigar, evaluar y aplicar información, además de adaptarse a los cambios tecnológicos y el entorno laboral.
- **Competencias ciudadanas:** Participación activa en la vida social y comunitaria, promoviendo principios democráticos y la sostenibilidad.

Estas habilidades permiten a los graduados participar en actividades productivas y ejercer un liderazgo ético y responsable dentro de su comunidad.

Aunque su relevancia estratégica es notable, el Bachillerato Tecnológico enfrenta diversos obstáculos que restringen su eficacia:

- Alta tasa de abandono escolar: Factores como la falta de interés, problemas económicos y percepciones desfavorables sobre la educación técnica son causas del abandono (Organización de Estados Iberoamericanos & Universidad Iberoamericana, 2025).
- Desajuste con el mercado laboral: Hay ciertos programas que no se modernizan a la velocidad requerida, generando perfiles que no cumplen con las exigencias del sector productivo.
- Insuficiencia de infraestructura y recursos: Muchas escuelas no cuentan con laboratorios, talleres y tecnología moderna, lo que afecta la calidad de la formación práctica.
- Colaboración empresarial limitada: La interacción con el ámbito productivo es aún incipiente en muchas regiones, lo que perjudica la relevancia de la enseñanza.
- Deficiencia en la formación o capacitación docente: La actualización continua de profesores en nuevas tecnologías y métodos pedagógicos es escasa, afectando de manera negativa la calidad educativa.
- Relación entre educación y empleabilidad: La ausencia de mecanismos eficientes para vincular a los graduados con empleos reduce la efectividad del programa.

Para que el bachillerato tecnológico alcance sus objetivos, es indispensable ir más allá de una reforma curricular y fomentar un entorno colaborativo, innovador y pertinente que comprometa tanto a las instituciones educativas como al sector productivo (Hernández & Marsán, 2019).

La adopción de la educación dual en el nivel medio superior en México ha ocurrido de manera paulatina, motivada por la necesidad de conectar adecuadamente el aprendizaje académico con las exigencias del ámbito productivo. Aunque todavía se encuentra en desarrollo, este enfoque ha demostrado resultados alentadores, sobre todo en sectores como la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), que reúne a los centros de formación técnica y tecnológica a nivel nacional.

La educación dual en México se fundamenta en un modelo de alternancia donde los alumnos combinan periodos de estudio en escuelas con experiencias prácticas en empresas u organizaciones productivas. La implementación de la formación dual en México descansa en una alianza formal entre entidades educativas y compañías, en la cual los estudiantes destinan una parte considerable de su tiempo a desarrollar actividades prácticas dentro de ambientes laborales, bajo la orientación compartida de tutores empresariales y docentes académicos (México. Secretaría de Educación Pública, 2018).

Las modalidades pueden diferir: algunas instituciones prefieren la alternancia semanal, mientras que otras eligen bloques de prácticas o jornadas intensivas. Esta flexibilidad permite que los programas se adapten a las necesidades tanto del sector productivo como de los estudiantes.

La DGETI ha forjado asociaciones con empresas de sectores como la manufactura, la electrónica, la logística, la administración y la informática. Estas colaboraciones ofrecen a los estudiantes la oportunidad de realizar prácticas profesionales, involucrarse en proyectos innovadores y solucionar problemas reales, aumentando la relevancia de su formación.

Empresas como Visteon, ZF Lifetech y Kimball Electronic han sido pioneras en estos programas, proporcionando espacios para prácticas, formando tutores y realizando evaluaciones conjuntas. Su participación activa en la definición de competencias y en la valoración de los estudiantes asegura una educación ajustada a las demandas del mercado laboral.

Para que la educación dual se implemente adecuadamente, es esencial que los tutores en las empresas y en las instituciones educativas reciban capacitación. La Secretaría de Educación Pública ha impulsado cursos de formación para tutores empresariales y docentes, asegurando así una orientación pedagógica apropiada y una transmisión de conocimientos que sea relevante tanto técnica como socialmente.

El alumno adopta una postura activa y comprometida. El estudiante que participa en la formación dual debe asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje, combinando teoría y práctica en escenarios reales y mostrando responsabilidad tanto ética como social en su desempeño (Zepeda García, 2020).

El éxito de la educación dual depende del seguimiento y evaluación efectivos. Dentro de los principales instrumentos se encuentran:

- Planes de aprendizaje conjunto: Documentos que establecen objetivos, actividades, responsabilidades y criterios de evaluación, elaborados por tutores académicos, tutores empresariales y alumnos.
- Bitácoras y registros de actividades: Instrumentos que registran logros, obstáculos y aprendizajes a lo largo de las prácticas.
- Evaluaciones de desempeño: Se llevan a cabo tanto en la institución educativa como en la empresa, utilizando rúbricas que evalúan habilidades técnicas, sociales y éticas.
- Reuniones de seguimiento: Encuentros regulares entre tutores, maestros y alumnos para examinar progresos y modificar los planes de trabajo.
- Indicadores de calidad: Tasa de participación, satisfacción empresarial, inserción en el mercado laboral y grado de adquisición de competencias, entre otros.

El modelo dual exige la implicación activa de todos los involucrados:

- El estudiante: Debe actuar con iniciativa, ser responsable y ético, involucrándose en las actividades prácticas y reflexionando sobre su proceso de aprendizaje.

- El tutor en la empresa: Asiste, supervisa y evalúa las tareas del estudiante, garantizando que las actividades sean relevantes y se realicen en condiciones adecuadas.
- El docente: Colabora con los tutores en las empresas, crea actividades complementarias y supervisa el avance del estudiante.

La formación dual requiere cultivar un entorno basado en la cooperación y el compromiso conjunto, en el que cada actor involucrado asuma funciones claramente definidas con el fin de garantizar la excelencia del proceso formativo (Hernández & Marsán, 2019).

A pesar de los progresos, la educación dual enfrenta diversos retos:

- Baja participación de empresas: Particularmente en sectores con menos cultura colaborativa o recursos escasos.
- Normativa inadecuada: Si bien hay directrices, aún se requiere una legislación completa que regule derechos, deberes y métodos de evaluación.
- Infraestructura deficiente: Muchas instituciones y empresas carecen de laboratorios, talleres y tecnología avanzada.
- Capacitación limitada: La formación en metodologías activas y evaluación conjunta es aún insuficiente para tutores y maestros. Desigualdad regional: La implementación se centra en áreas urbanas, dejando atrás a las zonas rurales.
- Peligro de explotación laboral: Sin un adecuado marco regulatorio, algunos programas pueden llevar a condiciones laborales desfavorables para los estudiantes.

Superar estos retos demanda fortalecer la regulación, potenciar la cultura colaborativa, invertir en infraestructura y capacitar a tutores y docentes.

La implementación de la educación dual en México ha demostrado ser una estrategia eficaz que aporta beneficios significativos a estudiantes, centros educativos, empresas y al sistema educativo en su conjunto. Cuando se aplica de manera correcta, este enfoque contribuye a disminuir la brecha entre el aprendizaje académico y las demandas del mercado laboral.

Un aspecto destacado de la educación dual es la oportunidad que brinda a los jóvenes para adquirir experiencia laboral en escenarios reales desde etapas iniciales de su educación.

Esta conexión con el sector productivo no solo permite la aplicación de conocimientos técnicos, sino que también favorece el desarrollo de habilidades sociales y profesionales que hacen más fácil la transición al mercado laboral.

La práctica real eleva notablemente la empleabilidad de los graduados. En lugares como Alemania y Suiza, donde el sistema dual está bien establecido, las tasas de

empleo superan el 80% (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017). En México, los resultados iniciales parecen seguir esa tendencia, sobre todo en instituciones que han creado colaboraciones sólidas con el sector productivo.

Adicionalmente, los alumnos desarrollan habilidades transversales como responsabilidad, autonomía, comunicación efectiva, solución de problemas y trabajo en equipo. Estas competencias, que no siempre se cultivan en ambientes puramente educativos, son muy apreciadas por los empleadores.

Involucrarse en entornos laborales también permite a los jóvenes descubrir sus intereses, fortalezas y áreas donde pueden mejorar, lo que fomenta una orientación vocacional más consciente. Cuando los jóvenes se incorporan tempranamente a espacios laborales, no solo comienzan a delinear su perfil profesional, sino que también fortalecen su confianza personal y desarrollan habilidades clave que les abren puertas en el mundo del trabajo formal (García & López, 2020).

Finalmente, al establecer un vínculo directo entre la formación y las metas laborales, la educación dual ayuda a reducir la deserción escolar y aumenta el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje.

Las instituciones educativas también obtienen grandes ventajas al aplicar programas de educación dual. Una de las ventajas fundamentales es el aumento en la pertinencia de los programas, ajustándose a las demandas auténticas del sector laboral. Esto enriquece la imagen institucional y posiciona a las escuelas como protagonistas esenciales en el desarrollo regional.

La participación activa de las empresas en la creación del currículo y en la evaluación de competencias facilita una constante actualización de contenidos, tecnologías y enfoques pedagógicos. Esto transforma a las instituciones en entornos dinámicos, adaptativos e innovadores.

Asimismo, la cooperación con firmas, asociaciones empresariales y entidades sociales favorece la formación de redes de innovación, proyectos colaborativos y estudios aplicados. Estas asociaciones enriquecen la oferta educativa y refuerzan la implicación en la comunidad.

La puesta en marcha de programas duales también promueve la capacitación y profesionalización de los educadores y tutores, fomentando metodologías activas, enfoques basados en competencias y evaluaciones continuas. Esto eleva la calidad de la enseñanza y estimula la innovación en la pedagogía.

La participación empresarial en programas de educación dual presenta ventajas económicas, sociales y estratégicas. Una de las más significativas es la opción de capacitar talento específico, estableciendo perfiles de competencias particulares y evaluando a los alumnos en contextos reales. Esto disminuye en gran medida los

costos relacionados con la capacitación e integración de nuevos trabajadores

Cuando las empresas participan activamente en esquemas de formación dual, suelen fortalecer los vínculos con los jóvenes que egresan, pues estos ya han interiorizado la forma de trabajo, las herramientas y los valores organizacionales, lo que se traduce en una integración más natural y comprometida (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017).

Además, la formación dual permite a las empresas fortalecer su responsabilidad social, mostrando su compromiso con el desarrollo de las comunidades locales y la creación de empleos de calidad. Esta implicación mejora la percepción corporativa, eleva la satisfacción de los empleados y favorece una cultura de innovación y aprendizaje continuo.

La asociación con entidades educativas también crea oportunidades para la creación de proyectos colaborativos, intercambio de tecnología y mejora en productos y procesos.

A nivel sistémico, la educación dual contribuye a incrementar los estándares de calidad en la formación técnica y profesional. La integración eficaz de teoría y práctica promueve un aprendizaje centrado en competencias, en contextos reales y en la solución de problemas específicos.

Al brindar experiencias educativas más conectadas con la realidad y los intereses de los jóvenes, la educación dual logra que se sientan más motivados y comprometidos con su formación, lo que contribuye a que permanezcan en la escuela y encuentren sentido en su aprendizaje (Zepeda García, 2020).

La conexión con el sector productivo eleva la pertinencia de los programas educativos y contribuye a cerrar la brecha entre la formación ofrecida y las exigencias del mercado laboral. Además, fomenta una cultura de colaboración y responsabilidad compartida entre instituciones educativas, empresas y el gobierno.

Desde una óptica social, la educación dual genera efectos positivos en las comunidades, al incentivar la creación de empleo, el desarrollo de competencias locales y la reducción de desigualdades. Esto fortalece el papel del sistema educativo como un agente de cambio social y desarrollo sostenible.

A pesar del reconocimiento a nivel global y de algunos resultados exitosos en determinados entornos, la expansión y fortalecimiento de la educación dual en México se enfrenta a numerosos impedimentos que restringen su efectividad y alcance. Estos desafíos están relacionados con elementos operativos, normativos, culturales y estructurales que requieren ser abordados de forma integral.

Uno de los mayores retos es la escasa implicación del sector empresarial en los programas de educación dual. Aunque en varios países el involucramiento del sector privado en la formación dual sigue siendo reducido, en México el avance de este modelo enfrenta retos particulares, entre ellos prácticas culturales arraigadas, restricciones financieras y marcos regulatorios que aún necesitan ser ajustados para impulsar una colaboración más efectiva y sostenible (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017).

En México, muchas empresas, especialmente las pequeñas y medianas, no cuentan con los recursos necesarios para destinar personal a la formación de estudiantes o no reconocen los beneficios de su implicación en tales programas. La falta de una cultura colaborativa y la idea de que la formación dual representa costos adicionales o riesgos operativos también afectan su escasa adopción.

Esta situación se agrava en regiones rurales o menos industrializadas, donde escasean las empresas dispuestas a cooperar. Para que las empresas se involucren de manera más activa en la formación dual, es fundamental establecer estímulos concretos, fortalecer el apoyo desde las instituciones y promover una visión compartida de compromiso social que, en el contexto mexicano, aún está en proceso de consolidación (Mück, 2018).

Asimismo, la ausencia de un marco normativo integral que asegure la calidad, equidad y sostenibilidad de los programas de formación dual representa otro importante desafío. Aunque en 2018, la Secretaría de Educación Pública lanzó un marco de referencia, no existe aún una legislación sólida que defina claramente los derechos y obligaciones de los involucrados.

La falta de un marco legal bien definido debilita tanto la certeza jurídica como el compromiso compartido entre los actores del sistema dual, lo que puede dar lugar a experiencias desorganizadas, con riesgos de abuso o con estándares formativos por debajo de lo esperado. Esta situación resalta la urgencia de establecer reglas claras que protejan a los estudiantes y fortalezcan la calidad educativa (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018). Sin normativas claras, los programas pueden convertirse en experiencias aisladas, carentes de continuidad o reconocimiento oficial.

Es fundamental establecer estándares de calidad, mecanismos de certificación y políticas públicas que impulsen una expansión ordenada y efectiva de la educación dual.

El éxito de la educación dual depende en gran medida de la calidad del apoyo pedagógico. No obstante, en México, el adiestramiento de tutores en las empresas y de docentes en las instituciones educativas aún es muy limitado.

El fortalecimiento de los programas de formación dual pasa necesariamente por brindar a tutores y docentes

una preparación adecuada en estrategias pedagógicas, evaluación de aprendizajes y coordinación con actores externos. Esta tarea, aunque esencial, aún requiere una atención más decidida y una asignación de recursos que respalde su impacto real en la experiencia educativa de los jóvenes (Zepeda García, 2020). La insuficiencia de formación afecta de manera adversa la calidad del soporte, la evaluación y la unión entre la teoría y la práctica.

Es fundamental establecer programas de formación continua, certificación y redes de apoyo para fortalecer las habilidades pedagógicas de los principales involucrados en el modelo dual.

La escasez de infraestructura y la dotación tecnológica son otro desafío significativo. Muchas instituciones educativas no disponen de laboratorios, talleres ni equipos actualizados, lo que restringe la calidad de la formación práctica. Adicionalmente, algunas empresas no poseen el espacio adecuado para acoger a los estudiantes ni personal competente para guiarlos.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2013), ha puesto de relieve que fortalecer la infraestructura y apostar por tecnologías adecuadas es clave para que los programas de formación dual evolucionen de manera efectiva y brinden experiencias educativas de alta calidad, más acordes con los desafíos contemporáneos. Esta inversión no sólo transforma los entornos de aprendizaje, sino que también empodera a los jóvenes con herramientas relevantes para su futuro. Esta limitación es especialmente crítica en áreas desfavorecidas, donde las condiciones materiales limitan el acceso a experiencias educativas relevantes.

Sin una regulación clara y mecanismos de supervisión eficaces, algunos programas de formación dual pueden resultar en prácticas abusivas. Hay casos donde los estudiantes son asignados a labores no educativas, enfrentan largas jornadas o trabajan en condiciones inadecuadas.

Es de suma importancia garantizar que los jóvenes que se integran a experiencias de formación en espacios laborales lo hagan en un entorno que respete su dignidad, promueva el ejercicio pleno de sus derechos y les brinde una protección integral. Este llamado pone en el centro del modelo dual la necesidad de cuidar no solo el aprendizaje, sino también el bienestar de quienes participan en él (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023). La ausencia de protocolos de protección puede poner en peligro los derechos de los estudiantes y distorsionar los objetivos pedagógicos del modelo.

Por último, uno de los desafíos más complicados es la resistencia cultural hacia el modelo dual. En numerosos contextos, la formación técnica aún se considera una opción de menor prestigio, y la cooperación entre escuelas y empresas no es parte de las prácticas institucionales comunes.

Se concuerda con Mük (2018), para lograr una mayor aceptación de la formación dual, es necesario emprender esfuerzos que vayan más allá de la técnica, incluyendo acciones que inspiren confianza y comprensión en los actores involucrados. Esto implica promover una cultura de apertura mediante campañas informativas, evidenciar los beneficios concretos del modelo, y respaldarlo con políticas públicas que faciliten el trabajo conjunto y sostenido entre los distintos sectores. Modificar estas percepciones significa cambiar no solo las estructuras, sino también las mentalidades de los actores educativos, empresariales y sociales.

DESARROLLO

El CETIS 71, ubicado en Reynosa, Tamaulipas, se ha consolidado como uno de los referentes nacionales en la implementación exitosa de programas de educación dual. Este plantel ha demostrado cómo la colaboración efectiva entre instituciones educativas y el sector productivo puede traducirse en beneficios tangibles para estudiantes, empresas y la comunidad.

Desde su inicio, el CETIS 71 ha mostrado un crecimiento sostenido en la participación de estudiantes en el modelo dual. La primera generación contó con 49 alumnos; la segunda, con 93; y la tercera, con 123 jóvenes. Este incremento refleja la confianza de las empresas en el modelo y la percepción de pertinencia por parte de los estudiantes.

Actualmente, la institución oferta siete carreras técnicas: Técnico en Administración de Recursos Humanos, Mantenimiento Industrial, Producción Industrial, Electrónica, Construcción, Contabilidad y Logística. En su cuarta generación Dual, se incorporó la carrera de Comercio Internacional y Aduanas, ampliando así la oferta educativa y las oportunidades de vinculación con el sector productivo.

Participación de empresas y resultados

El éxito del CETIS 71 ha sido posible gracias a alianzas estratégicas con empresas como Visteon, Kimball, ZF Lifetech y Season Group. Estas organizaciones han brindado espacios de práctica profesional, asesoría técnica y oportunidades de empleo para los estudiantes. La participación de las empresas ha permitido adaptar los programas de estudio a las necesidades reales del sector industrial de la región.

Los datos muestran que aproximadamente el 70% de los estudiantes que participaron en el esquema dual lograron insertarse en las empresas participantes, ya sea mediante prácticas profesionales o empleos formales tras su egreso. Las áreas de mayor demanda han sido Electrónica, Mantenimiento Industrial y Logística, lo que refleja las necesidades del entorno productivo de Reynosa, una ciudad con fuerte presencia industrial.

El trabajo conjunto entre el CETIS 71 y el sector empresarial ha sido determinante para construir un espacio formativo donde los conocimientos técnicos adquieren verdadero sentido, sirviendo como puente entre la educación escolar y las exigencias del mundo laboral. Esta colaboración ha permitido a los estudiantes visualizar con mayor claridad su futuro profesional y sentirse parte de un proceso que los prepara para enfrentar con confianza sus próximos desafíos. La coordinación constante y la participación de tutores empresariales han permitido que los estudiantes adquieran competencias específicas, relevantes y actualizadas.

Impacto y testimonios

Los testimonios de estudiantes y tutores reflejan el impacto positivo del programa. María, egresada de la carrera de Electrónica, ha compartido que su experiencia en la formación dual fue transformadora, al brindarle la oportunidad de aprender en escenarios reales, familiarizarse con tecnología avanzada y vivir una etapa que marcó la diferencia frente a otros jóvenes. Esta vivencia no solo enriqueció su aprendizaje, sino que también le permitió acceder a una posición laboral destacada en una empresa reconocida en Reynosa, lo que reafirma el valor práctico de este modelo educativo.

Desde la experiencia del área de recursos humanos en Visteon, se ha valorado positivamente la colaboración con el CETIS 71, destacando que los jóvenes egresados del programa dual llegan con una preparación sólida, muestran compromiso y ya dominan los procesos internos de la empresa. Esta articulación ha contribuido directamente al fortalecimiento de las operaciones y ha permitido disminuir los gastos asociados a la capacitación inicial.

Por último, el instructor de algunos alumnos dual nos menciona que acceder a la educación dual desde etapas tempranas permite a los jóvenes aclarar inquietudes que, de otro modo, podrían persistir hasta enfrentarse directamente al mundo laboral. Esta experiencia también contribuye a que definan con mayor precisión sus intereses y enfoquen su camino profesional hacia áreas que realmente les apasionan, desde una edad temprana.

Además, la participación en proyectos conjuntos ha impulsado la innovación local, permitiendo la creación de nuevos productos y procesos dentro de las empresas, lo que fortalece la competitividad regional.

Elementos clave del éxito

El caso del CETIS 71 revela varios factores determinantes para el éxito de la educación dual:

- Alianzas estratégicas firmes: Convenios claros entre la institución y las empresas, con roles y responsabilidades bien definidos.

- Capacitación continua: Formación de tutores en metodologías pedagógicas y evaluación de competencias.
- Currículo pertinente y flexible: Actualización constante del currículo en función de las necesidades del sector productivo.
- Seguimiento y evaluación conjunta: Uso de planes de aprendizaje, bitácoras y reuniones de seguimiento para garantizar la calidad del proceso.
- Participación activa del estudiante: Actitud responsable y compromiso con su proceso formativo.

Recomendaciones y perspectivas

El éxito del CETIS 71 demuestra que la educación dual puede ser una estrategia efectiva en el contexto mexicano, siempre que se implemente con planificación, regulación y compromiso de todos los actores. Para ampliar su impacto, se recomienda:

Escalar el modelo a otras carreras y regiones.

Institucionalizar los programas mediante marcos normativos claros.

Promover la capacitación continua de tutores y docentes.

Potenciar la innovación curricular y tecnológica.

Fomentar la cultura de colaboración y responsabilidad social empresarial.

Este caso confirma que, con esfuerzo coordinado, la educación dual puede convertirse en un pilar para reducir la brecha entre la formación académica y las necesidades del sector productivo, promoviendo un desarrollo regional más justo y competitivo.

Propuestas de mejora para la consolidación y expansión de la educación dual en México

La experiencia adquirida en México y en diferentes naciones indica que la educación dual tiene el potencial de ser una táctica eficiente para mejorar la relevancia, calidad y equidad en la capacitación técnica y profesional. No obstante, para que esta forma de educación logre su máximo auge en México, es esencial aplicar una serie de propuestas que enfrenten los desafíos actuales y refuercen los elementos primordiales del sistema.

1. Reforzar la institucionalización y regulación del modelo

Una de las acciones más urgentes es establecer un marco normativo integral que asegure la calidad, sostenibilidad y equidad de los programas de educación dual. Para lograr un desarrollo sostenido y de calidad, es esencial establecer marcos normativos y políticas públicas bien definidas, que cuenten con criterios claros y mecanismos eficaces de evaluación. En otras palabras, construir un camino sólido requiere reglas precisas y formas de medir su impacto a lo largo del tiempo.

Se sugiere:

- Elaborar una legislación o decreto marco que precise los derechos, deberes, roles y responsabilidades de todos los participantes.
- Establecer certificaciones y validaciones específicas para los programas de formación dual.
- Incorporar sistemas de monitoreo, evaluación y reportes eficaces que permitan señalar áreas mejorables y promover la transparencia.

2. Fomentar la participación del sector privado y establecer alianzas estratégicas

El éxito de la educación dual depende en gran parte de la involucración activa del sector productivo. La falta de cultura colaborativa y los escasos incentivos económicos y sociales limitan su participación. Mück refiere que para fortalecer el sistema de formación dual es indispensable que exista una sinergia efectiva entre los sectores público y privado, acompañada de incentivos concretos, reconocimiento explícito y respaldo institucional que motive y sostenga dicha colaboración.

Se plantea:

- Crear incentivos fiscales, subsidios y reconocimientos públicos para las empresas involucradas.
- Desarrollar campañas de sensibilización dirigidas hacia el sector empresarial.
- Establecer plataformas de conexión y redes colaborativas entre instituciones educativas y empresas.
- Impulsar la participación de pequeñas y medianas empresas mediante apoyos específicos y asesoría técnica.

3. Capacitar y profesionalizar a tutores y docentes

El factor humano es crucial para el éxito de la educación dual. La formación continua, especializada y acreditada de tutores y docentes es esencial para garantizar la calidad del proceso educativo (México. Secretaría de Educación Pública, 2023).

Se aconseja:

- Implementar programas de formación y certificación en metodologías activas, evaluación de habilidades y pedagogía en ámbitos laborales.
- Promover comunidades de práctica y redes de tutores y docentes.
- Estimular la participación en cursos, talleres y diplomados reconocidos oficialmente.

Impulsar la formación en derechos laborales y condiciones adecuadas para los estudiantes.

4. Mejorar la infraestructura y los recursos tecnológicos

Contar con una infraestructura adecuada, moderna y flexible es vital para ofrecer experiencias de calidad en entornos laborales y educativos.

Se sugiere:

- Aumentar el financiamiento en laboratorios, talleres, plataformas tecnológicas y equipos innovadores.
- Facilitar ayudas económicas y técnicas para instituciones y empresas, especialmente en áreas vulnerables.
- Fomentar alianzas con organismos internacionales y el sector privado para acceder a recursos y tecnologías avanzadas.

5. Fomentar un entorno de cooperación y responsabilidad social empresarial

Un entorno de trabajo conjunto es esencial para que la educación dual opere de manera eficiente y perdure a lo largo del tiempo.

Se sugiere:

- Desarrollar estrategias para difundir los beneficios de la educación dual.
- Impulsar la responsabilidad social empresarial como un valor fundamental de la institución.
- Estimular la implicación de organizaciones comunitarias y asociaciones empresariales en redes colaborativas.

6. Incluir tecnologías digitales y espacios virtuales

La digitalización tiene el potencial de incrementar el alcance y la efectividad de los programas de educación dual (Universidad Nacional Autónoma de México, 2024).

Se plantea:

- Crear plataformas digitales que faciliten la gestión, seguimiento y evaluación de los programas.
- Fomentar la enseñanza de habilidades digitales tanto para alumnos como para educadores.
- Implementar enfoques híbridos y en línea que amplíen el acceso y reduzcan gastos.

7. Crear procedimientos de supervisión, evaluación y mejora continua

La calidad y sostenibilidad del sistema demandan procedimientos estrictos de evaluación.

Se recomienda:

- Establecer métricas claras y cuantificables para medir la relevancia, calidad e impacto.
- Desarrollar sistemas de retroalimentación que incluyan la participación de todos los interesados.
- Incentivar la investigación aplicada y estudios de casos que proporcionen pruebas para la optimización de políticas públicas.

CONCLUSIONES

Estas propuestas de mejora apuntan a construir un sistema de educación dual robusto, inclusivo y de calidad

en México. El crecimiento y la viabilidad de este modelo dependen del esfuerzo colaborativo entre el gobierno, la iniciativa privada, las entidades educativas y la comunidad. Solo con un esfuerzo coordinado y la implementación de acciones concretas, México podrá aprovechar todo el potencial de la educación dual para fortalecer su sistema de formación técnica, reducir desigualdades y promover un crecimiento económico sustentable y equitativo. La educación dual, como estrategia pedagógica y política pública, representa una oportunidad valiosa para transformar el sistema de formación técnica y profesional en México. La experiencia internacional y los primeros resultados en contextos nacionales específicos muestran que este modelo puede contribuir significativamente a reducir la brecha entre la oferta educativa y las demandas del sector productivo, promover la empleabilidad de los jóvenes y fortalecer las capacidades institucionales y empresariales.

En el transcurso de este estudio, se ha mostrado que la adopción de la educación dual en México se encuentra con diversos obstáculos: la falta de implicación del sector privado, la falta de normativa adecuada, la limitada capacitación de tutores y docentes, y la falta de infraestructura adecuada. No obstante, también se han documentado ejemplos exitosos, como el caso del CETIS 71 en Reynosa, que demuestran que, con voluntad política, alianzas estratégicas y mecanismos adecuados, la educación dual puede convertirse en una vía efectiva para mejorar la pertinencia y calidad de la formación técnica.

El valor de la educación dual radica en su capacidad para ofrecer una formación contextualizada, basada en competencias y desarrollada en ambientes reales de trabajo. Este enfoque no solo favorece la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de habilidades sociales, actitudes responsables y valores éticos, esenciales para afrontar los desafíos del siglo XXI. Además, la participación activa de las empresas en la formación de los jóvenes fortalece su responsabilidad social y su competitividad en un mercado globalizado.

Para que este modelo se consolide y expanda, es imprescindible contar con políticas públicas sólidas, marcos regulatorios claros, incentivos adecuados y una cultura de colaboración que trascienda las prácticas aisladas. La formación constante de mentores y educadores, la inversión en instalaciones y tecnología, así como la utilización de herramientas digitales son factores esenciales para aumentar el alcance y asegurar la calidad de los programas.

Es urgente que las instituciones educativas, el sector privado y el gobierno asuman un compromiso conjunto para impulsar la educación dual como un pilar estratégico del sistema de formación en México. Solo a través de una articulación efectiva, la innovación pedagógica y

el fortalecimiento institucional será posible transformar la formación técnica y profesional en una verdadera herramienta de desarrollo social y económico.

Finalmente, la educación dual no debe ser vista únicamente como un medio para reducir el desempleo juvenil, sino como un proceso integral de construcción de ciudadanía, responsabilidad social y desarrollo sustentable. Su éxito dependerá de la voluntad política, la participación activa de todos los actores y la decisión colectiva de apostar por un sistema educativo más pertinente, inclusivo y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial. (2017). Improving flexibility, quality and equity of upper secondary education in Mexico. <https://www.worldbank.org/en/results/2017/04/10/improving-flexibility-quality-equity-upper-secondary-education-mexico>
- Billett, S. (2016). *Learning through practice: Beyond informal and towards a framework for learning through practice*. En, M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning*. (pp. 61–70). SAGE Publications.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013). Modelo Mexicano de Formación Dual - México: ejemplo de programas de inserción laboral. CEPAL. <https://igualdad.cepal.org/es/repository-of-policies-and-strategies/modelo-mexicano-de-formacion-dual-mexico-ejemplo-de-programas>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). Estudio Económico de América Latina y el Caribe. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/9107e394-bc61-4853-bfd1-f58332143eaf/content>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). Financiamiento de la enseñanza y la educación y formación técnica y profesional en América Latina y el Caribe (Serie Macroeconomía del Desarrollo No. 200). CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ebab0331-5518-4183-bf81-2aae1e72b347/content>
- Congreso de la Ciudad de México. (2024). Las reformas educativas: entre la continuidad y el cambio (1970–2024). <http://iilegislativas.congresocdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Proyecto-de-Investigacion-CE-Reformas-Educativas-1970-2024.pdf>
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 24(78), 197–206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/>

- Guerrero Olvera, M. (2022). La educación en México a través de los tiempos: cambios y reformas. Universidad del Centro de México. <https://blogs.ugto.mx/mdued/wp-content/uploads/sites/66/2022/10/La-educacio%CC%81n-en-Me%CC%81xico-a-trave%C%81s-de-los-tiempos-cambios-y-reformas.pdf>
- Hernández-Fernández, J., & Marsán, E. (2019). Satisfacción y percepción de mejoras de las y los graduados del Modelo Mexicano de Formación Dual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(101), 333–360. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000200333
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023). Retos y soluciones en la educación media superior. <https://nuevaescuelamexicana.org/cuales-son-los-retos-y-desafios-a-los-que-se-enfrenta-la-implementacion-de-la-nueva-escuela-mexicana-en-la-educacion-media-superior/>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2014). Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD). SEP. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/modelo-mexicano-de-formacion-dual>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Perfiles Educativos*, 39(156), 143–159. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143
- Mük, H. (2018). *La formación dual en Alemania: fundamentos, estructura y transferencia internacional*. Fundación Konrad Adenauer.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Education at a Glance 2017*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/09/education-at-a-glance-2017_g1g7f6b6/eag-2017-en.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos & Universidad Iberoamericana. (2025). Educación dual en México: balance, desafíos y perspectivas a diez años. <https://www.educacionfutura.org/educacion-dual-en-mexico-balance-desafios-y-perspectivas-a-diez-anos/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Atención y educación de la primera infancia: Informe regional América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189212_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>
- Ramírez Raymundo, R. (Coord.), Benítez, G. S., Weiss Horz, E., Ramírez García, R. G., Remedi Allione, E., & Torres Ramírez, M. C. (2015). *Desafíos de la educación media superior*. Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). Transformar la educación: integrando tecnologías para el desarrollo sostenible. *Revista Digital Universitaria*, 25(2). <https://www.revista.unam.mx/2024v25n2/transformar-la-educacion-integrando-tecnologias-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Zepeda García, E. (2020). Hacia un modelo mexicano de formación dual para la educación superior: sus particularidades. En Z. Navarrete Cazales, J. E. Martínez Iñiguez & J. A. Soto Curiel (Coords.), *Educación Superior en Prospectiva*. (pp. 248–250). Plaza y Valdés Editores.

19

ENSEÑANZA

**DE LA BIOLOGÍA MOLECULAR Y LA BIODIVERSIDAD:
INTEGRACIÓN Y CONSIDERACIONES BIOÉTICAS**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

ENSEÑANZA

DE LA BIOLOGÍA MOLECULAR Y LA BIODIVERSIDAD: INTEGRACIÓN Y CONSIDERACIONES BIOÉTICAS

TEACHING MOLECULAR BIOLOGY AND BIODIVERSITY: INTEGRATION AND BIOETHICAL CONSIDERATIONS

Roxana Pérez-Montesdeoca¹

E-mail: perezmontesdeocaroxana@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8351-098X>

José Alejandro Couto-González¹

E-mail: alejandro.couto98@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3205-781X>

Michel Quevedo-Cepero¹

E-mail: mqcepero@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6009-7698>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pérez-Montesdeoca, R., Couto-González, J. A., & Quevedo-Cepero, M. (2025). Enseñanza de la Biología Molecular y la Biodiversidad: Integración y consideraciones bioéticas. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 191-198.

Fecha de presentación: 15/05/2025

Fecha de aceptación: 10/08/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar cómo la integración de la Biología Molecular, la Biodiversidad y la Bioética en la formación de estudiantes de Educación Biología puede mejorar su capacidad para abordar fenómenos complejos en la naturaleza y promover una enseñanza más efectiva en la educación media. Este estudio participativo observacional se centra en la capacidad de los estudiantes de la carrera de Educación Biología para identificar los nexos interdisciplinarios entre Biología Molecular y Biodiversidad, enfatizando el enfoque bioético de estas relaciones. A través de un enfoque mixto, se ha evidenciado que, al dotar a los futuros educadores de herramientas analíticas, se favorece el desarrollo de una mejor condición pedagógica para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela media. Los datos estadísticos corroboran la viabilidad de un aprendizaje integrado que considera la complejidad de los fenómenos naturales, así como la importancia de la conservación del medio ambiente. Este estudio también ha permitido concretar una hoja de ruta para la aplicación de métodos de enseñanza integradora en otras agrupaciones disciplinares del plan de estudio de la carrera. Al incorporar un enfoque bioético en la enseñanza, se proyecta una mejora en la labor educativa universitaria con efecto futuro en la escuela media, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos ambientales actuales y futuros. Con este enfoque, se busca no solo enriquecer la formación académica, sino también fomentar una conciencia crítica y responsable en los futuros educadores respecto a su impacto en el entorno.

Palabras clave:

Biología molecular y celular, Biodiversidad, Bioética.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze how the integration of Molecular Biology, Biodiversity, and Bioethics in the training of Biology Education students can improve their ability to address complex natural phenomena and promote more effective teaching in secondary education. This participatory observational study focuses on the ability of Biology Education students to identify the interdisciplinary links between Molecular Biology and Biodiversity, emphasizing the bioethical approach to these relationships. Through a mixed-methods approach, it has been shown that providing future educators with analytical tools favors the development of better pedagogical conditions for the teaching-learning process in secondary school. The statistical data corroborate the viability of integrated learning that considers the complexity of natural phenomena, as well as the importance of environmental conservation. This study has also provided a roadmap for the implementation of integrative teaching methods in other disciplinary groups within the program's curriculum. By incorporating a bioethical approach into teaching, university education is projected to improve, with a lasting impact on secondary school, preparing students to face current and future environmental challenges. This approach seeks not only to enrich academic training but also to foster a critical and responsible awareness in future educators regarding their impact on the environment.

Keywords:

Molecular and cellular biology, biodiversity, bioethics.

INTRODUCCIÓN

La asignatura de Biología Molecular y Celular 2 precede los estudios de Biodiversidad, y ambas asignaturas anteceden a la impartición de la asignatura Bioética en el curso encuentro 5 y el 4to año del programa diurno. Este encadenamiento curricular permite que el estudiante logre una mirada bioética integral de estas materias, avanzando hacia la comprensión de un mundo signado por las buenas prácticas y demandas procedimentales en torno al campo del saber biológico.

Para el educador que se prepara en la universidad cubana actual, con miras a ejercer su profesión en una escuela perteneciente a una sociedad cambiante y que se replantea su modelo económico, se hace necesario atenerse a una comprensión profunda y multidisciplinaria de la bioética. Esta ciencia transversal de los procesos biológicos en el mundo natural debe ser la base procedimental en el campo formativo, con independencia del nivel en el cual se enseñe.

La bioética, como disciplina emergente, ha adquirido una relevancia creciente en las últimas décadas, debido a los vertiginosos avances de la ciencia y la tecnología, que han planteado nuevos desafíos éticos y morales en torno a la manipulación de la vida, el uso de los recursos naturales, la protección del medio ambiente y la preservación de la biodiversidad. En este contexto, la formación bioética del profesorado se convierte en una necesidad imperiosa, pues estos profesionales se enfrentan a la responsabilidad de guiar a las nuevas generaciones hacia una comprensión integral de los fenómenos biológicos, en la que los principios éticos y las buenas prácticas se constituyan en pilares fundamentales.

El presente estudio se propone analizar la importancia de la bioética como eje transversal en la formación de los futuros educadores, con el fin de que puedan desarrollar en sus estudiantes una mirada crítica, reflexiva y comprometida con la preservación de la vida en todas sus manifestaciones. Para ello, se abordarán los principales fundamentos teóricos de la bioética, su relación con las asignaturas de Biología Molecular y Celular 2, Biodiversidad y su aplicación en el campo de la educación. Asimismo, se explorarán estrategias didácticas y metodológicas que permitan integrar la bioética de manera efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando en los estudiantes una conciencia ética y una actitud responsable frente a los desafíos que plantea el desarrollo científico y tecnológico en el siglo XXI.

Van Rensselaer Potter (1911-2001) En 1971, Van Rensselaer Potter, un oncólogo estadounidense, acuñó el término “bioética” en su libro “Bioethics: Bridge to the Future”. Potter concibió la bioética como una disciplina que debía integrar los conocimientos de las ciencias biológicas y médicas con los valores éticos, con el fin de garantizar la supervivencia de la humanidad y la

preservación del medio ambiente. Su visión de la bioética como un “puente” entre las ciencias y la ética sentó las bases para el desarrollo de esta disciplina como un campo interdisciplinario y holístico (Hens, 2022).

André Hellegers (1926-1979) En 1971, el obstetra y ginecólogo holandés André Hellegers fundó el Instituto de Ética Médica de la Universidad de Georgetown, considerado el primer centro académico dedicado a la bioética. Hellegers contribuyó a la consolidación de la bioética como una disciplina autónoma, con un enfoque centrado en los problemas éticos relacionados con la atención médica y la investigación biomédica. Su trabajo sentó las bases para el desarrollo de la bioética clínica y la formulación de principios éticos como la autonomía, la beneficencia, la no maleficencia y la justicia (Ten Have & Patrão Neves, 2021).

Tom Beauchamp (1939-) y James Childress (1940-) En 1979, los filósofos estadounidenses Tom Beauchamp y James Childress publicaron su obra “Principles of Biomedical Ethics”, que se convirtió en un texto fundamental en el campo de la bioética. Beauchamp y Childress propusieron cuatro principios éticos básicos para guiar la toma de decisiones en el ámbito biomédico: autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia. Estos principios, conocidos como el “Principlismo”, se han convertido en un marco de referencia ampliamente utilizado en la bioética clínica y en la investigación biomédica (Vest, 2023).

La Declaración de Helsinki, adoptada por la Asociación Médica Mundial en 1964 y revisada en múltiples ocasiones, ha sido un documento clave en el desarrollo de la bioética al establecer principios éticos para la investigación médica en seres humanos (World Medical Association, 2013).

El Informe Belmont, publicado en 1979 por la Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento de los Estados Unidos, identificó tres principios éticos fundamentales para la investigación con seres humanos: respeto por las personas, beneficencia y justicia (Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los EE. UU, 1979).

La Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006), estableció un marco ético global para abordar las cuestiones éticas relacionadas con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías asociadas.

En este marco, la integración de la bioética como eje transversal en la formación de los futuros educadores de Biología en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Cienfuegos. Para ello, se abordaron los principales fundamentos teóricos de la bioética, su relación con las asignaturas de Biología Molecular y Celular 2 y Biodiversidad, y su aplicación en el campo de la educación.

El Convenio sobre los Derechos Humanos y la Biomedicina, también conocido como Convenio de Oviedo, adoptado por el Consejo de Europa (1997), fue el primer instrumento jurídicamente vinculante a nivel internacional en el campo de la bioética.

Por todo, la integración de la bioética en la formación de los educadores de Biología debe considerar la diversidad de contextos y realidades en los que estos profesionales se desempeñarán. En el caso de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Cienfuegos, esta integración adquiere una relevancia particular, dado el carácter eminentemente práctico y aplicado de las Ciencias Biológicas en el ámbito agrario. Aquí, la bioética se convierte en una herramienta fundamental para abordar cuestiones relacionadas con el uso sostenible de los recursos naturales, la protección de la biodiversidad, la seguridad alimentaria y la responsabilidad social de los profesionales de la Biología.

El profesional de la Educación en Biología en Cuba debe solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico que transcurre en las instituciones educativas, en general, y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes. En consecuencia, el Objeto de la profesión es el proceso pedagógico, por ser la expresión concreta de la labor educativa profesional que desarrolla el educador en la institución educativa. El Objeto de trabajo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de Biología, es decir, aquella parte de la realidad educativa escolar sobre la que recae la acción directa y sistemática del educador que se forma en esta carrera (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2017).

Por otra parte, los desarrollos en Neurociencia, particularmente en el campo de la Inteligencia Artificial y la Robótica, han suscitado inquietudes éticas en torno a la privacidad, la autonomía individual, la responsabilidad y la posible deshumanización de los procesos de toma de decisiones.

Finalmente, los avances en Ecología y Medio Ambiente, como la conservación de la biodiversidad, el cambio climático, la contaminación y el uso sostenible de los recursos naturales, han puesto de manifiesto la necesidad de una ética ambiental que trascienda los intereses individuales y se oriente hacia la preservación del planeta y el bienestar de las generaciones futuras.

Al considerar que la bioética se erige como un eje transversal fundamental en un contexto de transformaciones sociales, económicas y educativas, se hace evidente la necesidad de un enfoque integral y multidisciplinario para abordar los fenómenos biológicos. Este enfoque se complementa con el análisis de indicadores de nutrición, salud y prácticas lúdicas, que son esenciales para el desarrollo infantil. Se aprecia aquí que las dinámicas lúdicas, enmarcadas en costumbres y tradiciones nacionales, se

ven afectadas por las influencias de la globalización, lo que resalta la importancia de entender los vínculos entre el juego y los entornos cambiantes. Así, se plantea un desafío para futuras investigaciones: explorar cómo estos elementos interrelacionados pueden contribuir a mejorar la salud y la felicidad de las nuevas generaciones, manteniendo la identidad cultural en un mundo en constante transformación (Requeiro Almeida, 2020).

Uno de los campos que ha suscitado una mayor atención de la bioética es la Genética y la Biotecnología. Los avances en el desciframiento del genoma humano, la clonación, la ingeniería genética y la manipulación de embriones han abierto un amplio debate sobre los límites éticos de estas prácticas y sus implicaciones para la dignidad humana, la privacidad y la equidad social. Asimismo, los progresos en Medicina, como la fecundación in vitro, la eutanasia, los trasplantes de órganos y el uso de células madre, han planteado cuestiones éticas relacionadas con el respeto a la vida, la autonomía del paciente, la distribución justa de los recursos sanitarios y la protección de los grupos vulnerables.

La bioética, como disciplina emergente, ha adquirido una relevancia creciente en las últimas décadas, debido a los vertiginosos avances de la ciencia y la tecnología, que han planteado nuevos desafíos éticos y morales en torno a la manipulación de la vida, el uso de los recursos naturales, la protección del medio ambiente y la preservación de la biodiversidad. En este sentido, la formación bioética del profesorado de Biología se convierte en una necesidad imperiosa, pues estos profesionales se enfrentan a la responsabilidad de guiar a las nuevas generaciones hacia una comprensión integral de los fenómenos biológicos, en la que los principios éticos y las buenas prácticas se constituyan en pilares fundamentales, conforme a la necesidad de abordar la necesidad de formación ética en la ciencia, promoviendo la reflexión crítica sobre las implicaciones sociales de la investigación genética (Patel et al., 2024).

La integración de la bioética en la formación de los futuros educadores de Biología implica la adopción de una perspectiva holística, que trascienda los límites disciplinares y permita abordar los problemas biológicos desde una óptica ética, social y ambiental. Esto requiere el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan a los estudiantes analizar críticamente las implicaciones éticas de los avances científicos y tecnológicos, tomar decisiones informadas y responsables, y promover en sus futuros alumnos una actitud de respeto y compromiso con la preservación de la vida en todas sus manifestaciones.

Ha de tomarse en cuenta que el modo de actuación profesional de este educador es la educación de los alumnos, por medio del proceso pedagógico escolar, en general, y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología, en particular, dirigido a la formación de la personalidad de los alumnos y a colaborar, desde la institución educativa,

con las influencias educativas de la familia y la comunidad. Este modo de actuación se concreta en un sistema de habilidades profesionales para la dirección de estos procesos (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2017).

Estos son solo algunos de los campos en los que los avances científicos y tecnológicos han planteado nuevos desafíos éticos, lo que ha convertido a la bioética en una disciplina fundamental para orientar el desarrollo de la ciencia y la tecnología hacia el bien común y el respeto por la vida en todas sus manifestaciones.

Asimismo, se exploraron estrategias didácticas y metodológicas que permiten integrar la bioética de manera efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando en los estudiantes una conciencia ética y una actitud responsable frente a los desafíos que plantea el desarrollo científico y tecnológico en el siglo XXI.

En este contexto, es fundamental considerar cómo la integración de la bioética en la educación no solo prepara a los estudiantes para enfrentar dilemas éticos, sino que también les proporciona herramientas para comprender el impacto de las tecnologías digitales en su salud y bienestar. La reflexión crítica sobre el uso responsable de estas tecnologías se vuelve esencial, ya que los jóvenes se encuentran cada vez más inmersos en entornos digitales que pueden influir tanto en su desarrollo personal como en su salud mental. Por lo tanto, es necesario investigar y debatir las implicaciones de estas herramientas en la vida cotidiana de los estudiantes, especialmente en tiempos de crisis como la pandemia de COVID-19, donde el uso de la tecnología se intensificó y sus efectos se volvieron más evidentes (Suárez Monzón et al., 2022).

MATERIALES Y MÉTODOS

En esta investigación se siguió un enfoque mixto, por cuanto se adoptaron métodos cuantitativos simples como es el caso de la aplicación de encuestas y la revisión de documentos a los estudiantes, y métodos cualitativos como es el caso de la observación participante. La observación participante consistió en el registro sistemático de las acciones y manifestaciones de los estudiantes mientras aprendían, con el fin de comprender sus procesos de aprendizaje y la forma en que integraban los conocimientos bioéticos a su práctica profesional y conforme a las exigencias estimadas para el desarrollo de una herramienta de observación del pensamiento crítico y una guía de codificación temática para analizar las observaciones en el aula (Shafer, 2025).

Además de la observación participante, los estudiantes fueron encuestados y evaluados, de manera que las mismas evaluaciones orales y escritas se convirtieron en fuentes de datos para esta investigación. De este modo, se pudo acceder al saber profesional resultante de la propia práctica de los estudiantes en la Escuela Secundaria Básica.

La muestra de esta investigación estuvo conformada por 25 estudiantes, los cuales pertenecen a una población de 45 estudiantes de la carrera Educación Biología. Estos 45 estudiantes, a su vez, forman parte de un universo de 117 estudiantes de las carreras pedagógicas que se estudian en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Cienfuegos. Se discuten las principales tensiones de este proceso por su aporte en la toma de decisiones sobre políticas de evaluación de los docentes en ejercicio por los gestores (Suárez et al., 2021).

Esta investigación asume teoría ya hecha para explicar el fenómeno objeto de estudio desde la perspectiva en la cual se afronta en el decurso investigativo, por lo que los investigadores se atienen a una vía predominantemente deductiva. Sin embargo, también se aportan elementos explicativos desde las evidencias empíricas recopiladas a través de los métodos cuantitativos y cualitativos empleados.

La recopilación de datos se realizó a través de diversas técnicas, como la aplicación de encuestas, la observación participante y el análisis de las evaluaciones orales y escritas de los estudiantes. Estas fuentes de información permitieron triangular los datos y obtener una visión integral del fenómeno estudiado.

El procesamiento y análisis de los datos se llevó a cabo mediante técnicas estadísticas sencillas, como el cálculo de frecuencias y porcentajes, así como el análisis de contenido de las observaciones y las respuestas de los estudiantes en las evaluaciones. De esta manera, se buscó establecer patrones y tendencias que permitieran comprender la integración de la bioética en la formación de los futuros educadores de Biología (Requeiro Almeida, 2008).

Los resultados de esta investigación se organizaron en función de las categorías y subcategorías emergentes del análisis de los datos, lo que permitió identificar los principales hallazgos y conclusiones del estudio. Estos resultados se presentan de manera sistemática y fundamentada, con el fin de aportar elementos que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de la Biología y la Bioética.

Es importante destacar que esta investigación se desarrolló en un contexto de cambios y transformaciones en el modelo económico y social cubano, lo que ha planteado nuevos desafíos y demandas a la formación de los profesionales de la educación. En este sentido, la integración de la bioética como eje transversal en la formación de los futuros educadores de Biología se convierte en una necesidad imperiosa, con el fin de preparar a los estudiantes para afrontar los retos éticos y procedimentales que surgen en el campo de las Ciencias Biológicas, así como la comprensión de la importancia de la representación de datos, la protección de la privacidad y el acceso

equitativo para prevenir la exacerbación de disparidades en la atención médica (Rose et al., 2025).

Cabe señalar que los hallazgos de esta investigación pueden ser extrapolados a otros contextos educativos, siempre y cuando se consideren las particularidades de cada entorno y se realicen los ajustes necesarios. De esta manera, se espera que este estudio contribuya a la reflexión y la mejora de los procesos formativos en el campo de la Bioética y la Educación Biológica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El incremento en la puntuación media de 2.9 a 4.5 en la comprensión de la influencia del movimiento eugenésico resalta la efectividad del curso en educar a los indica una asimilación de conocimientos, sino también una sensibilización crítica que estudiantes sobre las implicaciones históricas de la genética. Este cambio no solo es fundamental para que los futuros investigadores reconozcan la carga histórica que pesa sobre su disciplina.

Impacto de la Identidad Personal

La mejora en la percepción de que “mi identidad personal impacta mi trabajo”, de 4.1 a 4.8, sugiere un avance significativo en la autoconciencia de los estudiantes. Este entendimiento es crucial para fomentar prácticas científicas más éticas, ya que permite a los investigadores reflexionar sobre cómo sus experiencias y antecedentes pueden influir en su enfoque y en la interpretación de sus hallazgos.

Participación en Conversaciones Éticas

La puntuación que refleja la capacidad de participar en conversaciones sobre implicaciones éticas de la investigación genética se incrementó de 3.4 a 4.5. Este aumento indica que los estudiantes no solo han adquirido conocimientos teóricos, sino que también se sienten más preparados y empoderados para abordar discusiones éticas en sus contextos profesionales, lo que es esencial para una ciencia responsable.

Cambio en la Percepción de Responsabilidad Social

La afirmación “Siento que personalmente puedo hacer un cambio hacia una estructura científica más equitativa” mostró un notable aumento de 3.6 a 4.6. Este cambio sugiere que los estudiantes están empezando a verse como agentes de cambio dentro de la comunidad científica, lo cual es un paso positivo hacia la creación de un entorno más inclusivo y diverso en la investigación.

Relación entre Ciencia y Sociedad

El consenso entre los estudiantes de que “la investigación científica está influenciada por las normas, estructuras y valores sociales” es un hallazgo significativo. Este entendimiento implica que los estudiantes no solo ven su trabajo como un esfuerzo aislado, sino que reconocen su

interconexión con el contexto social, lo que puede guiar prácticas más responsables y éticas en su futura carrera.

Efectividad del Aprendizaje Activo

La correlación entre el uso de métodos de aprendizaje activo y el aumento en la comprensión crítica es notable. Las actividades interactivas, como el análisis de casos y los juegos de roles, han demostrado ser efectivas para facilitar el diálogo y la reflexión, reforzando la necesidad de integrar estas estrategias en la educación científica para promover un aprendizaje más profundo.

Desafíos en la Comprensión de Raza y Ascendencia

A pesar de los avances, algunos estudiantes continúan enfrentando dificultades para comprender los conceptos de ascendencia genética y raza. Esto subraya la necesidad de dedicar más tiempo y recursos a estos temas en futuros cursos, asegurando que todos los estudiantes tengan una base sólida y comprensible para abordar cuestiones complejas y sensibles en su investigación.

Interés en Temas Éticos

Las motivaciones de los estudiantes para inscribirse en el curso indican un creciente interés en temas éticos actuales. Este interés es un indicativo positivo de que una nueva generación de científicos está valorando la ética como un componente esencial de su formación profesional, lo que podría llevar a una práctica científica más reflexiva y responsable.

Implicaciones para la Educación Continua

Los resultados sugieren que la formación en ética y responsabilidad social debe ser un componente continuo en la educación de científicos. La capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre el impacto social de su investigación es esencial para el desarrollo de una ciencia más consciente y ética, lo que a su vez promueve un entorno de investigación más equitativo.

Recomendaciones para Futuros Cursos

A partir de estos hallazgos, se recomienda que futuras versiones del curso incluyan más tiempo dedicado a la discusión de raza y ascendencia, así como estudios de caso que reflejen la diversidad de experiencias en la investigación genética. Esto fortalecerá aún más la capacidad de los estudiantes para navegar por las complejidades éticas y sociales de su campo.

Efectos de la Reflexión Crítica

La reflexión crítica ha demostrado ser un componente clave en el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados muestran que aquellos que participaron activamente en discusiones y actividades reflexivas lograron un mayor entendimiento de las implicaciones éticas de su trabajo.

Esto resalta la importancia de crear un ambiente de aula que fomente la discusión abierta y la autoevaluación.

Percepción de la Objetividad Científica

Los datos indican que los estudiantes reconocen que la percepción de la objetividad científica puede estar influenciada por factores sociales y culturales. Este reconocimiento es crucial para desafiar la noción de que la ciencia es completamente objetiva, fomentando así una práctica más crítica y consciente entre los futuros investigadores.

Desarrollo de Habilidades de Comunicación

Los estudiantes reportaron una mejora en sus habilidades de comunicación sobre temas éticos, lo que es esencial en el contexto actual de la ciencia. La capacidad de articular y discutir estos temas no solo los empodera, sino que también contribuye a crear un entorno científico más inclusivo y diverso.

Interacción con Documentos Históricos

La interacción directa con documentos históricos durante el curso ha permitido a los estudiantes contextualizar mejor su aprendizaje. Este enfoque práctico no solo les ayuda a comprender la historia de la genética, sino que también les proporciona ejemplos concretos de cómo las ideologías han influido en la investigación científica a lo largo del tiempo.

Visión a Futuro en la Ciencia

Finalmente, los estudiantes expresaron una visión positiva sobre su futuro en la ciencia, sintiéndose capacitados para implementar cambios hacia una práctica más ética y responsable. Este sentimiento de empoderamiento es fundamental para cultivar una nueva generación de científicos que prioricen la ética y la responsabilidad social en su trabajo.

CONCLUSIONES

La investigación demuestra que la implementación de un enfoque mixto, basado en la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, permite una comprensión más profunda y contextualizada del aprendizaje de los estudiantes en torno a la bioética y su integración en la formación de educadores en Biología. La observación participante, el análisis de evaluaciones y la aplicación de encuestas ofrecieron una perspectiva rica y triangulada sobre las dinámicas de apropiación conceptual y crítica de los contenidos bioéticos.

Los resultados indican un impacto positivo y medible en el desarrollo del pensamiento crítico, la autoconciencia profesional, la responsabilidad social y la capacidad para entablar conversaciones éticas entre los estudiantes. El incremento en las puntuaciones autoevaluadas sugiere no solo un aprendizaje cognitivo, sino una transformación

actitudinal hacia una práctica científica más consciente y comprometida con los desafíos contemporáneos de la investigación genética y la biología.

Asimismo, se confirma la efectividad del aprendizaje activo y reflexivo, en tanto las estrategias como el análisis de casos, la discusión en grupo y los juegos de roles se revelan como herramientas didácticas poderosas para la internalización de conceptos éticos complejos. Esta metodología participativa ha fortalecido la comprensión de los vínculos entre ciencia y sociedad, al tiempo que ha estimulado la reflexión crítica sobre temas como identidad, raza, equidad y memoria histórica en el ámbito científico.

No obstante, persisten desafíos, especialmente en la comprensión de temas sensibles como la raza y la ascendencia genética, lo cual sugiere la necesidad de seguir perfeccionando los contenidos curriculares y dedicar mayor tiempo a su tratamiento. Este hallazgo plantea una importante recomendación para el diseño de futuras instancias formativas que busquen lograr una mayor equidad y profundidad conceptual.

Finalmente, el estudio evidencia el valor de integrar la bioética como eje transversal en la formación docente en ciencias biológicas, considerando no solo su dimensión normativa, sino también su función crítica y transformadora en contextos sociales marcados por tensiones éticas, culturales y políticas. Se concluye que esta formación ética no puede ser un esfuerzo aislado o puntual, sino una línea permanente de desarrollo profesional que acompañe a los futuros educadores en su ejercicio pedagógico y científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa. (1997). Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y la Dignidad del Ser Humano, respecto de las aplicaciones de la Biología y Medicina. <https://www.cndh.org.mx/noticia/convenio-para-la-proteccion-de-los-derechos-humanos-y-la-dignidad-del-ser-humano-respecto>
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2017). Plan de Estudio E de la carrera Educación Biología. <https://www.uo.edu.cu/licenciatura-en-educacion-biologia/>
- Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los EE. UU. (1979). Informe Belmont. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/informe-belmont-spanish.pdf>
- Hens, K. (2022). Chance encounters: A bioethics for a damaged planet. Open Book Publishers.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa

- Patel, R. A., Ungar, R. A., Pyke, A. L., Adimoelja, A., Chakraborty, M., Cotter, D. J., Freund, M., Goddard, P., Gomez-Stafford, J., Greenwald, E., Higgs, E., Hunter, N., MacKenzie, T. M. G., Narain, A., Gjorgjieva, T., & Martschenko, D. O. (2024). Increasing equity in science requires better ethics training: A course by trainees, for trainees. *Cell Genomics*, 4(5). <https://doi.org/10.1016/j.xgen.2024.100554>
- Requeiro Almeida, R. (2008). Preparación para el autocuidado de la salud. Estudio e intervención en Profesores Generales Integrales del municipio de Cumanayagua. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.
- Requeiro Almeida, R. (2020). Revisión bibliográfica sobre el juego infantil en condiciones de identidad y globalización. *Conrado*, 16(72), 350-356. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442020000100350&lng=es&nrm=iso&tln-g=es
- Rose, C., Shearer, E., Woller, I., Foster, A., Ashenburg, N., Kim, I., & Newberry, J. (2025). Identifying High-Priority Ethical Challenges for Precision Emergency Medicine: Nominal Group Study. *JMIR formative research*, 9. <https://doi.org/10.2196/68371>
- Shafer, D. (2025). A critical thinking thematic framework and observation tool for improved theory and developing secondary teachers' instructional practice: Proof of concept. *Thinking Skills and Creativity*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101787>
- Suárez Monzón, N., Requeiro Almeida, R., Heredia Gálvez, S. A., & Lara Paredes, D. G. (2022). Salud mental y usos de la tecnología en el contexto universitario. Una revisión de la literatura. *Publicaciones*, 52(3), 191–228. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22272>
- Suárez, N., Requeiro, R., Urosa, B. M., & Cáceres, M. L. (2021). Evaluación de la docencia universitaria: Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación Universitaria*, 14(3), 37–46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300037>
- Ten Have, H., & Patrão Neves, M. do C. (Eds.). (2021). *Dictionary of global bioethics*. Springer International Publishing.
- Vest, M. (2023). *Ethics Lost in Modernity: Reflections on Wittgenstein and Bioethics*. Cascade Books.
- World Medical Association. (2013). WMA - The World Medical Association-Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

20

ESTRATEGIA

**DE INTEGRACIÓN PARA LA COOPERACIÓN EN EQUIPOS DE
ESTUDIANTES CON Y SIN DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN
FÍSICA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

ESTRATEGIA

DE INTEGRACIÓN PARA LA COOPERACIÓN EN EQUIPOS DE ESTUDIANTES CON Y SIN DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

INTEGRATION STRATEGY FOR TEAM COOPERATION BETWEEN STUDENTS WITH AND WITHOUT DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION

María de los Ángeles Mosquera-Holguín¹

E-mail: mdmosquerah@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8682-9526>

Madeleine de Lourdes Pumagualle-Montecé¹

E-mail: mdpumaguallem@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8223-9686>

Sonia Guerra-Iglesias¹

E-mail: sguerrai_a@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0853-1036>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Mosquera-Holguín, M. Á., Pumagualle-Montecé, M. L., & Guerra-Iglesias, S. (2025). Estrategia de integración para la cooperación en equipos de estudiantes con y sin discapacidad en la Educación Física. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 199-208.

Fecha de presentación: 04/05/2025

Fecha de aceptación: 28/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El trabajo cooperativo es un recurso educativo importante para el desarrollo de habilidades sociales, la empatía y el respeto mutuo entre los estudiantes. El estudio tuvo como objetivo: diseñar una estrategia de integración para la cooperación en equipos de estudiantes con y sin discapacidad en la clase de Educación Física. Se realizó una investigación no experimental, con enfoque mixto, y alcance descriptivo – explicativo. Empleó los métodos de entrevistas, la observación y el análisis de documentos para caracterizar la situación actual de la inclusión escolar, lo que evidenció contradicciones entre las afirmaciones del docente y las observaciones realizadas al proceso educativo. Estos resultados demostraron la necesidad del diseño de una estrategia contentiva de cinco fases: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y ajuste, que se sustenta en los principios fundamentales de equidad, respeto a la diversidad y desarrollo integral de competencias socioemocionales. La propuesta fue validada mediante la técnica del grupo focal y los docentes evaluadores consideraron que la estrategia es pertinente en su estructura, aplicable al proceso pedagógico inclusivo de la educación física y coherente entre sus fases.

Palabras clave:

Inclusión educativa, cooperación, discapacidad, educación física, estrategias pedagógicas, integración.

ABSTRACT

Cooperative work is an important educational resource for developing social skills, empathy, and mutual respect among students. The study aimed to design an integration strategy for team cooperation between students with and without disabilities in physical education classes. This was a non-experimental study with a mixed approach and a descriptive-explanatory scope. It used interview methods, observation, and document analysis to characterize the current status of school inclusion, which revealed contradictions between teacher statements and observations made during the educational process. These results demonstrated the need to design a five-phase strategy: diagnosis, planning, execution, evaluation, and adjustment, based on the fundamental principles of equity, respect for diversity, and the comprehensive development of socio-emotional competencies. The proposal was validated using focus groups, and the teacher evaluators considered the strategy to be relevant in its structure, applicable to the inclusive pedagogical process of physical education, and consistent across its phases.

Keywords:

Educational inclusion, cooperation, disability, physical education, pedagogical strategies, integration.

INTRODUCCIÓN

La educación física es una asignatura clave dentro del currículo escolar, que no solo contribuye al desarrollo de habilidades motrices y la condición física, sino que también fomenta valores fundamentales como la cooperación, la empatía y el respeto por la diversidad. A través de la actividad física y el deporte, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a trabajar en equipo, lo cual es esencial para el desarrollo social y emocional. Además, mediante el ejercicio y la práctica de deportes, los niños aprenden a resolver conflictos de manera pacífica, a compartir y a valorar las capacidades de sus compañeros, desarrollando una mentalidad inclusiva que favorece la integración y el respeto mutuo. Estas habilidades sociales y emocionales son necesarias para un ambiente escolar armonioso, donde todos los estudiantes se sienten aceptados, apoyados y motivados a participar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), destaca que la educación física inclusiva es una herramienta poderosa para promover la integración social, ya que proporciona oportunidades para que los estudiantes con y sin discapacidad participen juntos en un entorno donde las diferencias son valoradas y respetadas. Según Valero et al. (2025), la interacción entre estudiantes con y sin discapacidad en contextos deportivos y de educación física no solo mejora la cohesión grupal, sino que también cambia las percepciones y actitudes hacia la discapacidad.

La educación inclusiva busca adaptar el sistema educativo para atender a la diversidad de estudiantes, reconociendo y valorando sus diferencias. En el ámbito de la educación física, esto implica diseñar actividades y metodologías que permitan la participación activa de todos, independientemente de sus habilidades o necesidades específicas (Omaña & Alzolar, 2020). La aplicación de estrategias inclusivas no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece la experiencia educativa de sus compañeros sin discapacidad, promoviendo una cultura de inclusión y diversidad (Ruiz et al., 2025).

La cooperación en equipos mixtos de estudiantes con y sin discapacidad es esencial para el desarrollo de habilidades sociales, la empatía y el respeto mutuo. Según un estudio reciente, la colaboración inclusiva permite el intercambio de habilidades, conocimientos y experiencias, creando un ambiente de aprendizaje diverso y enriquecedor (EDUCATICS, 2025). Además, la participación conjunta en actividades físicas puede derribar barreras físicas y sociales, promoviendo la igualdad de oportunidades y la inclusión social.

Las estrategias de integración en las clases de educación física son variadas y deben adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes. Una revisión de 22 trabajos centrados en estrategias de inclusión en educación

física destacó la importancia de adaptar las actividades para permitir la integración participativa de todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades individuales (Burgos et al., 2022). Entre las estrategias más efectivas se encuentran la organización de grupos de trabajo mixtos, la realización de adaptaciones en las actividades y el fomento de la comunicación abierta y el diálogo entre los estudiantes.

La implementación de estrategias de integración en las clases de educación física requiere un enfoque holístico que involucre a toda la comunidad educativa. La colaboración entre docentes, estudiantes, familias y organizaciones externas es esencial para crear un entorno inclusivo y equitativo. La guía titulada *Métodos y Estrategias para la Integración Escolar* destaca la importancia de la sensibilización y la formación de toda la comunidad educativa para garantizar una integración efectiva de los estudiantes con necesidades especiales (EDUCREA, 2025).

La adaptación de las actividades físicas es una estrategia clave para promover la inclusión. Por ejemplo, el uso de asistentes virtuales puede ayudar a los docentes a recibir recomendaciones de movimientos que se adapten a las capacidades motoras de cada estudiante, fomentando la inclusión sin necesidad de modificar sustancialmente la actividad (Guevara, 2025). Estas adaptaciones permiten que todos los estudiantes participen activamente en las clases de educación física, independientemente de sus habilidades físicas.

La formación docente en estrategias de inclusión es otro factor crucial para el éxito de la integración en la educación física. Los docentes deben estar preparados para identificar y atender las necesidades diversas de sus estudiantes, implementando adaptaciones curriculares y metodológicas que faciliten la participación de todos (Márquez & Andrade, 2020).

La cooperación en equipos son componentes esenciales de las clases de educación física inclusivas. Una propuesta de intervención basada en juegos cooperativos demostró que la integración en el contexto de la educación física puede fomentar la Interacción sostenida, la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación y la inclusión de estudiantes con diversidad funcional (Ocete, 2021). Estas actividades no solo mejoran las habilidades físicas, sino que también fortalecen las relaciones interpersonales y la cohesión del grupo.

La sensibilización y la educación en valores son fundamentales para promover la inclusión en las clases de educación física. Un estudio sobre estrategias pedagógicas en educación física destacó la importancia de fomentar un ambiente de respeto y tolerancia, promoviendo la educación en valores desde temprana edad para derribar estereotipos y prejuicios (Bennasar, 2022). La educación en valores contribuye a la creación de un entorno escolar inclusivo.

En este sentido, el presente estudio tiene como propósito diseñar una estrategia de integración para la cooperación en equipos de estudiantes con y sin discapacidad en la clase de Educación Física. A través de esta propuesta, se busca fortalecer la inclusión, la interacción y el trabajo en equipo, promoviendo un ambiente escolar más equitativo, participativo y respetuoso.

METODOLOGÍA

La presente investigación fue de tipo no experimental, con enfoque mixto, y alcance descriptivo – explicativo. Utilizó métodos de tipo teórico para realizar la sistematización del objeto de estudio, tales como, el analítico-sintético y el inductivo – deductivo; ellos permitieron profundizar en las concepciones educativas para la integración y la cooperación escolar en la clase de educación física. Igualmente, se empleó el método sistémico estructural funcional para la realización de la propuesta de solución al problema de la investigación (Tabla 1).

De los métodos de carácter empírico se utilizaron la entrevista para obtener información del docente que labora en el paralelo que sirvió de muestra al estudio; la observación para valorar los niveles de integración cooperativa entre los estudiantes; el análisis de documentos para caracterizar los sujetos de la muestra, según la información disponible en la institución educativa; y la técnica del grupo focal para valorar la pertinencia de la propuesta de solución al problema, realizada a un grupo de docentes de educación física.

La población de estudio tuvo como referencia la comunidad educativa de una institución Fiscal del Cantón Guayaquil, que tiene una matrícula de 1200 estudiantes, 34 profesores y 4 directivos. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, que identificó como muestra al paralelo 6° A matutino, que está compuesto por 35 estudiantes, de ellos, 3 presentan 3 necesidades educativas especiales.

Tabla 1. Operacionalización de las variables estrategia de integración y cooperación en equipos de estudiantes con y sin discapacidad en Educación Física.

Variable	Dimensiones	Indicadores
Estrategias de integración en las clases de educación física	- Metodologías inclusivas en las clases de educación física.	- Implementación de juegos cooperativos adaptados - Uso de roles diversos dentro de las actividades físicas - Participación activa de todos los estudiantes en la clase
	- Adaptación del contenido y materiales.	- Modificación del contenido para garantizar el acceso a todos los estudiantes - Uso de material adaptado según las características de los participantes - Ajustes del entorno para facilitar la movilidad y participación de estudiantes con y sin discapacidad - Apoyos continuos del docente durante las clases
Cooperación en equipo de estudiantes con y sin discapacidad	- Interacción y trabajo colaborativo	- Frecuencia de interacción entre estudiantes con y sin discapacidad. - Participación conjunta en actividades físicas - Comunicación efectiva durante la ejecución de tareas grupales
	- Actitudes hacia la inclusión	- Actitudes de aceptación y respeto hacia compañeros con y sin discapacidad - Disposición de estudiantes con y son discapacidad para brindar ayuda en actividades grupales - Empatía mostrada en dinámicas de cooperación grupal

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio de caracterización del estado actual del objeto de estudio tuvo como objetivo diagnosticar la puesta en práctica de las estrategias de integración y cooperación entre estudiantes con y sin discapacidad, en las clases de educación física, para ello se aplicaron dos instrumentos de investigación, que se describen a continuación, de acuerdo con los indicadores previamente establecidos (tabla 2).

Tabla 2. Caracterización de los sujetos mediante el análisis documental.

Sujetos	Caracterización
Sujeto 1	Edad: 11 años Discapacidad física (miembro superior izquierdo) . Tiene movilidad Independiente, aunque puede requerir adaptaciones para actividades que involucren fuerza, coordinación o precisión con ambas manos (ej. lanzar, atrapar, escribir en ciertos contextos). . Realiza la mayoría de las actividades físicas si se adaptan los implementos (uso de pelotas más ligeras, cambios de rol, uso preferente de la mano derecha).
Sujeto 2	Edad: 11 años Discapacidad intelectual leve . Presenta un ritmo más lento para adquirir y generalizar conocimientos. Puede requerir repetición, instrucciones claras y apoyos visuales o manipulativos. . Muestra inmadurez emocional, tendencia a la distracción o necesidad de rutina. . Generalmente tiene motricidad conservada, aunque con posibilidad de retrasos leves en coordinación o equilibrio.
Sujeto 3	Edad: 11 años Discapacidad intelectual leve . Presentar dificultades en la resolución de problemas, memoria de trabajo y pensamiento abstracto. Aprende mejor mediante la práctica concreta y guiada. . Requiere apoyo para seguir normas sociales, integrarse en juegos grupales o entender turnos y reglas. . Tiene motricidad conservada, aunque puede beneficiarse de actividades que refuercen coordinación, lateralidad y esquema corporal.

Se realizó una entrevista al docente de educación física para conocer su opinión y concepción sobre el proceso de integración y cooperación. Afirma que implementa juegos cooperativos en su planificación semanal, en forma de circuitos motrices, dinámicas con paracaídas y juegos por estaciones. Según comenta, en las adaptaciones tiene en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes, con objetivos inclusivos y de participación de todos los integrantes del grupo. Explicita que asigna diversos roles como, por ejemplo: líder, asistente, registrador, entre otros, con el objetivo de distribuir responsabilidades de manera equitativa.

Por otra parte, el docente indicó realizar modificaciones para asegurar el acceso universal a las actividades, con el apoyo de recursos como, pelotas de baja densidad, aros de gran tamaño, señalética visual y rutas de

desplazamiento accesibles. En relación con la interacción grupal, el docente destacó que promueve la formación de equipos heterogéneos y la rotación sistemática de integrantes, con el propósito de fortalecer los vínculos interpersonales y la cooperación entre estudiantes con y sin discapacidad. Señaló, además, que se observan actitudes mayoritariamente positivas hacia la inclusión, aunque reconoció la necesidad de seguir fomentando la empatía y la disposición espontánea de ayuda entre pares.

El docente afirma que no ha recibido capacitación formal en educación inclusiva; sin embargo, ha incorporado buenas prácticas derivadas de la experiencia y de la auto preparación. Considera necesaria y pertinente el desarrollo de programas institucionales de capacitación docente, relacionada con la inclusión.

Los resultados de la aplicación de la guía de observación a las clases de educación física muestran una implementación parcial de estrategias inclusivas por parte del docente. Se constató el uso ocasional de juegos cooperativos adaptados, aunque su aplicación no fue constante, ni diferenciada según las características de todos los estudiantes.

En cuanto al uso de roles diversos dentro de las actividades físicas, se observaron algunos intentos de asignación diferenciada, pero no siempre fueron ajustados a las capacidades individuales ni promovieron la participación equitativa. La participación de todos los estudiantes fue intermitente: mientras algunos se involucraron con entusiasmo, otros presentaron escasa participación, evidenciando la necesidad de fortalecer la motivación y el acceso equitativo a las tareas.

Respecto a la modificación del contenido, se identificaron ciertos ajustes con el objetivo de facilitar el acceso, aunque estos no siempre fueron suficientes para atender la diversidad presente en el aula. Se utilizó material adaptado en algunas sesiones, pero no se evidenció una planificación sistemática para su uso continuo. De igual forma, los ajustes del entorno físico fueron limitados; si bien existieron ciertas adecuaciones que facilitaron la movilidad, estas no garantizaron plenamente la participación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad.

El docente mostró un rol activo en determinados momentos de la clase, brindando apoyos y retroalimentación positiva. Sin embargo, estos apoyos no fueron constantes durante toda la sesión, lo que incidió en la autonomía y seguridad de algunos estudiantes. Las interacciones entre estudiantes con y sin discapacidad ocurrieron con frecuencia moderada, aunque no siempre se promovió la participación conjunta en las actividades físicas de forma intencionada.

En las tareas grupales, la comunicación efectiva se observó de forma puntual, pero no fue un rasgo generalizado en todas las dinámicas. Las actitudes de aceptación

y respeto hacia los compañeros se manifestaron en algunos estudiantes, aunque en otros se evidenció una actitud más pasiva. La disposición para brindar ayuda en actividades grupales, tanto de estudiantes con como sin discapacidad, se dio en casos aislados. La empatía durante las dinámicas cooperativas fue percibida en ciertos momentos, pero no constituyó una constante general en la clase.

La caracterización del estado actual, según los resultados del estudio diagnóstico evidencia una contradicción entre las afirmaciones del docente y las observaciones realizadas al proceso, lo que valida la pertinencia de la investigación realizada.

Propuesta de Estrategia de Integración para la Cooperación en Equipos de Estudiantes con y sin Discapacidad en la Clase de Educación Física

Fundamentación

Con base en el análisis teórico y empírico previamente desarrollado, se procedió a la elaboración de una estrategia de integración cuidadosamente estructurada. Esta

propuesta se fundamenta en un enfoque inclusivo, participativo y centrado en el sujeto, lo que reconoce y valora las particularidades de cada estudiante como una oportunidad para el aprendizaje colaborativo.

La estrategia responde de manera coherente y comprometida a los principios fundamentales de equidad, respeto a la diversidad y desarrollo integral de competencias socioemocionales, entendidas como habilidades clave para la convivencia armónica, el trabajo colaborativo y la empatía. Asimismo, se orienta hacia la construcción de ambientes educativos donde todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas o cognitivas, se sientan acogidos, valorados y plenamente partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta de importancia vital concebir una educación inclusiva sobre la base del aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales, en contextos educativos diversos.

Objetivo General

Promover la integración para la cooperación en equipos de estudiantes con y sin discapacidad en las clases de Educación Física (Figura 1).

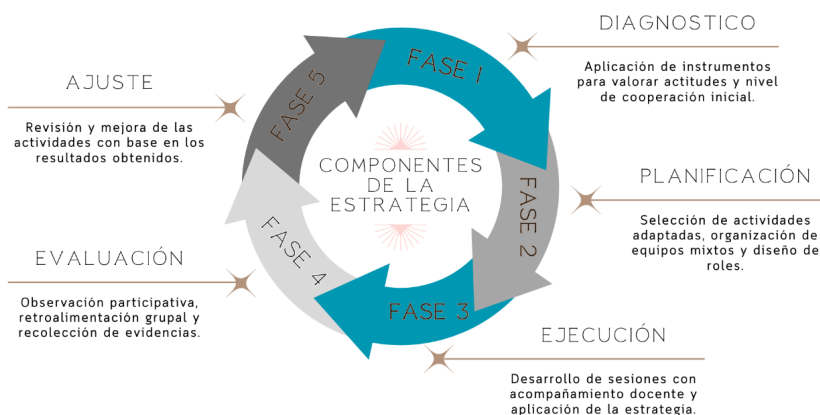


Figura 1. Componentes de la Estrategia.

Fase 1. Diagnóstico inicial

La fase de diagnóstico representa el punto de partida para la implementación de la estrategia, ya que permite al docente identificar las características del grupo, los niveles de cooperación existentes y las actitudes hacia la inclusión. A través de instrumentos como la entrevista docente y la observación de clase, se recogen datos relevantes que permiten comprender las dinámicas interpersonales entre los estudiantes, así como detectar barreras que puedan limitar la participación de aquellos con discapacidad. Esta etapa resulta esencial para diseñar una intervención contextualizada y alineada con las necesidades reales del aula.

Fase 2. Programación o planificación

La fase de planificación responde a la necesidad de estructurar pedagógicamente las acciones que se desarrollarán en el aula con base en la información recogida en el diagnóstico. En este proceso, el docente selecciona actividades cooperativas inclusivas que favorezcan la participación de todos los estudiantes, organiza equipos de trabajo de manera estratégica y define roles que permitan el desarrollo de habilidades sociales y cooperativas. Esta fase contempla también la adaptación de materiales, espacios y reglas, con el fin de garantizar la accesibilidad y equidad en la práctica de Educación Física (Tabla 3).

Tabla 3. Estructuración pedagógica de las actividades a desarrollar.

Actividad	Descripción	Adaptaciones sugeridas	Tiempo
Circuito de estaciones cooperativas	Equipos completan un recorrido con desafíos físicos distribuidos por estaciones (lanzamiento, equilibrio, coordinación, etc.).	- Variar dificultad según estación - Roles diversos: guía, animador, asistente - Materiales accesibles (pelotas de espuma, conos grandes)	Semana 3
Juegos de relevos con objetivos compartidos	Equipos colaboran para alcanzar un objetivo común (ej. llenar un recipiente, mover objetos).	- Permitir diversas formas de desplazamiento - Usar objetos grandes y fáciles de manipular - Dar tiempo adicional	Semana 4
Carrera de obstáculos en equipo	Tramos con obstáculos simples donde los estudiantes se ayudan mutuamente para superarlos.	- Obstáculos accesibles (aros, rampas) - Compañeros guías o apoyos - Pausas estratégicas según necesidad	Semana 5
Juego del paracaídas	Actividad grupal donde todos sostienen el paracaídas realizando movimientos conjuntos.	- Participación desde distintas posturas (sentado o de pie) - No requiere habilidades motoras complejas	Semana 5
Pelota gigante cooperativa	El grupo debe mover juntos una pelota gigante de un punto a otro.	- Uso del cuerpo para empujar - Distribución de roles (empujar, guiar, observar) - Material liviano y visible	Semana 6
Mímica en grupo	Un estudiante representa una acción física; el grupo debe adivinarla y luego imitarla en conjunto.	- Tarjetas visuales de apoyo - Ajuste de movimientos a las habilidades de cada estudiante - Inclusión del lenguaje no verbal	Semana 6

Fase 3. Ejecución o puesta en práctica

La fase de ejecución constituye el momento de aplicación de la estrategia dentro de las sesiones de clase, permitiendo poner en práctica las actividades planificadas en un entorno real y dinámico. El docente asume un rol activo como facilitador del aprendizaje y garante de la inclusión, promoviendo la interacción entre los estudiantes, guiando el desarrollo de los juegos cooperativos y brindando apoyo directo cuando sea necesario. Durante esta etapa se observan y registran los comportamientos individuales y grupales que emergen en el contexto de la cooperación.

Fase 4. Evaluación procesal y de impacto

La fase de evaluación permite valorar el impacto de la estrategia en la dinámica del aula y en la actitud de los estudiantes hacia la diversidad, facilitando la toma de decisiones informadas. A través de instrumentos de observación y espacios de retroalimentación grupal, se identifican avances en la participación, el respeto mutuo y la empatía, así como dificultades persistentes que requieren atención. Esta etapa brinda evidencia empírica para reflexionar sobre el proceso y fortalecer la práctica pedagógica.

Fase 5. Ajuste para la continuidad

La fase de ajuste implica un proceso de revisión crítica de lo ejecutado y la incorporación de mejoras a partir de los resultados obtenidos en la evaluación. El docente analiza la efectividad de las actividades, las estrategias de organización y los recursos utilizados, proponiendo cambios que optimicen la inclusión y la cooperación en futuras sesiones. Esta fase es esencial para garantizar la

continuidad, flexibilidad y sostenibilidad de la estrategia dentro de la planificación curricular del área.

Orientaciones metodológicas

Organización Cooperativa de Equipos

- Formación de equipos heterogéneos que integren intencionalmente estudiantes con y sin discapacidad.
- Asignación rotativa de roles (líder, ayudante, registrador, motivador) para asegurar la participación de todos.
- Dinámicas de integración y conocimiento grupal al inicio del periodo lectivo.

Adaptación de Juegos Cooperativos

- Selección de juegos y actividades físicas con estructura cooperativa, no competitiva.
- Adaptaciones motrices y cognitivas según las necesidades del grupo (ajuste de reglas, tiempos, materiales). Ejemplos: circuito por estaciones, juegos de relevos con desafíos colectivos, dinámicas de superación grupal.

Inclusión de Materiales y Espacios Accesibles

- Empleo de materiales didácticos adaptados (pelotas suaves, cintas, conos visibles, señalización táctica).
- Adecuación del entorno físico para garantizar desplazamiento libre y seguro.
- Uso de apoyos visuales y tecnológicos si fuera necesario.

Desarrollo de Habilidades Socioemocionales

- Actividades dirigidas al fortalecimiento de la empatía, la comunicación y el respeto.
- Espacios de reflexión grupal posterior a las actividades (círculo de diálogo, lluvia de ideas).
- Reforzamiento positivo de actitudes inclusivas observadas.

Intervención Docente Activa y Reflexiva

- El docente como facilitador y mediador de la inclusión, con presencia constante durante las actividades. Monitoreo continuo del clima grupal y ajustes inmediatos ante actitudes excluyentes.
- Evaluación formativa basada en la participación, cooperación y esfuerzo colectivo.
- La estrategia aquí planteada busca consolidar un entorno educativo donde todos los estudiantes puedan participar activamente, aprender juntos y reconocerse como iguales. Su implementación requiere compromiso institucional, sensibilización docente y una actitud abierta por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, se propone su validación mediante la técnica del grupo focal con docentes de Educación Física, a fin de recoger criterios que permitan mejorar y contextualizar su aplicación.

Validación de la Estrategia mediante la Técnica del Grupo Focal

Con el propósito de valorar la pertinencia, aplicabilidad y coherencia pedagógica de la estrategia de integración propuesta, se empleó la técnica del grupo focal con la participación de cinco docentes de Educación Física pertenecientes a instituciones públicas del Cantón Guayaquil. La sesión fue conducida bajo criterios de confidencialidad, escucha activa y diálogo constructivo.

La discusión grupal se organizó en torno a los siguientes indicadores de evaluación: pertinencia del nombre de la estrategia, pertinencia del objetivo general de la estrategia, pertinencia de cada una de las fases, pertinencia de las orientaciones metodológicas, viabilidad de implementación, adecuación a las realidades institucionales, pertinencia metodológica, impacto esperado en el clima escolar y posibles mejoras. Las valoraciones se realizarán mediante una escala que incluye los siguientes niveles: muy pertinente, pertinente y poco pertinente (Figura 2).

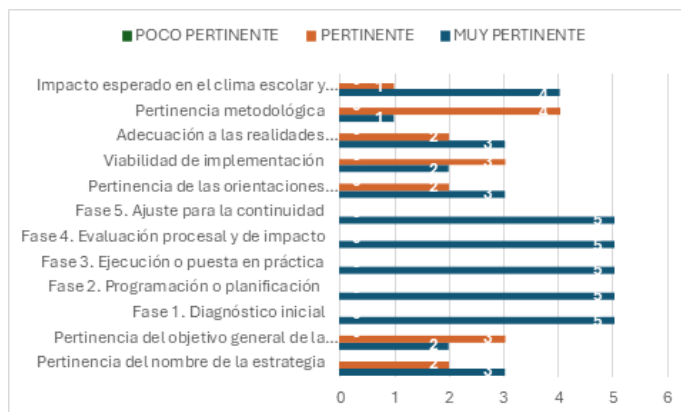


Figura 2. Resultados de la validación mediante técnica de grupo focal de la estrategia.

Se observa que la mayoría de los indicadores fueron calificados predominantemente como “muy pertinentes”, especialmente en lo que respecta a las cinco fases del proceso estratégico: diagnóstico inicial, programación, ejecución, evaluación e implementación continua. Cada una de estas fases recibió la puntuación máxima (5 evaluaciones como “muy pertinente”), lo que evidencia una estructura bien planificada, coherente y adaptada a los requerimientos del contexto educativo.

Indicadores como la pertinencia metodológica, la viabilidad de implementación, la adecuación a las realidades institucionales y el impacto esperado en el clima escolar también obtuvieron valoraciones positivas, aunque con una distribución más equilibrada entre las categorías “muy pertinente” y “pertinente”. Esto puede interpretarse como una señal de que, si bien la estrategia es sólida, ciertos aspectos podrían ser objeto de ajustes o mejoras menores para optimizar su efectividad.

Es especialmente relevante que ningún indicador recibió valoraciones en la categoría “poco pertinente”, lo que refuerza la percepción general de calidad y adecuación de la estrategia evaluada.

Los docentes participantes coincidieron en valorar positivamente la estructura de la propuesta, destacando los siguientes aspectos:

- Se reconoció que la estrategia parte de una visión clara de la inclusión y promueve el respeto por la diversidad funcional dentro del aula.
- Se consideró que los juegos cooperativos propuestos son viables dentro de la jornada escolar, siempre que se cuente con el compromiso del docente y la flexibilidad para adaptar recursos.
- Los docentes resaltaron que la rotación de roles permite el empoderamiento de todos los estudiantes y favorece el trabajo en equipo. Asimismo, manifestaron que la adaptación de materiales no requiere grandes inversiones, lo que facilita su aplicación.

- Se estimó que la estrategia puede contribuir significativamente a la mejora de la convivencia escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la disminución de actitudes discriminatorias.

No obstante, también se identificaron recomendaciones y observaciones para enriquecer la propuesta: Se sugirió incluir una guía didáctica complementaria que contenga ejemplos detallados de actividades adaptadas y una rúbrica de observación para monitorear el progreso en la cooperación.

La validación a través del grupo focal permitió constatar que la estrategia de integración diseñada es pertinente, contextualizada y ajustada a las necesidades de los docentes de Educación Física, que laboran en instituciones inclusivas. Las observaciones emitidas serán incorporadas como sugerencias complementarias para fortalecer la propuesta y facilitar su aplicación efectiva en diferentes escenarios escolares.

Los hallazgos de este estudio evidencian que, si bien el docente de Educación Física manifiesta una intención clara de aplicar estrategias inclusivas, la implementación observada en la práctica resulta parcial e intermitente. Esta situación revela una brecha entre el discurso pedagógico y la ejecución efectiva, lo cual coincide con investigaciones previas que advierten sobre las dificultades de trasladar los principios de la inclusión a una práctica sistemática y sostenida (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022; Bertills & Björk, 2024).

El análisis de la práctica docente mostró el uso ocasional de juegos cooperativos, la aplicación limitada de roles diferenciados y una participación desigual de los estudiantes con discapacidad. A pesar de la voluntad del docente, se observó que las adaptaciones no siempre fueron suficientes ni planificadas de forma continua, lo cual repercutió en el nivel de inclusión real percibido por los observadores. Estas observaciones refuerzan lo planteado por Holland et al. (2023), quienes argumentan que la inclusión requiere una planificación intencional y sensible a la diversidad individual, así como por Posso Pacheco et al. (2025), quienes evidencian que la inclusión significativa se logra solo si se atienden simultáneamente los aspectos metodológicos, curriculares y actitudinales.

Por otro lado, la interacción entre estudiantes con y sin discapacidad fue valorada como moderada, y aunque existieron momentos de respeto y cooperación, estos no se mantuvieron de forma constante a lo largo de la clase. Esta realidad se vincula con los planteamientos de Zulkifli & Anal (2023), quienes afirman que el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de la educación física adaptada es posible, pero requiere acompañamiento pedagógico sistemático.

La estrategia propuesta en esta investigación, basada en cinco fases estructuradas diagnóstico, planificación,

ejecución, evaluación y ajuste, fue valorada como pertinente por docentes en Educación Física. Se reconoció su coherencia pedagógica, viabilidad y capacidad para fomentar entornos de aprendizaje más inclusivos. Esta validación práctica es consistente con lo señalado por Muñoz-Llerena et al. (2022), quienes defienden la importancia de metodologías cooperativas diseñadas con base en evidencias y necesidades concretas del aula. Asimismo, Ribeiro et al. (2024), demuestran que el uso de andamiaje pedagógico centrado en la equidad promueve la participación equilibrada, principio que también puede trasladarse a la diversidad funcional.

Los resultados y la evaluación de la estrategia diseñada permiten concluir que la implementación de propuestas estructuradas y contextualizadas, acompañadas de formación docente, puede potenciar significativamente los procesos de inclusión y cooperación en el área de Educación Física. No obstante, es necesario continuar investigando e innovando en estrategias que garanticen la participación equitativa y sostenida de todos los estudiantes.

CONCLUSIONES

El aula observada evidencia prácticas pedagógicas incipientes que favorecen la integración y cooperación entre estudiantes con y sin discapacidad. Aunque existen esfuerzos aislados del docente por implementar dinámicas inclusivas y cooperativas, también se han detectado limitaciones en cuanto a la sistematización, continuidad y profundidad de dichas estrategias.

La propuesta diseñada ofrece una alternativa viable y contextualizada que responde a la necesidad urgente de consolidar entornos escolares equitativos, participativos y respetuosos de la diversidad. Este estudio demuestra que la implementación de estrategias adaptadas y centradas en la diversidad funcional, acompañadas de una intervención docente activa, puede generar cambios significativos en la dinámica grupal, fortaleciendo la empatía, la comunicación y el sentido de pertenencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basso-Braz, A., Radaelli Gatti, M., de Abreu van Munster, M., & Resende da Costa, M. da P. (2024). Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na educação física escolar: Uma revisão sistemática. *Movimento*, 30. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124293>
- Bennasar García, M. I. (2022). Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (Extra-No. 1), 329-340. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6551183>

- Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitación de la educación física regular para estudiantes con discapacidad: Perspectivas del profesorado de educación física. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>
- Burgos Angulo, D. J., Licoa Briones, F. de J., & Tutiven Delgado, F. J. (2022). Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física: una revisión sistemática. *RIAF. Revista Internacional De Actividad física*, 3(1), 53–73. <https://doi.org/10.53591/riaf.v3i1.1505>
- EDUCATICS. (2025). *Estrategias inclusivas para fomentar la colaboración entre estudiantes con y sin discapacidad*. <https://educatics.ar/estrategias-inclusivas-para-fomentar-la-colaboracion-entre-estudiantes-con-y-sin-discapacidad/?full=1>
- EDUCREA. (2025). *Métodos y Estrategias para la Integración Escolar*. <https://educrea.cl/metodos-y-estrategias-para-la-integracion-escolar/>
- Grimminger-Seidensticker, E., & Seyda, M. (2022). Mejora de las actitudes y la autoeficacia hacia la enseñanza inclusiva en futuros docentes de educación física: Resultados de un estudio cuasiexperimental en la formación del profesorado de educación física. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.909255>
- Guevara, A. (2025). *Educación Física Adaptada: Estrategias Prácticas para la Inclusión Efectiva de Estudiantes con Discapacidad*. <https://ined21.com/educacion-fisica-adaptada>
- Holland, K., Haegele, J. A., Zhu, X., & Yu, J. (2023). “Todos quieren ser incluidos”: Experiencias con estrategias inclusivas en educación física. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 35, 273–293. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09852-x>
- Márquez Cabellos, N. G., & Andrade Sánchez, A. I. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1), e109. <https://doi.org/10.24215/23142561e109>
- Muñoz-Llerena, A., Pedrero, M. N., Flores-Aguilar, G., & López-Meneses, E. (2022). Diseño de una intervención metodológica para el desarrollo del respeto, la inclusión y la igualdad en la educación física. *Sustainability*, 14(1). <https://doi.org/10.3390/su14010390>
- Ocete, C. (2021). *Deporte Inclusivo: Aplicaciones Prácticas*. Instituto Andaluz del Deporte. Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía. <https://observatoriodelaaccessibilidad.es/wp-content/uploads/2021/06/Deporte-inclusivo.-Aplicaciones-practicas.pdf>
- Omaña, E., & Alzolar, N. (2020). *Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad*. *Educación en contexto*, 3(6). <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/58>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *La educación en valores a través de la actividad física y el deporte*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/sport-and-anti-doping/sports-values-education>
- Posso Pacheco, R., Maqueira-Caraballo, G., Martínez Isaac, R., & Caicedo-Quiroz, R. (2025). Curricular adaptations in physical education: A global study on the inclusion of students with specific educational needs. *Journal of Infrastructure Policy and Development*, 9(2). <https://doi.org/10.24294/jipd10564>
- Ribeiro, E., Farias, C., & Mesquita, I. (2024). “Innovadores”: Cómo el andamiaje pedagógico basado en la equidad reduce las disparidades en la participación en educación física. *Education Sciences*, 14(10). <https://doi.org/10.3390/educsci14101077>
- Ruiz Córdova, S. D., Quinteros, A., Palomeque Hermida, L. P., & Palomeque Hermida, C. H. (2025). Estrategias Inclusivas para estudiantes con discapacidad en escuelas públicas: Un enfoque basado en la realidad contextual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8728–8746. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15566
- Valero Alvarado, V. E., Maqueira Caraballo, G. de la C., & Contreras Jauregui, F. A. (2025). Estrategias Metodológicas para favorecer la Inclusión de un Estudiante con Síndrome Down en la clase de Educación Física. *Dominio De Las Ciencias*, 11(1), 2233–2243. <https://doi.org/10.23857/dc.v11i1.4294>
- Zulkifli, A. F., & Anal, R. Y. (2023). Social inclusion: benefits of adapted PE on socio-emotional wellbeing. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(4), 208–222. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.804017>

21

INTELIGENCIA ARTIFICIAL **EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA: UNA NUEVA HERRAMIENTA** **PARA LOS DOCENTES**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL

EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA: UNA NUEVA HERRAMIENTA PARA LOS DOCENTES

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL PLANNING: A NEW TOOL FOR TEACHERS

Roberto Bautista-López¹

E-mail: robertoloera969@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6188-3343>

¹ Colegio Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Bautista-López, R. (2025). Inteligencia artificial en la planeación didáctica: Una nueva herramienta para los docentes. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 209-215.

Fecha de presentación: 16/05/2025

Fecha de aceptación: 21/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

Este artículo explora el potencial de la inteligencia artificial (IA) en la planeación didáctica de los docentes de primaria, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. La pandemia de COVID-19 aceleró el uso de herramientas digitales, impulsando a los maestros a adoptar plataformas como YouTube, Classroom y Zoom. Sin embargo, aunque estas tecnologías facilitaron la enseñanza, surge la pregunta sobre la relevancia del docente en un entorno digital. Este estudio reafirma el papel insustituible del maestro en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Utilizando un enfoque cualitativo, se entrevistó a docentes de Hidalgo, Puebla y Estado de México para explorar sus experiencias con herramientas de IA como Canva, ChatGPT y Gemini. Los resultados muestran que el 33.3% de los encuestados considera que la IA es "muy útil" para la planeación didáctica, mientras que el 66.7% la encuentra "algo útil". Sin embargo, todos expresaron el interés en aprender más, señalando la falta de formación continua específica como una barrera. El estudio concluye que, a pesar de los desafíos, la inteligencia artificial tiene el potencial de optimizar la enseñanza y personalizar el aprendizaje. Sin embargo, para lograr una integración efectiva, es esencial ofrecer programas de capacitación accesibles que fomenten la innovación tecnológica. La investigación sugiere que la IA puede transformar la educación si se acompaña de un cambio en las prácticas docentes y una mayor colaboración entre investigadores y educadores.

Palabras clave

Inteligencia artificial, docentes, planeación didáctica.

ABSTRACT

This article explores the potential of artificial intelligence (AI) in lesson planning by primary school teachers within the context of the New Mexican School. The COVID-19 pandemic accelerated the use of digital tools, prompting teachers to adopt platforms such as YouTube, Classroom, and Zoom. However, although these technologies facilitated teaching, the question arises about the teacher's relevance in a digital environment. This study reaffirms the indispensable role of the teacher in fostering critical and creative thinking. Using a qualitative approach, teachers from Hidalgo, Puebla and the State of Mexico were interviewed to explore their experiences with AI tools such as Canva, ChatGPT, and Gemini. The results show that 33.3% of respondents consider AI "very useful" for lesson planning, while 66.7% find it "somewhat useful." However, all expressed an interest in learning more, noting the lack of specific ongoing training as a barrier. The study concludes that, despite the challenges, artificial intelligence has the potential to optimize teaching and personalize learning. However, to achieve effective integration, it is essential to offer accessible training programs that foster technological innovation. The research suggests that AI can transform education if it is accompanied by changes in teaching practices and greater collaboration between researchers and educators.

Keywords:

Artificial intelligence, teachers, educational planning

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) ha transformado sectores como la salud, el comercio y la industria, y su incursión en el ámbito educativo plantea nuevos desafíos y oportunidades, particularmente en el terreno de la planeación didáctica. La pandemia de COVID-19 marcó un punto de inflexión en el sistema educativo mexicano. El cierre de las escuelas el 23 de marzo de 2020 y su reapertura el 29 de agosto de 2022 aceleraron el uso de herramientas digitales como YouTube y Zoom. Sin embargo, estos cambios evidenciaron una brecha significativa: en un estudio reciente (2024), el 66.7 % de los docentes reconoció que la tecnología es “algo útil”, pero persiste una desconfianza generalizada hacia su integración pedagógica.

Comprender la naturaleza de la inteligencia artificial es esencial para su adecuada implementación en la educación. Según Moreno Padilla (2019), retomando a Bellman, la IA consiste en *“la automatización de actividades que vinculamos con procesos de pensamiento humano, como la toma de decisiones, la resolución de problemas y el aprendizaje”*. Es decir, la IA representa la combinación de algoritmos capaces de replicar procesos cognitivos humanos.

Un hito en esta evolución fue la creación de la supercomputadora Deep Blue, desarrollada por IBM, que venció al campeón mundial de ajedrez Gary Kasparov en 1997, demostrando el potencial de las máquinas para realizar tareas complejas. Desde entonces, la IA ha sido incorporada en diversas áreas, y en el caso educativo, ofrece herramientas (Gangotena et al., 2023; Montiel-Ruiz & López Ruiz, 2023; Acosta-Servín et al., 2025; Casimiro-Urcos et al., 2025) como ChatGPT, Canva, Gemini o sistemas adaptativos de aprendizaje, que pueden transformar la experiencia educativa si se usan con una finalidad pedagógica clara.

Pese al avance de la IA, la figura del maestro sigue siendo esencial. La creatividad, la interacción humana, el pensamiento lógico, ético y crítico, son cualidades insustituibles que solo el ser humano puede ofrecer. Estos elementos son, además, pilares fundamentales del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

Por ello, la pregunta que debe guiar este proceso no es si la IA sustituirá al maestro, sino cómo puede el docente utilizar la IA para mejorar la calidad de su enseñanza y facilitar aprendizajes más significativos. El enfoque no es tecnocrático, sino formativo y colaborativo.

La planeación didáctica es un instrumento clave en el quehacer del docente. De acuerdo con Pitluk (2006), consiste en prever, organizar y tomar decisiones en torno a la práctica pedagógica. No se trata solo de diseñar actividades, sino de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando el contexto del aula, las ideas previas de los estudiantes, y los objetivos educativos.

Una planeación efectiva debe:

- Considerar que el aprendizaje es un proceso continuo a lo largo de la vida.
- Seleccionar estrategias didácticas que movilicen saberes y aprendizajes esperados.
- Favorecer ambientes colaborativos con experiencias significativas.
- Recoger evidencias que orienten la toma de decisiones pedagógicas.

El Plan de Estudios (México. Secretaría de Educación Pública, 2022) subraya la autonomía profesional del magisterio, entendida como la capacidad crítica para decidir sobre sus acciones pedagógicas en diálogo con sus estudiantes. Esta autonomía es la base para una planeación contextualizada, dinámica y reflexiva.

La Nueva Escuela Mexicana establece seis fases de aprendizaje que articulan la educación básica desde la educación inicial hasta la secundaria. Estas fases promueven la continuidad del proceso educativo y el trabajo colegiado entre docentes para realizar ajustes conforme avanza el estudiantado.

Cada fase tiene como objetivo garantizar una secuenciación adecuada del aprendizaje, la atención a la diversidad y el uso de herramientas didácticas pertinentes, donde la IA puede jugar un rol de apoyo, por ejemplo, en la personalización de contenidos o el seguimiento del progreso del alumno.

Una planeación didáctica moderna no puede desvincularse de la evaluación. El enfoque formativo de la Nueva Escuela Mexicana (México. Secretaría de Educación Pública, 2022) propone una evaluación centrada en el proceso, más que en el resultado. Se trata de evaluar para aprender, no solo de calificar. En este enfoque, el error se convierte en una oportunidad para reflexionar y ajustar la enseñanza.

La IA puede contribuir en este campo mediante plataformas que permiten monitorear el progreso del estudiante, detectar patrones de dificultad y ofrecer retroalimentación personalizada. No obstante, la mediación del docente sigue siendo indispensable para interpretar estos datos y tomar decisiones pedagógicas acertadas.

El uso de la IA en el diseño didáctico puede alinearse con propuestas como el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en problemas, todos ellos promovidos por la NEM. Estas metodologías requieren una planificación flexible, creativa y contextualizada, donde la IA puede servir como apoyo para el diseño, la implementación y la evaluación.

Herramientas como ChatGPT pueden ayudar a los docentes a generar ideas, crear rúbricas, diseñar escenarios de aprendizaje y construir materiales interactivos. Sin

embargo, es imprescindible que los maestros mantengan una actitud crítica, ética y pedagógica frente al uso de estas tecnologías.

Este artículo propone un análisis crítico sobre el papel de la IA en la planeación didáctica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), destacando que, lejos de sustituir al docente, la IA puede actuar como una herramienta para enriquecer el proceso educativo, optimizar tiempos y fomentar estrategias didácticas innovadoras.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación adoptó un enfoque mixto, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas con el propósito de recolectar, analizar e interpretar datos de manera integral. Este método responde a la necesidad de comprender tanto las percepciones como los patrones medibles relacionados con el uso de la inteligencia artificial en la planeación didáctica docente.

La muestra del estudio estuvo compuesta por doce docentes de nivel primaria provenientes de los estados de Hidalgo, Puebla y el Estado de México. Sus edades oscilaban entre los 28 y 40 años, con una experiencia docente de entre cinco y quince años. De ellos, cinco son egresados de escuelas normales públicas, incluyendo la Escuela Normal Valle del Mezquital y el Centro Regional de Educación Normal en Hidalgo, la Escuela Normal Carmen Serdán y el Benemérito Instituto Normal del Estado General Juan Crisóstomo Bonilla en Puebla, y la Escuela Normal Lázaro Cárdenas del Río en el Estado de México.

Los seis docentes restantes se graduaron de universidades privadas. Entre ellos se encuentra una docente egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. En cuanto a su formación académica, nueve cuentan con estudios de maestría concluidos, una docente se encuentra cursándola actualmente y dos docentes poseen únicamente el grado de licenciatura. La selección de los participantes se realizó por criterio intencional, basado en su accesibilidad, experiencia práctica y compromiso con la mejora educativa.

El contexto no representó una barrera, gracias al uso de tecnologías de la información y comunicación como WhatsApp, videollamadas, redes sociales y formularios de Google, que permitieron la aplicación de encuestas de forma remota. Esta modalidad fue reforzada por el rol activo del investigador dentro del mismo contexto escolar, lo que facilitó la recolección y análisis de los datos.

Taylor & Bogdan (1984), afirman que el escenario ideal para la investigación es aquel donde el observador puede acceder fácilmente, establecer vínculos con los informantes y obtener datos relevantes para los objetivos del estudio. En este caso, se empleó la encuesta como técnica principal de recolección de datos, validada como herramienta eficaz para indagar aspectos específicos.

Siguiendo la perspectiva de Hernández (1998), las técnicas de recolección empleadas, como los formularios, entrevistas y observación, están orientadas a la solución de problemas educativos y sociales. La instrumentación no se limitó al diseño y aplicación de los instrumentos, sino también a las condiciones contextuales de su uso.

En su papel como observador participante, el investigador desarrolló habilidades de registro y análisis desde la interacción no invasiva, permitiendo identificar opiniones, concepciones y comprensión de los docentes respecto al uso de la inteligencia artificial. Esta dinámica se registró mediante los formularios de Google aplicados. Debido a la distancia geográfica y las limitaciones de contacto presencial, las entrevistas se realizaron de forma digital.

Las preguntas aplicadas a los participantes fueron las siguientes: ¿Conoces alguna herramienta de inteligencia artificial que te pueda apoyar en la planeación didáctica? ¿Cuál de las siguientes herramientas de inteligencia artificial has utilizado? ¿Qué tan útil consideras que podría ser la inteligencia artificial para mejorar tus planeaciones didácticas? ¿Te gustaría recibir capacitación sobre cómo usar herramientas de inteligencia artificial para complementar tus planeaciones? ¿Qué aspectos específicos de tu planeación crees que la inteligencia artificial podría mejorar? ¿Cuál es tu opinión sobre la inteligencia artificial en tu práctica educativa?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para analizar las percepciones de los docentes sobre el uso de la inteligencia artificial en la planeación didáctica, se realizó un proceso de análisis cualitativo a partir de las respuestas obtenidas en los formularios. Se revisaron detenidamente los datos para identificar patrones, ideas recurrentes y opiniones significativas, las cuales se agruparon en categorías temáticas. Esta codificación permitió organizar la información y comprender mejor cómo los docentes experimentan, perciben y valoran el uso de herramientas de IA en su práctica docente.

Se identificaron tres categorías principales:

1. Conocimiento y familiaridad con la IA: La mayoría de los docentes mencionó tener un conocimiento superficial sobre la inteligencia artificial, describiéndola principalmente como “algo útil” pero sin un entendimiento profundo de sus aplicaciones educativas. Un ejemplo de esto es la declaración de un docente: “Sé que existe, pero no estoy seguro de cómo usarla en mis clases”. Esto refleja una necesidad de formación continua en herramientas digitales.

2. Uso de herramientas digitales: Aunque la IA no se utiliza de manera amplia, el uso de Canva destacó como la herramienta más mencionada para la creación de material didáctico. La preferencia por la plataforma digital de diseño gráfico, se relacionó con su interfaz intuitiva y la disponibilidad de plantillas. Sin embargo, herramientas

de IA más avanzadas como ChatGPT no fue mencionada, lo que sugiere una brecha en el conocimiento de las posibilidades tecnológicas actuales.

3. Percepciones sobre las ventajas y limitaciones de la IA: Algunos docentes reconocieron el potencial de la IA para optimizar la planeación didáctica, mencionando beneficios como el ahorro de tiempo y la personalización de contenidos. No obstante, también expresaron preocupaciones sobre la falta de capacitación y el miedo a la dependencia tecnológica.

Para interpretar estos resultados, se compararon los hallazgos con estudios previos sobre la integración de tecnologías en la educación. Se observó una coincidencia con investigaciones que señalan la resistencia al cambio y la necesidad de desarrollo profesional como obstáculos comunes en la adopción de la IA.

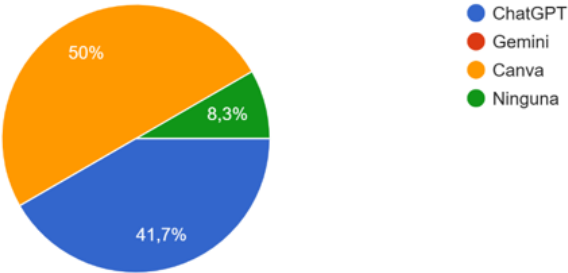


Figura 1. Percepciones docentes sobre la inteligencia artificial y el uso de herramientas digitales en la práctica educativa.

En la Figura 1 se muestra como los maestros en la incorporación de la IA, se inclina por la plataforma Canva que más lleva en la web y por su acceso para realizar diversos tipos de textos.

Con el comentario de uno de los profesores en el que añade que es un reto con la Nueva Escuela Mexicana y que el desconocimiento será un retraso para la adaptarse a lo que en constante cambio se va actualizando en la vida, por lo que se puede mencionar o evolucionas o te estancas.

La presente investigación con enfoque mixto exploró las percepciones de los docentes de primaria de los estados de Hidalgo, Puebla y Estado de México, con respecto a la utilidad de la inteligencia artificial en la planeación didáctica, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Los hallazgos revelan que la totalidad de los participantes reconocen algunas herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT, Canva y Gemini).

Específicamente, el 33.3% considera que la IA es “muy útil” para mejorar las planeaciones didácticas, mientras

que el 66.7% la encuentra “algo útil”, lo que sugiere que los docentes aún no están completamente familiarizados con el potencial de estas herramientas. Se puede percibir que lo consideran algo útil porque aún no se ha tenido la exploración o la capacitación adecuada para explotar estas herramientas (Figura 2).

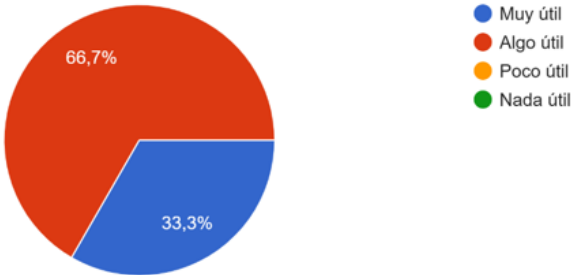


Figura 2. Valoración docente sobre la utilidad de la inteligencia artificial en la planeación didáctica.

Todos los docentes expresaron interés en aprender más sobre el uso de la IA, destacando la falta de cursos específicos en formación continua como una barrera. En cuanto a aplicaciones específicas, el 58.3% señaló que utiliza la IA para elaborar materiales visuales (principalmente con Canva), el 33.3% para generar ideas (con ChatGPT y Gemini), y el 8.3% para organizar contenidos y cronogramas. Estos resultados evidencian una oportunidad para integrar la IA de manera más efectiva en los procesos de planeación didáctica mediante capacitación especializada (Figura 3).

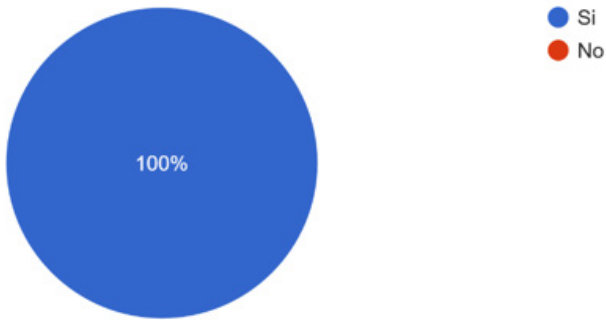


Figura 3. Necesidades de los docentes de formación continua.

La figura 4 muestra que los docentes están en toda la disposición de aprender y recibir capacitaciones. Sin embargo, aun percibe en los docentes un desconocimiento en la utilización como ChatGPT y Gemini para crear estrategias didácticas, solamente para creación de materiales visuales.

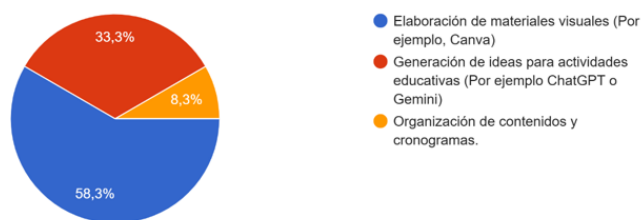


Figura 4. Disposición docente para capacitarse en inteligencia artificial y limitaciones actuales en su uso didáctico

Los resultados de esta investigación revelan una perspectiva prometedora y a la vez compleja con la integración de la inteligencia artificial en la práctica y la planeación didáctica de los maestros de primaria. La mayoría de los docentes encuestados tienen un conocimiento básico de la IA y están dispuestos para aprender a usarla, pero es evidente que existe una brecha entre la teoría y la práctica. La percepción general es que la IA puede ser una herramienta valiosa para mejorar en la planeación didáctica, pero la falta de formación especializada representa una considerable barrera, por lo que es urgente la necesidad de ofrecer programas de capacitación específicos y accesibles.

Es importante reconocer que la integración de la IA en la educación no se le limita a la adopción de herramientas tecnológicas, sino que implica una transformación profunda de la práctica docente, que requiere un cambio de mentalidad y el desarrollo de nuevas habilidades, en la que se puede ser capaz de identificar nuevas oportunidades que ofrece la IA para personalizar el aprendizaje y mejorar la calidad de los materiales educativos.

Un aspecto que podría incluir al docente al capacitarse en la IA es el agilizar el tiempo de una planeación didáctica o de cargas administrativas, señala Riera Pesántez (2024), *“una de las problemáticas que sobresalen al pensar docencia es la sobrecarga administrativa”*; y es algo que el profesorado mexicano ha sobrellevado por años dejando a un lado la cuestión pedagógica en su planeación (Benavides & Ruíz, 2022).

En México la educación básica se va integrando lentamente la incorporación de la IA. Los países dominados en vías de desarrollo, este acceso a la tecnología resulta limitado. La autora no se equivoca puesto que hasta en el mismo territorio mexicano, dentro de sus entidades existe mucha desigualdad en lo que se refiera a la tecnología.

En conclusión, los resultados de esta investigación sugieren que la IA tiene un gran potencial para transformar la educación, es lo que piensan por parte de los maestros que apoyaron esta investigación, sin embargo, su implementación se ve afectada por desigualdades de acceso y en el caso de las escuelas su infraestructura (Riera Pesántez, 2024).

La entrada de la inteligencia artificial permitirá a los docentes desarrollar la capacidad de reflexión, potenciando la innovación tecnológica, garantizando una equidad en el acceso a estas herramientas, por lo que el gobierno debería capacitar si o si al profesorado, en la que ayude no solo a cumplir administrativamente, sino pedagógicamente favoreciendo el aprendizaje. Riera Pesántez (2024), asegura que *“un 100% de los docentes que utilizan herramientas de la IA consiguen una disminución significativa con relación al tiempo que normalmente dedican en desarrollar tareas administrativas, permitiendo mayor descarga laboral, lo que permite enfocar su trabajo hacia el desarrollo de estrategias de enseñanza innovadoras”*.

CONCLUSIONES

La incorporación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo ha traído consigo tanto desafíos como oportunidades para el cuerpo docente. Herramientas accesibles como Canva han sido adoptadas con relativa facilidad para la elaboración de materiales visuales, mientras que otras más complejas, como ChatGPT o Gemini, requieren de un proceso formativo más profundo para su integración efectiva en la práctica pedagógica.

En el contexto mexicano, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana ha generado una transformación en la dinámica escolar, orientando la enseñanza hacia proyectos educativos integradores. Sin embargo, esta transición se ha visto obstaculizada por una carga administrativa considerable, lo que limita el tiempo disponible para la capacitación y la exploración de nuevas plataformas digitales.

Pese a ello, existe un interés genuino por parte del magisterio en formarse en el uso de la inteligencia artificial. Las posibilidades que ofrecen estas herramientas son vastas: permiten personalizar el aprendizaje, adaptar contenidos a las necesidades individuales, automatizar procesos de evaluación y fortalecer la comunicación dentro de la comunidad educativa. Además, brindan retroalimentación inmediata, lo que favorece tanto la corrección de errores como la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los principales obstáculos identificados es la formación docente. En varios estados, los programas de actualización profesional priorizan contenidos normativos, dejando de lado el desarrollo de habilidades digitales aplicadas. A esto se suman factores socioeconómicos que dificultan la participación de los docentes en espacios de capacitación especializados.

A pesar de estos retos, la inteligencia artificial se presenta como una herramienta motivadora y dinámica que favorece la atención, el pensamiento crítico y el desarrollo integral del estudiante. Para que su implementación sea efectiva, es indispensable que las instituciones educativas ofrezcan programas de formación accesibles, pertinentes

y contextualizados, que permitan al profesorado conocer y dominar el uso de estas tecnologías.

La disposición de los docentes a aprender y adaptarse a las nuevas exigencias tecnológicas revela un escenario prometedor. Si se brinda el acompañamiento necesario, la inteligencia artificial podría convertirse en un valioso aliado para optimizar la planeación didáctica, diversificar las estrategias de enseñanza y contribuir al logro de aprendizajes significativos en el marco de una educación en constante transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Servín, S., Veytia-Bucheli, M. G., & Cáceres-Mesa, M. L. (2025). *Innovar en la práctica docente. Desarrollo de competencias digitales en la Licenciatura*. Sophia Editions.
- Benavides, C., & Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8245583.pdf>
- Casimiro-Urcos, W. H., Casimiro-Urcos, C. N., Quinteros-Osorio, R. O., Tello-Conde, A. R., & Casimiro-Guerra, G. (2025). *Docentes conectados: Evaluando las competencias digitales en la Educación Superior*. Sophia Editions.
- Gangotena Echeverría, G. S., Yuctor Álvarez, A. F., Arias Espinosa, M. J., López Aguayo, E. M., & Luna Rodríguez, P. M. (2023). Recursos digitales con Inteligencia Artificial para mejorar el Aprendizaje de los Estudiantes de Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1463-1481. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6967
- México. Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Montiel-Ruiz, F. J., & López Ruiz, M. (2023). Inteligencia artificial como recurso docente en un colegio rural agrupado. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (15), 28-40. <https://doi.org/10.6018/riite.592031>
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista De Investigación En Tecnologías De La Información*, 7(14), 260-270. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Pitluk, L. (2006). *La Planeación Didáctica en el Jardín de Infantes*. Homosapiens.
- Riera-Pesántez, F. M. (2024). Menos burocracia, más enseñanza: El impacto de la inteligencia artificial en la carga administrativa de los docentes. *Revista Científica De Ciencias Humanas Y Sociales RECIHYS*, 2(3), 45-52. <https://doi.org/10.24133/recihys.v2.i3.3785>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *La observación participante en el campo*. Paidós.

22

CHATGPT

**COMO MEDIADOR DE RETROALIMENTACIÓN PARA
MEJORAR LA COMPETENCIA NARRATIVA EN ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

CHATGPT

COMO MEDIADOR DE RETROALIMENTACIÓN PARA MEJORAR LA COMPETENCIA NARRATIVA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

CHATGPT AS A FEEDBACK MEDIATOR TO IMPROVE NARRATIVE COMPETENCE IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Sandra María Gaona-Toledo¹

E-mail: smgaonat@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5656-5814>

Raidell Avello-Martínez²

E-mail: raidell.avello@udc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7200-632X>

Tatiana Tapia-Bastidas¹

E-mail: ttapia@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9039-5517>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador.

² Universidade da Coruña. España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gaona-Toledo, S. M., Avello-Martínez, R., & Tapia-Bastidas, T. (2025). ChatGPT como mediador de retroalimentación para mejorar la competencia narrativa en estudiantes de Educación General Básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 216-223.

Fecha de presentación: 20/05/2025

Fecha de aceptación: 11/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto del uso de ChatGPT como herramienta de retroalimentación en la mejora de la competencia narrativa en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. A partir de un diseño cuasiexperimental con medición pretest y posttest, se aplicó una intervención didáctica de cinco sesiones centrada en la producción, revisión y reescritura de cuentos, donde el grupo experimental recibió retroalimentación mediante ChatGPT y el grupo control trabajó con retroalimentación tradicional. La evaluación de los textos se realizó con una rúbrica analítica que consideró coherencia, estructura narrativa, creatividad, gramática y estilo. Los resultados muestran mejoras estadísticamente significativas en el grupo experimental, con diferencias destacadas en coherencia y creatividad narrativa, y un tamaño del efecto alto en la comparación entre grupos. Estos hallazgos evidencian el potencial pedagógico de los modelos de lenguaje generativo como mediadores del proceso de escritura narrativa en contextos escolares, especialmente cuando se integran en propuestas didácticas estructuradas que favorecen la reescritura y la reflexión textual.

Palabras clave

ChatGPT, retroalimentación automatizada, competencia narrativa, inteligencia artificial en educación, educación básica.

ABSTRACT

This study analyzes the impact of using ChatGPT as a feedback tool in improving narrative competence in seventh-grade students in General Basic Education. Using a quasi-experimental design with pretest and posttest measurements, a five-session teaching intervention focused on the production, revision, and rewriting of stories was applied, where the experimental group received feedback through ChatGPT and the control group worked with traditional feedback. The texts were evaluated using an analytical rubric that considered coherence, narrative structure, creativity, grammar, and style. The results show statistically significant improvements in the experimental group, with notable differences in coherence and narrative creativity, and a high effect size in the comparison between groups. These findings demonstrate the pedagogical potential of generative language models as mediators of the narrative writing process in school contexts, especially when integrated into structured teaching proposals that encourage rewriting and textual reflection.

Keywords:

ChatGPT, automated feedback, narrative competence, artificial intelligence in education, basic education.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia narrativa representa una habilidad clave en la formación del pensamiento expresivo, creativo y crítico de los estudiantes de Educación General Básica (EGB), especialmente en los niveles intermedios, donde se consolidan las estructuras discursivas y se estimula la capacidad para representar mundos posibles mediante el lenguaje (Pellas, 2023; Kindenberg, 2024). Esta competencia implica no solo el conocimiento de las convenciones narrativas, sino también la habilidad para construir textos con coherencia, estructura, adecuación lingüística y originalidad.

En América Latina, las investigaciones han advertido un rezago persistente en el dominio de la escritura narrativa en los niveles básicos. Estudios como los de Vicente-Yagüe-Jara et al. (2023); y Shidiq (2023), indican que los estudiantes enfrentan dificultades para planificar, desarrollar y revisar cuentos escolares, debido a la escasa incorporación de estrategias didácticas centradas en la reescritura, el acompañamiento individualizado y la evaluación procesual del texto. Este déficit ha sido vinculado, en parte, a la sobrecarga de los docentes, quienes suelen contar con escaso tiempo y herramientas para ofrecer retroalimentación personalizada y significativa.

La retroalimentación resulta muy importante para potenciar tanto los resultados cognitivos como los afectivos en los entornos de aprendizaje digital. Su función principal es ofrecer a los estudiantes la información necesaria para que puedan ajustar su forma de pensar o su comportamiento, contribuyendo así a una mejora en el aprendizaje (Levine et al., 2025). No obstante, si bien algunos estudios (Yao et al., 2025) demuestran que una retroalimentación detallada sobre el procesamiento adecuado de las tareas es especialmente eficaz para optimizar los resultados cognitivos, como el rendimiento en las tareas, su impacto positivo en los resultados afectivos es menos predecible o consistente.

La retroalimentación, entendida como un proceso formativo que orienta al estudiante a cerrar la brecha entre su desempeño actual y un estándar deseado (Guo, 2024), cumple un rol central en la mejora de la escritura. Las evidencias empíricas señalan que su efectividad depende de la claridad, especificidad y relevancia de los comentarios ofrecidos (Levine et al., 2025). Sin embargo, proporcionar este tipo de retroalimentación de manera frecuente es altamente demandante en contextos escolares, especialmente cuando se carece de apoyos tecnológicos o metodológicos adecuados (Yao et al., 2025).

Ante estas limitaciones, los modelos de lenguaje generativo (LLMs), como ChatGPT, se han posicionado recientemente como herramientas prometedoras para mediar procesos de retroalimentación textual. Gracias a su capacidad para generar respuestas coherentes, detalladas y ajustadas al nivel del estudiante, estos sistemas,

permiten realizar sugerencias sobre estructura narrativa, claridad, cohesión e incluso aspectos estilísticos (Guo & Wang, 2024; Meyer et al., 2024). Esta capacidad ha sido reconocida en revisiones sistemáticas como la de Fang et al. (2023), donde se destaca que los modelos generativos permiten enriquecer los procesos de escritura mediante ciclos iterativos de producción, revisión y mejora.

En efecto, estudios recientes han comenzado a documentar el impacto positivo del uso de ChatGPT como asistente de retroalimentación en la escritura narrativa. Pellas (2023), encontró que los estudiantes que utilizaron ChatGPT para revisar sus escritos lograron mejoras significativas en la coherencia global del texto y en la variedad del lenguaje. De forma complementaria, Li et al. (2024), demostraron que ChatGPT no solo ofrece comentarios equivalentes a los de docentes expertos, sino que también favorece una distribución equilibrada de sugerencias en los niveles de contenido, organización y estilo.

No obstante, la mayoría de estos estudios se han desarrollado en niveles universitarios o en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (Su et al., 2023; Abdelhalim, 2024), lo que limita su generalización al ámbito de la educación básica. Asimismo, existe escasa evidencia sobre la aplicación de retroalimentación adaptativa generada por IA en procesos de escritura creativa en lengua materna dentro del currículo formal, especialmente en países hispanohablantes o del Sur Global (García-Peñalvo, 2023; Tlili et al., 2023).

Por otro lado, aún persisten preguntas abiertas sobre qué dimensiones de la competencia narrativa se ven más impactadas por la retroalimentación generada con IA: ¿mejora la estructura narrativa? ¿se incrementa la creatividad o la fluidez expresiva? Algunos trabajos, como los de Bai et al. (2023) y Essel et al. (2024), han sugerido efectos positivos en procesos cognitivos asociados a la planificación textual y la metacognición, aunque sus diseños no han abordado directamente la producción narrativa escolar.

Además, aunque la literatura ha comenzado a explorar los beneficios de la colaboración humano-IA en tareas de escritura (Mah et al., 2024; Levine et al., 2025), persiste un vacío respecto a cómo se incorpora ChatGPT en entornos reales de aula con estudiantes de primaria o secundaria básica. Esto limita la comprensión sobre sus efectos concretos y las condiciones pedagógicas necesarias para su uso responsable, ético y efectivo (Kasneci et al., 2023).

En respuesta a estos planteamientos, el presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto del uso de ChatGPT como mediador de retroalimentación en la mejora de la competencia narrativa en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica, mediante la implementación de un sistema de actividades orientadas a la escritura, revisión y reescritura de cuentos escolares.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo de tipo explicativo, con un diseño cuasiexperimental de grupo control no equivalente con medición pretest y postest. El objetivo fue analizar el efecto de una intervención basada en retroalimentación con ChatGPT sobre la competencia narrativa de estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. Se implementó una propuesta didáctica centrada en la escritura y reescritura de cuentos, mediada por inteligencia artificial en el grupo experimental, mientras que el grupo control realizó actividades similares sin apoyo tecnológico.

La muestra estuvo conformada por 28 estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fiscomisional Santa Juana de Arco "La Salle", ubicada en Ecuador. La selección fue no probabilística por conveniencia. El grupo experimental estuvo compuesto por 15 estudiantes del paralelo A, y el grupo control por 13 estudiantes del paralelo B. Se respetaron criterios éticos de consentimiento informado, anonimato y uso pedagógico de la información.

- **Variable independiente (VI):** Tipo de retroalimentación recibida (con apoyo de ChatGPT vs. tradicional).
- **Variable dependiente (VD):** Nivel de competencia narrativa.

Se aplicó un sistema de actividades diseñado para promover la mejora narrativa a través de ciclos de escritura, retroalimentación y reescritura. La intervención se desarrolló en cinco sesiones de 45 minutos durante tres semanas. En el grupo experimental, los estudiantes utilizaron ChatGPT como herramienta de revisión textual, realizando una escritura libre, seguidamente procedieron a reescribir el cuento recibiendo sugerencias específicas y adaptativas sobre su redacción narrativa, es decir, se lo hizo entre pares, con docente y a su vez hubo la aplicación de sugerencias manuales, para proceder luego con la escritura de un nuevo cuento el cual fue revisado manualmente, estableciendo la comparación de versiones, como también lectura y discusión grupal. El grupo control recibió comentarios orales o escritos por parte del docente o de sus compañeros, sin apoyo de IA (Figura 1).



Figura 1. Estudiantes involucrados en el proceso de la propuesta.

En la Figura 1 se destaca la participación de los estudiantes de Educación Básica en las actividades que se utilizó el ChatGPT como mediador de retroalimentación para mejorar la competencia narrativa en estudiantes de Educación General Básica durante la propuesta.

Tabla 1. Sistema de actividades implementadas.

Sesión	Actividad principal	Grupo experimental	Grupo control
1	Escritura de cuento inicial (pretest)	Escritura libre	Escritura libre
2	Revisión y reescritura del cuento inicial	Revisión asistida con ChatGPT y Aplicación de sugerencias de ChatGPT	Revisión entre pares o con docente Aplicación de sugerencias manuales
3	Escritura de nuevo cuento	Producción narrativa	Producción narrativa
4	Revisión y reescritura del nuevo cuento	Revisión asistida con ChatGPT	Revisión manual
5	Lectura, reflexión y cierre	Comparación de versiones, discusión grupal	Lectura y discusión grupal

Se utilizó una rúbrica analítica de competencia narrativa desarrollada para este estudio, compuesta por cinco criterios: (1) coherencia y cohesión, (2) estructura narrativa, (3) creatividad y originalidad, (4) gramática y ortografía, y (5) uso del lenguaje. Cada criterio fue calificado en una escala de 1 a 4 puntos, permitiendo una puntuación total entre 5 y 20. Esta rúbrica fue revisada por tres docentes especialistas en Lengua y Literatura y validada mediante un cuestionario de valoración. A través de un taller grupal los estudiantes comprendieron la importancia del ChatGPT en la retroalimentación educativa.

Se aplicó un pretest al inicio de la intervención (sesión 1) y un postest al finalizar (sesión 5), en ambos grupos. Los cuentos producidos en ambas etapas fueron evaluados mediante la rúbrica por dos evaluadores independientes. Para asegurar la confiabilidad Inter evaluador, se calculó el coeficiente de correlación intraclase (CCI) sobre una muestra aleatoria del 30% de los textos.

Se realizó un análisis estadístico con el software SPSS. Se aplicaron:

- Pruebas **t de Student** para muestras relacionadas (pretest vs. postest dentro de cada grupo).
- Pruebas **t para muestras independientes** (comparación entre grupos).

El nivel de significancia adoptado fue de $p < 0.05$.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente sección expone los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo entre el grupo experimental

(retroalimentación con ChatGPT) y el grupo control (retroalimentación tradicional), tanto en la evaluación pretest como postest de la competencia narrativa, según los cinco criterios establecidos en la rúbrica: coherencia, estructura narrativa, creatividad, gramática y estilo.

En el grupo experimental (con retroalimentación generada por IA), se observó una mejora significativa en la puntuación total tras la intervención didáctica. La media obtenida en el pretest fue de 11.8 puntos (DE = 2.3), mientras que en el postest se incrementó a 16.5 puntos (DE = 2.1), lo que representa un aumento promedio de 4.7 puntos. La prueba *t* para muestras relacionadas arrojó un valor de $t(14) = 6.12$ con un nivel de significancia de $p < .001$, lo que confirma una diferencia estadísticamente significativa. Las mejoras fueron consistentes en todas las dimensiones, destacando particularmente coherencia narrativa y creatividad, donde los estudiantes alcanzaron puntuaciones notablemente más altas en sus textos reescritos.

Por su parte, el grupo control también presentó un incremento en la puntuación total, aunque de menor magnitud. El promedio pasó de 11.9 puntos (DE = 2.4) en el pretest a 13.3 puntos (DE = 2.0) en el postest, con una diferencia de 1.4 puntos. Esta diferencia fue también significativa ($t(12) = 2.74$, $p = .018$), aunque el tamaño del efecto estimado fue moderado. Las mejoras se concentraron principalmente en los criterios de estructura narrativa y gramática, sin cambios sustanciales en la dimensión de creatividad.

Tabla 2. Comparación de medias pretest y postest por grupo.

Grupo	Pretest M (DE)	Postest M (DE)	Diferencia	t	p
Experimental	11.8 (2.3)	16.5 (2.1)	+4.7	6.12	< .001
Control	11.9 (2.4)	13.3 (2.0)	+1.4	2.74	.018

Al analizar los resultados del postest entre ambos grupos, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en favor del grupo experimental. La puntuación media en este grupo fue de 16.5, mientras que el grupo control alcanzó una media de 13.3, con una diferencia de 3.2 puntos. La prueba *t* para muestras independientes arrojó un valor de $t(26) = 3.87$ con $p = .001$. El cálculo del tamaño del efecto (Cohen's *d*) fue de 1.34, lo que indica una magnitud alta de

diferencia entre condiciones experimentales. Este resultado apunta a un mayor impacto del uso de retroalimentación adaptativa de ChatGPT en la mejora de las habilidades narrativas en comparación con métodos convencionales.

El análisis por criterios específicos de la rúbrica mostró que el grupo experimental superó consistentemente al grupo control en todas las dimensiones evaluadas. Las diferencias más destacadas se observaron en los aspectos de creatividad y coherencia narrativa, con tamaños del efecto altos ($d = 1.20$ y $d = 1.05$ respectivamente), lo que sugiere que la intervención tuvo una incidencia más marcada en las dimensiones discursivas y expresivas del texto que en aspectos mecánicos como la gramática.

En cuanto a gramática y estilo, aunque las diferencias también fueron significativas, los tamaños del efecto fueron menores ($d < 0.70$), lo que podría atribuirse a la existencia de una base gramatical más consolidada previamente, o a una menor incidencia del tipo de retroalimentación en estos aspectos específicos del lenguaje.

Tabla 3. Promedios posttest por criterio de evaluación.

Criterio	Experimental M (DE)	Control M (DE)	t	p	Cohen's d
Coherencia	3.5 (0.6)	2.8 (0.5)	3.89	.001	1.05
Estructura	3.4 (0.5)	2.9 (0.6)	2.72	.011	0.84
Creatividad	3.6 (0.6)	2.7 (0.7)	4.02	.000	1.20
Gramática	3.2 (0.4)	2.8 (0.6)	2.19	.038	0.65
Estilo	2.8 (0.5)	2.4 (0.6)	2.11	.043	0.61

Los resultados obtenidos en este estudio indican que la retroalimentación mediada por ChatGPT tuvo un impacto significativo en la mejora de la competencia narrativa de los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. En particular, el grupo experimental mostró progresos superiores al grupo control en todas las dimensiones evaluadas, con mejoras especialmente marcadas en coherencia y creatividad narrativa. Estos hallazgos confirman la efectividad del uso de modelos de lenguaje generativo en contextos educativos reales, particularmente cuando se integran dentro de una propuesta pedagógica estructurada.

Si bien los hallazgos de Bauer et al. (2025), en un contexto de educación superior y tareas estadísticas estructuradas no mostraron una superioridad significativa de la retroalimentación adaptativa generada por IA sobre la estática en el rendimiento de la tarea, nuestro estudio, enfocado en la competencia narrativa en Educación General Básica, sí evidenció mejoras significativas con la mediación de ChatGPT. Esta diferencia podría atribuirse a la naturaleza y complejidad de las tareas; las tareas narrativas, al ser inherentemente más abiertas y creativas que las tareas estadísticas estructuradas, pueden beneficiarse en mayor medida de la especificidad y el andamiaje que ofrece la retroalimentación generada por IA.

Nuestros resultados coinciden con los hallazgos reportados por Yin et al. (2023), quienes evidenciaron que ChatGPT puede proporcionar sugerencias relevantes sobre la organización narrativa, la lógica interna del texto y la fluidez discursiva. En su estudio, los estudiantes que participaron en ciclos de revisión con apoyo del modelo generativo lograron mejoras cualitativas en la estructura y coherencia de sus relatos, lo que refuerza la observación

de que la IA puede funcionar como un agente mediador en procesos de revisión textual.

Asimismo, el estudio se alinea con las conclusiones de Guo (2024), quien en su propuesta EvaluMate demostró que ChatGPT puede facilitar una retroalimentación específica, comprensible y enfocada, que apoya tanto a los docentes como a los estudiantes en tareas de escritura y reescritura. En nuestro caso, esta retroalimentación fue particularmente influyente en dimensiones como la creatividad, lo cual ha sido también documentado por Vicente-Yagüe-Jara et al. (2023), quienes encontraron mejoras significativas en fluidez y originalidad narrativa tras el uso controlado de sistemas de IA.

Una posible explicación para este efecto es que la retroalimentación generada por ChatGPT promueve un tipo de interacción metacognitiva en la que los estudiantes, al recibir sugerencias concretas y razonadas, reflexionan activamente sobre sus elecciones narrativas. Esta hipótesis ha sido respaldada por estudios recientes como los de Fang et al. (2023), quienes señalan que los sistemas generativos pueden actuar como “andamiajes lingüísticos” que estimulan la autorregulación y la toma de decisiones estilísticas.

La diferencia observada entre grupos también puede vincularse al carácter inmediato y accesible de la retroalimentación con IA. Mientras el grupo control dependía del tiempo y la disponibilidad del docente o de compañeros, el grupo experimental tenía acceso instantáneo a sugerencias de revisión, lo que permitía iterar más rápidamente sobre sus textos. Esta ventaja ha sido documentada en investigaciones como las de Meyer et al. (2024); y Li et al. (2024), quienes destacan que el feedback automatizado contribuye a procesos de revisión más ágiles y efectivos.

Cabe señalar, que las mejoras en dimensiones más formales como gramática y estilo, aunque significativas, fueron menos pronunciadas. Esto puede deberse a que los estudiantes ya poseían un dominio básico aceptable de estas convenciones, o a que ChatGPT tiende a centrarse más en aspectos macroestructurales del texto cuando se emplea con fines creativos. Resultados similares fueron descritos por Bašić et al. (2023), quienes encontraron que la ayuda de ChatGPT era más notable en organización y desarrollo de ideas que en corrección mecánica.

En cuanto a la aplicabilidad pedagógica, los hallazgos sugieren que los docentes pueden incorporar herramientas como ChatGPT para complementar sus procesos de retroalimentación, especialmente en clases con alta carga de trabajo o con estudiantes que requieren orientación individualizada. Tal como destacan Bai et al. (2023) y Kasneci et al. (2023), el uso responsable de modelos generativos puede democratizar el acceso a feedback de calidad y mejorar la equidad en la enseñanza de la escritura.

A pesar de estos resultados alentadores, es necesario considerar algunas limitaciones. El estudio se realizó con una muestra pequeña y en un solo centro educativo, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Además, no se analizó la forma en que los estudiantes interpretaban y aplicaban las sugerencias de ChatGPT, lo cual podría ser objeto de futuras investigaciones centradas en la recepción crítica del feedback automatizado (Levine et al., 2025).

Finalmente, aunque los resultados son consistentes con estudios recientes, se recomienda cautela en la implementación de estas tecnologías. Como advierten Yan et al. (2024), el uso de modelos generativos debe ir acompañado de formación docente, desarrollo de competencias críticas y diseño pedagógico cuidadoso para evitar usos mecánicos o dependencias tecnológicas poco formativas.

CONCLUSIONES

El estudio demuestra que la retroalimentación mediada por inteligencia artificial, particularmente a través de ChatGPT, tiene un efecto positivo y significativo en la mejora de la competencia narrativa en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. Los resultados evidencian que los estudiantes que recibieron retroalimentación con IA mejoraron sustancialmente más que aquellos que recibieron retroalimentación tradicional, especialmente en dimensiones como coherencia narrativa y creatividad.

La intervención con IA no solo superó en eficacia al método convencional, sino que también mostró un alto impacto en aspectos discursivos y expresivos del texto, mientras que las mejoras en gramática y estilo fueron más moderadas. Esta diferencia sugiere que la IA es especialmente útil para apoyar la escritura en tareas abiertas que

demandan pensamiento crítico y elaboración personal, más que en aspectos mecánicos del lenguaje.

El uso de ChatGPT facilitó una retroalimentación inmediata, detallada y accesible, lo cual permitió a los estudiantes reflexionar activamente sobre sus producciones y mejorar sus textos en ciclos iterativos de revisión. Esta inmediatez es una ventaja pedagógica considerable, sobre todo en contextos educativos donde los recursos humanos pueden ser limitados.

Los hallazgos también destacan el potencial de la IA como apoyo complementario a la labor docente. Su incorporación puede aliviar la carga de trabajo y ofrecer un acompañamiento individualizado a los estudiantes, siempre que se utilice con criterios pedagógicos bien definidos y se acompañe de formación docente.

No obstante, el estudio reconoce ciertas limitaciones, como el tamaño reducido de la muestra y la falta de análisis sobre cómo los estudiantes interpretan y aplican la retroalimentación generada por IA. Además, se subraya la importancia de no depender exclusivamente de estas herramientas, ya que su efectividad depende en gran medida del contexto educativo y del acompañamiento crítico por parte de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelhalim, S. M. (2024). Using ChatGPT to promote research competency: English as a Foreign Language undergraduates' perceptions and practices across varied metacognitive awareness levels. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(3), 1261-1275. <https://doi.org/10.1111/jcal.12948>
- Ba, S., Zhan, Y., Huang, L., & Lu, G. (2023). Investigating the impact of ChatGPT- assisted feedback on the dynamics and outcomes of online inquiry-based discussion. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13605>
- Bauer, E., Richters, C., Pickal, A. J., Klippert, M., Sailer, M., & Stadler, M. (2025). Effects of AI-generated adaptive feedback on statistical skills and interest in statistics: A field experiment in higher education. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13609>
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Essuman, A. B., & Amankwa, J. O. (2024). ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: Receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100198>
- Fang, X., Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., & Chu, S. K. W. (2023). A systematic review of artificial intelligence technologies used for story writing. *Education and Information Technologies*, 28(11), 14361-14397.

<https://doi.org/10.1007/s10639-023-11741-5>

García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: Disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>

Guo, K. (2024). EvalMate: Using AI to support students' feedback provision in

peer assessment for writing. *Assessing Writing*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100864>

Guo, K., & Wang, D. (2024). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8435-8463. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education*. Learning and Individual Differences, 103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Kindenberg, B. (2024). ChatGPT-Generated and Student-Written Historical Narratives: A Comparative Analysis. *Education Sciences*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/educsci14050530>

Levine, S., Beck, S. W., Mah, C., Phalen, L., & Pittman, J. (2025). How do students use ChatGPT as a writing support? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 68(5), 445-457. <https://doi.org/10.1002/jaal.1373>

Li, T., Ji, Y., & Zhan, Z. (2024). Expert or machine? Comparing the effect of pairing student teacher with in-service teacher and ChatGPT on their critical thinking, learning performance, and cognitive load in an integrated-STEM course. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(4), 45-60. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305163>

Mah, C., Walker, H., Phalen, L., Levine, S., Beck, S. W., & Pittman, J. (2024). Beyond CheatBots: Examining Tensions in Teachers' and Students' Perceptions of Cheating and Learning with ChatGPT. *Education Sciences*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/educsci14050500>

Meyer, J., Jansen, T., Schiller, R., Liebenow, L. W., Steinbach, M., Horbach, A., & Fleckenstein, J. (2024). Using LLMs to bring evidence-based feedback into the classroom: AI-generated feedback increases secondary students' text revision, motivation, and positive emotions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100199. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100199>

Pellas, N. (2023). The Effects of Generative AI Platforms on Undergraduates' Narrative Intelligence and Writing Self-Efficacy. *Education Sciences*, 13(11). <https://doi.org/10.3390/educsci13111155>

Shidiq, M. (2023). The use of artificial intelligence-based Chatgpt and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, 1(1). <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/icesh/article/view/5614>

Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial Intelligence (AI) Literacy in Early Childhood Education: The Challenges and Opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>

Vicente-Yagüe-Jara, M. I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V., & Cuéllar- Santiago, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(77), 47-57. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>

Yao, Y., Zhu, X., Xiao, L., & Lu, Q. (2025). Secondary school English teachers' application of artificial intelligence-guided chatbot in the provision of feedback on student writing: An activity theory perspective. *Journal of Second Language Writing*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101179>

23

LA ENSEÑANZA

**DE LA BOTÁNICA EN LA INTERPRETACIÓN CTS DE LAS
TRADICIONES AGRARIAS LOCALES**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

LA ENSEÑANZA

DE LA BOTÁNICA EN LA INTERPRETACIÓN CTS DE LAS TRADICIONES AGRARIAS LOCALES **ADVANCED BOTANICAL STUDIES IN THE CTS INTERPRETATION OF LOCAL AGRARIAN TRADITIONS**

José Alejandro Couto-González¹

E-mail: alejandro.couto98@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3205-781X>

Roxana Pérez-Montes de Oca¹

E-mail: perezmontesdeocaroxana@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8351-098X>

Michel Quevedo-Cepero¹

E-mail: mqcepero@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6009-7698>

¹ Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Couto-González, J. A., Pérez-Montes de Oca, R., & Quevedo-Cepero, M. (2025). La enseñanza de la Botánica en la interpretación CTS de las tradiciones agrarias locales. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 224-234.

Fecha de presentación: 23/05/2025

Fecha de aceptación: 19/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

En el artículo se argumenta la necesidad de reorientar la enseñanza de la botánica en la Universidad de Cienfuegos, desde una perspectiva integradora que combine el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) con las tradiciones agrarias locales, a fin de fortalecer la soberanía alimentaria y la sostenibilidad agrícola en el territorio. Actualmente, la enseñanza de la Botánica en carreras como Educación Biología y Agronomía se limita a aspectos taxonómicos y fisiológicos, sin abordar su aplicación práctica en la producción de alimentos ni su relación con los saberes locales. A través de una metodología de revisión a partir de un texto guía y otras 25 fuentes académicas seleccionadas de Google Scholar bajo criterios de relevancia, actualidad y diversidad metodológica— se propuso una reconceptualización de la Botánica que trascienda su enfoque descriptivo para incorporar dimensiones históricas, socio-culturales y tecnológicas. Esto implica la interacción entre conocimientos tradicionales e innovaciones científicas, así como proyectos que vinculen a estudiantes con productores locales. La universidad emerge como un actor clave en esta transformación, no solo como formadora de profesionales, sino como puente entre el conocimiento académico y las necesidades del sector agrícola. La integración del enfoque CTS en la Botánica permitiría enfrentar desafíos como el cambio climático, la degradación de suelos y la dependencia de insumos externos, contribuyendo a un desarrollo agrario más justo y sostenible. Esta propuesta no solo enriquece la formación académica, sino que también fortalece la identidad cultural y la resiliencia productiva de las comunidades alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Palabras clave:

Ciencia, tecnología, sociedad, tradiciones agrarias, sostenibilidad, producción alimentaria, Botánica.

ABSTRACT

The paper argues for the need to reorient the teaching of botany at the University of Cienfuegos from an integrative perspective that combines the Science-Technology-Society (STS) approach with local agrarian traditions, in order to strengthen food sovereignty and agricultural sustainability in the region. Currently, the teaching of botany in programs such as Biology Education and Agronomy is limited to taxonomic and physiological aspects, without addressing its practical application in food production or its relationship with local knowledge. Through a review methodology based on a guide text and 25 other academic sources selected from Google Scholar based on criteria of relevance, timeliness, and methodological diversity, a reconceptualization of botany was proposed that transcends its descriptive approach to incorporate historical, socio-cultural, and technological dimensions. This entails the interaction between traditional knowledge and scientific innovations, as well as projects that connect students with local producers. The university emerges as a key player in this transformation, not only as a trainer of professionals, but also as a bridge between academic knowledge and the needs of the agricultural sector. Integrating the STS approach into Botany would help address challenges such as climate change, soil degradation, and dependence on external inputs, contributing to more equitable and sustainable agricultural development. This proposal not only enriches academic training but also strengthens the cultural identity and productive resilience of communities, aligning with the Sustainable Development Goals.

Keywords:

Science, technology, society, agrarian traditions, sustainability, food production, Botany.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la botánica en la Universidad de Cienfuegos ha estado tradicionalmente orientada al pregrado, específicamente en carreras de Educación, limitando su potencial impacto en la formación de profesionales vinculados a la producción de alimentos. Sin embargo, dada la importancia estratégica de la agricultura en el territorio, resulta esencial expandir estos estudios a todas las carreras afines y avanzar hacia una concepción más integral, apoyada en el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS).

Ante tales circunstancias la enseñanza de la botánica, con este nuevo enfoque, no debiera reducirse a la clasificación sistemática de las plantas, sino que corresponde incorporar una dimensión histórica y sociocultural, analizando cómo las tradiciones agrarias locales han influido en la producción agrícola de Cienfuegos. A pesar de los cambios socioeconómicos en Cuba, persisten saberes locales que pueden contribuir a la resiliencia climática y la sostenibilidad alimentaria. No obstante, estos conocimientos carecen de registros fehacientes, lo que dificulta su valoración y aplicación contemporánea.

La reconceptualización CTS de la enseñanza de la botánica implica trascender el pregrado e incorporar programas de posgrado que exploren no solo los aspectos biológicos de los cultivos, sino también su evolución histórica, su interacción con las tecnologías y su papel en la soberanía alimentaria. Este enfoque permitiría rescatar técnicas tradicionales, integrarlas con innovaciones científicas y diseñar políticas agrarias más efectivas.

En este contexto, el presente artículo argumenta la necesidad de reorientar la enseñanza de la Botánica en la Universidad de Cienfuegos desde una perspectiva CTS, destacando su relevancia para la producción de alimentos, la preservación del patrimonio agrario y la construcción de un futuro alimentario sostenible en la provincia.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo mediante la revisión de literatura, a partir de la conceptualización aportada por un texto guía y se estructuró en varias etapas clave para garantizar una comprensión integral y crítica del tema. Este proceder permitió analizar y sintetizar información existente sobre la relación entre la ciencia, la tecnología y las tradiciones agrarias locales desde la perspectiva (CTS).

El primer paso consistió en establecer los objetivos de la investigación, que pueden resumirse en argumentar la integración de la enseñanza de la botánica con el enfoque CTS y las tradiciones agrarias locales como condición que puede fortalecer la soberanía alimentaria en Cienfuegos.

Un segundo objetivo dirigido a analizar la relación entre la enseñanza de la botánica en la universidad y el enfoque

CTS para fomentar un desarrollo agrícola sostenible y contextualizado en Cienfuegos.

Por último, analizar el impacto de la desconexión existente entre los estudios CTS y la enseñanza de la Botánica en la valoración de tradiciones agrarias locales y su contribución a la soberanía alimentaria.

Se realizó una búsqueda exhaustiva de literatura científica y académica estableciéndose anticipadamente las siguientes pautas:

- Trabajar con un autor reconocido como relevante de la literatura CTS y, a partir de sus conceptos, analizar las confluencias y relaciones de las demás obras encontradas que coinciden con las palabras clave de la investigación y que reflejan los temas centrales. Este texto guía corresponde a Núñez Jover (1999).
- Utilizar exclusivamente una plataforma centralizada (Google Académico) para asegurar la accesibilidad y legitimidad en la consulta de literatura científica indexada.
- Seleccionar publicaciones cuya relevancia temática abordase los ejes centrales de la investigación: Ciencia, Tecnología, Sociedad, Tradiciones agrarias, Sostenibilidad, Producción alimentaria y Botánica, garantizando la alineación con los intereses del estudio.
- Priorizar la actualidad de las fuentes, favoreciendo estudios recientes (particularmente de 2023 a 2025), e incluyendo referencias de valor fundacional en el área.
- Escoger fuentes que demostrasen diversidad de enfoques metodológicos, integrando artículos empíricos, revisiones sistemáticas y estudios teóricos para enriquecer la perspectiva analítica.
- Asegurar la representatividad geográfica y cultural de las fuentes, abarcando diferentes contextos globales con énfasis en América Latina, para garantizar una visión plural.
- La reducción de fuentes se aplicó sobre la base de 100 trabajos inicialmente seleccionados, descartando en sucesivas rondas aquellas obras que guardaban menor correspondencia con las pautas previstas. Quedaron finalmente 25 fuentes, además del texto guía, lo que totaliza 26 obras que constan en las referencias bibliográficas.

Una vez identificados los trabajos a utilizar, se llevó a cabo un análisis crítico de cada uno de ellos. Este análisis incluyó la identificación de los principales conceptos y teorías presentadas por los autores, así como la evaluación de la metodología utilizada en sus respectivos estudios. Se prestó especial atención a lo que pudiera aportar cada investigación de acuerdo con enfoques contemporáneos a los temas centrales de la investigación, así como a las implicaciones prácticas de estos estudios para la educación y la política agraria en Cuba.

La información analizada se organizó en categorías temáticas que reflejaron los hallazgos más relevantes. Se

elaboraron resúmenes y tablas que sintetizaban las prácticas agrícolas tradicionales identificadas, las innovaciones tecnológicas propuestas y los desafíos que enfrentan los agricultores en Cienfuegos. Esta síntesis permitió visualizar las conexiones entre las tradiciones agrarias y los enfoques CTS, destacando cómo estos pueden integrarse en la formación académica y en las políticas agrarias.

A partir de la síntesis de la literatura, se desarrollaron recomendaciones para la enseñanza de la botánica en la Universidad de Cienfuegos. Estas recomendaciones incluyeron la necesidad de incorporar un enfoque CTS en los programas de estudio, promoviendo la integración de conocimientos tradicionales con innovaciones científicas. Además, se sugirió la implementación de proyectos de investigación-acción que vinculen a estudiantes y productores locales, facilitando así la transferencia de conocimientos y la aplicación práctica de las teorías aprendidas.

La metodología de revisión de literatura aplicada en esta investigación permitió no solo recopilar y analizar información relevante sobre las tradiciones agrarias en Cienfuegos, sino también establecer un diálogo entre la teoría y la práctica. A través de un enfoque CTS, se evidenció la importancia de integrar conocimientos locales en la enseñanza de la botánica, promoviendo así un desarrollo agrícola sostenible y culturalmente relevante en la provincia.

DESARROLLO

Si bien el contexto cubano, está llamado a revalorizar las tradiciones agrarias locales con un enfoque práctico y que aporte soluciones inmediatas a la autosuficiencia alimentaria, no es menos cierto que la envergadura de tal empeño lleva a asumir una perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS), por cuanto su carácter integrador y materialista connotan el modo más factible para interpretar la realidad en que acontecen los procesos agroproductivos.

Esto implica abordar de manera integrada tanto la producción agrícola como sus conexiones con la producción sostenible de alimentos para animales, sistematizadas en las prácticas ganaderas. Un profundo conocimiento botánico puede contribuir significativamente a la mejora de los sistemas alimentarios para diferentes especies de ganado, especialmente en la reevaluación de métodos alternativos orientados a la producción de recursos nutricionales con un enfoque local.

Con una visión mucho más abarcadora Herrán-Aguirre et al. (2023), analizan la evolución de los sistemas de producción ganadera convencionales a diversificados se y el impacto que en ello tiene la tecnología, subrayando que la diversificación a la par de ofrecer beneficios económicos y ambientales, también puede acarrear desafíos, como la pérdida de tradiciones locales y desigualdades sociales, lo que requiere políticas adecuadas para su implementación.

No es menos cierto, sin embargo, que son variadas las prácticas ganaderas sostenibles que no figuran en el concierto de saberes de los productores en la provincia de Cienfuegos y en virtud de ello se requiere de intervenciones enfocadas a su extensión. Tómese como ejemplo los escasos sustitutos a los costosos piensos importados, como la harina de soja ampliamente demandada para la crianza avícola, pero que es posible sustituir por la larva de mosca soldado negra (Fiorilla et al., 2024) and companies are looking for ways to respond to this necessity by looking for alternatives to soybean meal. This study assessed the impact of introducing whole dehydrated and live black soldier fly larvae (BSFL).

El entendimiento profundo y especializado de la botánica aplicado al proceso de crianza de la mosca soldado negra (MSN) para ser utilizada como alimento animal, tiene el potencial de mejorar significativamente tanto el manejo adecuado como la productividad en la obtención de sus larvas. Esto resulta especialmente relevante en el momento crucial de seleccionar los diferentes tipos de sustratos vegetales que sirven como fuente de alimentación esencial para las larvas durante todo su desarrollo. Dicha alternativa de alimentación animal pudiera fomentarse como parte de las prácticas agroproductivas locales.

Asimismo, se subraya la importancia de las tradiciones agrarias en la sostenibilidad productiva, destacando cómo la Botánica puede desempeñar un papel crucial en la mejora de la producción de alimentos como condición garante de la supervivencia de toda la sociedad y a tenor de que, el nuevo saber resulta indispensable para garantizar los crecientes niveles de producción que la humanidad demanda (Franco-Gómez et al., 2017).

Al integrar estos conocimientos en la práctica agrícola, se busca no solo optimizar la producción, sino también preservar las técnicas y saberes locales que enriquecen el entorno cultural y ecológico. Además, es esencial considerar la expansión de estos estudios a otras disciplinas y programas de posgrado, lo que permitiría una formación más integral y adaptada a los desafíos actuales del sector agrícola.

Debe añadirse al respecto que, a la universidad actual corresponde desempeñar un papel clave en la transformación agrícola, yendo más allá de la formación teórica para convertirse en agentes de cambio activos. Como institución difusora del saber, les concierne impulsar la investigación aplicada en sostenibilidad, innovación tecnológica y adaptación climática, vinculándose directamente con agricultores y sectores productivos para implementar soluciones reales, cerrando la brecha entre el conocimiento académico y las necesidades del campo.

En este sentido el valor de las motivaciones es clave para la participación de los productores en sistemas de Agricultura Apoyada por la Comunidad (AAC), incluyendo beneficios económicos, compromiso ambiental y

valores comunitarios. Los agricultores ven la AAC como una forma de garantizar la seguridad alimentaria, promover prácticas agrícolas ecológicas y fomentar la equidad social. Este enfoque no solo apoya económicamente a los agricultores, sino que también fortalece la conexión entre productores y consumidores, contribuyendo a un sistema alimentario más justo y sostenible (Tay et al., 2024).

Es aquí donde los estudios intencionados desde la Botánica, concomitan con la exploración de los sistemas alimentarios locales a través de la agricultura apoyada por la comunidad. Tómese el caso de la participación de estudiantes en proyectos de investigación acción, factibles de implementar en sus comunidades de residencia, como aquellos dirigidos a promover las prácticas agrarias justas y ecológicas, atendiendo desafíos locales relacionados con la seguridad alimentaria y el trabajo mancomunado para evitar la degradación de los suelos.

Resulta necesario para ello trascender los habituales nichos de la enseñanza de la Botánica preponderantemente centrados en la clasificación sistemática de plantas, la anatomía y fisiología vegetal, así como la ecología de cultivos y la conservación de especies. Otras problemáticas de la producción agraria y que también atañan a las carreras universitarias anteriormente citadas, como es el caso de las prácticas comerciales y la gobernanza que afectan la eficiencia técnica en dicho sector, ameritan tener salida desde la Ciencia que nos ocupa.

Autores como Trakem & Fan (2024), han enfatizado en la conveniencia de fortalecer políticas comerciales abiertas y mejorar la gobernanza para optimizar la eficiencia agrícola. Dichos elementos también se avienen con el replanteo conceptual que se propone, para asumir la enseñanza de la Botánica desde la universidad, conforme a una interpretación CTS de las tradiciones agrarias locales en Cienfuegos.

Remarcar que este propósito se atiene también a que las perspectivas precedentes han resultado insuficientes para enfrentar los desafíos agrícolas actuales, donde los factores socioeconómicos, tecnológicos y culturales juegan un papel crucial en la viabilidad de los sistemas productivos. Dichas limitaciones se hacen especialmente evidente en el contexto cubano, donde los planes de estudio de las carreras que nos ocupan, es decir, Agronomía, Procesos agroindustriales y Educación Biología, han mantenido una visión muy regulada de la Botánica, lo que ha llevado a relegar su aplicación práctica en la producción de alimentos.

En este horizonte, los aportes de Altieri & Nicholls (2004), se hacen utilizables en el amplio espectro conceptual de la botánica aplicada a los problemas que conciernen a la ingeniería ecológica, que va desde enfoques moleculares, técnicas de marcado y rastreo de insectos, hasta el uso de agricultura de precisión y sistemas agroforestales.

Debe añadirse que estas contribuciones se hacen aplicables a los efectos de lograr este cambio en las concepciones interdisciplinarias de la botánica como ciencia que se enseña, por cuanto demuestran nexos del saber que trascienden las fronteras disciplinares, integrando ecología, agronomía y tecnología para resolver desafíos agroambientales. Así, evidencian cómo la botánica —reinterpretada bajo un paradigma sistémico— puede articular conocimientos tradicionales con innovaciones científicas, favoreciendo desde la universidad, diseños agrícolas biodiversos y resilientes.

La falta de una integración más amplia de la Botánica en los programas académicos ha limitado la capacidad de los futuros profesionales para abordar, de manera efectiva, los problemas que enfrenta la agricultura moderna en general y en particular en Cienfuegos. La formación tradicional no solo se ha centrado en aspectos teóricos, sino que ha ignorado la importancia de la aplicación práctica de estos conocimientos en el contexto real de la producción alimentaria, revelándose así una insuficiente transferencia de conocimientos que involucra tanto a productores como a investigadores.

Según Farah & Amara (2025), a pesar de la abundante investigación sobre el modo en que los agricultores adoptan los resultados científicos, se ha explorado poco respecto a cómo los investigadores perciben dicho proceso. En consecuencia, estos estudiosos proponen una agenda de investigación para abordar las brechas existentes en el campo, ofreciendo valiosas perspectivas para académicos y profesionales en la agricultura.

Lo anterior adquiere relevancia para los aprendizajes de la botánica en el nivel superior en Cienfuegos, en el marco de la interpretación CTS de las tradiciones agrarias locales, al evidenciar una brecha crítica en la cual la botánica aplicada debe dialogar con saberes tradicionales. Semejante propuesta de agenda investigativa ofrece herramientas para analizar conflictos, resistencias o sinergias en la transferencia tecnológica, enriqueciendo enfoques interdisciplinarios que vinculen innovación científica con prácticas agrarias y la sostenibilidad.

Esto implica desarrollar investigaciones aplicadas que respondan a problemáticas reales - como la escasez hídrica, la degradación de suelos o la necesidad de transición a modelos agroecológicos - y traducir estos hallazgos en protocolos accesibles para los productores. Además, su labor debe incluir la formación de profesionales con capacidad crítica y habilidades prácticas, capaces de integrar innovación tecnológica con saberes tradicionales. Solo mediante este enfoque integral, que combine docencia de calidad, investigación pertinente y vinculación efectiva con las comunidades rurales, las universidades podrán cumplir su misión como catalizadoras de una agricultura verdaderamente sostenible y socialmente justa a partir del desarrollo sostenible liderado por el patrimonio en zonas rurales (Candeloro & Tartari, 2025).

Es fundamental que las universidades reconsideren sus enfoques educativos y busquen formas de integrar la Botánica en un marco más amplio que incluya las dimensiones socioeconómicas y culturales de la agricultura. Al hacerlo, se puede fomentar una formación más holística que prepare a los estudiantes para enfrentar los retos del sector agrícola contemporáneo. Esta transformación no solo beneficiaría a los estudiantes y a las instituciones, sino que también podría contribuir a la mejora de la producción de alimentos y al fortalecimiento de la soberanía alimentaria en el país.

Otros justificantes del cambio: Las crisis y los recursos para producir

Las crisis climáticas y económicas se han hecho frecuentes, por ello, requieren miradas integrales en las que los conocimientos tradicionales estén cada vez más ligados al saber académico, para de conjunto puedan ofrecer estrategias adaptativas funcionales y pertinentes. En esta dirección el enfoque (CTS) permite vincular la ciencia con la sociedad, evitando los tecnocentrismos que ignoran los contextos locales y promoviendo un desarrollo más sostenible y contextualizado (Núñez Jover, 1999).

La integración del enfoque (CTS) en la enseñanza de la Botánica en la Universidad de Cienfuegos, prevé orientarse de manera innovadora a las limitaciones energéticas de los productores locales. Fomentar el empleo de fuentes alternativas (biogás, tracción animal, agroforestales) para producir alimentos sin dependencia de combustibles fósiles. Esto, a su vez, resulta influyente en la mitigación de los altos precios de los productos agrícolas, al reducir costos de insumos externos.

Se acude para estos análisis a Belyi (2016), quien examina objetivamente la relación de los recursos naturales en las relaciones internacionales, ateniéndose a las interacciones entre recursos y sociedad, valorando tanto las dependencias energéticas, la relación entre consumidores y productores, así como la correlación entre recursos y los mercados. Este autor se enfoca en contextos sociopolíticos y económicos influyentes en la mejora de la comprensión de la gobernanza energética y las dinámicas internacionales.

Por todo al asumir un enfoque más integrador desde la perspectiva (CTS) en la Botánica, se identifica la necesidad de entender cómo los conocimientos botánicos pueden ser utilizados para resolver problemas reales en contextos específicos, reconociendo que las soluciones no son universales y deben adaptarse a las particularidades culturales, sociales y económicas de cada región. Así, la Botánica que se enseña hoy en la Universidad de Cienfuegos, se consolida como una herramienta que no solo busca el avance científico, sino que también se compromete con el bienestar de las comunidades y la sostenibilidad ambiental, promoviendo un diálogo constante

entre los saberes tradicionales y los conocimientos científicos modernos.

Estudio y utilidad de las Tradiciones Agrarias Locales

La interpretación del enfoque de Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) en relación con las tradiciones agrarias locales en Cienfuegos revela que las prácticas agrícolas tradicionales, como la rotación de cultivos, el uso de semillas criollas y el manejo agroecológico, trascienden la simple categoría de técnicas agrícolas y se constituyen en sistemas de conocimiento profundo que reflejan una adaptación efectiva al medio ambiente local, incluyendo factores como los suelos, el clima y la biodiversidad que caracterizan la provincia.

Estas prácticas no solo demuestran una capacidad notable de resiliencia ante crisis como se evidenció durante el Período Especial en Cuba, sino que también promueven una sostenibilidad tanto ecológica como cultural. Sin embargo, no pocas veces prevalece un pensamiento de irreversibilidad y fatalismo, principalmente debido a la crisis ambiental global, que conduce a los productores a subestimar el potencial mitigador de las buenas prácticas locales, posibles de fomentar desde los estudios botánicos. Muchas veces también predomina la creencia de que nada se podrá hacer frente al cataclismo del cambio ambiental que se nos viene encima, aspecto que tampoco favorece una actuación proactiva en busca de la resiliencia.

Se hace atinado, ante esto, considerar la perspectiva de Santiago (2023), quien desafía la idea de un colapso inevitable, proponiendo una reflexión profunda desde la intersección de la energía, la historia y la cultura e invita a repensar los imaginarios socioculturales que han condicionado la visión sobre la sostenibilidad y la crisis ecosocial, demostrando cómo las narrativas pueden influir en la acción política y social frente a los desafíos ambientales.

Esto implica que estas tradiciones no solo son relevantes desde el punto de vista agrícola, sino que también son fundamentales en la identidad cultural y el equilibrio ecológico, subrayando la importancia de reconocer y valorar estos saberes locales en el contexto de un desarrollo agrícola más integral y sostenible. Al considerar las tradiciones agrarias desde esta perspectiva CTS, se abre un espacio para el diálogo entre el conocimiento científico y las prácticas locales, lo que puede enriquecer tanto la investigación como la implementación de políticas agrícolas más efectivas y adaptadas a las realidades específicas de la comunidad.

La Botánica, al integrar el enfoque de Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS), porta la capacidad de desempeñar un papel fundamental en la documentación y validación científica de los saberes tradicionales que han sido desarrollados a lo largo del tiempo por las comunidades locales. Este proceso no solo implica reconocer la validez

de estos conocimientos, sino también sistematizarlos y analizarlos desde una perspectiva científica que permita su legitimación en el ámbito académico y práctico.

Además, desde la Botánica es posible facilitar la integración de estos saberes con innovaciones tecnológicas contemporáneas, como el uso de biofertilizantes y sistemas de riego eficiente, creando así un puente entre la tradición y la modernidad que potencie la producción agrícola de manera sostenible. Asimismo, al considerar la evidencia local y las realidades específicas de cada comunidad, se puede contribuir al diseño de políticas agrícolas alternativas que redunden en el logro de la soberanía alimentaria, como es el caso de las crecientes prácticas de agricultura urbana.

Debe añadirse que la Agricultura Urbana (AU) resulta cada vez más pertinente, por cuanto porta la capacidad para acortar cadenas de suministro, reducir el uso de pesticidas y mitigar el cambio climático mediante la absorción de CO₂ y la reducción de islas de calor. Aunque la AU enfrenta desafíos como altos costos iniciales y limitaciones regulatorias, su integración en políticas urbanas puede promover economías circulares, resiliencia climática y equidad social, especialmente en “desiertos alimentarios” (Gunapala et al., 2025).

Ha de tomarse en cuenta, sin embargo, que la agricultura urbana, aunque beneficia con la generación de empleo, aprovechar espacios y ofrecer alimentos accesibles, también presenta desafíos. El riesgo de emplear insumos no ecológicos, como aguas no certificadas para riego, puede contaminar los cultivos. Además, la ubicación de sembrados en áreas circundantes a carreteras con alta circulación vehicular, conlleva a que las plantas puedan absorber altas cantidades de residuos de la combustión automotriz, acumulando toxinas dañinas para la salud. Asimismo, las tecnologías empleadas en el riego, pueden generar contaminación acústica.

Debe asumirse, sin embargo, que la agricultura urbana ha llegado para quedarse, ya que sus beneficios superan los inconvenientes. Es crucial trabajar para mitigar problemas potenciales, asegurando el uso de aguas seguras para riego y sembrando cultivos lejos de carreteras con alta circulación vehicular, lo que reduce la absorción de residuos tóxicos de la combustión. Además, se deben emplear tecnologías de riego menos contaminantes, como turbinas eléctricas o eólicas, para minimizar el impacto acústico y ambiental.

No debe obviarse en modo alguno que, en el caso particular del empleo de esta tecnología (turbinas eólicas), se ha alertado sobre sus efectos adversos, especialmente en lo que respecta a la homogeneización del paisaje agrario. Estos impactos, indiscutibles, afectan negativamente a diversas especies, en particular a los murciélagos, lo que atenta directamente contra el equilibrio ecológico (Sotillo et al., 2024).

Argumentando la dimensión CTS

Una vez más, la dimensión Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) demuestra su utilidad para comprender el ámbito agrícola desde una perspectiva interdisciplinaria e integral. Esto se debe a que permite analizar cómo los avances tecnológicos, introducidos con la noble intención de aumentar los rendimientos para satisfacer la demanda de alimentos, generan de manera inevitable consecuencias negativas para el medio ambiente. Estas implicaciones, a su vez, provocan un efecto cíclico: obligan a replantearse la generalización o no de dichos procedimientos tecnológicos, bajo la mirada crítica y cuestionadora de una sociedad cada vez más consciente y atenta a los problemas ambientales.

Cuando se habla de replantear conceptualmente la enseñanza de la botánica en las carreras universitarias de Cienfuegos, se hace atendidos al propósito de que el estudiante no solo aprenda, sino que también actúe de manera proactiva una vez graduado, contribuyendo al beneficio sostenible de las comunidades. Una enseñanza de la botánica con estos atributos, requiere trascender los enfoques tradicionales centrados predominantemente en la clasificación de organismos y su análisis micro y macroestructural. En cambio, se promueven intervenciones dirigidas a fomentar la comprensión del enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) y en virtud de los acelerados procesos de convergencia científica.

La convergencia científica (Baaden et al., 2024) invoca el surgimiento de campos científicos interdisciplinarios. De acuerdo con este autor esto se puede abordar desde tres vías de evolución, subrayando la importancia de la investigación interdisciplinaria en las fases de génesis, movilización y construcción de legitimidad por cuanto, la convergencia científica es crucial para el desarrollo y la consolidación de campos científicos interdisciplinarios, ofreciendo implicaciones para políticas de investigación.

Es conveniente señalar que, desde mucho antes, se ha hablado sobre la relación entre la concomitancia de las ciencias y el descubrimiento de nuevos horizontes del conocimiento. Aunque los autores citados anteriormente aportan resultados de utilidad al centrarse en el desarrollo de la convergencia específicamente en las ciencias biológicas, es importante destacar que Núñez Jover (1999), ya se refería al tema al resaltar la creciente aparición de productos cognitivos híbridos.

Tradiciones Agrarias Locales: ¿Qué son y por qué son relevantes en esta línea de pensamiento?

Al analizar el impacto de la agricultura a largo plazo, respecto a las propiedades químicas del suelo y el agua (Al-Busaidi et al., 2022) examinan las prácticas de cultivos históricos de las comunidades y, señalan su importancia al fomentar la autonomía alimentaria de la localidad, resaltando que por este concepto puede reducirse la dependencia de insumos externos, que a menudo son

costosos y no siempre accesibles. Estos autores sugieren que al cultivar sus propias semillas y aplicar técnicas de manejo sostenible, las comunidades pueden asegurar un suministro alimentario más seguro y viable.

Por su parte Fiorilla et al. (2024) and companies are looking for ways to respond to this necessity by looking for alternatives to soybean meal. This study assessed the impact of introducing whole dehydrated and live black soldier fly larvae (BSFL, subrayan que promover el cultivo de variedades autóctonas podría contribuir a una mayor conciencia de las tradiciones agrícolas locales y a una conexión más profunda entre productores, consumidores y los alimentos que se consumen.

Unido a esto se hace creciente el interés por el conocimiento de las prácticas agrícolas de las comunidades, ya sea por estudiosos del tema o no, por parte de agentes externos, ello a ha llevado a fomentar su estudio e incorporarlas como parte de las oportunidades de negocio en la esfera del turismo, más exactamente se habla aquí de opciones de agroturismo (Zvavahera & Chigora, 2023).

Llegado a este punto se asume que, las tradiciones agrarias locales se revelan como el conjunto de conocimientos, prácticas y creencias que las comunidades rurales han acumulado y perfeccionado a lo largo de generaciones para gestionar sus recursos naturales y deparan en sí, tanto un valor productivo y suscitan interés en el ámbito del conocimiento.

En la provincia de Cienfuegos, estas tradiciones abarcan aspectos como la selección y conservación de semillas nativas, que incluyen variedades como el maíz criollo y los frijoles tradicionales, así como técnicas de manejo del suelo que incluyen prácticas como el barbecho y el uso de abonos verdes. Además, estas tradiciones se complementan con calendarios agrícolas que se basan en observaciones climáticas, lo que permite a los agricultores adaptar sus actividades a las condiciones ambientales cambiantes.

Ha de añadirse que las tradiciones agrarias locales guardan una estrecha relación con la agricultura orgánica, en tanto, comparten principios de sostenibilidad, como el uso de recursos naturales, la diversidad de cultivos y la ausencia de químicos sintéticos. La agricultura orgánica rescata y moderniza estas prácticas locales, integrando conocimientos tradicionales con técnicas ecológicas para promover sistemas alimentarios más resilientes y respetuosos con el medio ambiente, muy común en la producción a menor escala que suelen desarrollar los pequeños productores.

Los pequeños productores, sin embargo, suelen enfrentar barreras para acceder a la agricultura orgánica debido a los altos costos y la burocracia de la certificación tradicional, fenómeno que no es exclusivo del contexto nacional cubano y, en su lugar ha sido examinado en entornos de

mayor desarrollo económico y social como es el caso europeo (Sacchi et al., 2024).

Al analizar el posicionamiento de los autores antes citados, puede afirmarse que la adopción de las prácticas orgánicas, guarda puntos de acuerdo con las tradiciones agrarias locales, en tanto, ambas contribuyen a la resiliencia climática de las comunidades. Sistemas como los policultivos, que son parte integral de estas prácticas, ayudan a reducir el riesgo ante fenómenos como las sequías. Al diversificar los cultivos, los agricultores pueden mitigar el impacto de condiciones adversas y asegurar una producción más estable y sostenible a lo largo del tiempo. Esta resiliencia es fundamental en un contexto donde el cambio climático plantea desafíos cada vez más complejos para la agricultura.

Contribución a la mejora productiva

Si bien las tradiciones agrarias locales son útiles para garantizar la resiliencia climática, la mejor explotación de los suelos y como fuente de empleo, entre otros factores, sin embargo, en ocasiones es necesario trascender sus prácticas tradicionales. La incorporación de plantas subutilizadas en el entorno y otras, se hace aconsejable por cuanto, puede ampliar significativamente el espectro de opciones alimentarias de las localidades y mejorar las oportunidades comerciales.

Con el estudio de Tura et al. (2025), se confirma que mediante métodos como fermentación, germinación y tostado de plantas relegadas como el amaranto, moringa, legumbres y otros se puede complementar y mejorar el contenido de proteínas, hierro, zinc vitaminas de aquellas que son tradicionalmente cultivadas en el entorno, dígase maíz, sorgo y yuca, entre otras. reducen anti nutrientes y aumentan la biodisponibilidad. La estrategia es sostenible, accesible y efectiva para combatir la desnutrición infantil.

Los autores añaden que se recomienda mayor investigación, políticas agrícolas y educación nutricional para promover el uso de estas plantas. Es aquí donde el estudio de la botánica puede facilitar el diseño de sistemas agroforestales sostenibles, que se fundamentan en interacciones ecológicas bien documentadas y que promueven una producción agrícola más equilibrada y respetuosa con el medio ambiente.

Un ejemplo concreto de esta contribución se observa en el rescate del frijol caballero, una variedad tradicional, lo cual ha sido posible gracias a estudios etnobotánicos que han permitido reintroducir un cultivo nutritivo y adaptado a suelos pobres, tal como indican Castiñeiras Alonso et al. (2001). Este esfuerzo no solo revitaliza la producción local, sino que también contribuye a la conservación de la agrobiodiversidad y a la seguridad alimentaria de la comunidad, demostrando así la relevancia de integrar la Botánica en los procesos de mejora productiva y sostenibilidad agrícola

La enseñanza de la Botánica con enfoque CTS en otras carreras y posgrados

Actualmente, la enseñanza de la Botánica en Cienfuegos se imparte en las carreras de Educación Biología, Agronomía y en mucha menor medida a la Ingeniería en Procesos Agroindustriales, las que trabajan el manejo ecológico de suelos, sin embargo, no se observa una sólida articulación con disciplinas tales como Economía y Sociología Rural, lo que permitiría comprender mejor el impacto social de los cultivos. Además, la inclusión de la Botánica en posgrados en Agroecología y Desarrollo Local podría formar especialistas en el enfoque de Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) aplicado, lo que enriquecería la formación académica y profesional en estas áreas (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2017).

La expansión de la enseñanza de la botánica a otras carreras y posgrados conllevaría múltiples ventajas, entre las cuales se destaca la capacitación de profesionales más preparados para enfrentar crisis alimentarias, al contar con un enfoque integral que abarca tanto aspectos ecológicos como sociales. Asimismo, esta interconexión facilitaría la realización de investigaciones aplicadas que vinculen de manera efectiva la universidad con la comunidad, promoviendo así un diálogo continuo que beneficie tanto a los académicos como a los agricultores y a la sociedad en general. Esta sinergia no solo fortalecería la base científica de la Botánica, sino que también contribuiría al desarrollo sostenible y a la seguridad alimentaria en la provincia.

Para lograr una reconceptualización efectiva en el ámbito agrícola, es esencial considerar varios aspectos histórico-productivos claves. En primer lugar, se hace aconsejable introducir en los currículos un análisis de la historia de la tenencia de la tierra en Cuba, conforme a una visión CTS, por cuanto puede resultar de utilidad en la comprensión de la manera en que se producen los alimentos en la actualidad. No distante de este posicionamiento Díaz Fariñas (2024), señalan la implicación que ha tenido la tenencia de la tierra en las prácticas agrícolas, moldeando la forma en que las comunidades gestionan sus recursos.

La historia de la tenencia de la tierra en Cuba, analizada desde una visión Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS), revela cómo los cambios en las estructuras agrarias — desde el latifundio colonial hasta la reforma agraria revolucionaria y el cooperativismo— han influido en los modelos de producción alimentaria. Esta perspectiva permite comprender la relación entre políticas agro productivas, soberanía alimentaria y saberes tradicionales, claves para la enseñanza de la botánica en las universidades.

Además, la evolución de la propiedad de la tierra en Cuba, analizada desde un enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS), muestra cómo las transformaciones en las estructuras agrícolas pueden influir en favor de que los futuros profesionales incorporen a sus modos de

actuación las prácticas de agroecología, favoreciendo la innovación tecnológica y, contribuyendo al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

No obstante, el trabajo con los propósitos de sostenibilidad en la educación superior, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, es un proceso mucho más complejo y requiere de enfoques interdisciplinarios y de la participación consciente del profesorado, conforme a una proyección interinstitucional incluida la industria, de modo que al abordar los desafíos de sostenibilidad, la educación superior emerja como un actor crucial (Abo-Khalil, 2024).

Además, fomenta la colaboración entre académicos, agricultores y comunidades locales, facilitando la transferencia de tecnología y la implementación de políticas que promuevan la sostenibilidad. Al abordar problemas como el cambio climático y la seguridad alimentaria, las instituciones universitarias se convierten en agentes de cambio que impulsan un desarrollo agrario más justo y sostenible.

Sobre la base de estos análisis debe señalarse que la Universidad de Cienfuegos está llamada a seguir desempeñando un papel activo en la transformación Agraria Sostenible a través de diversas estrategias y en este concierto la enseñanza de la botánica está llamada a desempeñar un rol más relevante. En primer lugar, la implementación de una investigación acción-participativa es fundamental, ya que permite trabajar directamente con los productores para identificar y abordar sus necesidades específicas.

Además, es crucial llevar a cabo una actualización curricular que incluya módulos de Botánica en el enfoque de Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) en todas las carreras afines, lo que enriquecería la formación de los estudiantes y fortalecería sus capacidades para enfrentar desafíos agrícolas. Por último, la vinculación con políticas públicas es esencial, ya que la universidad puede generar recomendaciones basadas en evidencia local, contribuyendo así a la formulación de estrategias que promuevan un desarrollo agrícola sostenible y adaptado a las realidades de la provincia. Esto se aviene de manera loable con los presupuestos del trabajo extensionista en los procesos de vinculación social desde la educación superior (Luque et al., 2025).

CONCLUSIONES

La integración de la enseñanza de la botánica con el enfoque CTS y las tradiciones agrarias locales no es solo académicamente valiosa, sino estratégicamente conveniente para la soberanía alimentaria en Cienfuegos. Este marco teórico sustenta la urgencia de transformar la enseñanza de una disciplina descriptiva hacia una herramienta de cambio social y productivo.

La enseñanza de la botánica en la universidad de Cienfuegos, revela una oportunidad de integración con

el enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). A pesar de la relevancia que tendría una integración de ambos enfoques para fomentar un desarrollo agrícola sostenible y contextualizado, las prácticas académicas actuales deben avanzar a una relación sostenida. Este desfase actual limita la capacidad de la enseñanza de la botánica para abordar de manera efectiva las necesidades locales en la producción alimentaria y la conservación de las tradiciones agrarias.

La insuficiente conexión entre los estudios CTS y la Botánica ha llevado a una carencia de contribuciones concretas en la interpretación y aprovechamiento de las tradiciones agrarias locales en Cienfuegos. Sin una integración adecuada de estos enfoques, se ha perdido la oportunidad de reimpulsar la soberanía alimentaria a través del rescate y la valorización de saberes locales. Esta desconexión no solo afecta la formación académica de los futuros profesionales, sino que también limita la capacidad de las comunidades para aplicar prácticas agrícolas sostenibles que respeten y potencien su patrimonio cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abo-Khalil, A. G. (2024). Integrating sustainability into higher education challenges and opportunities for universities worldwide. *Heliyon*, 10(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29946>
- Al-Busaidi, W., Janke, R., Menezes-Blackburn, D., & Khan, M. M. (2022). Impact of long-term agricultural farming on soil and water chemical properties: A case study from Al-Batinah regions (Oman). *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*, 21(6), 397-403. <https://doi.org/10.1016/j.jssas.2021.11.002>
- Castiñeiras Alfonso, L., Moreno Fomental, V., Shagardsky Scull, T., Fundora Mayor, Z., Barrios Gavín, O., Fuentes Fiallo, V. R., Fernández Granda, L., Sánchez, P., Cristóbal, R., Walón, L., Pérez, M. F., & Puldón, G. (2001). *El frijol caballero (Phaseolus lunatus L.), un cultivo marginal en peligro de erosión genética en Cuba*. *Revista del Jardín Botánico Nacional*, 133-138. <https://www.jstor.org/stable/42597121>
- Altieri, M. A., & Nicholls, C. I. (2004). Effects of agroforestry systems on the ecology and management of insect pest populations. *Csiro*.
- Baaden, P., Rennings, M., John, M., & Bröring, S. (2024). On the emergence of interdisciplinary scientific fields:(how) does it relate to science convergence? *Research Policy*, 53(6). <https://doi.org/10.1016/j.respol.2024.105026>
- Belyi, A. V. (2016). Limitations of resource determinism in international energy studies. *Energy Research & Social Science*, 12, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2015.11.005>
- Candeloro, G., & Tartari, M. (2025). Heritage-led sustainable development in rural areas: The case of Vivi Calascio community-based cooperative. *Cities*, 161. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2025.105920>
- Díaz Fariñas, L. (2024). A sesenta y cinco años de la Reforma Agraria en Cuba: La socialización del campesino. *Economía y Desarrollo*, 168(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0252-85842024000200006&script=sci_abstract&lng=en
- Farah, S. B., & Amara, N. (2025). Lab to farm: Mapping knowledge transfer channels and determinants from researchers' perspective—A systematic literature review. *Journal of Innovation & Knowledge*, 10(1), 100650. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100650>
- Fiorilla, E., Gariglio, M., Gai, F., Zambotto, V., Bongiorno, V., Cappone, E. E., Biasato, I., Bergagna, S., Madrid, J., Martínez-Miró, S., Capucchio, M. T., Ippolito, D., Fabrikov, D., Lyn Castillo, L., Cortes, J., Coudron, C., & Schiavone, A. (2024). Dehydrated and live black soldier fly larvae as environmental enrichment in indigenous slow-growing chickens: Performance, gut health, and chitinolytic enzyme activity. *animal*, 18(8), 101239. <https://doi.org/10.1016/j.animal.2024.101239>
- Franco-Gómez, N. M. del C., & Requeiro Almeida, R. (2017). Calidad de vida y educación en la sociedad del conocimiento. *Universo Sur*.
- Gunapala, R., Gangahagedara, R., Wanasinghe, W., Samaraweera, A. U., Gamage, A., Rathnayaka, C., Hameed, Z., Baki, Z. A., Madhujith, T., & Merah, O. (2025). Urban Agriculture: A Strategic Pathway to Building Resilience and Ensuring Sustainable Food Security in Cities. *Farming System*, 3(3). <https://doi.org/10.1016/j.farsys.2025.100150>
- Herrán-Aguirre, M. L., Guevara-Hernández, F., La O-Arias, M. A., Mandujano-Camacho, H. O., Nahed-Toral, J., & Aguilar-Jiménez, J. R. (2023). Evolution of conventional to diversified livestock production systems in the Mexican tropics. *Revista De La Facultad De Agronomía de la Universidad Del Zulia*, 40. <https://produccioncientificcaluz.org/index.php/agronomia/article/view/41351>
- Luque, M. del P., Requeiro-Almeida, R., & Pupo-Cejas, Y. (2025). Los procesos de vinculación social en la educación superior ecuatoriana. Una revisión. *Revista UGC*, 3(1), 120-129. <https://universidadugc.edu.mx/ojs/index.php/rugc/article/view/80>
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2017). Planes de estudio de las carreras Educación Biología; Agro-nomía y Procesos agroindustriales. MES.

- Núñez Jover, J. (1999). La ciencia y la tecnología como procesos sociales: Lo que la educación científica no debería olvidar. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://padron.entretemas.com.ve/cursos/Epistem/U2/LaCienciaYlaTecnologiaComoProcesosSociales/nuñez05.htm>
- Sacchi, G., Romanello, L., & Canavari, M. (2024). The future of organic certification: Potential impacts of the inclusion of Participatory Guarantee Systems in the European organic regulation. *Agricultural and Food Economics*, 12(2). <https://link.springer.com/article/10.1186/s40100-023-00294-3>
- Santiago, E. (2023). Contra el mito del colapso ecológico. Arpa.
- Sotillo, A., Le Viol, I., Barré, K., Bas, Y., & Kerbiriou, C. (2024). Context-dependent effects of wind turbines on bats in rural landscapes. *Biological Conservation*, 295. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2024.110647>
- Tay, M.-J., Ng, T.-H., & Lim, Y.-S. (2024). Fostering sustainable agriculture: An exploration of localised food systems through community supported agriculture. *Environmental and Sustainability Indicators*, 22. <https://doi.org/10.1016/j.indic.2024.100385>
- Trakem, V., & Fan, H. (2024). Agricultural trade liberalization, governance quality, and technical efficiency in the agricultural sector of Southeast Asia. *Heliyon*, 10(21). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39553>
- Tura, D. C., Belachew, T., Tamiru, D., & Abate, K. H. (2025). Nutritional enrichment of traditional complementary foods using underutilized nutritious plant foods in sub-Saharan Africa: Their nutritional potential and health benefits: A scoping review. *Applied Food Research*, 5(1). <https://doi.org/10.1016/j.afres.2025.100726>
- Zvavahera, P., & Chigora, F. (2023). Agritourism: A source for socio-economic transformation in developing economies. *Qeios*, 1, 1-16. <https://doi.org/10.32388/DXT-YIG>

24

ESTRATEGIA METODOLÓGICA **PARA POTENCIAR LA ATENCIÓN Y RETENCIÓN DE** **INFORMACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN** **ÁREAS RURALES**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

PARA POTENCIAR LA ATENCIÓN Y RETENCIÓN DE INFORMACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN ÁREAS RURALES

METHODOLOGICAL STRATEGY TO ENHANCE ATTENTION AND INFORMATION RETENTION AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN RURAL ÁREAS

Felipe Elías Vargas-Jiménez¹

E-mail: fevargasj@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9046-2336>

Estela Yojani Rueda-Aponte¹

E-mail: eyruedaa@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0955-8292>

Nelly Hodelin-Amable¹

E-mail: nhodelina@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1499-130X>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vargas-Jiménez, F. E., Rueda-Aponte, E. Y., & Hodelin-Amable, N. (2025). Estrategia metodológica para potenciar la atención y retención de información en estudiantes de educación básica en áreas rurales. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 235-243.

Fecha de presentación: 12/05/2025

Fecha de aceptación: 09/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo diseñar una estrategia metodológica orientada a potenciar la atención sostenida y la retención de información en estudiantes de quinto grado de Educación Básica en contextos rurales de Ecuador. La propuesta se fundamenta en el enfoque del Divertiaprendizaje, desarrollado por los doctores Lenin Tremont Franco y Nelly Hodelin Amable, que integra dimensiones emocionales, lúdicas, creativas y vivenciales, sustentadas en principios de la neuroeducación, para favorecer aprendizajes significativos y duraderos. La investigación, realizada en la Unidad Educativa Mayor "Luis Aníbal Yépez" del cantón La Concordia, provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, empleó un diseño descriptivo con enfoque mixto que incluyó encuestas a docentes, observaciones de aula y revisión documental, identificando patrones de distracción, baja participación y predominio de metodologías tradicionales. Con base en este diagnóstico, se diseñó una estrategia compuesta por tres etapas didácticas adaptadas al entorno rural, enfocadas en dinamizar la atención, estimular la memoria de trabajo y promover aprendizajes vinculados a la experiencia del estudiante. Esta propuesta, centrada en metodologías lúdicas y creativas, busca transformarse en una herramienta replicable que aporte a la mejora de la educación rural contextualizada, articulando emoción, motivación y cognición para fortalecer el desarrollo integral del estudiantado.

Palabras clave:

Atención sostenida, retención de información, neuroeducación, educación rural contextualizada, metodologías lúdicas y creativas.

ABSTRACT

This study aims to design a methodological strategy to enhance sustained attention and information retention in fifth-grade students of Basic Education in rural contexts of Ecuador. The proposal is based on the Divertiaprendizaje approach, developed by Drs. Lenin Tremont Franco and Nelly Hodelin Amable, which integrates emotional, playful, creative, and experiential dimensions, grounded in principles of neuroeducation to foster meaningful and lasting learning. The research was conducted at the "Luis Aníbal Yépez" Major Educational Unit in the canton of La Concordia, Santo Domingo de los Tsáchilas province, using a descriptive design with a mixed-methods approach that included teacher surveys, classroom observations, and document analysis. The findings revealed patterns of distraction, low participation, and a predominance of traditional methodologies. Based on this diagnosis, a strategy was designed comprising three didactic stages adapted to the rural environment, aimed at energizing attention, stimulating working memory, and promoting learning connected to students' lived experiences. This proposal, centered on playful and creative methodologies, seeks to become a replicable tool that contributes to the improvement of contextualized rural education, integrating emotion, motivation, and cognition to strengthen students' holistic development.

Keywords:

Sustained attention, information retention, neuroeducation, contextualized rural education, playful and creative methodologies.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo internacional contemporáneo, se ha consolidado una preocupación por mejorar la calidad del aprendizaje, especialmente en lo que respecta a funciones cognitivas esenciales como la atención sostenida y la retención de información. Diversos organismos multilaterales, entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), han advertido que el derecho a una educación de calidad no se limita al acceso a la escolaridad, sino que implica garantizar procesos pedagógicos que promuevan aprendizajes significativos, emocionalmente conectados y culturalmente pertinentes. En sus informes más recientes, estas organizaciones coinciden en señalar que millones de niños y niñas en América Latina enfrentan serias limitaciones para mantener la concentración y recordar lo aprendido, particularmente en contextos rurales, donde confluyen condiciones sociales, económicas y pedagógicas adversas.

La evidencia comparativa internacional, como la arrojada por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), muestra de forma consistente que los estudiantes de zonas rurales presentan desventajas significativas frente a sus pares urbanos en habilidades lectoras, matemáticas y de resolución de problemas. Estas brechas no son exclusivamente el reflejo de la pobreza material o la falta de infraestructura, sino que también se relacionan con el tipo de pedagogía predominante en las aulas: metodologías centradas en la repetición, la exposición pasiva de contenidos y la escasa conexión con el contexto sociocultural del estudiante. En este marco, la atención sostenida y la memoria funcional se ven limitadas por experiencias escolares poco motivadoras, desconectadas de la vida cotidiana del niño y escasamente sensibles a sus necesidades emocionales.

En Ecuador, estos desafíos se expresan con especial crudeza en las zonas rurales e interculturales, donde el sistema educativo arrastra históricamente una deuda en términos de equidad pedagógica. El Ministerio de Educación (2016), ha señalado que, aunque se ha avanzado en cobertura, subsisten problemas estructurales que afectan la calidad del aprendizaje en comunidades rurales (Zhigue Luna et al., 2025; Saldaña Gómez et al., 2025), entre ellos el uso limitado de estrategias metodológicas activas, la baja formación docente en innovación pedagógica y la insuficiencia de recursos didácticos diversificados. A esto se suma el hecho de que muchas escuelas rurales, pese a su potencial cultural y humano, reproducen modelos homogéneos y descontextualizados que dificultan el desarrollo de competencias cognitivas como la atención, la retención y la comprensión (Jensen, 2008).

Estas problemáticas son particularmente visibles en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, específicamente en el cantón La Concordia, una zona de alta actividad agroindustrial y amplia diversidad cultural. Allí

se ubica la Unidad Educativa Mayor “Luis Aníbal Yépez”, institución de sostenimiento fiscal donde cursan estudios niños y niñas provenientes de comunidades rurales y periferias urbanas. En este contexto escolar, los docentes han reportado una preocupación recurrente: los estudiantes del quinto año de Educación Básica muestran dificultades significativas para mantener la concentración durante las clases, participan poco en las actividades y olvidan con rapidez lo trabajado en sesiones previas. Esta situación impacta no solo en su rendimiento académico, sino también en su motivación, autoestima y relación con el aprendizaje.

Frente a este escenario, surge la necesidad de pensar en propuestas pedagógicas que no solo respondan al qué enseñar, sino sobre todo al cómo enseñar de manera que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Es aquí donde el enfoque del Divertiaprendizaje ofrece una alternativa innovadora y profundamente humanizante. Desarrollado por Hodelín & Tremont Franco (2025). El Divertiaprendizaje se fundamenta en la idea de que se aprende mejor cuando se disfruta, se siente y se vive lo que se aprende. Este enfoque metodológico integra dimensiones clave como la emocionalidad, la creatividad, la experiencia lúdica y el vínculo con el entorno, para generar aprendizajes más duraderos y conectados con la realidad del estudiante.

Desde una perspectiva histórica y teórica, la educación ha transitado desde modelos centrados en la mera transmisión de contenidos hacia enfoques constructivistas que reconocen al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje. Piaget (1975), argumentó que el conocimiento se construye a partir de las experiencias previas incorporadas mediante procesos de asimilación y acomodación, mientras que Vygotsky (1979), destacó el papel fundamental de la interacción social y el apoyo contextual para alcanzar niveles superiores de desarrollo cognitivo. Estas contribuciones sentaron las bases del aprendizaje situado y significativo, donde el docente actúa como facilitador y mediador de saberes, más que como transmisor de información (Carretero, 1997; Bassedas et al., 1999).

En las últimas décadas, organizaciones globales como la OCDE han promovido marcos como el “Learner-Centered Education” y el proyecto Future of Education and Skills 2030/2040, destacando la necesidad de desarrollar competencias del siglo XXI—como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la autorregulación del aprendizaje—más allá del conocimiento declarativo tradicional. Asimismo, la pedagogía centrada en el estudiante (student-centred learning) enfatiza métodos de enseñanza que favorecen la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la conexión con experiencias reales del entorno, elementos clave para el logro de aprendizajes duraderos, especialmente en contextos rurales vulnerables.

El presente estudio se propone, por tanto, el diseño de una estrategia metodológica, orientada a potenciar la

atención y la retención de información en estudiantes de quinto grado de la Unidad Educativa Mayor “Luis Aníbal Yépez”. Lejos de ofrecer una receta cerrada, esta propuesta busca abrir una ruta de transformación pedagógica, donde el docente actúe como mediador sensible, creativo y comprometido con el desarrollo integral de sus estudiantes. En un contexto donde la escuela todavía representa una de las pocas oportunidades para acceder a mundos posibles, resulta urgente repensar nuestras prácticas con criterios de equidad, pertinencia y humanidad. Esta estrategia, en ese sentido, aspira a contribuir con una pedagogía rural más justa, más alegre y más eficaz.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se desarrolló desde un enfoque metodológico mixto, de tipo descriptivo con intención proyectiva, lo que permitió reconocer de manera amplia la realidad pedagógica de un aula rural y, a partir de ella, construir una propuesta metodológica contextualizada. La investigación se realizó en la Unidad Educativa Mayor “Luis Aníbal Yépez”, ubicada en el cantón La Concordia, provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador. Esta institución atiende a una población estudiantil con características propias del entorno rural, como el acceso limitado a recursos tecnológicos, diversidad cultural y niveles variables de acompañamiento familiar. La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes de quinto año de Educación Básica, seleccionados por conveniencia, considerando su accesibilidad y disposición institucional.

Para levantar la información, se emplearon técnicas cualitativas y cuantitativas que permitieran identificar los principales factores que afectan la atención y la retención de información en el aula. Se aplicó una encuesta al personal docente del nivel, con preguntas cerradas y abiertas enfocadas en su percepción sobre la dinámica atencional del grupo, el uso de estrategias metodológicas y los obstáculos que enfrentan durante el proceso de enseñanza. Paralelamente, se llevó a cabo una observación directa del aula, guiada por una ficha estructurada, en la que se registraron indicadores relacionados con la concentración, la participación activa y la capacidad de evocación de aprendizajes. También se revisaron documentos pedagógicos institucionales, como planificaciones, registros de evaluación y notas de seguimiento docente, para complementar la información y obtener una visión más integral del contexto.

El análisis de los datos se realizó con una mirada interpretativa, enfocada en identificar patrones re-

currentes que ayudaran a comprender la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en relación con su entorno. La información cualitativa se organizó en categorías temáticas, mientras que los datos cuantitativos se procesaron mediante estadística descriptiva básica. Todo el proceso se desarrolló respetando los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y uso pedagógico de la información. Los hallazgos obtenidos en esta fase constituyen la base para el diseño de una estrategia metodológica pertinente, sensible y alineada con las necesidades reales de los estudiantes del contexto rural estudiado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos del proceso diagnóstico permiten comprender con mayor claridad las dinámicas que afectan la atención sostenida y la retención de información en el aula de quinto grado de la Unidad Educativa Mayor “Luis Aníbal Yépez”. Los datos recogidos a través de encuestas, observaciones y revisión documental evidencian una combinación de factores pedagógicos, emocionales y contextuales que limitan el aprovechamiento académico del estudiantado, y refuerzan la necesidad de replantear las estrategias metodológicas actuales.

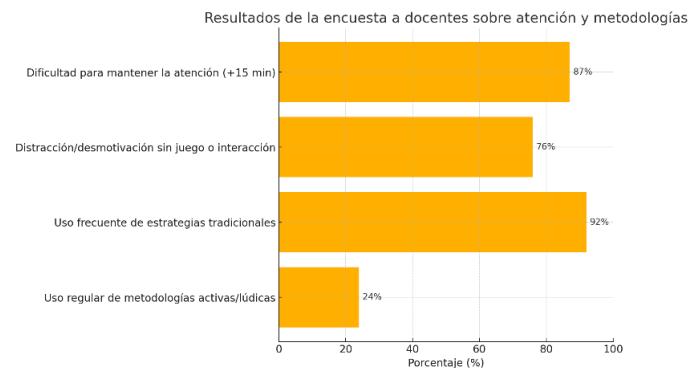


Figura 1. Resultados de la encuesta a docentes.

En la encuesta aplicada a los docentes (Figura 1) del nivel, un 87% manifestó que los estudiantes presentan dificultades frecuentes para mantener la atención durante más de 15 minutos continuos en actividades de tipo expositivo. El 76% señaló que la mayor parte del grupo se muestra distraído o desmotivado cuando las clases carecen de movimiento, juego o interacción grupal. Asimismo, el 92% de los docentes reconoció que emplea con mayor frecuencia estrategias tradicionales como la explicación oral o la copia en el cuaderno, y apenas un 24% manifestó incorporar regularmente metodologías activas o lúdicas. Estos datos sugieren un uso limitado de recursos pedagógicos que estimulen la participación sostenida y favorezcan la fijación del contenido.

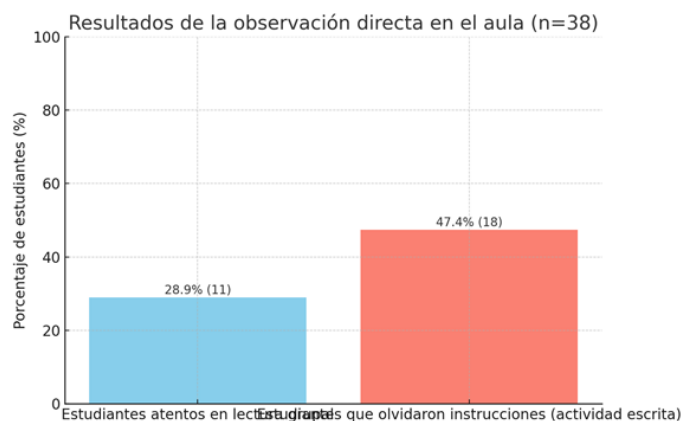


Figura 2. Resultados de la observación directa.

La observación directa en el aula (Figura 2) permitió confirmar lo expresado por el personal docente. Se constató que durante los primeros 10 a 12 minutos de clase, la mayoría de los estudiantes logra mantenerse atento a la actividad principal, pero luego se evidencian signos de distracción: conversaciones paralelas, movimientos corporales repetitivos, pérdida del foco visual y necesidad constante de redirección por parte del docente. En una actividad de lectura grupal, por ejemplo, solo 11 de los 38 estudiantes siguieron el texto sin interrupciones, mientras que en una actividad escrita posterior, 18 estudiantes olvidaron las instrucciones dadas minutos antes. Este comportamiento refleja no solo una dificultad para mantener la atención, sino también una debilidad en los procesos de retención inmediata y memoria de trabajo.

Distribución del rendimiento académico en áreas de comprensión y recuperación de información

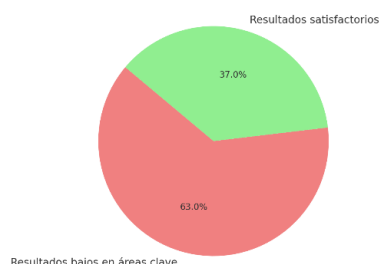


Figura 3. Distribución del rendimiento académico en áreas de comprensión.

La revisión documental reveló otros elementos importantes (Figura 3). En las planificaciones revisadas, predominan estrategias como la lectura individual, la resolución de ejercicios escritos y la evaluación mediante pruebas objetivas. Se identificó un bajo uso de recursos audiovisuales, juegos didácticos o actividades fuera del aula. En los registros de calificaciones, se observó que un 63% del grupo obtuvo resultados bajos en áreas que requieren comprensión y recuperación de información, como Ciencias Naturales y Lengua y Literatura. A su vez, los informes de seguimiento docente mencionan reiteradamente la necesidad de reforzar la atención, la motivación

y el repaso de contenidos como aspectos críticos del proceso educativo.

En conjunto, estos resultados permiten establecer un diagnóstico claro: los estudiantes del quinto grado presentan serias dificultades para sostener la atención durante las actividades escolares convencionales y, en consecuencia, muestran niveles bajos de retención de información, especialmente cuando los contenidos se presentan de manera descontextualizada, poco atractiva o ajena a sus intereses. Esta situación se ve agravada por el uso predominante de metodologías tradicionales que no logran movilizar las dimensiones emocionales, lúdicas y creativas del aprendizaje, claves para captar y mantener la atención infantil.

Estos hallazgos constituyen la base para el diseño de una estrategia metodológica situada, fundamentada en el enfoque del divertiaprendizaje, que será desarrollada en la siguiente sección del artículo. Allí se propondrán acciones pedagógicas que busquen revertir las dificultades identificadas y promover un aprendizaje más significativo, participativo y emocionalmente conectado con la realidad del estudiantado rural.

Propuesta de estrategia metodológica basada en el Divertiaprendizaje para potenciar la atención y retención de información en estudiantes rurales de quinto grado

El diseño de esta estrategia metodológica parte de una visión integral del aprendizaje como un proceso emocional, social y experiencial, en sintonía con los planteamientos de Vygotsky, Piaget y Ausubel, y se articula desde el enfoque del Divertiaprendizaje.

Vygotsky (1979), resalta la importancia del entorno social y el juego como mediadores del desarrollo. Piaget (1975), señala que el aprendizaje infantil se consolida a partir de la manipulación activa y concreta del entorno. Ausubel (2002), enfatiza el aprendizaje significativo como aquel que se construye sobre los conocimientos previos y se relaciona con la realidad del niño. A partir de estos fundamentos, el Divertiaprendizaje, propuesto por Hodelín & Tremont Franco (2025), ofrece un marco pedagógico que integra lo lúdico, lo emocional, lo creativo y lo vivencial como dimensiones esenciales para aprender con sentido y permanencia.

La integración de los elementos emocionales, vivenciales y creativos en el Divertiaprendizaje constituye un eje central para potenciar la atención sostenida y la retención de información en estudiantes de educación básica, especialmente en contextos rurales. Estos componentes no solo responden a los postulados de Piaget, Vygotsky y Ausubel sobre la necesidad de un aprendizaje significativo y contextualizado, sino que también se alinean con los avances de la neuroeducación, que reconocen el papel de las emociones positivas, la experiencia directa y la creatividad en la consolidación de la memoria y el desarrollo cognitivo.

Se tienen en cuenta las siguientes dimensiones:

1. Emocional
2. Vivencial
3. Creativa

- Emocional para la bienvenida afectiva y reconocimiento positivo, expresión libre de emociones-, pausas activas con respiración consciente, lo que genera climas emocionales positivos que reducen la ansiedad. favorece la disposición atencional sostenida, aumenta la motivación intrínseca, despliegue de emociones positivas facilitan la consolidación de la memoria, incrementa la evocación de contenidos asociados a experiencias afectivas.
- Vivencial se desarrolla con las caminatas sensoriales vinculadas al entorno, la observación directa de fenómenos, el uso de materiales locales y del contexto, el estímulo de la atención a través de la percepción multisensorial, la contextualización del aprendizaje en escenarios reales, la relación de los contenidos con las experiencias previas fortaleciendo el aprendizaje significativo y duradero.
- Creativa con la elaboración de murales y productos visuales, juegos de roles, dramatizaciones y títeres-, la creación de canciones y rimas educativas, así se capta la atención desde lo lúdico y lo expresivo, con ello se favorece la participación activa y colaborativa, la producción simbólica refuerza la memoria a largo plazo, y potencia la comprensión mediante la recreación de contenidos.

La validación de esta estructura metodológica por expertos en pedagogía, neuroeducación y didáctica confirma que el Divertiaprendizaje no solo aporta un marco innovador, sino que también ofrece respuestas concretas a los desafíos de atención y retención en la educación básica rural. Al articular emoción, vivencia y creatividad, se generan experiencias educativas que trascienden la memorización mecánica y se transforman en aprendizajes duraderos, culturalmente pertinentes y humanizados. En este sentido, se consolida como una propuesta pedagógica integral que dignifica el acto educativo y fortalece la conexión entre el estudiante, su entorno y el conocimiento.

La estrategia que aquí se propone tiene como **objetivo** diseñar e implementar acciones pedagógicas que fortalezcan la atención y la retención de información en estudiantes del quinto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Mayor “Luis Aníbal Yépez”, mediante dinámicas basadas en el Divertiaprendizaje, adaptadas a las condiciones del entorno rural. La aplicación fue **parcial**, desarrollándose algunas de las acciones planificadas durante el proceso de investigación, mientras que otras se contemplan como parte de una segunda fase de implementación pedagógica.

Etapa 1 – Activación emocional y sensorial.

Inspirada en Vygotsky y el Divertiaprendizaje, esta etapa busca generar un clima emocional positivo y activar la

atención a través de experiencias sensoriales vinculadas con el entorno inmediato del niño. Se parte de la idea de que el aprendizaje comienza desde la emoción, el cuerpo y la percepción.

Acciones desarrolladas

- Dinámica de bienvenida emocional con expresión libre de sentimientos y expectativas del día (10 min).
- Ejercicios guiados de respiración y conciencia corporal (5 min).
- Caminata de exploración sensorial por el entorno escolar: observación atenta de colores, sonidos y texturas de la naturaleza (20 min).
- Socialización creativa mediante dibujos y palabras claves de lo observado (15 min).
- Materiales: hojas recicladas, crayones, grabadora de sonidos, lupas artesanales, hojas y objetos recolectados del entorno.
- Aplicación: esta etapa fue aplicada al 100% del grupo (38 estudiantes), durante dos jornadas consecutivas de clase (50 minutos diarios).
- Responsables: docente titular con apoyo del investigador.
- Observación: los estudiantes mostraron mayor disposición, entusiasmo y enfoque al iniciar la jornada escolar.

Etapa 2 – Dinamización cognitiva mediante el juego:

Basada en los aportes de Piaget y Ausubel, esta etapa propone una serie de juegos estructurados donde los contenidos escolares se incorporan en dinámicas activas que estimulan la concentración, la memoria inmediata y la participación grupal. A continuación ejemplificamos uno de ellos

Acciones desarrolladas.

- Juego “Cadena de ideas”: los estudiantes debían repetir y agregar conceptos relacionados con temas vistos (15 min).
- Estaciones rotativas de aprendizaje: grupos pasaban por estaciones con preguntas rápidas y objetos manipulables relacionados con Ciencias Naturales y Lengua (20 min).
- “Dívalo con mímica” temática: representación de acciones o elementos vistos en clase mediante gestos (10 min).
- Juego “El detective del saber”: búsqueda de pistas escondidas con contenidos claves (15 min).
- Materiales: tarjetas de conceptos, objetos concretos del entorno (plantas, herramientas), fichas de colores, papelógrafos.
- Aplicación: se aplicó al 60% del grupo (23 estudiantes), en dos sesiones semanales de 45 minutos.

- Responsables: docente titular, con observación de campo del equipo investigador.
- Observación: se evidenció mayor tiempo de permanencia en la tarea, respuesta espontánea y evocación de contenidos tratados.

Etapa 3 – Evocación significativa y producción creativa:

Esta etapa, inspirada en Ausubel (2002), y el componente creativo del Divertiaprendizaje, se orienta a consolidar la retención de información a través de experiencias expresivas. Se busca que el estudiante recupere lo aprendido y lo transforme en productos simbólicos que refuercen su memoria de largo plazo y su sentido de pertenencia.

Acciones previstas (no aplicadas en esta fase):

- Elaboración de un mural grupal: Los estudiantes, organizados en equipos, plasman en cartulinas dibujos, frases y conceptos clave abordados durante el proyecto, explicándolos brevemente al grupo. Esta actividad fomenta la síntesis visual, la colaboración y el repaso colectivo.
- Feria del saber: Los alumnos preparan pequeñas estaciones temáticas donde presentan los contenidos aprendidos a otros grados mediante juegos breves o explicaciones sencillas. Actuar como mediadores del conocimiento favorece la evocación, la seguridad académica y la comunicación efectiva.
- Creación de una rima o canción educativa: Con apoyo del docente, el grupo elabora versos o melodías simples que integren palabras clave y conceptos trabajados. La musicalización, además de motivar, potencia la memorización auditiva y el disfrute colectivo del aprendizaje.
- Mini obra de teatro: En equipos, los estudiantes dramatizan una situación escolar o del entorno vinculada con lo aprendido, empleando disfraces reciclados y títeres elaborados en clase. La representación favorece la expresión corporal y refuerza la comprensión de contenidos al contextualizarlos en escenas significativas.
- Materiales: cartulinas, marcadores, instrumentos musicales básicos, disfraces reciclados y títeres elaborados por los estudiantes.

En conjunto, esta estrategia metodológica —aun en su aplicación parcial— evidenció efectos positivos en la actitud y la atención del estudiantado. Las acciones ejecutadas generaron interés, motivación y participación activa, abriendo la posibilidad de fortalecer procesos de retención a través de experiencias más significativas y humanizadas. Se sugiere su implementación progresiva, con acompañamiento institucional y sistematización docente, como vía para enriquecer la enseñanza rural desde una pedagogía emocional, activa y comprometida con el contexto.

Validación de la propuesta

La validez de una estrategia pedagógica no solo se fundamenta en su diseño conceptual y metodológico, sino también en su contraste con el juicio especializado que permite evaluar su pertinencia, coherencia y aplicabilidad en contextos reales. En este estudio, la propuesta metodológica orientada a potenciar la atención y la retención de la información desde el enfoque del Divertiaprendizaje fue sometida a un proceso de validación por criterio de expertos con el objetivo de garantizar su viabilidad antes de su implementación a mayor escala.

Para este fin, se seleccionó a **cinco expertos nacionales** en los campos de pedagogía, innovación metodológica, neuroeducación y didáctica en zonas rurales. Todos ellos cuentan con formación de cuarto nivel (maestrías y doctorados), más de diez años de experiencia en docencia e investigación educativa, y trayectoria comprobada en proyectos vinculados a la mejora de la calidad educativa en contextos rurales. El panel estuvo integrado por: (1) dos docentes universitarios con publicaciones indexadas en metodologías activas y aprendizaje significativo, (2) un especialista en neuroeducación y desarrollo cognitivo infantil, (3) un asesor curricular del Ministerio de Educación, y (4) un directivo de escuela rural con experiencia en gestión pedagógica contextualizada.

La validación se realizó mediante la aplicación de una **matriz de valoración estructurada**, que evaluó la propuesta según cuatro criterios principales: **pertinencia pedagógica, coherencia interna, factibilidad de implementación y nivel de innovación metodológica**. Cada criterio fue calificado en una escala Likert de 1 a 5 (donde 1 representa el nivel más bajo y 5 el nivel más alto). Además, los expertos complementaron su evaluación con observaciones cualitativas que permitieron enriquecer y ajustar el diseño de la estrategia.

Los indicadores fueron medidos con base en los siguientes parámetros:

- **Pertinencia pedagógica:** correspondencia entre la estrategia y los hallazgos diagnósticos, así como su ajuste a la realidad educativa rural.
- **Coherencia interna:** grado de alineación entre objetivos, fundamentos teóricos y acciones metodológicas.
- **Factibilidad de implementación:** disponibilidad de recursos, tiempo y actores necesarios para ejecutar la propuesta en escuelas rurales.
- **Nivel de innovación metodológica:** inclusión de dinámicas lúdicas, emocionales y creativas que se aparten de la enseñanza tradicional y favorezcan aprendizajes significativos.

El promedio general obtenido fue de **4,6 sobre 5**, evidenciando una alta aceptación. Los resultados detallados fueron los siguientes (Tabla 1):

Tabla 1. Criterios de evaluación.

Criterio de validación	Puntaje promedio (máx. 5)	Valoración porcentual (%)
Pertinencia pedagógica	4.8	96%
Coherencia interna	4.5	90%
Factibilidad de implementación	4.4	88%
Nivel de innovación metodológica	4.7	94%

Los expertos coincidieron en que la propuesta es **“altamente replicable en instituciones rurales con características similares”** y que constituye **“una respuesta concreta a los desafíos de atención y retención en estudiantes de básica”**. Entre los comentarios cualitativos más relevantes destacan:

- *“La estrategia integra lo emocional y lo cognitivo de manera coherente, generando aprendizajes vivenciales y duraderos”* (Experto en neuroeducación).
- *“El Divertiaprendizaje aporta un componente innovador que rompe con la enseñanza tradicional y motiva la participación estudiantil”* (Docente universitario en pedagogía).
- *“La propuesta es viable en escuelas rurales siempre que se capacite al docente en su aplicación y se optimice el uso de materiales locales”* (Directivo rural).
- *“Favorece el sentido de pertenencia y contextualiza el aprendizaje en la realidad del estudiante, lo cual es clave para su retención”* (Asesor curricular del Ministerio de Educación).

Estas apreciaciones fueron acompañadas de sugerencias como reforzar la formación docente en el enfoque metodológico, ajustar la temporalización de actividades y promover el uso de recursos autogestionados por la comunidad escolar. Todas estas recomendaciones fueron incorporadas en la versión final de la estrategia para asegurar su aplicabilidad y sostenibilidad.

El proceso de validación se realizó mediante **ponderación y consenso experto**, con votaciones individuales justificadas y discusión grupal posterior. Cuatro de los cinco expertos otorgaron calificaciones máximas en al menos tres de los cuatro criterios evaluados, confirmando la solidez técnica y pertinencia del diseño desde una perspectiva ética y profesional.

En síntesis, la validación por criterio de expertos ratificó que esta estrategia no solo responde a las necesidades identificadas en la Unidad Educativa Mayor “Luis Aníbal Yépez”, sino que también se alinea con los principios pedagógicos actuales que enfatizan el papel de las emociones, el juego y la creatividad en el aprendizaje. Su

aplicación parcial, acompañada de retroalimentación positiva por parte de docentes y estudiantes, respalda su viabilidad y abre el camino para futuras implementaciones más amplias y sistemáticas en otros contextos rurales del Ecuador.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió evidenciar que los bajos niveles de atención sostenida y retención de información en estudiantes del entorno rural no son producto de una incapacidad cognitiva, sino de la falta de estrategias metodológicas significativas, emocionalmente conectadas con la realidad del estudiante. Desde este reconocimiento, el diseño de una estrategia metodológica basada en el Divertiaprendizaje emergió como una alternativa pedagógica viable, coherente y humanizadora.

La aplicación parcial de esta propuesta en el aula de quinto año de la Unidad Educativa Mayor “Luis Aníbal Yépez” permitió observar efectos positivos en el clima del aula, la motivación estudiantil y el enfoque atencional. Las etapas desarrolladas lograron activar la participación, estimular el pensamiento lúdico y reforzar la construcción activa del conocimiento, en consonancia con los postulados de Piaget, Vygotsky y Ausubel.

La estrategia fue validada por cinco expertos, quienes otorgaron una calificación promedio de 4.6 sobre 5 en criterios como pertinencia, coherencia, factibilidad e innovación. Esta validación confirma que es una propuesta teóricamente sólida, técnicamente viable y emocionalmente significativa, con potencial de ser replicada en otros contextos rurales con características similares.

Se concluye que incorporar lo lúdico, lo emocional y lo creativo como principios rectores del proceso educativo no solo fortalece la atención y la retención, sino que dignifica la experiencia del aprender, especialmente en contextos históricamente marginados. El Divertiaprendizaje no es solo una técnica, sino una pedagogía para la vida, capaz de tejer puentes entre el saber y el sentir, entre la escuela y la comunidad.

Por tanto, se recomienda continuar con la aplicación progresiva de las etapas proyectadas, ampliar el acompañamiento docente en el uso de estrategias activas, y desarrollar procesos de evaluación continua que garanticen la mejora y sostenibilidad de este enfoque metodológico en las aulas rurales del Ecuador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (2002). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Graó.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Paidós.

- Ecuador. Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de Educación General Básica*. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>
- Hodelín Amable, N., & Tremont Franco, L. (2025). *Divertia-aprendizaje: fundamentos para una pedagogía activa, emocional y creativa*. (Manuscrito inédito). Universidad Bolivariana del Ecuador.
- Jensen, E. (2008). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Narcea Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Saldaña Gómez, D. P., Dávila Lara, G. E., & Jaramillo Jimbo, J. G. (2025). *PABS 1.0. La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana*. Editorial Exced.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Zhigue Luna, R. (Comp.). (2025). *La educación en contextos rurales ecuatorianos. Algunas experiencias*. Editorial Exced.

25

UNIVERSIDAD INCLUSIVA,
UNA MIRADA SOSTENIBLE Y CREATIVA



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

UNIVERSIDAD INCLUSIVA,

UNA MIRADA SOSTENIBLE Y CREATIVA

INCLUSIVE UNIVERSITY, A SUSTAINABLE AND CREATIVE PERSPECTIVE

Yiddishy Rodríguez-Veloz¹

E-mail: yrodriguez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6643-6136>

Lourdes Veloz-Cruz¹

E-mail: lgveloz@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5359-8339>

Lorena del Carmen Boderó-Arizaga²

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez-Veloz, Y., Veloz-Cruz, L., & Boderó-Arizaga, L. C. (2025). Universidad Inclusiva, una mirada sostenible y creativa. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 244-252.

Fecha de presentación: 23/05/2025

Fecha de aceptación: 19/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

La Educación Superior se enfrenta a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor formación del personal docente, basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. Uno de los retos a los que se enfrenta la Educación Superior está relacionado con la igualdad y equiparación en el acceso de todos los estudiantes, pero este es aún mayor si se trata de estudiantes con discapacidades a los que se les debe garantizar su atención educativa en este nivel de enseñanza. La atención educativa a estudiantes con discapacidades en la Educación Superior a escala mundial implica modificaciones sustanciales en las culturas, en las mentalidades, en las políticas, en las ofertas; implica el reconocimiento al derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de las particularidades y características que condicionan las variabilidades en el desarrollo lo que demanda un cambio en las prácticas educativas y en la formación continua de sus docentes.

Palabras clave:

Educación Superior, atención educativa, discapacidades.

ABSTRACT

Higher Education faces challenges and difficulties related to funding, equal conditions for access to and progress within studies, improved teacher training based on competencies, the enhancement and preservation of teaching, research, and service quality, the relevance of curricula, the employability of graduates, the establishment of effective cooperation agreements, and equal access to the benefits of international cooperation. One of the key challenges for Higher Education is achieving equality and equity in access for all students; this challenge becomes even greater when it involves students with disabilities, who must be guaranteed educational attention at this level of instruction. Providing educational support to students with disabilities in Higher Education worldwide requires substantial changes in cultures, mindsets, policies, and offerings. It involves recognizing everyone's right to quality education, regardless of the particularities and characteristics that influence developmental variability, which in turn demands a transformation in educational practices and the ongoing training of faculty members.

Keywords:

Higher Education, educational attention, disability.

INTRODUCCIÓN

La Universidad es una institución social que surgió objetivamente en un determinado momento histórico y a partir de condiciones, posibilidades y necesidades que la misma sociedad generó. En su devenir histórico se ha ido transformando y adecuando a las distintas situaciones histórico-sociales.

Lo anterior significa que las instituciones de Educación Superior en Cuba deben garantizar el desarrollo pleno de capacidades en los estudiantes, con sentido de responsabilidad social, un sentido crítico, y una capacidad de analizar problemas y buscar soluciones que respondan a intereses de la sociedad, promoviendo con ello cambios que propicien la igualdad y la justicia de todos y cada uno de sus estudiantes incluyendo aquellos que presenten una discapacidad, como elemento esencial para cumplir el papel que debe jugar la Universidad en función del desarrollo sostenible y el cumplimiento de los objetivos de la agenda 2030

Durante 60 años el gobierno cubano ha prestado especial atención a las personas con discapacidad, como respuesta a las ideas contenidas en declaraciones y documentos internacionales que han trazado pautas acerca de su atención, se destacan: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); el Informe Warnock (1978); la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994); Foro Mundial de Educación, Dakar-Senegal (2000), entre otros.

En Cuba y en otros países de Latinoamérica y del Caribe, existe un movimiento investigativo de inclusión de los estudiantes con discapacidad, se destacan algunos autores: Borges & Orosco (2012); Leyva & Demósthene (2013); Mendoza et al. (2015); Estévez & Santos (2015); Ortega (2016); Padrón & Granados (2018). Por lo general, sus resultados se circunscriben a proyectos, modelos, programas, estrategias y acciones dirigidas a la atención educativa del estudiante con discapacidad en el nivel primario y secundario, sin particularizar en el nivel universitario, son mínimas las experiencias encaminadas a satisfacer de manera estratégica las necesidades y premisas de la superación del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

El estudio de los aportes ofrecidos por los autores referenciados permitió a los autores de la investigación precisar que, en sentido general, la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior se focaliza fundamentalmente en el ingreso, permanencia y progreso de los mismos; se resalta la importancia del rol que desempeñan los docentes en la atención a estudiantes con discapacidad; la necesidad de que cuenten con las herramientas necesarias para dar respuesta a sus demandas; se identifican y describen necesidades cognitivas y procedimentales para garantizar la atención educativa a estudiantes con discapacidad

En Cuba existen escasos estudios relacionados con la temática Vázquez et al. (2015), caracterizan el proceso de atención educativa a los estudiantes con discapacidad en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río y consideran necesaria la superación para la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en los diferentes contextos universitarios, destacan la importancia el papel del docente, pero lo hacen de manera descriptiva.

En Sancti Spiritus, Lazo (2018), profundiza en la integración de los componentes académico, laboral, investigativo, desde el proceso de superación profesional en docentes de la especialidad de Contabilidad en la Educación Técnica y Profesional de esa Universidad; propone una estrategia metodológica.

Según las estadísticas consultadas por un grupo de investigadores en la Universidad de Matanzas, determinaron que las carreras con mayores resultados en los procesos inclusivos en la Educación Superior cubana son Derecho, Informática, Ciencias Técnicas, Fisioterapia, Educación, Educación Especial y Educación Física; fue la carrera de Derecho la que primero abrió sus puertas a estos estudiantes.

En la Universidad de Cienfuegos en los últimos cinco años ha ingresado un total de 21 estudiantes con discapacidad, están representados en la Facultad de Ciencias Sociales, de Educación, de Ciencias Agrarias, de Cultura Física e Ingeniería; las discapacidades visuales, físicas y auditivas, en ese orden son las que más prevalecen (Instrucción No 3/11, Indicaciones sobre el tratamiento a los jóvenes con discapacidad que aspiran a estudiar en la Educación Superior).

El análisis realizado permite confirmar pocos antecedentes de resultados científicos que aporten a la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad y se destaca que los temas tratados, no siempre responden a la realidad educativa y a las necesidades que se les presenta en el aula, lo cual obstaculiza la reflexión y el análisis acerca de sus propias prácticas docentes.

Por tanto, los autores consideraron necesario profundizar en “el cómo” facilitar un grupo de pautas para la atención educativa a estudiantes universitarios con discapacidad.

DESARROLLO

La presencia de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior a nivel internacional ha ocurrido con menor o mayor afluencia en distintas épocas y países, entendido dicho nivel educativo como indicador de logro personal, de mayores posibilidades de inserción laboral, económica, reconocimiento social, realización como persona al ejecutar actividades acordes a sus intereses ocupacional, cognitivo y todo ello como una expresión de normalización dentro del campo educativo y profesional.

Desde sus inicios, el término discapacidad se ha utilizado para referirse a aquellas personas que presentan una condición que de cierta forma limita su desempeño al ciento por ciento en alguna función física o intelectual. Este término se ha modificado y en su estudio existen desplazamientos importantes.

La aprobación en la Asamblea Mundial de la Salud de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud en el 2016 originó un nuevo concepto de discapacidad al precisar que debe ser entendida como la restricción o ausencia debida a deficiencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Según datos publicados por la Organización Mundial de la Salud en noviembre de 2017, las personas con discapacidad conforman uno de los grupos más marginados del mundo, y presentan los peores resultados sanitarios, obtienen resultados académicos inferiores, participan menos en la economía y registran tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidades.

La Organización Mundial de la Salud (2018), refiere que la discapacidad debe ser entendida como limitaciones en la actividad y restricciones en la participación que puede tener una persona como consecuencia de la interacción entre los aspectos inherentes a su condición de salud (Funciones/estructuras corporales), la actividad (limitaciones en la actividad), la participación (restricciones en la participación), relacionados con los factores contextuales (ambientales y personales) que ocasionan resultados negativos.

Para Zurita (2015), son aquellas personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Leyva & Gómez (2015), acotan que no se trata de una característica, ni de un estado o enfermedad invariable, sino de una condición del desarrollo y el funcionamiento que, debido a una deficiencia en alguna parte o función del organismo, la persona presenta limitaciones para la realización de las actividades que se espera que haga y no participa totalmente en la vida social; esta condición varía dependiendo de los apoyos, la disposición propia y los contextos.

Por su parte Guirado & Rivero (2019), comprenden que la discapacidad actualmente es una realidad humana percibida de manera diferente, en correspondencia con los factores socioambientales incidentes: y está relacionada con una condición considerada deteriorada, respecto del estándar general de un individuo o de su grupo.

Los autores consideran que desde un enfoque bio-psi-co-social, la discapacidad es consecuencia de la interrelación entre las características de salud y los factores

contextuales. No obstante, la variabilidad del desarrollo y las particularidades psicopedagógicas de estos jóvenes están condicionadas en mayor medida por la situación socioeducativa en que transcurrió su vida. De modo que no es necesario centrar la mirada en el daño biológico o neurofisiológico, sino cuáles son sus potencialidades.

Cuba muestra resultados alentadores, encontrando en las aulas, residencia y diferentes espacios universitarios estudiantes con discapacidad, que acceden por diferentes vías, pero casi siempre han tenido la experiencia de participar de la educación especial u otras modalidades de atención, apoyos y ayudas que se encuentran garantizados, ya sea por el Sistema Nacional de Educación como por el Ministerio de Salud Pública y avaladas en diferentes resoluciones tales como: Circular No 1 de 2011 sobre el tratamiento a los jóvenes con discapacidad que aspiran a estudiar en la Educación Superior; Instrucción No. 03 / 2011 Tratamiento a los jóvenes con discapacidad que aspiran a estudiar en la Educación Superior; Reglamento de Organización Docente; Resolución Ministerial No. 56 / 2008; Resolución Ministerial No. 120 / 2010; Resolución No. 2/2018; Circular conjunta del MES-MINED del 30/10/2003 que estipula un tratamiento diferenciado para los jóvenes con discapacidad visual, física o auditiva que aspiren a continuar estudios en la Educación Superior.

Para Ocampo (2013), la atención educativa es una estrategia de soporte al quehacer educativo de docentes para atender la discapacidad, debe tener en cuenta componentes que faciliten espacios de reflexión, capacitación y trabajo en equipo. Dichos componentes son: investigación, educación y sensibilización, apreciados como desarrollo de conocimientos y habilidades didácticas pedagógicas.

Para Hernández (2018), se constituye en un sistema de acciones que se llevan a cabo esencialmente en el contexto institucional con la participación de otros agentes educativos y tiene como propósito contribuir al desarrollo de la personalidad de los estudiantes, donde el docente facilita e integra el conjunto de influencias educativas.

Es menester acotar que la búsqueda bibliográfica con el objetivo de profundizar respecto a la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior en Cuba, permitió a los autores obtener, resultados que se ubican en otros niveles de enseñanza, no así en la Educación Superior.

A continuación, se analizan algunas definiciones que han ofrecido diversos autores en torno a la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Para Castellanos (2003), la atención educativa implica realizar esfuerzos permanentes para crear condiciones que estimulen el desarrollo del potencial individual en todos y cada uno de los estudiantes.

González (2010), la concibe como una labor de estimulación del desarrollo, en la cual las acciones de prevención ocupan un lugar jerárquico en todo el sistema de influencias educativas.

López (2011 ab), declara que la atención educativa se fundamenta en la necesidad de adecuar la respuesta a las peculiaridades que planteen los estudiantes en su proceso educativo lo que requiere de conocimientos por parte de los docentes de aspectos referentes a la discapacidad.

Borges & Orosco (2012), refieren que una atención educativa requiere de un sistema de acciones correctamente estructurado para influir en el desarrollo de la personalidad de cada uno de los estudiantes. Pasa por el perfeccionamiento de los procesos de diagnóstico, caracterización y dirección del proceso educativo.

Guerra (2013), la considera el proceso donde se proyectan acciones coordinadas que actúan en varias áreas del desarrollo de la personalidad y se estructuran de manera estratégica, de forma tal que les permita enfrentar con el mayor éxito posible las exigencias sociales y personales que se le presenten.

Al respecto Santaballa (2015), declara que para lograr la atención educativa es significativo el papel del diagnóstico psicopedagógico con el objetivo de profundizar en las características del desarrollo del estudiante, conocerlo en su relación con el medio, determinar sus necesidades y posibilidades; este conocimiento es de vital importancia para organizar su respuesta educativa y potenciar su desarrollo.

Según Zurita (2017), independientemente de la discapacidad, la atención educativa debe centrarse en los aspectos que se deben desarrollar teniendo en cuenta las diferencias individuales partiendo del principio de que todos los estudiantes se formen bajo las mismas leyes del desarrollo bio-psico-social, lo que fundamenta la asunción de un currículo para todos.

Las definiciones de los autores antes citados han sido analizadas por los autores de esta investigación, en las mismas se determinan puntos coincidentes, entre ellos se destaca que la atención educativa a estudiantes con discapacidad constituye un sistema de acciones secuenciales e interrelacionadas que parten de un estado inicial y considera los objetivos propuestos para el nivel educativo en que se encuentre; permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada el proceso pedagógico y de formación integral de los estudiantes; toma como punto de partida para la intervención educativa las particularidades individuales, con énfasis en las necesidades y posibilidades de cada cual.

Coinciden en que la atención educativa debe combinar además acciones psicopedagógicas y rehabilitadoras; sin embargo, no queda claramente establecida la

dinámica de esta relación, lo que conduce en muchos casos al fraccionamiento del sistema de influencias educativas por parte de los docentes; no siempre se contextualiza la atención educativa teniendo en cuenta las particularidades del contexto educativo.

Se considera además que la atención a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior debe ser una continua concreción de toma de decisiones que se van plasmando desde el proyecto docente hasta el desarrollo de las unidades didácticas, implicando la diversificación de procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Se coincide con Batanero (2011), en que la respuesta a la diversidad del estudiantado universitario implica necesariamente, dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que van desde la sensibilización de la comunidad universitaria hasta la orientación para su inserción laboral, una vez terminado los estudios superiores.

En Cuba, Vázquez, et al. (2015), al referirse a la atención educativa al estudiante universitario con discapacidad la conciben como un consolidado de propuestas y convenios que tienen una función social, buscando el acceso al conocimiento, a la ciencia, a las artes, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Teniendo presente el análisis realizado anteriormente en el plano teórico y las reflexiones de los autores de esta investigación, se considera necesario determinar las pautas que deben distinguir la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior

Estudiantes universitarios con discapacidad auditiva

- Ubicar al estudiante en un lugar en el que pueda ver al profesor y controlar la dinámica de clase.
- Evitar ruidos de fondo y la luz directa en la cara.
- Situar al estudiante en un lugar adecuado, conjugando el poder de mirar directamente al profesor y a la pizarra, con una visión general de sus compañeros, con el fin de facilitar la participación en las diferentes dinámicas que se crean en el aula. Una segunda fila puede ser un lugar adecuado.
- Situar al estudiante lejos de zonas ruidosas que puedan distorsionar aún más la recepción del sonido a través de sus prótesis y colocarlo en un lugar con buena iluminación, evitando la luz directa en su cara.
- Hablarle de frente.
- Hablar cerca del estudiante.
- Articular con claridad.
- Hablar con tono normal y a un ritmo pausado.
- Apoyar la expresión oral con gestos corporales y faciales.
- Apoyar el lenguaje oral en signos (bimodal)

- No dificultar la visión de la cara y de la boca con bigotes, gafas oscuras, bolígrafos, mano o chicles.
- No hablar dándole la espalda.
- No superar los dos metros de distancia cuando se habla al grupo.
- Hablar de forma pausada, realizando paradas durante las explicaciones o relatos.
- Vocalizar con claridad, pero sin exagerar.
- Al hablarle hay que tener en cuenta que el lenguaje debe tener adecuación entre las palabras que se dicen, la situación y la expresión de la cara y del cuerpo.
- Establecer una interacción individualizada y adaptar el lenguaje oral a sus posibilidades de comprensión.
- Anticiparle el tema de conversación
- Comprobar lo que ha entendido.
- Asegurar su atención visual y respetar sus características.
- Explicarle individualmente.
- Iniciar la enseñanza a partir de situaciones cercanas al estudiante.
- Poner al estudiante en situación antes de iniciar un aprendizaje.
- Apoyar las explicaciones en estrategias y soportes visuales.
- Comprobar lo que ha entendido.
- Explicar el contenido en distintos contextos o con diferentes materiales.
- Provocar situaciones de conflicto cognitivo en el estudiante.
- Ayudar en la organización y relación de los conocimientos.
- Organizar la enseñanza en grupos reducidos o por rincones para ayudar al alumno a controlar la información y facilitar su participación en el mismo.
- Ayudar a integrar el nuevo contenido en sus esquemas de conocimientos.
- Favorecer un aprendizaje autónomo y comprensivo.
- Asegurar su atención visual y respetar sus características: Llamar la atención del estudiante antes de iniciar la explicación para asegurarse que atiende. El estudiante con discapacidad auditiva no puede dividir su atención visual entre dos estímulos a la vez por lo que tendrá dificultad para escribir y seguir las explicaciones será necesario introducir un tiempo de espera.
- Apoyar las explicaciones en soportes visuales:
 - » Escribir en la pizarra el esquema o el guión de la explicación.
 - » Escribir en la pizarra las palabras clave.
 - » Presentar mapas conceptuales.

- » Utilizar transparencias, diapositivas, power point.
- Utilizar un lenguaje comprensible, sencillo en las explicaciones para facilitar al estudiante la comprensión de lo que se dice.
- Dar explicaciones breves: Evitar explicaciones prolongadas. Es necesario dar explicaciones breves, comprobar lo que ha entendido y proseguir con la explicación.
- Utilizar la redundancia: Al finalizar la explicación retomar los puntos principales y repetirlos de nuevo.
- Comprobar lo que ha entendido y explicarle individualmente lo que no ha entendido.
- Ayudarle a formular preguntas cuando tenga dudas.
- Facilitar apuntes
- Anticipar explicaciones sobre actividades no prevista.

Con relación a los exámenes: de preferencia no realizarlos de forma oral y en los casos de realizarlo de manera escrita, se aconseja, por una parte, la adecuación de las preguntas en términos sencillos sin que esto implique el empobrecimiento de su nivel. Y, por otra parte, sería conveniente que los exámenes se presentarán como de opción múltiple, asociación y preguntas directas, estas últimas deberán presentarse también de manera escrita. Las instrucciones a seguir deberán ser concretas y explícitas, considerando los tiempos de duración y las formas de contestar. Todo esto pensando en que se pretende evaluar el nivel de los conocimientos sin que estos, debido a las barreras de comunicación, se vean infravalorados.

Estudiantes universitarios con discapacidad física

Espacialmente procuraremos que el estudiante con discapacidad física pueda permanecer en un entorno estable, cuidando la accesibilidad física y lo más cercano posible a la fuente emisora de información, refiriéndonos al personal docente como principal agente, quien atenderá en su comunicación oral y corporal a proyectar y mantener un contacto visual con el/la estudiante facilitando el momento comunicativo ante posibles interlocuciones con aclaraciones preguntas o cuestiones.

En el caso de actividades o entornos fuera del aula en espacios más amplios, con más celo se debe tener especial atención en mantener la estabilidad con el entorno, reduciendo riesgos desde una buena planificación de la actividad previo reconocimiento de la realidad y de igual forma durante el desarrollo de la misma garantizando la comprensión de normas y aspectos relacionados con la seguridad.

Los docentes deben atender a que la velocidad de escritura (manual o digital) puede verse afectada así también la caligrafía por lo que disponer y organizar los tiempos de manera adecuada para nuestras actividades resulta esencial.

Una medida de interés es disponer en formato digital de manera previa a la clase el contenido a trabajar para facilitarles la lectura.

Condiciones higiénicas: está relacionada con la situación constructiva del local destinado como aula, los recursos materiales y humanos disponibles. La selección del aula en la escuela debe ser en la planta baja lo más cercana posible al baño, debe ser lo suficientemente espaciosa como para que el que use silla de ruedas u otro medio de ambulación, pueda desplazarse libremente dentro de ella, sin que moleste a los demás compañeros.

Clima áulico: incluye el estado emocional, nivel de satisfacción, implicación y participación consciente que sienten los estudiantes y docentes durante el desarrollo de las clases, que se evidencia, en la comunicación que se establece entre docentes y estudiantes; el lenguaje tanto verbal como el extraverbal; la colaboración y el apoyo existente en el grupo; el trabajo independiente que realizan los estudiantes y la atención compensatoria que brindan los docentes, así como la estimulación de la autoestima y autovaloración, mediante el reconocimiento con gestos y palabras a la labor realizada por los estudiantes y los esfuerzos para la obtención de los resultados.

Estudiantes con discapacidad visual

En relación a la lectura de las pizarras, se recomienda valorar la distancia óptima desde la que el estudiante consigue mejor rendimiento, y evitar los reflejos de las fuentes de luz naturales y artificiales. Si resulta imposible la lectura de la pizarra, se intentarán adaptar sistemas alternativos, como dictados, fotocopias o escritos y ejercicios preparados con antelación en tarjetas. Se recomienda limpiar bien los restos de tiza tras las operaciones de borrado.

Al escribir en la pizarra considere dejar un espacio extra cada renglón para que los alumnos puedan copiar con facilidad lo que se escribe.

Permita que se acerque a la pizarra siempre que el educando lo necesite.

La pizarra debe ser de color mate para evitar brillo y favorecer el contraste. Si es negra utilice tiza blanca.

Realice descripciones verbales de lo que se realiza en la pizarra, de esta manera ubica al estudiante en el ejercicio que se esté realizando. Al escribir una orden léala. Proporcione tiempo adicional para terminar de leer y escribir.

Tenga en cuenta los ajustes razonables relacionados con la ubicación dentro del aula: no existen reglas definidas para uno u otro alumno, ya que las condiciones visuales son propias para cada persona. Por tanto, explore con el propio estudiante, los diferentes lugares dentro del aula, para definir cuál es el lugar más adecuado. Si el

estudiante necesita levantarse para ver lo que está en la pizarra es necesario permitirlo, ese es su recurso.

La iluminación del aula incide en la eficiencia visual. Hay que valorar sus necesidades para situarle más cerca o más lejos de las fuentes de luz (ventanas o lámparas adicionales) y determinar el tipo y la posición concreta que precisan.

Debe cuidarse la iluminación, tanto natural como artificial, ya que puede molestar al estudiante o deslumbrarle. En líneas generales, es conveniente situarle de espaldas a la luz, para evitar deslumbramientos. Una correcta iluminación en cantidad y calidad, en función de la patología del estudiante, de su sensibilidad al contraste y la adaptación a la cantidad de luz, garantiza una reducción de la fatiga y un mejor aprovechamiento del resto visual.

La caída de luz directamente sobre los ojos produce deslumbramiento, disminuyendo la percepción y aumentando la fatiga.

Los cambios bruscos de luminosidad perturban la visibilidad, llegando a reducirla por completo durante un tiempo que varía de unos sujetos a otros y cuando esto ocurre, es preciso conceder el tiempo necesario hasta que se produzca la acomodación al nuevo ambiente luminoso.

Como norma general, se recomienda un ambiente de iluminación difusa y una luz potente dirigida a la tarea a realizar proveniente de arriba y atrás para evitar el deslumbramiento.

Se hablará con plena libertad de cualquier aspecto referido a la ceguera y siempre que la situación lo requiera.

Evitar utilizar allí, allá, aquí, por ser palabras de significado puramente visuales, y por lo tanto carentes de significado para las personas ciegas. En cambio, se debe emplear palabras como, a tu derecha, izquierda, arriba, delante de, detrás de, etc.

Se deben emplear los términos “mirar” y “ver” sin ningún reparo.

Explique verbalmente la información contenida en imágenes (fotografías, video, diapositivas).

Dar normas claras de referencia indicando de forma precisa la situación de los objetos.

Dar puntos de referencia fijos para poder situarse espacialmente.

El estudiante podrá realizar los trabajos en clase igual que sus compañeros, pero con la utilización de materiales y medios adaptados o específicos. El estudiante con discapacidad visual podrá escribir (para tomar apuntes o realizar exámenes) con la regleta o máquina Perkins, también podrá utilizar grabaciones.

Se sugiere darle más tiempo para resolver los ejercicios o bien reducir su número.

Todos los apuntes y material escrito que el profesor facilite a los estudiantes debe ser también entregado al estudiante con discapacidad visual debidamente transcrito al sistema de lectoescritura que utilice. Es fácil entregar estos materiales en formato digital para que el estudiante lo pueda imprimir en braille.

Utilice contrastes adecuados: el mejor contraste: blanco negro preferiblemente.

Valore los trabajos en su justa medida.

Estimule el uso de la visión en todas y cada una de las actividades en el proceso docente.

para la adquisición de conocimientos.

Preguntar siempre a los alumnos las formas más convenientes para su aprendizaje. El alumno será un buen guía.

Las pautas descritas anteriormente permiten a los autores plantear que constituyen un referente para la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

CONCLUSIONES

Las universidades, se enfrentan a situaciones novedosas, distintas y complejas, como consecuencia de unas realidades más dinámicas, una sociedad más exigente y unos usuarios más conscientes de la calidad de los servicios que precisan. Es necesario, en esta realidad, que las respuestas educativas tomen en consideración la complejidad de los fenómenos y sean diferenciadas con relación al contexto y al colectivo de estudiantes con discapacidad.

La atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad debe generar una cultura de respeto y resguardo del ejercicio pleno de los derechos de estos estudiantes, es por ello necesario generar medidas de acceso especial, velar por una infraestructura que cuente con espacios adecuados que aseguren la participación efectiva en todas las oportunidades que la universidad ofrece en términos de acceso, apoyo a la permanencia y egreso exitoso a estos,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batanero Fernández, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 137-147. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3957905.pdf>

Borges Rodríguez, S. A., & Orosco Delgado, M. (2012). Una aproximación al concepto pedagógico de inclusión educativa. XII Seminario Nacional para Educadores. MINED.

Castellanos Rodríguez Fleitas, X. (2003). Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana.

Estévez, A., & Santos, D. (2015). Una mirada a la inclusión social de las personas con discapacidad: Experiencia FLACSO Ecuador. En, M., Rifà, L., Duarte, y M., Ponferrada (Edit). *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior*. (pp. 233-251). MISEAL.

González, A. O. (2010). Sistemas de acciones a partir de un modelo para la prevención de alteraciones emocionales y de la conducta en escolares con retardo en el desarrollo psíquico. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Guirado, V. C., & Rivero, O. (2019). Los requerimientos didáctico-metodológicos como unidades de análisis de la práctica educativa en la Educación Especial. *Revista IPLAC*, (2).

Hernández, L. (2018). La formación continua de los docentes de la Educación Básica Secundaria en la atención educativa a estudiantes con talento académico. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.

Lazo Rodríguez, M. (2018) La integración de los componentes académico, laboral e investigativo, desde el proceso de superación profesional. (Tesis doctoral). Universidad de Sancti Spiritus.

Leiva, J. J., & Gómez, M. A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/114>

Leyva, M., & Demósthene, Y. (2013). Inclusión educativa y educación especial: un horizonte singular y diverso para igualar oportunidades de desarrollo. Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.

López Machín, R. (2011a). Escolares con necesidades educativas especiales. *Pueblo y Educación*.

Mendoza, A., Hernández, I., & Calzadilla, O. (2015). La inclusión educativa. Retos y actualidades. *Pueblo y Educación*.

Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/6_2_012

Organización Mundial de la Salud. (2018). International Classification of the impairment, disability and handicap (ICIDH-2). https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf?sequence=1

Ortega, L. (2016). Pedagogía Especial e Inclusión Educativa. MINED.

Padrón, R., & Granados, L. A. (2018). Retos de la pedagogía ante la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades. Boletín Redipe, 7(12), 93-105. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/649>

Zurita, C. R. (2015). Pedagogía especial e inclusión educativa. Dirección de Ciencia y Técnica – MINED.

26

ESTUDIO DE CASO

**A ESTUDIANTE CON ENFERMEDAD DE HUNTINGTON DE
OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

ESTUDIO DE CASO

A ESTUDIANTE CON ENFERMEDAD DE HUNTINGTON DE OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

CASE STUDY OF A STUDENT WITH HUNTINGTON'S DISEASE IN THE EIGHTH YEAR OF BASIC GENERAL EDUCATION

Janett Elizabeth Vera-Vélez¹

E-mail: veraeliza731@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5503-7349>

Bertha Alexandra Zevallos-Calvo¹

E-mail: alexandrazevallos2025@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5013-5751>

Nelly Hodelin-Amable¹

E-mail: nhodelina@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1499-130X>

¹ Universidad Bolivariana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vera-Vélez, J. E., Zevallos-Calvo, B. A., & Hodelin-Amable, N. (2025). Estudio de caso a estudiante con enfermedad de Huntington de octavo año de Educación General Básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 253-262.

Fecha de presentación: 23/05/2025

Fecha de aceptación: 19/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

La Enfermedad de Huntington juvenil (EH) es una condición neurodegenerativa hereditaria poco común que afecta progresivamente las funciones motoras, cognitivas y conductuales. Su aparición en edades escolares representa un desafío para el sistema educativo, ya que interfiere en el aprendizaje, la socialización y el bienestar emocional del estudiante. Este estudio de caso se centra en una estudiante de octavo año con diagnóstico confirmado de EH juvenil y tiene como objetivo analizar el impacto de esta enfermedad en su vida escolar, así como proponer estrategias pedagógicas que favorezcan una educación inclusiva y de calidad. Bajo un enfoque cualitativo, se recurrió al estudio de caso para comprender su experiencia en los ámbitos familiar, social, clínico y educativo. A través de entrevistas, observación directa y análisis de informes médicos y psicopedagógicos, se identificaron dificultades como la pérdida progresiva de habilidades motoras finas y problemas de comunicación oral. Ante este escenario, se diseñó una intervención basada en el divertiaprendizaje y la gamificación, mediante actividades lúdicas y dinámicas adaptadas a sus necesidades. Los resultados muestran que, con adecuaciones curriculares oportunas, metodologías flexibles y un acompañamiento docente empático, es posible fomentar la participación activa, la autoestima y el disfrute escolar en estudiantes con EH juvenil. Asimismo, se destaca la importancia de un enfoque interdisciplinario entre la escuela, la familia y el equipo de salud. Este estudio visibiliza una realidad poco atendida y ofrece una propuesta educativa que puede ser replicada en contextos similares, contribuyendo a garantizar el derecho a una educación verdaderamente inclusiva.

Palabras clave:

Enfermedad de Huntington juvenil, inclusión educativa, gamificación, estudio de caso, acompañamiento familiar.

ABSTRACT

Juvenile Huntington's Disease (JHD) is a rare hereditary neurodegenerative condition that progressively affects motor, cognitive, and behavioral functions. Its onset during school age presents significant challenges for the education system, as it impairs learning, socialization, and the student's emotional well-being. This case study focuses on an eighth-grade student with a confirmed JHD diagnosis and aims to analyze how the disease impacts her school life, while proposing pedagogical strategies that support inclusive and quality education. Using a qualitative approach and the case study method, the research explores the student's experience within her family, social, clinical, and educational environments. Through interviews, direct observation, and analysis of medical and psychoeducational reports, the main difficulties were identified, including progressive loss of fine motor skills and oral communication challenges. In response, an educational intervention was designed based on Divertiaprendizaje and gamification, incorporating playful and dynamic activities tailored to her needs. The results indicate that with timely curricular adaptations, flexible teaching strategies, and empathetic support from educators, it is possible to foster active participation, self-esteem, and enjoyment of school in students with JHD. The study also emphasizes the importance of interdisciplinary collaboration among schools, families, and healthcare professionals. This research helps bring visibility to an under-addressed reality and offers an educational approach that can be replicated in similar contexts, contributing to the fulfillment of the right to truly inclusive education.

Keywords:

Juvenile Huntington's disease, educational inclusion, gamification, case study, family support.

INTRODUCCIÓN

La **EH juvenil** es un trastorno neurodegenerativo hereditario, de carácter autosómico dominante, que afecta progresivamente las funciones motoras, cognitivas y conductuales del individuo, pues a escala internacional (Asociación Huntington Española, 2020), la enfermedad ha sido extensamente documentada en personas adultas, sin embargo, su aparición en edades tempranas, conocida como Huntington Juvenil, representa un reto tanto para la medicina como para los sistemas educativos. Esta variante, que aparece antes de los 20 años, presenta una progresión acelerada y un pronóstico más severo (Quarrell et al., 2013).

Esta Enfermedad implica la degeneración del cuerpo estriado y de la corteza cerebral, lo que produce alteraciones motoras, como distonía, bradicinesia y temblores, y deterioro cognitivo temprano, estos efectos dificultan el desarrollo de habilidades básicas como la lectura, la escritura y el cálculo, que son esenciales en el currículo de octavo año. Además, el deterioro progresivo afecta la capacidad de comunicarse, lo que limita la participación activa de la estudiante en actividades grupales o evaluaciones orales, elementos clave en el aprendizaje escolar.

El entorno educativo, por tanto, debe funcionar como un espacio de contención emocional donde se validen sus sentimientos, se eviten situaciones estresantes y se favorezca la autoestima. En el caso de estudio, se observó que la aplicación de técnicas de relajación, música terapéutica y actividades lúdicas ayudaron a reducir la ansiedad y mejorar la disposición al aprendizaje.

Es por esto que, la atención educativa de estudiantes con enfermedades neurodegenerativas no puede limitarse a la adaptación curricular, ya que requiere una visión integral que contemple el entorno familiar, las condiciones médicas y las redes de apoyo, en las cuales las investigaciones recientes recomiendan una intervención multidisciplinaria que integre a docentes, médicos, psicólogos, terapeutas del lenguaje y familiares para diseñar estrategias coherentes (Black & Wiliam, 2009; Mestre et al., 2021). En este sentido, la propuesta pedagógica de este estudio se sustenta en el modelo de acompañamiento familiar activo y en estrategias de gamificación para mantener la motivación de la niña.

Otra dimensión crítica es la pérdida de habilidades motoras finas, lo cual dificulta actividades como la escritura o el uso de útiles escolares. En este caso, en octavo año, donde se exige mayor producción escrita, esta dificultad puede generar frustración, aislamiento o bajo rendimiento, es por esto que es necesario incorporar herramientas de accesibilidad física como lápices adaptados, hojas de renglones grandes o incluso actividades de dictado por parte de compañeros. En este caso, dichas adaptaciones permitieron que la estudiante continúe participando activamente sin comprometer su autoestima.

El aislamiento social es otro efecto frecuente en escolares con **EH juvenil**, ya que la incompreensión de sus síntomas por parte de sus pares puede derivar en burlas, rechazo o exclusión. Por esta razón, las intervenciones deben también incluir procesos de sensibilización con el grupo de estudiantes, promoviendo valores como la empatía, la solidaridad y la inclusión, así mismo se deben incluir talleres breves con dinámicas cooperativas y cuentos sobre diversidad fueron parte de las estrategias aplicadas en el aula para fortalecer el entorno social de la estudiante.

La literatura evidencia que el acompañamiento familiar es un factor protector crucial frente a los efectos emocionales de la enfermedad, donde padres y madres que participan activamente en el proceso educativo de sus hijos con **EH juvenil** logran prolongar el interés escolar, facilitar la continuidad de tratamientos y contribuir a la estabilidad emocional del estudiante, logrando un trabajo equitativo con su familia para establecer rutinas de refuerzo en casa, comunicación permanente con el docente tutor y participación en actividades escolares adaptadas.

En este contexto, el conocimiento y la respuesta institucional frente a enfermedades degenerativas en niños y adolescentes es limitada, especialmente en zonas con escasos recursos, puesto que, dado su origen genético, la **EH juvenil** afecta por igual a hombres y mujeres, sin embargo, en el entorno educativo, las niñas suelen enfrentarse a barreras adicionales vinculadas a estereotipos de género y acceso a recursos.

En la actualidad, los desafíos que plantea la inclusión de estudiantes con enfermedades neurodegenerativas exigen un enfoque pedagógico centrado en la empatía, la flexibilidad y la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es por esto que las instituciones educativas deben ir más allá de la adaptación curricular y desarrollar estrategias que promuevan el bienestar integral del estudiante.

La EH juvenil no solo afecta al individuo, sino que transforma la dinámica familiar, social y escolar, pues la escuela como espacio de interacción continua tiene el potencial de convertirse en un entorno protector que favorezca el desarrollo emocional, la comunicación y la participación activa, ya que son elementos cruciales en el contexto de una enfermedad progresiva.

Esta enfermedad es considerada como una manifestación atípica del trastorno neurodegenerativo clásico, caracterizada por un inicio temprano (antes de los 20 años) y una progresión rápida de síntomas físicos y mentales (Snowden, 2017). Es así que esta enfermedad a diferencia de la forma adulta, suele comenzar con cambios conductuales, dificultades en el rendimiento escolar, rigidez muscular, y más adelante, deterioro progresivo del lenguaje y las funciones ejecutivas, teniendo una combinación de síntomas que representan un reto único para el entorno escolar, ya que el niño o niña requiere adaptaciones

específicas que no solo respondan a sus necesidades académicas, sino también emocionales y sociales.

Desde la perspectiva de los derechos humanos y la equidad educativa, es imprescindible garantizar que los estudiantes con enfermedades paradójicas reciban una atención digna y de calidad, puesto que la implementación de prácticas inclusivas y el fortalecimiento de los vínculos entre familia y escuela son fundamentales para lograrlo. Es por esto que el presente estudio de caso se enmarca en una necesidad urgente como ofrecer respuestas educativas coherentes y afectivas frente a una realidad poco atendida.

Siendo uno de los principales desafíos identificados en la **EH juvenil** en su diagnóstico, los síntomas iniciales pueden confundirse con trastornos de conducta o déficit de atención; por lo cual retrasa la intervención adecuada y agrava la desconexión entre el estudiante y el sistema educativo, pues la estudiante observada en el presente estudio de caso tuvo siempre una conducta apropiada, lo que evidencia la necesidad de formación docente en enfermedades neurodegenerativas para que los docentes puedan brindar el apoyo necesario.

La pedagogía del conflicto emocional parte del reconocimiento de que los conflictos no son eventos negativos por naturaleza, sino oportunidades pedagógicas para el crecimiento personal, social y académico. Esta pedagogía propone comprender, expresar y gestionar las emociones que surgen en situaciones conflictivas, promoviendo una educación emocional crítica que fortalezca la empatía, el autocontrol y la resolución pacífica.

Es así que, se considera que el divertiaprendizaje se basa en una propuesta pedagógica lúdica, afectiva y significativa, cuyo eje central es el disfrute del proceso educativo sin perder de vista los objetivos de aprendizaje. El juego y la emoción son claves para estimular la atención, la memoria y la comprensión, haciendo del aprendizaje una experiencia placentera y duradera. En este sentido, el divertiaprendizaje contribuye no solo al desarrollo cognitivo, sino también al fortalecimiento de habilidades socioemocionales fundamentales para la formación integral del estudiante.

Es así que, la Gamificación se plantea como una metodología eficaz en contextos de neurodivergencia, ya que permite adaptar contenidos académicos a través de dinámicas lúdicas que refuerzan la memoria, la atención y el lenguaje. En el caso de la **EH juvenil**, el uso de juegos que involucran gestos, imágenes, sonidos y repeticiones se ha demostrado útil para mantener activos los circuitos cerebrales afectados por la enfermedad, empleando juegos de clasificación, rompecabezas digitales impresos, dramatizaciones simples y tarjetas sensoriales.

Así mismo, se resalta que la **EH juvenil**, por su baja prevalencia y complejidad, continúa siendo un tema poco visibilizado en políticas educativas inclusivas, sin embargo,

su abordaje desde el estudio de caso ofrece la posibilidad de crear rutas pedagógicas replicables para otras condiciones neurodegenerativas, buscando mediante este estudio contribuir al campo de la educación inclusiva con un enfoque empático, científico y humanizado, que reconozca a la niña no solo como paciente, sino como estudiante con derechos, sueños y capacidades en desarrollo.

Es así que, este estudio de caso es un método cualitativo que permite una exploración profunda y contextualizada de una situación o fenómeno particular dentro de su entorno real, en este caso, se seleccionó a una estudiante de octavo año con diagnóstico confirmado de **EH juvenil** debido a la singularidad y complejidad de su situación, la cual representa un desafío educativo poco abordado en la literatura y en la práctica pedagógica.

Además de que esta metodología facilita el análisis detallado de aspectos clínicos, familiares, emocionales y escolares, permitiendo generar una propuesta educativa significativa y replicable, que responde al objetivo de diseñar estrategias que garanticen una inclusión real y efectiva, reconociendo las necesidades individuales de la estudiante, más allá de la adaptación curricular tradicional.

A través de este análisis, se busca visibilizar sus necesidades y diseñar estrategias que mejoren su calidad de vida escolar, ya que el diagnóstico temprano de **EH juvenil** en estudiantes de educación general básica representa un desafío pedagógico y humano, es por esto que, ante la progresiva pérdida de funciones motoras y cognitivas, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cómo desarrollar acciones educativas significativas desde el nivel de aprendizaje que promuevan la dignidad y el disfrute escolar en una estudiante con la EH juvenil desde el estudio de caso?

Así mismo se tiene como objetivo general desarrollar una propuesta pedagógica centrada en el divertí-aprendizaje y el acompañamiento familiar, para mejorar la calidad de vida escolar de una niña con **EH juvenil** en octavo año de EGB, y, como objetivos específicos: analizar el contexto familiar, escolar y clínico de la estudiante; describir el estadio actual de progresión de la enfermedad; diseñar estrategias educativas basadas en el nivel de aprendizaje para fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia como soporte emocional y pedagógico.

DESARROLLO

EH juvenil es un trastorno neurodegenerativo hereditario que afecta progresivamente las funciones motoras, cognitivas y conductuales de quien la padece (Walker, 2007), aunque su manifestación es común en adultos, también puede presentarse en edades tempranas, lo que representa un desafío significativo para el ámbito educativo. Este estudio de caso se enfoca en un estudiante de octavo año de Educación General Básica que ha

sido diagnosticado con esta condición, con el objetivo de comprender cómo la **EH juvenil** impacta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diversos estudios han documentado las dificultades cognitivas asociadas a la EH juvenil, incluyendo deterioro de la memoria, reducción de la velocidad de procesamiento, y dificultades en la planificación y organización de tareas (Nehl et al., 2004), pues estas alteraciones comprometen el desempeño escolar, así como la interacción social con sus pares. Snowden (2017), ofrece una visión integral sobre los perfiles cognitivos y conductuales característicos de la Enfermedad de Huntington (EH), destacando cómo las alteraciones neuropsicológicas forman parte central del cuadro clínico incluso en etapas tempranas. La autora subraya que, a diferencia de otras enfermedades neurodegenerativas, la EH no solo compromete funciones motoras, sino que desde fases iniciales afecta dominios como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la atención sostenida y la regulación emocional. Se identifican patrones consistentes de disfunción en los circuitos fronto-estriatales, responsables de la planificación, el control de impulsos y la toma de decisiones, lo que repercute significativamente en la vida cotidiana y en el desempeño académico y social de los pacientes.

Además, Snowden (2017), enfatiza la necesidad de evaluar y abordar de manera sistemática los síntomas psiquiátricos, como la apatía, la irritabilidad y la depresión, los cuales muchas veces se presentan antes de los síntomas motores y pueden ser malinterpretados o subestimados clínicamente. Esta perspectiva neuropsicológica amplía el entendimiento de la EH como una enfermedad que compromete la identidad, la conducta y la interacción social, más allá de los deterioros físicos visibles. El artículo también resalta la importancia de desarrollar estrategias de intervención multidisciplinarias que consideren los desafíos cognitivos y emocionales en la atención integral de los pacientes.

Las manifestaciones emocionales de la **EH juvenil**, como la depresión, la irritabilidad y la ansiedad, también influyen en la dinámica escolar, pues Paulsen et al. (2014), señalan que los adolescentes con **EH juvenil** tienden a experimentar aislamiento social, lo cual puede intensificarse si no se implementan estrategias de inclusión y apoyo emocional dentro del aula, ya que un estudio realizado por Sparbel et al. (2008), aporta una perspectiva valiosa y poco explorada sobre el impacto psicosocial que tiene la Enfermedad de Huntington (EH) en adolescentes que viven con un familiar afectado, generalmente uno de sus padres. A través de un enfoque cualitativo centrado en la experiencia vivida, los autores identifican que estos jóvenes enfrentan una constante incertidumbre emocional y existencial, marcada por el temor a heredar la enfermedad, el deterioro progresivo del ser querido y los cambios abruptos en la dinámica familiar.

Los adolescentes describen sentimientos intensos de tristeza, frustración, soledad y miedo, así como dificultades para proyectar su futuro, lo cual afecta tanto su bienestar psicológico como su desarrollo identitario. Además, el estudio revela que muchos de ellos asumen responsabilidades de cuidado que exceden su edad, mientras intentan mantener una vida escolar y social estable.

Este contexto genera una vida en la sombra, como lo expresan los propios participantes, en la que sus necesidades emocionales son frecuentemente invisibilizadas. Los autores destacan la importancia de brindar apoyo psicoemocional específico a estos adolescentes, incluyendo orientación genética sensible y espacios de contención que les permitan expresar sus preocupaciones y tomar decisiones informadas.

El estudio constituye una llamada de atención sobre la necesidad de integrar el componente familiar y emocional en el abordaje clínico y educativo de los entornos marcados por enfermedades neurodegenerativas hereditarias como la EH. Este caso reveló la necesidad de intervenciones interinstitucionales entre salud y educación para asegurar una atención integral. Asimismo, Quarrell et al. (2013), argumentan que el apoyo familiar y el acompañamiento psicopedagógico son fundamentales en estos casos.

En la actualidad en Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el Reglamento de Educación Inclusiva promueven el derecho a una educación de calidad para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (Ecuador. Ministerio de Educación, 2012). En este contexto, el caso analizado demanda una respuesta institucional que garantice equidad y participación activa en el proceso formativo, puesto que el trabajo colaborativo entre docentes, psicólogos, médicos y la familia es indispensable para el acompañamiento adecuado del estudiante, así como lo manifiesta Hargreaves & Fullan (2012), que los equipos interdisciplinarios fortalecen la toma de decisiones pedagógicas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.

Este caso evidencia la necesidad de consolidar una cultura educativa verdaderamente inclusiva, pues el desconocimiento sobre enfermedades neurodegenerativas en el entorno escolar puede llevar a prácticas discriminatorias que afectan el bienestar del estudiante, ya que el acompañamiento continuo y sensible es esencial para lograr procesos de aprendizaje efectivos. Esta metodología se basa en un enfoque cualitativo con la técnica de estudio de caso, donde se realizó una entrevista con la madre y el equipo docente, conociéndose la historia médica de la estudiante desde los 11 años, identificándose los recursos pedagógicos utilizados.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación corresponde a un enfoque cualitativo, mediante la metodología de estudio de caso,

seleccionándose a una estudiante de 13 años con diagnóstico confirmado de **EH juvenil**, para analizar su experiencia educativa y construir una propuesta de intervención pedagógica, es por esto que se describen los siguientes pasos.

Primer paso: Consistió en una entrevista inicial con la madre y familiares cercanos a la estudiante, donde se les realizaron varias preguntas con el fin de conocer la historia clínica de la estudiante, su evolución desde el diagnóstico a los 11 años, y los recursos pedagógicos que se han utilizado hasta el momento, permitiendo identificar las necesidades actuales y anticipar los desafíos futuros.

Segundo paso: Se realizaron observaciones directas durante las clases con los docentes, con registros sistemáticos que analizaron la participación, comunicación, interacción social, y respuestas emocionales de la estudiante, pues en este paso se buscó recopilar información real del comportamiento escolar en situaciones naturales.

Tercer paso: Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, compañeros, y personal de apoyo (DECE), para recopilar percepciones y actitudes respecto al acompañamiento de la estudiante, y las prácticas de inclusión implementadas. Además, se revisaron los informes médicos y psicopedagógicos para documentar el proceso de adaptación curricular, ya que los resultados mostraron que la estudiante presenta limitaciones físicas notorias como: pérdida de movilidad en extremidades, dificultad para escribir y comunicarse oralmente, fatiga y frustración emocional.

En cuanto al nivel cognitivo conserva ciertas habilidades básicas, pero requiere apoyo constante para mantener la atención, siendo la respuesta escolar positiva, implementando una adaptación curricular de grado 3, con rutinas visuales, pictogramas, bloques breves y actividades lúdicas adaptadas, interviniendo y fortaleciendo su autoestima y participación.

Cuarto paso: Finalmente, con base en el análisis de la información, se diseñó una propuesta pedagógica centrada en el divertí-aprendizaje, la Gamificación, y la participación activa de la familia, con actividades ajustadas al contexto emocional, motor y cognitivo de la estudiante, buscando ser replicable y adaptable a otros casos similares.

Es así que, a través de este caso de estudio, se busca analizar en profundidad las manifestaciones clínicas, cognitivas, emocionales y sociales que presenta la estudiante, así como las respuestas que se generan desde el entorno escolar frente a su situación, puesto que nos permitirá un abordaje integral y contextualizado de su experiencia, reconociendo las múltiples dimensiones que afectan su desarrollo educativo y personal.

Además, con este estudio se permite visibilizar una realidad que ofrece una comprensión profunda y significativa

sobre cómo una enfermedad rara puede impactar el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando no solo la descripción detallada del trastorno en el contexto escolar, sino también la identificación de prácticas pedagógicas adecuadas, estrategias de inclusión, y necesidades específicas de apoyo para sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia del trato respetuoso, empático y adaptado, promoviendo una educación verdaderamente inclusiva para estudiantes con condiciones complejas como la **EH juvenil**.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La estudiante investigada en este estudio de caso se encuentra en una fase intermedia de progresión de la EH juvenil, ya que, a nivel físico, ha comenzado a perder movilidad en brazos y piernas, lo que le dificulta sostener materiales escolares, escribir, y moverse sin apoyo de otra persona, además de que su expresión oral no es tan clara, puesto que no habla o conversa de manera fluida con los docentes o compañeros de clase, pero si se da a notar cuando está fatigada.

Desde el punto de vista cognitivo, la estudiante conserva habilidades básicas de comprensión oral y reconoce a sus compañeros y maestros, sin embargo, tiene dificultad para mantener la atención en tareas estructuradas y requiere apoyo constante para seguir instrucciones, pues su respuesta emocional oscila entre la alegría y la frustración, especialmente cuando no logra realizar actividades que antes podía. A pesar del deterioro progresivo de su enfermedad, se evidencia una gran motivación por asistir a clases y participar en actividades lúdicas sencillas para su estado, pues su vínculo con los compañeros de clases es positivo y manifiesta alegría al ser incluida en juegos, canciones, y tareas colaborativas.

En cuanto a las manifestaciones del contexto **familiar**, la estudiante vive con su madre y abuela quienes la apoyan día a día con sus actividades, pues para ellas no ha sido fácil vivir este proceso, pero están conscientes de lo que pueda suceder en un futuro, ya que es hereditario, pues su padre quien tiene la misma enfermedad y no vive con ella, también lucha a diario con este padecimiento, es por esto que su participación en la vida de la estudiante es limitada, siendo su madre la más comprometida en brindar su apoyo en todo momento, aunque en varias ocasiones se sienta emocionalmente sobrecargada por la situación, ya que, a pesar de las dificultades económicas, intenta mantener la asistencia regular de su hija al colegio.

Así mismo se hace énfasis a los vínculos estrechos con otros miembros de la familia, quienes colaboran en el cuidado de la estudiante, ya que no se cuenta con apoyo institucional constante, como terapia psicológica o asistencia social permanente, es por esto que se identificó la necesidad de brindar orientación a la familia sobre el manejo emocional, el cuidado paliativo, y la articulación con el entorno educativo, ya que a comunicación

familia-escuela ha mejorado desde la adaptación curricular, pero aún requiere fortalecerse.

Dentro del entorno escolar los docentes han implementado una adaptación curricular de grado 3, que reduce significativamente el contenido académico, priorizando objetivos funcionales, destrezas con criterio de desempeño y habilidades comunicativas, organizando las clases en bloques breves, con descansos intermedios para evitar la fatiga de la estudiante, y en el caso de las asignaturas convencionales transformarlas en actividades integradas. Por ejemplo, lengua y literatura y matemática se abordan mediante juegos, pictogramas, actividades de selección visual por medio de una Tablet que posee la estudiante, y dinámicas que involucren música, ritmo y objetos manipulables.

Además, los docentes incluyen pictogramas y rutinas visuales en sus horas de clases para reforzar instrucciones, creando un cuaderno de comunicación visual entre la familia y la escuela para reportar avances, emociones, y necesidades diarias, además se le suele asignar un compañero de apoyo diario para facilitar su integración en actividades, ya que los docentes no se basan en la acumulación de contenidos sino en la construcción de experiencias positivas, con un enfoque humanista y centrado en el presente.

El caso analizado evidencia los múltiples desafíos que enfrenta el sistema educativo ante condiciones neurodegenerativas no frecuentes en niños y adolescentes, pues la **EH juvenil** es una realidad poco visibilizada que demanda respuestas flexibles, sensibles y coordinadas, además de que la progresión de la **EH juvenil** afecta directamente las posibilidades de aprendizaje convencional, pero no anula el deseo de socializar, jugar y participar activamente en el entorno escolar.

En este sentido, la escuela se convierte en un espacio esencial para el bienestar emocional y la construcción de sentido en la vida de la estudiante, pues a través de la gamificación, dentro de elementos del juego en contextos educativos, se presenta como una herramienta clave para motivar, reducir la frustración y facilitar la inclusión, ya que, en el caso analizado, las actividades lúdicas permitieron que la estudiante se mantuviera conectada con el grupo y consigo misma.

El acompañamiento familiar debe ser articulado con la escuela, puesto que no se trata de solo de informar a los padres, sino de generar una alianza afectiva-pedagógica que les permita participar, compartir y sostener emocionalmente a la estudiante, es por esto que es necesario que las instituciones educativas promuevan equipos interdisciplinarios estables, formación docente especializada y redes de apoyo que incluyan a salud, trabajo social y psicología, ya que este caso es un claro ejemplo de que, con ajustes pedagógicos adecuados y una actitud

empática es posible brindar una experiencia educativa significativa incluso en contextos complejos.

Es por esto que se toma en cuenta al divertí-aprendizaje el cual es una metodología centrada en el aprendizaje a través del juego, la emoción y la participación activa del estudiante, buscando transformar el aula en un espacio de disfrute, donde los contenidos curriculares se presentan de forma creativa, estimulando la memoria, el lenguaje y la interacción social. En este caso, se aplicaron juegos sensoriales, dinámicas cooperativas, pictogramas y música terapéutica como recursos para mantener activa la atención de la estudiante y facilitar su conexión emocional con el entorno escolar, no solo fortaleciendo el aprendizaje, sino más bien mejorando el estado emocional del estudiante, potenciando su autoestima y bienestar.

Propuesta de trabajo centrado en manejo de conflictos emocionales y el Divertiaprendizaje y acompañamiento familiar-escolar

- Introducción a la propuesta

El manejo de los conflictos emocionales en el contexto escolar es una necesidad educativa urgente, especialmente en entornos donde los estudiantes manifiestan dificultades para regular sus emociones y establecer vínculos sanos con su entorno, según Hodelin & Zúñiga (2024), esta práctica pedagógica busca enseñar a los niños y niñas a reconocer, expresar y transformar sus emociones de forma asertiva, a fin de mejorar su desarrollo personal y su convivencia escolar.

En tanto que los autores sostienen que *“trabajar el conflicto emocional no implica reprimirlo ni ignorarlo, sino canalizarlo como una oportunidad de aprendizaje afectivo y social”* (Hodelin & Zúñiga, 2024, p. 34), esta perspectiva es empleada porque permite prevenir situaciones de violencia o aislamiento, y construir climas escolares más empáticos, donde las emociones se validan y se educan.

Este aprendizaje se emplea en el ámbito educativo como una herramienta para fortalecer la atención, la participación activa del estudiante y su conexión afectiva con los contenidos, especialmente en niños que requieren acompañamientos diferenciados o presentan indicadores de desmotivación escolar.

- Descripción de la propuesta

La propuesta **“Días Felices: Aprendiendo con Alegría y Amor”** se estructura en torno a tres pilares fundamentales: el manejo de conflictos emocionales, el Divertiaprendizaje y el acompañamiento familiar-escolar, teniendo como etapas el diagnóstico emocional y observación inicial; la implementación progresiva de actividades lúdicas y emocionales semanales; y la evaluación cualitativa con participación familiar.

Los ejes de trabajo de la propuesta incluyen actividades artísticas adaptadas, juegos de mesa personalizados,

dinámicas de cuenta cuentos, experiencias multisensoriales y actividades compartidas con un familiar, además de que se incorporan elementos innovadores como una bitácora emocional diaria, un panel visual de logros, sesiones de relajación, rincón de lectura adaptado y talleres de sensibilización escolar, buscando no solo mejorar la experiencia escolar de la estudiante, sino también fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia, en un entorno educativo donde aprender sea sinónimo de alegría y conexión emocional.

Nombre: “Días Felices: Aprendiendo con Alegría y Amor”

Objetivo: Diseñar actividades educativas integradas que fomenten la participación lúdica, la comunicación afectiva y el disfrute escolar de la estudiante, con la participación activa de la familia.

Ejes

- » Actividades artísticas adaptadas (pintura con manos, música corporal, collage).
- » Juegos de mesa personalizados (parejas, memoria visual, bingo de palabras).
- » Dinámicas de cuenta cuentos con pictogramas.
- » Actividades multisensoriales (exploración de texturas, aromas, sonidos).
- » Participación de la madre o un familiar un día por semana en una “actividad compartida”.

Recursos

Materiales reciclados, pictogramas, canciones, instrumentos musicales, apoyo del DECE.

Evaluación: seguimiento cualitativo mediante diario de clase, registros de observación y reuniones quincenales con la familia.

Elementos de la propuesta pedagógica:

- » Bitácora emocional diaria compartida entre familia y docente.
- » Juego sensorial semanal enfocado en tacto, audición o visión.
- » Panel de logros visual con pictogramas motivadores.
- » Sesiones de relajación guiada con música suave antes de actividades cognitivas.
- » Rincón de lectura adaptado con cuentos accesibles y lenguaje sencillo.
- » Talleres de sensibilización escolar para el grupo de compañeros.
- Implementación parcial de la propuesta

Durante la fase inicial de implementación de la propuesta “Días Felices: Aprendiendo con Alegría y Amor”, se aplicaron algunas de las actividades planificadas con el propósito de observar la respuesta emocional y conductual

de la estudiante, así como la efectividad de los ejes propuestos. Las primeras actividades seleccionadas fueron: la bitácora emocional diaria, el juego sensorial semanal (enfocado en la exploración táctil con materiales naturales) y una actividad artística compartida con la madre, alineando estas acciones con los ejes de trabajo establecidos, como el acompañamiento familiar-escolar, las actividades artísticas adaptadas y las experiencias multisensoriales.

En la bitácora emocional diaria, la estudiante debía elegir un pictograma que representara su emoción al iniciar la jornada (feliz, triste, enojada, tranquila), al cabo de la primera semana, se observó una mayor disposición para comunicar cómo se sentía, puesto que al principio se evitaba el contacto visual y marcaba al azar, pero con el acompañamiento docente logró identificar emociones específicas, incluso verbalizar razones detrás de ellas, fortaleciendo así el vínculo de confianza y ofreciendo al docente información clave para adaptar el clima del aula.

El juego sensorial semanal, centrado en la exploración de texturas con elementos como arena, algodón, lentejas y papel arrugado, tuvo un impacto positivo en la autorregulación emocional, ya que se aplicó a través de una dinámica de “búsqueda del tesoro táctil”, donde la estudiante debía encontrar objetos escondidos en recipientes con distintos materiales, generando una experiencia entusiasta con risas y expresión verbal espontánea. Al finalizar, la estudiante mostró mayor tranquilidad y atención en la actividad académica posterior, lo que evidencia que este tipo de dinámicas favorecen la transición emocional hacia tareas más estructuradas.

Finalmente, se aplicó una actividad artística compartida con su madre, donde ambas realizaron un collage usando fotografías familiares, palabras de afecto y materiales reciclados, fortaleciendo así el vínculo familiar-escuela, en la cual la estudiante se mostró visiblemente motivada, sonriente y cooperativa durante toda la sesión, pues la participación activa de su madre permitió reforzar el sentido de pertenencia y afectividad, factores esenciales para su bienestar emocional.

Los primeros resultados de la implementación parcial reflejan un avance positivo en el manejo de emociones, la participación activa de la estudiante y una mejor disposición para el aprendizaje, ya que estas primeras evidencias respaldan la pertinencia de continuar desarrollando la propuesta en su totalidad, con ajustes según las necesidades observadas.

• Validación del estudio de caso

Se realizó la validación del estudio de caso con el propósito de garantizar la rigurosidad, pertinencia y aplicabilidad de la propuesta pedagógica diseñada para una estudiante con **EH juvenil**, el cual tuvo como fin recoger las valoraciones de especialistas en psicología educativa, atención a la diversidad y acompañamiento institucional

(DECE), asegurando que los elementos metodológicos, didácticos y emocionales contemplados en la intervención respondan de manera adecuada a las necesidades de la estudiante, promoviendo así una educación inclusiva, digna y de calidad.

Se aplicó una ficha de validación a tres especialistas los cuales están conformados por: 1 rectora, 1 rector y 1 Psicóloga del DECE (Tabla 1).

Tabla 1. Criterio de validación por especialistas.

Criterio	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Porcentaje
Coherencia metodológica	3		0	100%
Pertinencia de la propuesta pedagógica	2	1	0	90%
Viabilidad de implementación	3		0	100%
Inclusión de la familia	3		0	100%
Relevancia de las actividades propuestas	2	1	0	90%
Impacto positivo en la motivación escolar	3		0	100%

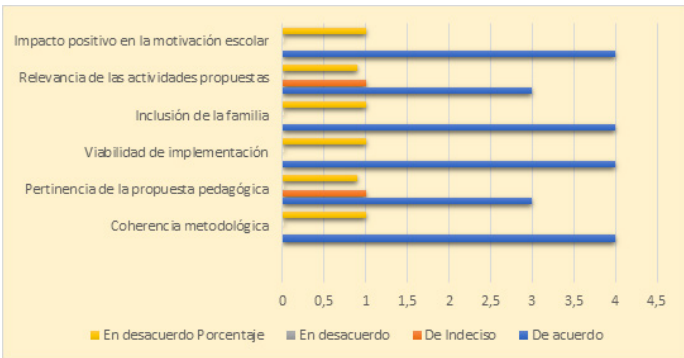


Figura 1. Resultados de criterio de especialistas.

Los resultados obtenidos tras la validación del estudio (Figura 1) de caso reflejan una alta aceptación por parte de los especialistas consultados, quienes valoraron diferentes criterios relacionados con la calidad y aplicabilidad de la propuesta pedagógica.

En primer lugar, la coherencia metodológica, la viabilidad de implementación, la inclusión de la familia y el impacto positivo en la motivación escolar obtuvieron una aprobación del 100%, lo que indica que los expertos consideran que la propuesta está correctamente fundamentada, puede llevarse a cabo en el contexto educativo real, y contempla de forma efectiva el rol activo de la familia, generando además un efecto motivador en la estudiante.

Los resultados obtenidos tras la implementación y validación de la propuesta pedagógica titulada “*Días Felices: Aprendiendo con Alegría y Amor*” demuestran una estrecha vinculación entre el objetivo planteado, el tema de

investigación y la problemática abordada, ya que la propuesta está centrada en el divertiaprendizaje y el acompañamiento familiar-escolar, construyéndose con base en las necesidades específicas de una estudiante con diagnóstico confirmado de **EH juvenil**, alineándose de forma directa con el objetivo general de diseñar estrategias educativas significativas que mejoren su calidad de vida escolar.

Además, los datos recopilados muestran que la propuesta responde de manera directa y pertinente al problema identificado: la limitada atención pedagógica y emocional hacia estudiantes con enfermedades neurodegenerativas en el aula, mediante actividades lúdicas adaptadas, rutinas visuales, pictogramas, dinámicas sensoriales y el fortalecimiento de la relación familia-escuela.

Adicionalmente, la validación de la propuesta por expertos en psicopedagogía, inclusión y atención a la diversidad reflejó un alto nivel de aceptación: el 100% destacó su coherencia metodológica, viabilidad de implementación, y el impacto positivo en la motivación escolar; mientras que el 90% valoró su pertinencia y relevancia. Estos resultados confirman que la propuesta está científicamente fundamentada, es educativa y emocionalmente viable, y ofrece un modelo replicable para contextos similares.

Por otro lado, los criterios de pertinencia de la propuesta pedagógica y relevancia de las actividades propuestas alcanzaron un 90% de aprobación, con un solo evaluador mostrándose indeciso en cada uno, sugiriendo que, si bien la mayoría reconoce la adecuación de las estrategias planteadas, se pueden realizar ajustes menores para afinar la conexión entre las actividades y las necesidades específicas del caso.

En conjunto, los resultados evidencian una validación sólida y favorable, lo que respalda la calidad del estudio y su potencial para ser aplicado en contextos similares que requieran atención especializada e inclusiva.

CONCLUSIONES

La EH Juvenil, por su carácter progresivo y multisistémico, plantea desafíos significativos para el sistema educativo, especialmente cuando se manifiesta en etapas tempranas del desarrollo, puesto que la inclusión debe abordarse desde una perspectiva de derechos, reconociendo sus capacidades, necesidades y potencial de desarrollo dentro de un entorno educativo empático, flexible y verdaderamente inclusivo.

La EH juvenil en edad escolar representa un desafío que no puede ser abordado con estrategias pedagógicas tradicionales, sino más bien con estrategias innovadoras donde la estudiante pueda aprender priorizando el bienestar, la participación y la dignidad de la niña.

Las adaptaciones curriculares se centraron en objetivos funcionales, integrando actividades que estimularon la

comunicación, la expresión emocional y la interacción social.

La familia requiere orientación constante, acompañamiento emocional y espacios de participación activa en la vida escolar de la estudiante, ya que forman parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La validación del estudio de caso por parte de especialistas refleja pertinencia y relevancia de las actividades propuestas, ofreciendo una respuesta educativa, significativa, inclusiva y adaptada a las necesidades de estudiantes con enfermedades neurodegenerativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Huntington Española. (2020). *Guía para familiares y cuidadores de personas con enfermedad de Huntington*. <https://huntington.es>

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Ecuador. Ministerio de Educación. (2012). Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/06/REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED530692>

Hodelin, A., & Zúñiga, M., (2024). Estrategia neurodidáctica para la atención de escolares con Trastornos por Déficit de Atención (TDA). *Maestro y sociedad*, 21(3). <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6514>

Nehl, C., Paulsen, J. S., & Huntington Study Group (2004). Cognitive and psychiatric aspects of Huntington disease contribute to functional capacity. *The Journal of nervous and mental disease*, 192(1), 72–74. <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000106004.67587.57>

Paulsen, J. S., Long, J. D., Ross, C. A., Harrington, D. L., Erwin, C. J., Williams, J. K., Westervelt, H. J., Johnson, H. J., Aylward, E. H., Zhang, Y., Bockholt, H. J., Barker, R. A., & PREDICT-HD Investigators and Coordinators of the Huntington Study Group (2014). Prediction of manifest Huntington's disease with clinical and imaging measures: a prospective observational study. *The Lancet. Neurology*, 13(12), 1193–1201. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(14\)70238-8](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(14)70238-8)

Quarrell, O. W., Nance, M. A., Nopoulos, P., Paulsen, J. S., Smith, J. A., & Squitieri, F. (2013). Managing juvenile Huntington's disease. *Neurodegenerative disease management*, 3(3), 10.2217/nmt.13.18. <https://doi.org/10.2217/nmt.13.18>

Snowden, J. S. (2017). The Neuropsychology of Huntington's Disease. *Archives of clinical neuropsychology : the official journal of the National Academy of Neuropsychologists*, 32(7), 876–887. <https://doi.org/10.1093/arcclin/acx086>

Sparbel, K. J., Driessnack, M., Williams, J. K., Schutte, D. L., Tripp-Reimer, T., McGonigal-Kenney, M., Jarmon, L., & Paulsen, J. S. (2008). Experiences of teens living in the shadow of Huntington Disease. *Journal of genetic counseling*, 17(4), 327–335. <https://doi.org/10.1007/s10897-008-9151-6>

Walker, F. O. (2007). Huntington's disease. *Lancet (London, England)*, 369(9557), 218–228. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60111-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60111-1)

27

RELACIÓN

**ENTRE SÍNDROME DE BURNOUT Y HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES EN UN COLEGIO PARTICULAR DE
QUITO**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

RELACIÓN

ENTRE SÍNDROME DE BURNOUT Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UN COLEGIO PARTICULAR DE QUITO

RELATIONSHIP BETWEEN BURNOUT SYNDROME AND SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN A PRIVATE SCHOOL IN QUITO

Xavier Solano-Jaramillo¹

E-mail: xsolano@est.unibe.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0918-3408>

Miriam Iglesias-León¹

E-mail: miriam.iglesias.leon@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1335-0344>

¹ Universidad Iberoamericana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Solano-Jaramillo, X., & Iglesias-León, M. (2025). Relación entre Síndrome de Burnout y Habilidades Socioemocionales en un colegio particular de Quito. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 263-274.

Fecha de presentación: 13/05/2025

Fecha de aceptación: 04/08/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

Actualmente la profesión docente demanda una alta exigencia emocional, y el Síndrome de Burnout, entendido como un estado de agotamiento derivado del estrés laboral crónico, representa una preocupación creciente. Por otro lado, las Habilidades Socioemocionales se cultivan en múltiples entornos como el laboral y escolar, permiten que las personas establezcan interacciones efectivas, cordiales y colaborativas. Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar la relación entre el Síndrome de Burnout y las Habilidades Socioemocionales en docentes de un colegio particular de Quito. Se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y correlacional, en una muestra de 31 docentes con más de cinco años de experiencia en sus labores. Se aplicaron los cuestionarios Maslach Burnout Inventory (MBI) y la Escala de Competencia Autopercebida Docente (ECAD-EP). Los resultados revelaron un nivel de Síndrome de Burnout bajo y medio, aunque con un considerable Agotamiento emocional en casi la mitad de la muestra. La autopercepción de las Habilidades Socioemocionales fue alta en todas sus dimensiones. El análisis correlacional confirmó la hipótesis alterna, ya que se evidenció una relación inversa y moderada entre el Síndrome de Burnout y las Habilidades Socioemocionales de los profesores ($r = -0.416$). Se concluyó que el desgaste profesional, y en particular el agotamiento, se relaciona directamente con una disminución de las Habilidades Socioemocionales de los educadores, especialmente de su autoeficacia.

Palabras clave:

Síndrome de Burnout, habilidades socioemocionales, docentes, agotamiento emocional, autoeficacia.

ABSTRACT

Currently, the teaching profession demands a high level of emotional exertion, and Burnout Syndrome—understood as a state of exhaustion derived from chronic work-related stress—represents a growing concern. On the other hand, Socio-emotional Skills are cultivated in multiple environments such as the workplace and school, allowing people to establish effective, cordial, and collaborative interactions. The main objective of this research was to analyze the relationship between Burnout Syndrome and Socio-emotional Skills in teachers from a private school in Quito. A quantitative approach with a non-experimental, correlational design was employed on a sample of 31 teachers with more than five years of work experience. The Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Self-perceived Teacher Competence Scale (ECAD-EP) questionnaires were administered. The results revealed a low to medium level of Burnout Syndrome, although with considerable Emotional Exhaustion in almost half of the sample. The self-perception of Socio-emotional Skills was high across all dimensions. The correlational analysis confirmed the alternative hypothesis, as an inverse and moderate relationship between Burnout Syndrome and the teachers' Socio-emotional Skills was evidenced ($r = -0.416$). It was concluded that professional burnout, and particularly exhaustion, is directly related to a decrease in the educators' Socio-emotional Skills, especially their self-efficacy.

Keywords:

Burnout syndrome, socio-emotional skills, teachers, emotional exhaustion, self-efficacy.

INTRODUCCIÓN

El Síndrome de Burnout (SB), entendido como una respuesta al estrés laboral crónico, caracterizada por una sensación de fracaso y agotamiento de los recursos personales (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1981), representa una preocupación significativa y creciente en el ámbito educativo global y ecuatoriano. Su presencia en el sistema educativo se ha reportado consistentemente, manifestándose a través de síntomas como el agotamiento emocional, la despersonalización o cinismo hacia la labor, y una disminución de la efectividad o realización personal del docente (Cayambe Guzmán et al., 2024) using the Maslach Burnout Inventory-Student Scale (MBI-SS).

A pesar de ser objeto de estudio durante más de cinco décadas y reconocido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un fenómeno ocupacional derivado del estrés crónico en el trabajo, la limitada aceptación oficial del Síndrome de Burnout como enfermedad profesional a menudo dificulta el tratamiento y apoyo adecuado a los trabajadores afectados, incluidos los docentes (Demerouti, 2024). Este síndrome se caracteriza y evalúa comúnmente a través de tres dimensiones clave propuestas por Maslach & Jackson (1981): agotamiento emocional, despersonalización (distanciamiento cínico de la labor o de los estudiantes) y una reducida realización personal en el trabajo.

Demerouti (2024), subraya la necesidad de reconocerlo formalmente como enfermedad profesional. Esto mejoraría su diagnóstico mediante enfoques combinados y permitiría aplicar intervenciones a nivel organizacional e individual. Lo que a su vez ayudaría a atacar las causas que lo generan, como las altas demandas laborales y la escasez de recursos, y que sean apoyadas por políticas específicas.

Otros estudios recientes en docentes confirman su relevancia. Herrera-Herrera et al. (2025), identificaron la sobrecarga laboral y factores socioculturales adversos como desencadenantes clave del Síndrome de Burnout en profesores de ciencias, quienes además reportaron falta de recursos didácticos, y se destacó la urgencia de estrategias preventivas centradas en la salud mental.

Para secundaria, Cari Motta (2025), en Perú encontró un 39.8% con síntomas de Síndrome de Burnout, asociados significativamente a factores personales (edad, estado civil), laborales (situación contractual, tiempo de servicio, # alumnos) y clínicos (depresión). También se analizó la revisión bibliográfica de Lulema Cahueñas (2025), sobre docentes latinoamericanos, la que ratifica la sobrecarga laboral, la falta de apoyo institucional y la precariedad contractual como causas principales del Síndrome de Burnout, que afectan su desempeño.

El estudio de Torres-Hernández (2023), con docentes mexicanos, analizó la relación entre las dimensiones de la vocación profesional y el Síndrome de Burnout, y

concluyó que el predictor más potente del agotamiento emocional, considerado el mayor del síndrome, fue un bajo nivel de autoeficacia. Asimismo, el estudio encontró hallazgos diferenciados por segmento: los docentes del ámbito privado, los solteros y los hombres mostraron una mayor exposición al desgaste, específicamente en las dimensiones de agotamiento y despersonalización. En contraste, una mayor experiencia docente se asoció con un menor agotamiento emocional, que sugiere que la práctica a lo largo de los años opera como un factor de aprendizaje y resiliencia.

Las habilidades socioemocionales son ***“un conjunto de competencias que permiten a las personas gestionar de manera efectiva sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables en distintos contextos sociales y personales”*** (Montañez-Huancaya de Salinas et al., 2025, p. 17)

Estas Habilidades Socioemocionales se desarrollan en diversos entornos (social, familiar, laboral, escolar), permiten a las personas interactuar de manera cordial, colaborativa y asertiva cotidianamente (Cedeño Sandoya et al., 2022).

La entidad de control educativo ecuatoriano, considera que la política educativa actual demanda una visión integral que combine habilidades cognitivas y emocionales, y promueva relaciones respetuosas; esto implica que los educandos aprendan a gestionar sus emociones (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021).

Entre los beneficios principales de las Habilidades Socioemocionales de los docentes en las instituciones educativas, se encuentran la mejora de la enseñanza-aprendizaje, clima, convivencia y bienestar; además el fortalecimiento de la autorregulación, autoeficacia y profesionalidad, aspectos que son claves para generar conocimiento, calidad y armonía (CabanillaTello et al., 2021).

Las Habilidades Socioemocionales pueden clasificarse en 3 dimensiones principales (Rivera Campos, 2025). Autoconciencia y autorregulación, que se refieren a la capacidad de identificar y comprender las propias emociones, pero también de gestionar las reacciones de manera constructiva. Empatía y conciencia social, que consideran la habilidad para reconocer y comprender las perspectivas y emociones de las demás personas. Como última dimensión, las Habilidades sociales, que corresponde al conjunto de destrezas que permiten establecer y mantener relaciones interpersonales efectivas, lo cual incluye la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos.

Jennings et al. (2017), demostraron empíricamente que las competencias internas del docente se traducen en “interacciones en el aula” medibles y que brindan un mayor “soporte emocional” hacia los estudiantes, lo que permite incluir una cuarta dimensión que se denomine

Gestión pedagógica socioemocional, la que se enfocaría específicamente a las acciones que el docente realiza para crear un clima de aula positivo.

El estudio de las Habilidades Socioemocionales cobra importancia en la actualidad. En Ecuador, Cedeño Sandoya et al. (2022), observaron que el énfasis escolar en lo cognitivo margina la enseñanza intencionada de Habilidades Socioemocionales, lo que limita el desarrollo de competencias emocionales y relacionales en los estudiantes. La necesidad de transitar hacia un modelo que integre las Habilidades Socioemocionales es confirmada por revisiones como la de Cabanilla Tello et al. (2021), que analizó estudios entre 2016-2020.

Investigaciones más recientes, como la de Torres-Hernández (2025), sobre trabajos de 2019 a 2024, concluyen que promover las Habilidades Socioemocionales e Inteligencia Emocional (IE) en docentes es esencial para crear ambientes educativos positivos y mejorar el bienestar general. En esta misma línea, Rivera Campos (2025), enfatiza que el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes es crucial para su propio bienestar y para fomentar ambientes educativos que mejoren el rendimiento y bienestar estudiantil. Su estudio también advierte sobre desafíos en su implementación efectiva en Latinoamérica.

En cuanto a la relación entre las variables: Síndrome de Burnout y Habilidades Socioemocionales, algunos estudios previos ofrecen perspectivas. Torres Hernández (2018), encontró que bajas competencias socioemocionales (empatía, autonomía) y baja autoeficacia se asocian con mayor sintomatología de Síndrome de Burnout, aunque factores contextuales también influyen significativamente. Por su parte, Marrau (2004), observó niveles de Síndrome de Burnout generalmente bajos, aunque mayores en mujeres, concluyó sobre la necesidad de cambios institucionales ante las transformaciones laborales y sociales que exigen nuevas capacidades a los docentes.

Luego del análisis de estudios sobre cada variable y algunos que exploran relaciones similares, como el de Torres Hernández (2018), que sugirió una relación indirecta, se identificó una brecha en la investigación, ya que no se han encontrado publicaciones que midan de manera específica y directa la correlación entre los constructos del Síndrome de Burnout y de las Habilidades Socioemocionales en docentes en Ecuador. Este vacío justificó la necesidad de la presente investigación, que busca aportar evidencia empírica a esta relación teóricamente fundamentada.

En el contexto educativo seleccionado, no se han efectuado análisis o estudios del Síndrome de Burnout, ni de Habilidades Socioemocionales. Situación que motivó a levantar información referente a las variables, y a investigar la conexión entre el desgaste de los docentes y sus cualidades emocionales, lo que llevó al

planteamiento de la pregunta de investigación: ¿Cómo se relaciona el Síndrome de Burnout con las Habilidades Socioemocionales de los docentes de un colegio particular de Quito?

El objetivo general del estudio fue analizar la relación entre el Síndrome de Burnout y las Habilidades Socioemocionales en los docentes del colegio particular seleccionado. Y tres objetivos específicos: Primero, se procedió a describir el nivel de Síndrome de Burnout presente en la muestra. Segundo, de forma paralela, se estableció el grado de Habilidades Socioemocionales de los docentes. Tercero, se relacionaron los resultados de ambas variables para determinar la naturaleza, dirección y fuerza de su conexión.

En la literatura revisada, el Síndrome de Burnout implica un estado de agotamiento, mientras que las Habilidades Socioemocionales se presentan como un conjunto de cualidades para la gestión emocional y relacional de los docentes. Por tanto, la hipótesis de investigación alterna (H_1) afirma que: "El Síndrome de Burnout tiene una relación con las Habilidades Socioemocionales docentes de un colegio particular de Quito". Para el contraste estadístico, se someterá a prueba la hipótesis nula (H_0), la cual establece que no existe una relación entre las variables.

Finalmente, es prudente mencionar que la presente investigación se justificó teóricamente al buscar validar los modelos de Síndrome de Burnout y Habilidades Socioemocionales en un colegio particular de Quito. Metodológicamente, es pionera al relacionar estas dos variables en dicho entorno. En su relevancia práctica, sus hallazgos buscan contribuir a solucionar problemas de agotamiento y apatía en la institución estudiada, que sirve como referencia para otras investigaciones. Socialmente, el estudio contribuye a fomentar un profesorado con menor desgaste y mejores Habilidades Socioemocionales, para generar beneficios para todo el sistema educativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo básico, ya que el objetivo fue medir las variables y analizar su relación de forma numérica. El diseño seleccionado fue no experimental y transversal. El alcance del estudio fue inicialmente descriptivo, para caracterizar los niveles de Síndrome de Burnout y Habilidades Socioemocionales, y posteriormente correlacional, para analizar la relación entre ambas variables.

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa particular de Quito, cuya identidad se mantiene confidencial por razones éticas. Al universo de 47 docentes y por condiciones de conveniencia de la investigación, tener más de cinco años de experiencia, se tomaron 34 profesores para el cálculo del muestreo probabilístico aleatorio simple. El tamaño de la muestra (n) se estableció con la fórmula de muestreo para poblaciones finitas

(F1), bajo los parámetros de nivel de confianza del 95% y margen de error del 5%, lo que determinó una muestra de 31 maestros.

$$(F1) \ n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Se utilizaron dos instrumentos para estudiar las variables. La variable Síndrome de Burnout se midió con el Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach & Jackson (1981). Este instrumento evalúa la intensidad y frecuencia del Síndrome de Burnout a través de una escala Likert de 7 niveles en sus tres dimensiones clave: Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal en el trabajo. Los autores reportan una alta fiabilidad del cuestionario por medio del Alpha de Cronbach ($\alpha=0.90$ en realización personal; $\alpha=0.76$ en agotamiento y despersonalización).

La variable Habilidades Socioemocionales se midió con el cuestionario ECAD-EP de Valdivieso Burón (2012), en su versión validada por Soria-Aldavero et al. (2023). Este instrumento evalúa el nivel de desarrollo de estas competencias mediante una escala Likert de 5 niveles. Así también, los autores citados reportaron una excelente fiabilidad a través del coeficiente Alpha de Cronbach para sus tres dimensiones: Respeto a la diversidad ($\alpha=0.821$), Autoeficacia instruccional y emocional ($\alpha=0.939$) y Dinamización del trabajo colaborativo ($\alpha=0.925$).

Prevía autorización institucional y con el consentimiento informado de los participantes, los instrumentos se aplicaron de forma digital en una sesión única, con la garantía de mantener el anonimato de los participantes. Durante todo el proceso se aseguraron principios éticos de confidencialidad, manejo adecuado de datos y participación voluntaria.

El análisis de los datos se efectuó en dos fases: primero se procesaron en Microsoft Excel para calcular los estadísticos descriptivos que permitieron caracterizar cada variable. Para este análisis, los puntajes totales de ambas variables fueron categorizados en tres niveles: bajo, medio y alto. Los rangos se calcularon con la división de la escala máxima en tres partes iguales, un procedimiento metodológico adaptado de los criterios establecidos en el manual del Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981) para la interpretación de sus resultados.

La segunda fase consistió en contrastar la hipótesis, con el apoyo del software SPSS, por medio del coeficiente de correlación de Spearman, elegido de acuerdo a la escala de datos ordinal. La prueba se enfocó en evaluar la hipótesis nula (H_0), cuyo postulado afirma que no existe relación entre el Síndrome de Burnout y las Habilidades Socioemocionales, frente a la hipótesis alternativa (H_1) que sí considera la relación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La muestra estuvo compuesta por 31 docentes, con una distribución de género equitativa (51,6% femenino y 48,4% masculino). El perfil predominante es el de un profesor maduro y con una trayectoria consolidada, ya que la mayoría se concentra en el rango de edad de 46 a 55 años (67,7%) y está casado o en unión libre (67,7%). Profesionalmente, casi la mitad posee una Licenciatura en educación (45,2%) y un tercio cuenta con una Maestría en educación (32,3%). La mayoría de los participantes (67,7%) tiene más de 10 años de experiencia docente total y una notable estabilidad en la institución (41,9% más de 10 años). Finalmente, la muestra se distribuye de manera equilibrada entre las secciones de Primaria (45,2%) y Secundaria (48,4%).

La Figura 1 presenta los rangos del Síndrome de Burnout y cada una de sus 3 dimensiones. A nivel general, la mayoría de los profesores se ubicó en un rango bajo (61,3%), y un poco más de la tercera en el rango medio (38,7%) de Síndrome de Burnout, no hubo ningún caso que se encuentre en la categoría de alto. Sin embargo, el desglose por dimensiones muestra que la principal fuente de desgaste es el Agotamiento emocional, en el que más de la mitad registran un rango bajo (51,6%), pero 48,4% de docentes se encuentra en los niveles medio (38,7%) y alto (9,7%). La Despersonalización fue prácticamente nula, porque 100% del grupo consta en el rango bajo, lo que indica que los docentes no han desarrollado distanciamiento hacia su labor o impudencia al momento de efectuarla, a pesar de que hay una parte de ellos que si mostró desgaste medio o alto. La Realización Personal de casi todos los profesores se ubicó en el rango alto (90,3%), lo que sugiere que se sienten muy competentes y eficaces en su gestión de enseñanza. Estos resultados permiten afirmar que los profesores están altamente comprometidos y se sienten realizados con su trabajo, a pesar de que un grupo de ellos refleja un agotamiento emocional.

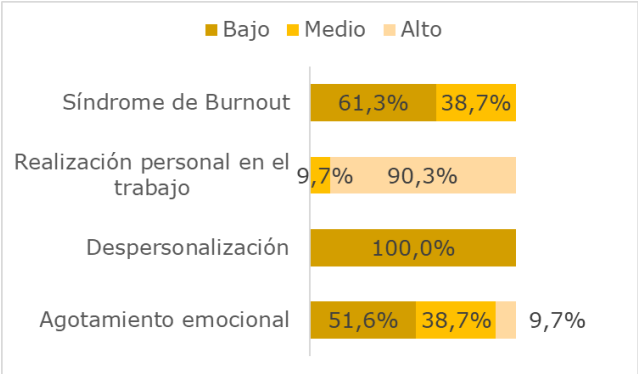


Figura 1. Nivel del Síndrome de Burnout.

Este resultado que muestra un bajo Síndrome de Burnout, pero un considerable Agotamiento emocional, es consistente con la literatura. Estudios previos podrían explicar las posibles causas el alta agotamiento, como la

sobrecarga laboral y los factores socioculturales adversos que señalan Herrera-Herrera et al. (2025). Se han registrado síntomas de Síndrome de Burnout en la región, como lo demostró el estudio de Cari Motta (2025), en Perú, que encontró un 39.8% de docentes con síntomas de Síndrome de Burnout, una cifra que concuerda con el desgaste encontrado en la presente muestra.

Se efectuó un análisis segmentado para 6 grupos (sexo, edad, estado civil, nivel de estudios, tiempo de trabajo y sección de labor). El primer hallazgo reveló patrones diferenciados en el Agotamiento emocional, principal fuente del desgaste. Se identificó en el grupo de edad de 26 a 35 años, donde el 75% presenta un nivel alto de agotamiento, que contrasta con los docentes de mayor edad. Asimismo, el 20% de los docentes hombres y el 20% de quienes tienen maestría en educación también reportan un alto agotamiento. Por el contrario, la despersonalización fue nula en todos los segmentos, mientras que la realización personal es alta en la mayoría de los grupos, alcanzando el 100% en docentes de 36 a 45 años y en aquellos con más de 20 años de experiencia.

La elevada tasa de agotamiento en la presente investigación podría explicarse por las causas identificadas en la literatura latinoamericana, como la sensación de sobrecarga laboral y la percepción de falta de apoyo institucional, factores que Lulema Cahueñas (2025), ratificó como principales detonantes del Síndrome de Burnout.

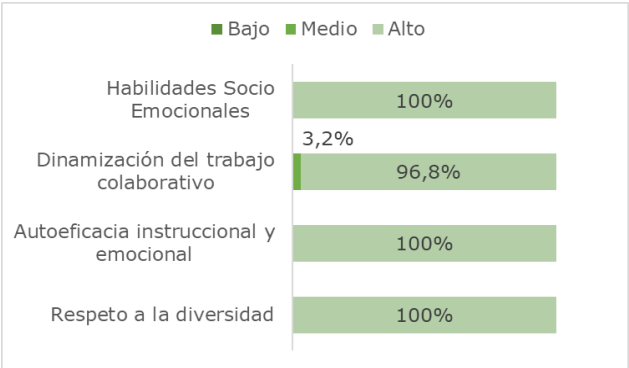


Figura 2. Grado de Habilidades Socioemocionales.

En contraste a los resultados de la primera variable (Figura 2), la autopercepción de las Habilidades Socioemocionales fue positiva en los docentes. El 100% de los maestros se situó en el rango alto, tanto en el consolidado de Habilidades Socioemocionales como en las dimensiones de Respeto a la diversidad y Autoeficacia instruccional y emocional.

Este análisis de la segunda variable indica que los profesores no solo se sienten capaces de manejar las interacciones con los estudiantes y el clima del aula, sino que

tienen una confianza plena en su capacidad para enseñar y regular sus emociones. La dimensión de Dinamización del trabajo colaborativo también presentó un resultado alto (96,8%), aunque es la única que mostró un mínimo porcentaje en el rango medio (3,2%); lo que no la define como una debilidad, sino que evidencia un ligero margen de potencial desarrollo dentro de un perfil de alta competencia socioemocional.

La autopercepción de las Habilidades Socioemocionales en la muestra es excepcionalmente alta y consistente en todos los grupos analizados. El 100% de los docentes se ubicó en el rango alto tanto para la variable general de Habilidades Socioemocionales como para las dimensiones de Respeto a la Diversidad y Autoeficacia. La única variación observable, aunque mínima, se presentó en la Dinamización del trabajo colaborativo, donde grupos específicos como los divorciados (25%) y aquellos con licenciatura en educación (7,1%) mostraron un pequeño porcentaje en el rango medio.

Este elevado nivel de autopercepción de Habilidades Socioemocionales sorprende en el contexto ecuatoriano, ya que estudios como el de Cedeño Sandoya et al. (2022), observaron un énfasis escolar en lo cognitivo que tiende a marginar la enseñanza de las competencias sociales. La alta confianza de los docentes en su autoeficacia y gestión del aula se conecta con la idea de Jennings et al. (2017), quienes demostraron empíricamente que las competencias internas del docente se traducen en un “soporte emocional” y en la generación de un ambiente positivo en el aula, que es precisamente lo que los participantes de este estudio sienten que dominan.

Al considerar la información que permitió clasificarla (Rivera Campos, 2025), se consolidaron los resultados de cada encuesta para los datos de las Habilidades Socioemocionales como consta en el Anexo 1, y al compararlos se observa (Figura 3) que los docentes se autoevaluaron con un nivel de desarrollo muy alto en todas las áreas, que alcanzó el 92% para el total de Habilidades Socioemocionales, respecto del puntaje máximo que podían alcanzar. Las dos áreas con la puntuación más elevada son la Gestión pedagógica socioemocional y la Competencia profesional, ambas con un 93% de desarrollo. Esto indica que los docentes no solo se sienten seguros en su conocimiento, sino también en su capacidad para aplicar sus habilidades y gestionar el clima del aula de manera efectiva. Aunque todas las dimensiones son altas, el área de Empatía y conciencia social (88%) es la que presentó el nivel relativamente más bajo, lo que no implica debilidad, pero permite comprender que existe una posibilidad de mejora para aspectos como empatía, respeto y valoración, escucha activa o percepción social.

Autoconoc. y...	0,92
Empatía y Conc. Social	0,88
Gestión Pedagógica SE	0,93
Habilidades Sociales	0,91
Compet. Profesional	0,93
HSE	0,92

Figura3. Niveles por tipo de Habilidades Socioemocionales.

Este elevado nivel de Habilidades Socioemocionales se alinea con la creciente importancia que otros estudios atribuyen a estas competencias como un factor crucial para el bienestar docente y la creación de ambientes educativos positivos (Rivera Campos, 2025; Torres-Hernández, 2025). El hecho de que la Empatía y conciencia social sea el área con el menor nivel (88%), aunque sigue siendo alto, podría tener relación con el desgaste emocional reportado. Ese resultado sugiere que las cualidades empáticas del docente podrían ser los primeros en verse afectados por el agotamiento.

Se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman que obtuvo un valor negativo de -0,416 (significancia < 0.05), resultado que evidencia una relación inversa y moderada entre el Síndrome de Burnout y las Habilidades Socioemocionales de los docentes. Esta cifra confirma que, a medida que los niveles de Síndrome de Burnout de un profesor aumentan, se observa una disminución moderada en sus competencias socioemocionales.

Este hallazgo central confirma de manera empírica lo que la revisión previa había sugerido de forma indirecta. Por ejemplo el estudio de Torres Hernández (2018), ya había encontrado que bajas competencias socioemocionales se asociaban con una mayor sintomatología de Síndrome de Burnout. El presente estudio valida esa conexión, pero también, al medir ambos constructos, aporta la evidencia de una correlación inversa entre ellos, en el contexto ecuatoriano.

Correlaciones					
		Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal en el trabajo	Síndrome de Burnout
Rho de Spearman	Respeto a la diversidad	-,388*	-0,279	-0,152	-0,268
	Autoeficacia instruccional y emocional	-,530**	-,467**	-0,337	-,434*
	Dinamización del trabajo colaborativo	-,429*	-0,341	-0,250	-0,291
	Habilidades Socio Emocionales	-,529**	-,459**	-0,307	-,416*

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Figura 4. Correlación entre variables y dimensiones.

Al profundizar en los coeficientes(Figura 4) obtenidos entre las dimensiones, el hallazgo de mayor coeficiente se encuentra en la relación del Agotamiento emocional con dimensiones y variable de las Habilidades Socioemocionales.

Este componente del Síndrome de Burnout es el que muestra la conexión negativa más fuerte con la variable consolidada Habilidades Socioemocionales ($r = -0,529$), y de forma específica con la Autoeficacia instruccional y emocional ($r = -0,530$). Esta es la correlación más intensa de la tabla, lo que significa que la confianza del docente en su propia capacidad para enseñar y manejar las emociones es la habilidad más vulnerable al desgaste por agotamiento. La Despersonalización también mostró una relación inversa con las Habilidades Socioemocionales ($r = -0,459$), lo que indica que el cinismo y el distanciamiento también podrían afectar estas competencias de los educadores.

Es pertinente decir que la Realización personal, a pesar de ser un componente del Síndrome de Burnout, no muestra una correlación significativa con ninguna de las dimensiones de las Habilidades Socioemocionales. Esto podría indicar que la sensación de logro de un profesor funciona de manera independiente, mientras que el desgaste emocional y el cinismo son los que podrían impactar de forma directa sobre las cualidades socioemocionales en la cotidianidad de un docente.

La fuerte correlación entre el Agotamiento emocional y una baja Autoeficacia ($r = -0,530$) es un importante hallazgo y consistente con otros estudios; por ejemplo se alinea con las conclusiones de Torres-Hernández (2023), quien identificó precisamente a la baja Autoeficacia como el predictor más importante del Agotamiento emocional en docentes mexicanos. Esto refuerza la idea de que la pérdida de confianza en las propias capacidades impacta directamente en el desgaste profesional, y podría disminuir las cualidades emocionales del profesor.

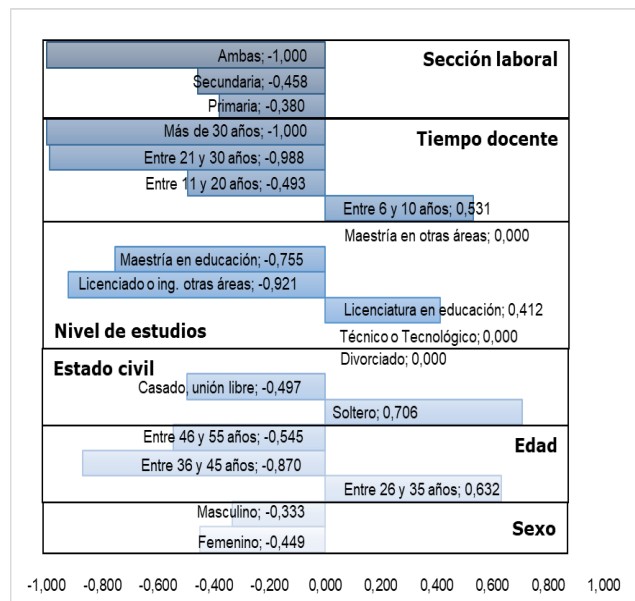


Figura 5. Correlación de Síndrome de Burnout y Habilidades Socioemocionales por segmentos.

Además de los resultados presentados, se procedió a segmentar los datos en función de las categorías demográficas incluidas al inicio del cuestionario, como: sexo, edad, estado civil, nivel de estudios, tiempo de trabajo y sección en la que labora. La Figura 5 presenta los coeficientes de correlación entre el Síndrome de Burnout de docentes y sus Habilidades Socioemocionales, para cada alternativa de estos 6 segmentos.

El análisis segmentado, para dar respuesta al problema que se relaciona entre el Síndrome de Burnout y las Habilidades Socioemocionales, reveló que se intensifica en perfiles de docentes con mayor trayectoria y responsabilidades. Aunque se observa una tendencia negativa en ambos sexos, los coeficientes son moderados y levemente mayor del grupo femenino. La edad puede ser un factor importante, con correlaciones negativas y fuertes a partir de los 36 años, alcanzando su punto más crítico en el grupo de 36 a 45 años ($r = -0,870$). De igual manera, el tiempo docente muestra que esta conexión se casi perfecta en los profesores con más de 20 años de experiencia ($r = -0,988$).

El estado civil también presentó resultados destacados, donde los docentes casados o en unión libre presentan una relación moderada ($r = -0,497$). En el nivel de estudios, donde los profesores cuentan con formación de tercer nivel distinta de la pedagógica o con estudios de cuarto nivel mostraron las correlaciones más fuertes ($r = -0,921$ y $r = -0,755$, respectivamente). El resultado más extremo se encontró en quienes trabajan en ambas secciones, donde la correlación, aunque no significativa por el tamaño del grupo, fue perfecta, lo que establece una mayor relación cuando el docente imparte asignaturas tanto en la primaria como en la secundaria.

La correlación negativa ligeramente más fuerte en el grupo femenino, encuentra un eco en la literatura. Aunque en un contexto diferente, Marrau (2004), ya había observado en su estudio que los niveles de Síndrome de Burnout, si bien bajos en general, eran mayores en las mujeres, lo que sugiere que el género puede ser una variable a considerar en el desgaste profesional.

Llama la atención el resultado sobre la experiencia docente de la investigación, por su contraste con la literatura revisada. Mientras que este estudio encontró una correlación negativa casi perfecta en los docentes con más de 20 años de servicio, el estudio de Torres-Hernández (2023), asoció una mayor experiencia con un menor agotamiento emocional. Esta aparente contradicción podría explicarse por diferencias contextuales o por la naturaleza de las Habilidades Socioemocionales; ya que, aunque los docentes más veteranos se agotan menos, el agotamiento que sí experimentan tiene un impacto mucho más directo en sus cualidades socioemocionales.

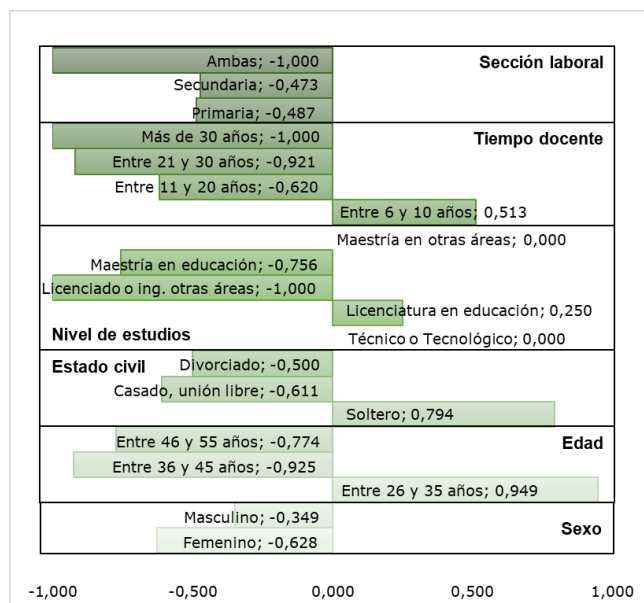


Figura 6. Correlación entre Agotamiento emocional y Habilidades Socioemocionales por segmentos.

Un segundo análisis segmentado (Figura 6), revela que la relación negativa entre el Agotamiento emocional y las Habilidades Socioemocionales se intensifica en perfiles de docentes con mayor trayectoria y responsabilidades. Los hallazgos más importantes se observan en el grupo de edad de 36 a 45 años ($r = -0,925$) y en aquellos con más de 20 años de experiencia, donde la correlación es muy fuerte o perfecta. Esto sugiere que la mitad y la etapa final de la carrera docente, pueden ser periodos críticos donde el agotamiento presenta un mayor desgaste de las cualidades socioemocionales en los educadores.

Además, se destacaron otras relaciones relevantes, como la del grupo de mujeres ($r = -0,628$) y de casados o en unión libre ($r = -0,611$), en las que la conexión negativa

también fue fuerte, a diferencia de sus contrapartes. De igual manera, los docentes con formación en otras áreas como ingeniería ($r = -1,000$) o con maestría en educación ($r = -0,756$) mostraron una relación alta, lo que indica que un mayor nivel académico o una formación de tercer nivel alterna a la pedagógica podría intensificar esta dinámica. Finalmente, la correlación más extrema se da en quienes trabajan en ambas secciones ($r = -1,000$), confirmando que este tipo de labor tiene un impacto directo en la potencial disminución de las Habilidades Socioemocionales.

Cabe mencionar que el hallazgo de que los docentes casados son el único grupo con una correlación significativa, también contrasta con los hallazgos de Torres-Hernández (2023), quien encontró mayor desgaste en los solteros. Esta diferencia podría indicar que, en el contexto de la presente muestra, las responsabilidades familiares pueden estar actuando como un factor que intensifica la conexión entre el estrés laboral y el desgaste de las cualidades emocionales de cada maestro.

Es pertinente indicar que, en los casos en que la correlación negativa se intensificó con los años de experiencia y, sobre todo, en quienes trabajan en ambas secciones, refuerza la tesis central sobre el Síndrome de Burnout. La sobrecarga laboral, identificada por autores como Herrera-Herrera et al. (2025); y Lulema Cahueñas (2025), es probablemente mucho mayor en los docentes que deben gestionar la complejidad de dos niveles educativos, lo que explicaría por qué en este grupo el agotamiento tiene un impacto mayor en sus cualidades emocionales.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos planteados, se puede mencionar que el nivel de Síndrome de Burnout en los docentes de la muestra fue bajo y medio. Sin embargo, el análisis por dimensiones reveló que el Agotamiento emocional se muestra en casi la mitad del profesorado. Este desgaste es contrarrestado por dos fortalezas: una nula Despersonalización y una Realización personal alta, lo que perfila a un grupo de docentes que, puede sentirse emocionalmente agotado en ciertos momentos, pero se mantiene altamente comprometido y eficaz en su labor.

La aplicación del instrumento también permitió establecer que el grado de Habilidades Socioemocionales fue alto en la muestra. El 100% de los participantes se autoevaluó en el rango alto en el constructo general de Habilidades Socioemocionales y en sus dimensiones de Respeto a la Diversidad y Autoeficacia. Este hallazgo indica una confianza plena y generalizada de los profesores en sus capacidades para gestionar el clima del aula, las interacciones con estudiantes y sus propias emociones. La Empatía y conciencia social se podría considerar como el área con un ligero margen de desarrollo dentro de un perfil de muy alta competencia.

El análisis de los coeficientes de correlación permite concluir que existe una relación inversa y moderada entre el Síndrome de Burnout y las Habilidades Socioemocionales ($r = -0,416$). Esto confirma la hipótesis alterna que postuló la disminución de las Habilidades Socioemocionales, cuando es mayor el nivel de Síndrome de Burnout en los docentes. La conexión más fuerte se evidenció entre el Agotamiento emocional y la Autoeficacia ($r = -0,530$), que sugiere la disminución de la confianza del profesor en su propia capacidad para enseñar y gestionar sus emociones, generada por el desgaste profesional.

Algunos docentes con cuarto nivel académico o con formación de tercer nivel distinta a la pedagógica podrían ser un grupo vulnerable, donde el desgaste profesional se relaciona con mayor intensidad a la disminución de sus cualidades socioemocionales. Por esto, es sugerente que las instituciones educativas diseñen programas de desarrollo socioemocional y acompañamiento, dirigidos a todos los profesores, pero sobre todo a este perfil de docentes.

Se deben reconocer las limitaciones de este estudio, entre las que destacó el tamaño de la muestra y su enfoque en una sola institución. Por esto, los hallazgos que ofrecen una valiosa y primera aproximación empírica a esta dinámica, no son generalizables. En este sentido, se sugiere la investigación de las mismas variables en muestras más amplias y diversas en el país, lo que permitiría contrastar estos resultados, así como también profundizar en la comprensión de la relación entre el Síndrome de Burnout y las Habilidades Socioemocionales en el contexto educativo ecuatoriano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Perez, R., Palacios Alva, C. Y. ., & Hernández Fernández, B. . (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Cari Motta, G. J. (2025). *Factores asociados al síndrome de burnout en docentes del nivel secundario del distrito de La Joya*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Cayambe Guzmán, D., Gordon Torres, K. L., Reyes, V. M., Bustillos Jelly, L. K., & Bustillos Mervis, G. A. (2024). Burnout académico en estudiantes universitarios: prevalencia y relación con el rendimiento académico. *Prohominum*, 6(3), 284–299. <https://doi.org/10.47606/AC-VEN/PH0279>
- Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelir, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas, J. D. R., & Gómez Villalba, D. A. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad Y Sociedad*, 14(4), 466–474. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3068>

- Demerouti, E. (2024). Burnout: A comprehensive review. *Zeitschrift Für Arbeitswissenschaft*, 78, 492-504. <https://doi.org/10.1007/s41449-024-00452-3>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2021). *Plan educativo sección 5: Socioemocional* (p. 40). Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Seccion-5_Socioemocional.pdf
- Herrera-Herrera, K., Jiménez-Zumbado, K., Méndez-Anchía, V., & León-León, G. (2025). Desencadenantes del contexto laboral que pueden generar síndrome de burnout en docentes de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 29(1). <https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18599>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Lulema Cahueñas, K. S. (2025). *Síndrome de Burnout en Docentes en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica*. (Trabajo de fin de Carrera). Universidad Internacional SEK.
- Marrau, M. C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, 10, 53-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2004369.pdf>
- Maslach y Jackson, C. (1981). MBI (Inventario de Burnout de Maslach) <https://psicogerontologiauneve.com/wp-content/uploads/2013/01/mbi-inventario-de-burnout-de-maslach.pdf>
- Montañez-Huancaya de Salinas, A. P., Figueroa-Hurtado, F. S., Montañez Huancaya, N. N., Roca-Avila, Y. C., Arainga-Blas, E., & Yupanqui-Cueva, I. M. (2025). *Ecología Emocional y Aprendizaje en Entornos Digitales Universitarios*. Sophia Editions.
- Rivera Campos, A. C. . (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456>
- Soria-Aldavero, E., Martínez-Huertas, J. Á., Rodríguez-Navarro, H., & García-Celay, I. M. (2023). Adaptación de una escala de Habilidades Socioemocionales para profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 87-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.558931>
- Torres Hernández, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 17(35), 15-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1>
- Torres-Hernández, E. F. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos. *Educación XX1*, 26(1), 327-346. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32954>
- Torres-Hernández, E. F. (2025). Programas de desarrollo de habilidades socioemocionales e inteligencia emocional en docentes de educación básica: Una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, 43(1). <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4282>
- Valdivieso Burón, J. A. (2012). Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia auto-percibida docente de educación primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

ANEXOS

Anexo 1. Clasificación de las habilidades socioemocionales.

La siguiente tabla muestra la clasificación que se tomó para análisis, para cada uno de los ítems del cuestionario de Habilidades Socioemocionales.

Dimensiones	#	Ítem	HSE
Respeto a la diversidad	5	Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone	Autoconciencia y Autorregulación
Autoeficacia instruccional y emocional	13	Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase	Autoconciencia y Autorregulación
Autoeficacia instruccional y emocional	14	Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional	Autoconciencia y Autorregulación
Autoeficacia instruccional y emocional	24	Me muestro muy seguro en mis explicaciones	Autoconciencia y Autorregulación
Respeto a la diversidad	1	Soy respetuoso con las creencias y valores que tiene el alumnado	Empatía y Conciencia Social
Autoeficacia instruccional y emocional	8	Si percibo que un alumno está triste me intereso por lo que pueda pasarle	Empatía y Conciencia Social
Autoeficacia instruccional y emocional	9	Escucho con atención los problemas personales del alumnado	Empatía y Conciencia Social
Autoeficacia instruccional y emocional	10	Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento	Empatía y Conciencia Social
Autoeficacia instruccional y emocional	18	Ayudo al alumno menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar	Empatía y Conciencia Social
Autoeficacia instruccional y emocional	19	Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular) como señal de que alguien desea aportar algo	Empatía y Conciencia Social
Respeto a la diversidad	2	Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado	Gestión Pedagógica Socioemocional
Respeto a la diversidad	3	Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado	Gestión Pedagógica Socioemocional
Autoeficacia instruccional y emocional	7	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado	Gestión Pedagógica Socioemocional
Autoeficacia instruccional y emocional	12	Me aseguro de que mi grupo de alumnos entienda las tareas	Gestión Pedagógica Socioemocional
Autoeficacia instruccional y emocional	15	Permito que mis alumnos defiendan sus posturas con naturalidad	Gestión Pedagógica Socioemocional
Autoeficacia instruccional y emocional	16	Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva	Gestión Pedagógica Socioemocional
Autoeficacia instruccional y emocional	17	Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas	Gestión Pedagógica Socioemocional
Autoeficacia instruccional y emocional	22	Intento ser buen modelo como maestro/a	Gestión Pedagógica Socioemocional
Autoeficacia instruccional y emocional	26	Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia	Gestión Pedagógica Socioemocional

Dimensiones	#	Ítem	HSE
Dinamización del trabajo colaborativo	28	Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los compañeros	Gestión Pedagógica Socioemocional
Dinamización del trabajo colaborativo	29	Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias	Gestión Pedagógica Socioemocional
Dinamización del trabajo colaborativo	30	Fomento actividades colaborativas entre el alumnado	Gestión Pedagógica Socioemocional
Dinamización del trabajo colaborativo	31	Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado	Gestión Pedagógica Socioemocional
Dinamización del trabajo colaborativo	33	Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse	Gestión Pedagógica Socioemocional
Dinamización del trabajo colaborativo	34	Guío los trabajos en grupo	Gestión Pedagógica Socioemocional
Respeto a la diversidad	4	Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado	Habilidades Sociales
Autoeficacia instruccional y emocional	6	Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual	Habilidades Sociales
Autoeficacia instruccional y emocional	11	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado	Habilidades Sociales
Autoeficacia instruccional y emocional	20	Si hay que resolver un problema concreto de algún alumno me implicó directamente	Habilidades Sociales
Autoeficacia instruccional y emocional	21	Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes	Habilidades Sociales
Autoeficacia instruccional y emocional	23	Poseo habilidades comunicativas para desenvolverse eficazmente en la clase	Habilidades Sociales
Autoeficacia instruccional y emocional	25	Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado	Habilidades Sociales
Dinamización del trabajo colaborativo	32	Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado	Habilidades Sociales
Autoeficacia instruccional y emocional	27	Domino los contenidos de las áreas que imparto	Competencia Profesional

28

SOCIO-PSYCHOLOGICAL

**DETERMINANTS OF VALUE DEVELOPMENT IN STUDENTS: A
META-ANALYTICAL REVIEW OF NEGATIVE BEHAVIORS AND
THE EDUCATIONAL-SOCIAL DYNAMIC**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL

DETERMINANTS OF VALUE DEVELOPMENT IN STUDENTS: A META-ANALYTICAL REVIEW OF NEGATIVE BEHAVIORS AND THE EDUCATIONAL-SOCIAL DYNAMIC

DETERMINANTES SOCIO-PSICOLÓGICOS DEL DESARROLLO VALORATIVO EN ESTUDIANTES: ANÁLISIS META SOBRE CONDUCTAS NEGATIVAS Y LA INTERACCIÓN EDUCATIVA-SOCIAL

Rahil Najafov¹

E-mail: editor@imcra-az.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2460-6333>

¹ International Meetings and Journals Research Association, Baku. Azerbaijan.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Najafov, R. (2025). Socio-psychological determinants of value development in students: A meta-analytical review of negative behaviors and the educational-social dynamic. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 275-289.

Fecha de presentación: 22/05/2025

Fecha de aceptación: 10/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

ABSTRACT

This study examined the value preferences of 392 undergraduate students from health sciences, science and literature, and education faculties at universities in Tabriz during the 2023–2024 academic year, using a stratified random sampling method to ensure balanced representation of both entry-level and senior students. The findings reveal that students prioritize academic achievement, family welfare, and interpersonal harmony as core values guiding their behavior and aspirations. Moral values such as responsibility, honesty, and integrity were highly endorsed, indicating that ethical consciousness remains significant despite contemporary challenges. However, values related to formal recognition and social prestige showed greater variability, reflecting personal, cultural, and contextual influences. The results underscore the crucial role of educational environments in shaping students' psychosocial and moral development, aligning with Bronfenbrenner's ecological systems theory that emphasizes the impact of school contexts as critical microsystems. Positive educational experiences reinforce moral values and promote well-being, while academic pressures, teacher-student misalignment, peer conflicts, and institutional shortcomings pose challenges that may adversely affect students' mental health, social adjustment, and ethical sensitivity. The complex interaction of individual traits, family background, socioeconomic status, and school climate further influences value formation, highlighting the need for holistic educational strategies. The study advocates for value-oriented pedagogies, socio-emotional learning, and comprehensive support services to foster critical thinking, ethical reasoning, and collaboration, thereby preparing students for academic success and responsible citizenship. Ultimately, the findings emphasize the transformative potential of universities not only as knowledge centers but as spaces for cultivating ethically conscious, socially engaged individuals ready to contribute to a just and equitable society.

Keywords:

Value development, moral education, psychosocial factors, academic achievement, educational environment.

RESUMEN

Este estudio examinó las preferencias de valores de 392 estudiantes universitarios de las facultades de ciencias de la salud, ciencias y literatura, y educación en universidades de Tabriz durante el año académico 2023-2024, utilizando un método de muestreo aleatorio estratificado para asegurar una representación equilibrada tanto de estudiantes de nivel inicial como avanzados. Los hallazgos revelan que los estudiantes priorizan el logro académico, el bienestar familiar y la armonía interpersonal como valores fundamentales que guían su comportamiento y aspiraciones. Valores morales como la responsabilidad, la honestidad y la integridad fueron altamente valorados, lo que indica que la conciencia ética sigue siendo significativa a pesar de los desafíos contemporáneos. Sin embargo, los valores relacionados con el reconocimiento formal y el prestigio social mostraron mayor variabilidad, reflejando influencias personales, culturales y contextuales. Los resultados subrayan el papel crucial de los entornos educativos en la formación del desarrollo psicosocial y moral de los estudiantes, alineándose con la teoría de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner, que enfatiza el impacto de los contextos escolares como microsistemas críticos. Las experiencias educativas positivas refuerzan los valores morales y promueven el bienestar, mientras que las presiones académicas, el desalineamiento entre profesores y estudiantes, los conflictos entre pares y las deficiencias institucionales plantean desafíos que pueden afectar negativamente la salud mental, la adaptación social y la sensibilidad ética de los estudiantes. La interacción compleja de rasgos individuales, antecedentes familiares, estatus socioeconómico y clima escolar influye además en la formación de valores, destacando la necesidad de estrategias educativas holísticas. El estudio aboga por pedagogías orientadas a valores, aprendizaje socioemocional y servicios de apoyo integrales para fomentar el pensamiento crítico, el razonamiento ético y la colaboración, preparando así a los estudiantes para el éxito académico y la ciudadanía responsable. En última instancia, los hallazgos enfatizan el potencial transformador de las universidades no solo como centros de conocimiento, sino como espacios para cultivar individuos éticamente conscientes y socialmente comprometidos, listos para contribuir a una sociedad justa y equitativa.

Palabras clave:

Desarrollo de valores, educación moral, factores psicosociales, logro académico, entorno educativo.

INTRODUCTION

Across many linguistic and cultural traditions, the concept of moral values is closely associated with intrinsic spiritual qualities. These internal dispositions serve as guiding principles for human behavior, encompassing ethical norms, behavioral expectations, and culturally endorsed standards of conduct. In this regard, morality and ethics often converge, and in scholarly discourse, the two terms are frequently used interchangeably. While ethical behavior reflects universal human ideals, the expression of morality is shaped by the specific socio-economic conditions within which individuals live. As social structures evolve, moral codes adapt accordingly; however, the notion of ethicality remains a fundamental and enduring construct.

A lack of value orientation in behavior, judgment, and social interaction necessitates critical inquiry into the value systems prioritized within different societies and the contextual factors that influence these hierarchies. In light of these considerations, this study aims to address the following research questions: How is the concept of value and value orientation established among school and university students? To what extent does parental educational attainment shape the transmission of social values? What role do religious values play in the formation of universal ethical standards? How do mass media influence individual value systems and intergenerational transmission of values? What is the relationship between personal achievement and the internalization of values? How does the prioritization of values differ across various stages of human development?

This meta-analytical investigation seeks to provide a comprehensive understanding of the socio-psychological dimensions underlying the value-oriented development of students, as well as the societal and educational factors that mediate this process.

Understanding the evolution of value systems requires attention to the historical-philosophical paradigms upon which these values are based. Philosophical inquiry offers a foundational lens through which the concept of value may be assessed. In classical antiquity, the Sophists were among the earliest thinkers to posit the relativity of values, suggesting that moral standards are context-dependent and subject to human perception. In contrast, Socrates and Plato defended the objectivity of values. Socrates asserted that values possess an inherent, objective existence, while Plato maintained that moral truths exist in an absolute realm of Forms, where ethical concepts are either entirely “right” or “wrong,” independent of individual or cultural variability.

Aristotle extended this line of thought, associating value with an objective orientation grounded in existence itself (Loxton et al., 2001). In the modern era, Immanuel Kant was the first to systematically problematize value as a

distinct philosophical category. For Kant, values are rooted in rational autonomy and the categorical imperative.

Conversely, existentialist thought, particularly as developed by Jean-Paul Sartre, rejected the notion of pre-existing value systems. Sartre contended that there is no intrinsic domain of values external to human action; rather, values are constituted through individual freedom and existential initiative. In this view, value does not precede existence but emerges from it. Similarly, Martin Heidegger criticized the artificial separation of value and existence, describing such bifurcation as a fundamental ontological error. From these perspectives, value becomes a construct embedded in the existential conditions of human beings.

Thus, the system of values functions as a regulatory framework, mediating between social reflexes, ontological realities, and epistemological preconceptions. It facilitates the alignment between individual worldviews and the broader structures of social life.

Despite ongoing theoretical engagement with the concepts of morality and ethics, significant contradictions and ambiguities persist in both academic and practical domains. Moreover, the absence of a formalized state program for moral and ethical education presents a substantial gap in policy implementation. Nonetheless, insights derived from historical precedents and contemporary societal dynamics can inform the development of new models for the moral education of youth.

Recent global developments underscore that economic instability, increasing social stratification, and the erosion of moral values have had profound adverse effects on various age groups, particularly among the younger population. These dynamics amplify the urgency of fostering robust frameworks for moral education within both formal and informal educational settings.

Education, understood as a comprehensive societal phenomenon, is an inherently complex and contradictory socio-historical process. It encompasses a broad range of determinants, including the lived realities of the younger generation, prevailing social relations, and modes of production, cultural practices, and the development of creative and spiritual capacities.

The transition of adolescents into mature, autonomous individuals represents a pivotal phase in the consolidation of the productive forces of society. Their successful moral and ethical development is essential not only for personal fulfillment but also for the stability and progress of the broader social order.

The moral development of youth occurs primarily through their internalization of essential elements of social experience. This transmission is facilitated by older generations through structured participation in communication, social practices, and institutional interactions. Within this intergenerational exchange, both adults and youth participate

in systems of social relationships where one party assumes the role of educator and the other of learner.

Moral education is a multidimensional process involving the cultivation of moral consciousness, the development of ethical sensibilities, and the reinforcement of habits conducive to socially responsible behavior. Effective moral education must be deliberate, systematic, and goal-oriented, aiming to shape the ethical reasoning capacities and behavioral competencies of individuals.

Within youth collectives—such as classrooms or peer groups—moral education must operate on both collective and individual levels. While pedagogical strategies often emphasize group norms and collaborative activities, educators must also attend to the distinct character traits, moral understanding, and developmental needs of each student. This individualized approach should not be limited to those displaying disciplinary issues but extended to all adolescents to promote holistic development (Engelberg, et al., 1992).

Techniques such as positive reinforcement and corrective discipline are essential components of this process. Praise for constructive behavior and proportionate consequences for misconduct, when applied judiciously, can reinforce desirable conduct and discourage the formation of detrimental habits. These methods, when aligned with broader educational objectives, contribute to the ethical maturation of students and the cultivation of moral agency (Fabrega, et al., 1991).

The concept of value is inherently complex and multidimensional, attracting extensive exploration across disciplines such as philosophy, sociology, psychology, anthropology, social psychology, and theology. Each of these fields offers direct or indirect insights into the nature, origins, and scope of values. Broadly defined, values can be understood as abstract, generalized behavioral norms that emerge within social groups and are rooted in emotionally invested commitments to shared goals and standards of conduct (Folstein, 1986).

Philosopher Paul Hanly Furfey highlighted that value arises as an attribute of volition, grounded in the intrinsic goodness of the object and realized through the relationship between subject and object. In this sense, values do not exist in isolation but depend on the dynamic interaction between human perception and external reality. Ontologically, value is dependent on existence—nonexistent entities cannot possess value. The more concrete a phenomenon, the more likely it is to be ascribed value; conversely, greater abstraction distances it from the realm of values.

Values serve as markers of society's idealized self, underpinning traditions that shape cultural formations founded on principles such as truth, justice, integrity, and compassion. The culture of values can be conceptualized as a systemic totality organized by ethical comprehension.

Values imbue actions and events with meaning, functioning as a normative metric that distinguishes good from evil, right from wrong, and beauty from ugliness (Güler, 2008).

Importantly, the domain of value differs from that of information. Values rest on axiomatic truths, including: (a) the existence of a truth-based order to which all objective values are linked, (b) the transcendental nature of objective values, and (c) the communicability and demonstrability of values as intelligible constructs within intersubjective discourse. Values are durable, belief-laden, and manifest as conscious choices informed by intellectual and emotional dispositions, tied to the developmental process of value construction (p. 44).

Value discourse is inseparable from virtue, which denotes the internalized disposition, capacity, and competency of the moral agent to enact behavior aligned with a given value (Kolberg, 2002). Virtue thus represents the realization of value—a transformative state in which abstract principles manifest as concrete moral acts. To be virtuous is to have achieved an advanced stage of moral maturation. While a moral individual adheres to norms, a virtuous person transcends them, embodying deeper congruence between ethical cognition and action (Güngör, 1995).

This distinction invites clarification of morality, which emerges from innate inclinations and is realized through action. Moral theory systematically articulates normative judgments, defining good and evil, right and wrong, and includes both descriptive accounts and evaluative frameworks. Ethics, as Wienpahl (1948) argued, critically examines moral principles and their logical foundation. Together, value, virtue, and morality form a relational triad whereby moral behavior results from internalized values and cultivated virtues.

Morality functions as a societal equilibrium analogous to a natural law; just as water symbolizes life, morality symbolizes human community (Güngör, 1995). This raises philosophical questions about whether morality is an autonomous, conscious faculty or an emergent phenomenon shaped by environmental and epistemic factors.

Classical thinkers diverged on this. Socrates viewed morality as epistemic—virtue is knowledge, and wrongdoing stems from ignorance. Medieval thought subordinated moral knowledge to theology, while Enlightenment and post-Enlightenment empirical turns re-elevated knowledge above value (Kolberg, 2001). This introduced knowledge as an existential understanding that transcends mere facts, offering meaning to one's being. Such knowledge must guide university education to foster academic progress alongside ethical self-actualization and responsible citizenship.

University students, as intellectual elites, significantly influence societal trajectories. Their internalization of values affects future ethical, civic, and ideological frameworks.

Hence, cultivating socially recognized, universally accepted human values among students is both an expectation and a societal imperative. Understanding value orientations requires considering socio-demographic factors like gender, age, discipline, and family background.

Moral development arises through sustained interaction with educational, familial, and social environments. Contemporary moral education must foster positive traits while correcting misconceptions and unethical behaviors. Moral concepts gain significance only when internalized as spiritual convictions, manifesting in consistent conduct and mature identity. The unity of moral reasoning, emotional engagement, and behavior indicates the effectiveness of educational practices in moral evolution.

When moral growth is hindered—by inadequate pedagogy, family dysfunction, peer influence, or adverse cultural contexts—antisocial tendencies may consolidate, necessitating targeted psychological and pedagogical intervention.

Ethical interpersonal relationships within educational settings should model moral excellence. University students must be guided to cultivate core virtues such as civic responsibility, patriotism, collectivism, industriousness, idealism, reciprocity, and empathy. These form the ethical foundation for responsible social engagement and enable critical reflection on one's actions.

The formation of moral ideals during adolescence is crucial, linking ethical reasoning with motivation and self-improvement. Emotional responses like self-respect and dignity reinforce identity and moral autonomy. Integration of these ideals into personal identity fosters a persistent moral motive and internal ethical compass.

Broadly, moral and spiritual education is a strategic cultural resource shaping consciousness, social behavior, environmental responsibility, and interpersonal relations. Purposeful moral education cultivates personal maturity and societal cohesion, positioning it as a core component of higher education and human development essential for thoughtful, ethical societal participation.

The development and reinforcement of moral and ethical potential in students necessitates the integration of **ratio-nal, emotional, and cultural-creative strategies**. A multidimensional approach—incorporating intellectual, artistic, and social experiences—serves to foster moral consciousness and ethical maturity. Among the most effective pedagogical methods for this purpose are:

- **Engagement in artistic and cultural activities**, including music, theater, visual arts, and other creative disciplines, which stimulate students' ethical imagination and aesthetic sensibility.
- **Emotional development in daily interactions**, which plays a crucial role in harmonizing the individual with their environment. This includes the enhancement of

motivational, volitional, and interpersonal dimensions of personality. Emotional-volitional balance, effective communication skills, and psychologically supportive peer relationships significantly contribute to students' ethical resilience and socio-moral awareness.

- **Evaluative feedback systems** that assess not only academic mastery of scientific content but also the student's self-perception and internalization of ethical principles. Both external assessments and structured self-assessment contribute to the development of personal accountability and value-conscious reflection.

A particularly significant contribution to the moral formation of students is provided by subjects within the humanities curriculum, which hold vast educational and axiological potential. Courses such as literature, language, rhetoric, history, sociology, philosophy, and cultural studies collectively contribute to the formation of civic identity and moral competence. These disciplines are instrumental in cultivating the ethical foundations required for participation in modern civil society, including values such as patriotism, tolerance, civic responsibility, and commitment to democratic ideals.

Students acquire fundamental knowledge of human nature, ethical relations, social order, and environmental interdependence through these disciplines. As such, humanities education fosters spiritual awareness, value orientation, and moral sensitivity. The following criteria may serve as indicators for assessing the effectiveness of spiritual and moral education (Pandey & Najafov, 2025):

1. Development of a **scientific worldview** that situates the individual within broader epistemological and ethical frameworks;
2. Emergence of an **inner sense of freedom**, enabling unity with nature, society, and self;
3. Demonstrated **self-affirmation** and positive self-identity formation;
4. Evidence of **success in leading educational or civic-oriented activities**;
5. Development of **accurate self-assessment** regarding values, behaviors, and social roles;
6. Formation of **behavioral patterns based on high moral principles**, such as justice, empathy, and responsibility.

As students engage in relationships within diverse social contexts, they accumulate moral experience and construct ethical habits. The deliberate organization of such experience—through guided participation in academic, cultural, and civic activities—leads to the formation of **moral reasoning, emotional regulation, and pro-social behavior** rooted in value systems.

The **social-psychological condition of students** is a critical determinant in their ethical development and value formation. Psychology, as a modern empirical science, provides insights into **both individual and group behavior**, elucidating the underlying motives that shape ethical choices and

social actions. The evolving collaboration between psychology and pedagogy has given rise to the specialized field of **pedagogical psychology**, which seeks integrative solutions to moral and educational challenges (Toan et al., 2025).

Pedagogical psychology investigates a broad spectrum of factors influencing moral development, including family dynamics, peer influence, educational systems, and sociocultural contexts. Its subfield, educational psychology, is particularly concerned with how individuals learn, internalize, and teach ethical knowledge and behavior. The school environment, especially the student-teacher collective, is a primary arena where value transmission occurs (Tyson, 1982).

Given the complexity of this environment, educational systems must address the multifaceted problems students face as they develop into intellectually capable, morally conscious, and socially responsible individuals. Understanding the motivational tendencies, behavioral inclinations, and social pressures that influence students' ethical decisions is essential. These issues are magnified in vulnerable groups such as students with intellectual or developmental disabilities, who require specialized educational approaches and tailored pedagogical interventions.

Addressing these needs involves:

- **Holistic educational strategies** aimed at resolving cognitive, behavioral, and emotional barriers;
- Providing students with the necessary tools and structured environments to **foster self-development**;
- Offering **comprehensive pedagogical and psychological counseling** for families, thus reinforcing the home-school continuum of ethical education.

Such approaches are not only remedial but also **proactive**, ensuring that all students—regardless of ability—can meaningfully participate in society as ethically informed, emotionally mature, and socially integrated individuals (Hasket, 1985).

Students with intellectual disabilities often present with not only cognitive and learning challenges but also a range of **associated physical health conditions**. These comorbidities can further complicate their educational experience and require holistic support frameworks. In this context, the **socio-economic support of families** by the state becomes a crucial factor in ensuring effective care and sustained educational engagement.

Families of students with intellectual disabilities typically invest significant time and emotional resources into caregiving, which can limit their capacity for full economic participation. Therefore, it is essential to provide comprehensive economic and psychosocial assistance to such families, enabling them to better support the long-term developmental needs of their children.

Timely intervention during early developmental periods is critical. When appropriate educational and therapeutic support is provided during “childhood—a stage marked by rapid neurocognitive development”—substantial progress can be achieved. Conversely, delays or gaps in intervention often result in irretrievable developmental setbacks, thereby wasting valuable formative years. This necessitates increased emphasis within educational systems on the inclusion and support of students with special needs.

Furthermore, the formation of specialized research groups and the adoption of scientifically grounded pedagogical approaches are becoming increasingly necessary. These efforts must be complemented by public awareness campaigns and educational programs targeted at both families and broader society to foster inclusive attitudes and collaborative care.

Learning difficulties in students are characterized by performance deficits in specific academic domains despite the presence of normative intellectual functioning. These difficulties are typically manifested in areas such as **mathematics, reading comprehension, and written expression**. A student may be unable to achieve age-appropriate academic outcomes in these areas **in the absence of any psychiatric or neurological disorder**, which distinguishes specific learning difficulties from other developmental conditions.

In addition to cognitive deficits, social functioning is often impacted. Normally developing students cultivate social interaction and communication skills progressively at each age level. These skills are not only foundational to successful academic collaboration but are also vital for psychosocial adjustment and integration into broader social contexts. Communication facilitates interpersonal relationships, emotional expression, and cultural adaptation, and is a core component of both intellectual and psychomotor development.

Students with limited fields of interest, reduced peer interaction, and repetitive behaviors frequently face barriers to academic and social inclusion. Observations of early behavioral responses—such as visual tracking, affective reactions, and interpersonal responsiveness—provide insights into a child's capacity for social understanding and environmental engagement. These traits vary by age but often indicate developmental delays in communicative competence and social cognition, which require targeted educational support.

The direction of education in the 21st century must reflect **scientific, ethical, and philosophical principles** that promote not only cognitive development but also **humanistic and spiritual growth**. A value-oriented educational framework should include the following **core scientific and ethical priorities**:

1. Cultivating a *spirit of inquiry*, independent thinking, and innovation through structured exposure to scientific reasoning and critical reflection.
2. Promoting *lifelong learning* and continuous professional development.
3. Identifying and nurturing *the innate talents* of each individual, while fostering ethical research practices and a natural curiosity for discovery.
4. Encouraging an *understanding of natural laws and the mysteries of creation* as expressions of sacred order, particularly within religious and spiritual frameworks.
5. Fostering *individual potential* in disciplines vital to scientific advancement, technological development, and societal well-being.
6. Reinforcing a commitment to reading, comprehension, and scholarly engagement as a cultural and intellectual responsibility.
7. Facilitating collaborative educational practices that emphasize teamwork, knowledge-sharing, and communal learning environments.

These principles aim to form not only competent professionals but also ethically grounded and socially responsible individuals, capable of contributing meaningfully to both national and global contexts.

Value-oriented education encompasses a diverse range of developmental domains, each contributing uniquely to the moral, cultural, social, and intellectual formation of individuals. In this context, value education may be categorized into several interrelated domains: cultural values, social values, primary (religious) values, moral values, and educational values. The following outlines each dimension within a structured pedagogical framework.

Values constitute a core determinant of human dignity and behavior, particularly for adults, where the satisfaction of social and spiritual needs increasingly outweighs physical gratification. As values evolve in response to socio-political and technological changes, there arises a need for empirical research into their impact on human health, well-being, and societal harmony.

The normative force of values—particularly moral and cultural norms—can at times surpass even physical or legal restrictions in their influence. When individuals are punished or suppressed for upholding values or moral norms, this can generate psychological trauma and degrade the spiritual integrity of society. It is therefore essential for educational institutions and school officials to recognize, respect, and reinforce value systems as fundamental pillars of human development and social cohesion.

Values are not only derived from intrinsic moral or religious systems; they also emerge dynamically from cultural practices and collective social behaviors. Customs, as components of lived tradition, serve not merely as expressions of established values but can also act as sources for the

generation of new values. In this dual role, customs contribute to both the preservation and evolution of cultural norms.

According to contemporary Iranian sociologists, there exists a strong correlation between values and norms. These constructs often overlap significantly, with norms acting as codified expressions of values within a given society. In this framework, norms reinforce value systems by facilitating behavioral regularity and social cohesion.

Culture itself is composed of foundational elements such as language, religion, customs, values, norms, knowledge, art, music, and poetry. The strength and visibility of these elements vary by culture, but in all societies, they serve as vehicles for transmitting shared value systems. When a particular cultural value receives wide acceptance, it is often elevated to the status of a social norm. Conversely, if a value—however intellectually advanced—has not yet been culturally internalized, it may remain marginal or require adaptation before becoming normatively influential.

For example, in a society where certain individuals have reached intellectual or moral heights, their values may initially exist outside dominant cultural expectations. Over time, if embraced by the collective, such values can reshape societal norms and redefine ethical or cultural expectations. This transition highlights the dynamic relationship between personal values, societal acceptance, and normative transformation (Di Maio, et al., 1993).

Within educational philosophy, the process of learning is imbued with both worldview-forming and axiological (value-oriented) functions. Education is no longer seen as a neutral transmission of knowledge but rather as a driver of societal transformation, affecting technological, economic, and moral progress. In this regard, internal mechanisms such as attitudes toward science, ethical orientation, personal motivation, environmental conditions, cognitive engagement, and interpersonal communication form the core of the educational experience.

Education and upbringing are inseparably linked to the needs and values of society. Despite ongoing discourse surrounding educational humanism and student-centered learning, many critical questions remain unanswered. What should the education of the future look like? What philosophical and pedagogical principles should guide its restructuring? What role should technological innovation play in humanistic learning environments?

These questions are especially pertinent as humanities disciplines themselves undergo digital transformation, with lectures and texts increasingly delivered through electronic platforms. Although this digital shift reflects technological inevitability, it also exposes the lack of a coherent philosophical paradigm for the future of education (Denko & Kaelbling, 1962). As such, one must ask: What conceptual framework will underpin the next educational

paradigm shift? And how should the components of personality—cognition, emotion, values, and agency—be positioned within this evolving educational system?

The modern philosophical conception of the human being is intimately intertwined with psychological insights. The individual is not simply a rational actor but a complex psychological entity whose behaviors are shaped by emotional needs, social stimuli, and personal values. As social relations deeply influence personality development, educational models must integrate education, upbringing, and socio-emotional development into a unified framework.

Education, in its broadest sense, is a process of communication, social evaluation, and adaptation to prevailing norms. Within this process, society not only influences the learner but actively shapes the individual's self-conception, behaviors, and aspirations. Through social feedback mechanisms, the learner internalizes the norms and expectations of the surrounding environment.

Human needs, as active agents of motivation, form a contradictory psychological base. While many needs align with societal values, others may challenge or contradict them. If overemphasis is placed on satisfying external demands, the autonomy of the inner world becomes compromised. However, resilient psychological points of defense within the personality allow individuals to resist or reinterpret external pressures. These points serve as the locus of personal values, offering direction and agency in ethical decision-making (Demuth & Ackerman, 1983).

Personal values thus mediate the relationship between the inner self and the external social world. They emerge not only from need satisfaction but also from deeply held beliefs and reflective reasoning, guiding the individual's engagement with society. These values provide the motivational basis for ethical behavior and are integral to identity formation.

Yet not all needs contribute positively. Some negative or destructive needs—shaped by poor socialization or exposure to harmful environments—may conflict with societal well-being. These conflicting drives highlight the necessity for value-based education, which shapes individual consciousness in alignment with collective interests. In this regard, educational philosophy must focus on the formation of personal interests, moral convictions, and value orientations as central to the educational process (Diekstra, 1993).

The level of consciousness, emotional intelligence, reasoning, and self-awareness becomes the substrate through which education and moral development intersect. As such, the philosophy of education must prioritize the cultivation of these capacities, enabling learners not only to adapt to society but to transform it ethically through active, value-driven participation.

The 20th and 21st centuries have witnessed an unprecedented acceleration in technological and engineering development, transforming society into a highly complex technological and information-based civilization. While this progress has revolutionized economic, scientific, and social domains, it has also introduced new risks—particularly the danger of technology surpassing human ethical control and dehumanizing the cultural fabric of society.

In contemporary educational research, the relationship between education and the economy occupies a central place. The emergence of an innovation-driven economy necessitates a reconfiguration of the educational system toward models that are personality-oriented, structurally adaptive, and result-oriented. In such a paradigm, education must produce highly qualified professionals equipped not only with technical expertise but also with a broad spectrum of personal, ethical, and cultural competencies. As a result, educational planning must prioritize the integration of economic imperatives while also responding to the intellectual and moral development needs of the individual.

The modern material production sector, now firmly grounded in scientific knowledge and digital infrastructure, demands graduates who are both technologically proficient and ethically conscious. Accordingly, economic development goals and educational policy must be pursued in tandem, with the educational system designed to facilitate not only economic productivity but also human flourishing (Burwill, 1995).

Alongside the economic imperatives of modern society, there is a renewed need to emphasize spiritual, cultural, legal, and socio-political foundations as core elements of education. These elements foster a collective sense of responsibility, ensure social cohesion, and promote both the material and moral development of value systems within the community. In this context, the orientation toward national values is essential for cultivating an intellectually vibrant and morally grounded citizenry.

Such an orientation entails the implementation of shared ideals and principles that define a socially responsible state, encouraging the harmonious development of emotional, ethical, and civic consciousness. Without a firm foundation in values-based education, it is not possible to cultivate creative, active citizens capable of meaningful engagement in democratic society and economic life.

Yet, modern individuals are increasingly marked by fragmentation and cultural dislocation. The technological revolution has often led to a loss of personal integrity, as the individual becomes subordinated to mechanized systems of productivity. In this condition, emotional needs dominate consciousness, while social interactions, self-reflection, and moral responsibility diminish. Modern life is overwhelmingly mediated by machines—computers, digital devices, and algorithms—through which individuals now

work, study, and communicate. In many cases, this technological immersion narrows one's orientation to a single dominant objective: economic gain (Clayton, 1990).

The erosion of civic responsibility in the educational process is a major concern. Assessment models that prioritize standardized testing fail to account for the cultural, ethical, and humanistic dimensions of development. This "technical-individual" approach reduces students' cultural potential to quantitative metrics, thereby neglecting the broader goal of forming ethically conscious and socially engaged individuals.

While the continued advancement of technology is both inevitable and beneficial in many respects, its negative consequences must be acknowledged and mitigated. It is not a failure of technological progress itself, but a failure to embed humanistic, ethical, and cultural safeguards within its development. Education, therefore, must function as a corrective mechanism—not only imparting specialized knowledge but also cultivating the moral and cultural dimensions of the human being.

Moral education, embedded in the structure of self-awareness and critical reflection, is crucial. Within the hierarchy of educational values, moral principles possess a unique capacity to elevate consciousness, transforming passive knowledge acquisition into active ethical thinking.

In a socio-cultural model of education, the health, integrity, and harmonious development of the individual are upheld as primary values. A graduate of such a model—creative, civically responsible, and ethically grounded—can navigate the demands of the modern economy with competence and purpose. The needs of contemporary society, particularly in the context of global challenges and cultural pluralism, require individuals who not only master information but are also guided by moral insight, civic duty, and a commitment to the common good (Clayton, 1990).

The moral maturity of an individual is closely determined by the integrity and coherence of their moral value system. In the educational process, it is essential to emphasize higher-order values, as moral values form the central axis in the hierarchy of personal development. However, contemporary education increasingly faces the challenge of bridging the widening gap between moral knowledge and moral practice among students.

Modern learners, immersed in digital technologies, are in constant contact with computers, smartphones, and virtual platforms. Although they are often able to correctly answer moral and spiritual questions in tests and examinations, their actual behavior frequently contradicts these stated values. This contradiction reveals a dissonance between theoretical knowledge and lived experience, suggesting that students' expressions of moral awareness remain superficial or performative, rather than internalized.

In such an environment, free will is manifested in ways detached from ethical responsibility. Students operate within a framework driven more by pragmatic objectives—passing exams, obtaining grades, and acquiring diplomas—than by a genuine interest in knowledge acquisition or moral development. This utilitarian approach reduces education to a performative act, devoid of deeper meaning or engagement (Akil, et al., 1991).

The disengagement of the student's personality from the educational process is not solely the result of individual disinterest, but is also a reflection of broader structural and cultural shifts within society. In any complex society, individuals are socialized within various overlapping social groups, ranging from tight-knit microsocieties (such as peer groups or families) to wider sociocultural systems. These microsocieties often function on habitual behaviors and local norms that may be misaligned with the broader cultural and moral expectations of formal education (Berios, 1990).

A critical challenge in the educational formation of future specialists is the eclipse of genealogical and sociological foundations in the construction of knowledge. While students may arrive at logically correct answers in assessments, their decisions and behaviors are not consistently guided by values. This discrepancy reveals a metaphysical rift between free will and cultural normativity, where moral reasoning is no longer the compass for action.

Such disconnects often lead to a reduction of individual interests to pragmatic calculations, unanchored by a value-based framework. In this context, the ideal self-concept—rooted in moral ideals—is marginalized, and ethical behavior becomes instrumental rather than principled. As a result, individual interests may diverge sharply from the developmental goals of education and the broader needs of society.

This divergence is frequently a symptom of educational systems' failure to engage students at a personal level, particularly through individualized pedagogical approaches. Consequently, reforming the educational system is not only imperative for students but also for educators, who must adopt innovative methods that facilitate authentic learning and ethical development.

Any reform in education must begin with a fundamental recognition: that in a society composed of diverse social strata, the primacy of moral rules is essential for coherence and sustainability. Without shared ethical principles, even the most basic forms of social organization become untenable.

Public discourse increasingly highlights the crisis in education, as evidenced by debates in academic and media circles. There is growing recognition of the need for paradigm shifts in education—shifts that prioritize harmonious personal development and cultivate responsibility toward knowledge itself. In this regard, the educational process

must go beyond content delivery and focus on reshaping attitudes toward knowledge (Bertchy & Vandel, 1991).

Knowledge should be framed not merely as a means to an end, but as an expansive and engaging field, offering new ways to interpret life, cultivate critical thinking, and achieve personal and societal growth. Within this reconceptualized paradigm, free will must be closely tied to ethical and psychological motivation, reinforcing the internalization of values and the capacity to act upon them with integrity.

In the contemporary educational landscape, the need to stimulate students' motivation for acquiring knowledge has become a critical concern. A central method for achieving this involves the strategic use of instructional materials curated by teachers, referred to here as the teacher's "value baggage." These materials should be thoughtfully selected to carry the essential intellectual and ethical weight of the subject matter. They must originate from primary, authoritative sources, as modern professional training cannot be effectively imagined without engagement with foundational knowledge (Blumer & Heilbronn, 1982).

Beyond primary sources, didactic texts and chrestomathies should incorporate entertaining, contextually rich examples and anecdotes to captivate students' attention. These elements serve not only to enliven the reading process but also to instill habits of diligence, similar to the work ethic emphasized in certain Western pedagogical models. This strategy becomes especially important when students are required to engage with dense academic texts ranging from 50 to 60 pages for lectures and seminars.

Such methods address the dialectical tension between assimilation and appropriation—that is, the individual internalization of cultural values (assimilation) and the dialogic engagement with knowledge systems through academic discourse (appropriation). In a constructive teacher–student dialogue, both value transmission and critical inquiry become possible, providing a platform for meaning-making and ethical reflection.

Knowledge, as both a cognitive and socially regulatory phenomenon, inherently demands a value-laden and responsible approach. The moral implications of knowledge acquisition must be consciously integrated into the educational process, thereby transforming the act of learning into an expression of civic duty. This perspective is central to the philosophy of education, where education and upbringing are seen not as parallel but as interdependent domains essential to the development of personality and society.

In the new educational paradigm, particular emphasis must be placed on the integration of ethical values within curricular content. The central concept in modern moral philosophy is the ethics of responsibility—a principle that finds resonance in both human–human and

human–nature relations, especially in the context of technological expansion.

The application of moral norms begins with scientific literacy in ethics, whereby morality is introduced not as abstract dogma, but as a primary scientific discipline. This recalls Socratic philosophy, which linked moral maturity to intellectual understanding. While ethical frameworks may aim for universality, morality remains deeply personal and contextually experienced. Therefore, education must expose students to diverse ethical systems, not only through general philosophy courses but also through specialized instruction in applied ethics (Biehl, 2025).

At present, ethics courses are often limited to pragmatic formats such as "business ethics and etiquette," which, while useful, fail to foster deeper intellectual engagement. Although such courses are not inconsequential, educators must work to broaden ethical inquiry beyond instrumental purposes and cultivate genuine interest in moral theory and practice. This often occurs spontaneously when students encounter relevant ethical dilemmas or personal reflection, and it must be nurtured rather than ignored (Biehl, 20025).

The current model of higher education—centered primarily around lectures and seminars—tends to limit personalized engagement between educators and students. This impersonal structure risks turning the teacher into a mere information delivery mechanism, undermining their role as a moral and intellectual guide. Despite periodic inclusion of ethical discussions, the lack of a unified and personalized educational strategy results in fragmented moral development among students.

To remedy this, it is essential to restructure educational delivery, reducing the number of standard lectures and reallocating time toward individual or small-group consultations. This model—successfully implemented in many advanced educational systems—transforms consultation into a critical site for intellectual and ethical formation. Importantly, all students—not just the most confident—should be encouraged to participate. These sessions must become formalized spaces for reflective dialogue, critical thinking, and the internalization of disciplinary values.

Consultations allow educators to observe and guide the student's development directly, facilitating both cognitive growth and emotional investment. The educational moments that occur during consultations often have lasting psychological and motivational impacts, as they leverage fundamental principles of human behavior: the desire for recognition, individual attention, and personal growth.

When a student senses genuine interest from the educator, it acts as a powerful intrinsic motivator, fostering deeper engagement and a sense of belonging within the learning process. This personal investment reduces alienation and

re-establishes the connection between academic work and moral responsibility (Blumer & Heilbronn, 1982).

While motivation remains a key driver in the educational process, it is insufficient to capture the full complexity of how learning and ethical development unfold in modern educational systems. Like other social processes, education is deeply influenced by the human factor—the personal, cultural, and relational elements embedded in the interactions between students, teachers, and learning contexts.

Recent psychological research emphasizes the importance of the “formative environment”, a term denoting the constellation of conditions that influence the learner’s behavior, identity formation, and value internalization. The formative environment functions as a powerful motive, guiding students’ engagement, shaping their self-assessment, and supporting developmental change. When actively internalized, this environment catalyzes a “presentation effect”—a motivational and psychological state in which learners orient themselves more seriously toward their own development. It regulates the relational dynamics within the educational space and is consciously constructed by educators as the primary agents of educational meaning (Boudewijn, 1997).

This reinforces the conclusion that the moral orientation of the educational process—its ability to transmit ethical values to younger generations—relies upon active and intentional organization. Students must be equipped with essential pedagogical tools: diagnostic tests, stimulating learning materials, access to ethical frameworks, and cultural references. These components must be integrated within ethical education, not merely as content but as a mode of developing consciousness.

Furthermore, the formation of moral value systems should not occur in isolation but should coincide with the development of communication and critical thinking skills, which are foundational to ethical decision-making and democratic engagement (Brown et al., 1987).

Many social and economic reforms fail due to the absence of cognitive readiness among citizens to solve complex problems. The lack of thinking skills, structured worldviews, and decision-making competence undermines the implementation of basic societal objectives. In response, the international educational community has recognized that critical thinking, practical reasoning, and worldview formation are essential components of educational success.

As early as the 1980s, educators in the United States and Western Europe began voicing concern over the cognitive stagnation of students—particularly their inadequate reasoning abilities and lack of analytical habits. Given that modern citizens are constantly required to make high-stakes decisions, educational institutions began

introducing dedicated courses to develop logical and purposeful thinking.

These courses aim to cultivate practical cognitive habits, combining theoretical knowledge with real-world applications. Unlike formal courses in logic, they are practice-oriented and focus on the structure of human intelligence, memory, and the laws of creative thinking. The integration of memory enhancement exercises into such curricula has also demonstrated a positive spillover effect on students’ performance in other disciplines.

Educational experts suggest that introducing specialized courses in logical and creative thinking—with real-world problem-solving at their core—could significantly revitalize and increase the efficacy of the educational process (Buckman & Kellner, 1985).

In tandem with cognitive skills, the ability to communicate effectively has emerged as an essential educational objective. This has given rise to the field of communicative studies—a multidisciplinary science that examines the psychology, ethics, and etiquette of communication, particularly in professional, intercultural, and business contexts.

Modern life demands more than informal or innate communication skills; it necessitates a conscious understanding of the rules and dynamics of interpersonal and public discourse. Communicative studies address these challenges, providing learners with theoretical and practical tools to manage complex interactions. The discipline asserts two central axioms:

1. It is impossible not to communicate—even silence conveys meaning.
2. Every communication includes both content and relational dimensions, affecting how messages are received and interpreted (Buckman & Kellner, 1985).

Communication succeeds not simply through expression but through mutual understanding, which must be

Despite its importance, ethics education is often underappreciated by students, particularly when divorced from practical applications. In many cases, students recognize value only in instrumental forms of ethics, such as those related to business etiquette or professional conduct. While this pragmatic engagement is not insignificant, it does not exhaust the transformative potential of ethics education.

Integrating ethics more broadly into the curriculum allows for restructuring the value-moral system of education. Beyond moral instruction, ethical literacy offers students the tools to navigate cultural diversity, resolve interpersonal conflicts, and understand intergroup dynamics. These capabilities foster social optimism and prepare students for meaningful engagement with pluralistic societies.

The inclusion of ethics in education must thus move beyond utilitarian approaches to cultivate deep moral reflection, philosophical inquiry, and intercultural understanding. Doing so contributes to the formation of ethically aware, critically engaged, and socially responsible individuals—the core aim of any modern educational system.

Achieving qualitative transformation in the education system requires more than curricular reform; it demands significant shifts in the professional identity and competencies of educators. In particular, emphasis must be placed on the development of teachers' communicative skills, which are increasingly recognized as central to effective pedagogy and student motivation.

Research by Western communication theorists confirms that the interpersonal behavior of teachers directly influences students' learning engagement and academic outcomes. According to student feedback, direct and responsive communication from instructors significantly enhances their willingness to participate and comply with academic expectations. This finding underscores the importance of individualized consultations as a pedagogical practice, enabling deeper interaction, personalized feedback, and the building of trust-based relationships within the educational process.

Accordingly, one of the principal priorities of the new educational paradigm should be to foster the moral, cognitive, and communicative development of students. These dimensions reflect the core essence of holistic education, which extends beyond academic achievement to include the ethical renewal of society, including its cultural and economic foundations. Education thus becomes a driver of social transformation, cultivating individuals equipped to navigate and solve both personal and societal challenges with creativity and moral integrity.

Mental and behavioral disorders constitute a widespread and urgent global challenge, contributing to profound social, economic, and health-related difficulties. Individuals with mental health conditions often experience social exclusion, reduced quality of life, and elevated mortality rates. These disorders are associated with negative life outcomes including unemployment, low income, limited educational attainment, job-related stress, gender-based inequalities, and unhealthy lifestyles.

The educational system plays a critical role not only in academic development but also in shaping students' psychological well-being. As such, educational policy and pedagogical strategies must be coordinated with national mental health agendas, especially when decisions affecting behavioral health are made by multiple government sectors (Collis & Lloyd, 1992).

Effective policy must therefore adopt an intersectoral approach—integrating health, education, labor, and social welfare sectors—to formulate sustainable mental health strategies. Within this framework, educators and

schools act as frontline agents, detecting early signs of mental distress and fostering protective factors such as connectedness, purpose, self-regulation, and emotional resilience (Cummings, 1992).

Health must be understood not only in physical and mental terms but also through its spiritual, emotional, and social dimensions. The integration of spiritual perspectives—including beliefs, behaviors, value systems, and intentional actions—can have psychological and biochemical effects on the brain and body, influencing an individual's overall well-being and capacity for spiritual growth and moral maturity.

From an educational standpoint, the formation of a healthy personality must involve a synthesis of four primary dimensions of well-being:

1. Physical well-being – maintaining bodily health through hygiene, nutrition, and activity;
2. Mental well-being – cultivating cognitive and emotional resilience;
3. Social well-being – fostering interpersonal relationships and community engagement;
4. Spiritual well-being – aligning actions with moral convictions and transcendent purpose.

A comprehensive educational philosophy must therefore regard the learner as an integrated human being, shaped by biological, psychological, social, and spiritual factors. This holistic view not only addresses the multifaceted nature of human flourishing but also lays the foundation for a value-based, ethically conscious educational process (Currie, et al., 1971).

This study investigates the value orientations of university students across several faculties and examines how these orientations vary based on specific demographic and academic variables. Designed as a quantitative survey study within a descriptive screening model, the research aims to assess the distribution and prioritization of values among students in higher education.

MATERIALS AND METHODS

The population of the study consisted of 806 undergraduate students enrolled in the first and fourth years of health sciences, science and literature, and education faculties at universities in Tabriz during the 2023-2024 academic year. A stratified random sampling method was employed to ensure proportional representation. Approximately 50% of the population was sampled to reflect both entry-level and graduating students across faculties. Consequently, a total of 403 students were randomly selected for participation.

After excluding incomplete or erroneous responses, data from 392 valid questionnaires were analyzed using frequency (f) and percentage (%) distributions to examine the patterns of student value preferences.

The value dimensions were categorized based on their orientation—instrumental, moral, interpersonal, or social—allowing for a structured analysis of student preferences. The classification framework is outlined as follows (Table 1):

Table 1. Classification framework.

Value Tool	Category	Sample Value Types
Individual	Self-actualization & achievement	Scientific advancement, creativity, perseverance
	Moral responsibility	Morality, honesty, courage, inner consistency
	Personal enrichment	Generosity, love, admiration, personal needs
Social	Interpersonal relations	Good relationships, manners, social harmony
	Civil liberties	Freedom, equality, peace
Final / Transcendent	Recognition & self-realization	Recognition, fulfillment, life purpose

This structure allowed for evaluation of students’ orientations toward academic goals, moral reasoning, interpersonal behavior, and societal values (Dawe & Loxton, 2004).

RESULTS AND DISCUSSIONS

This study examined the value preferences of 392 undergraduate students enrolled in the faculties of health sciences, science and literature, and education at universities in Tabriz during the 2023–2024 academic year. Using a stratified random sampling approach, the study ensured balanced representation of both entry-level and senior students, capturing a broad spectrum of academic experiences and developmental stages. The primary objective was to investigate how students prioritize various values—instrumental, moral, interpersonal, and social—within the context of their academic and personal lives.

The data indicate that students place considerable emphasis on academic achievement, family welfare, and interpersonal harmony as fundamental values guiding their behavior and aspirations. These findings resonate with existing literature that highlights academic success and familial bonds as central pillars in students’ lives (Schwartz, 2012). Notably, moral values such as responsibility, honesty, and integrity emerged as highly prioritized, which suggests that despite contemporary challenges, students retain a strong ethical compass. This sustained ethical consciousness reflects the potential effectiveness of educational efforts aimed at moral development and is consistent with earlier studies emphasizing the importance of fostering moral reasoning in youth (Demuth & Ackerman, 1983; Rest, 1986).

Conversely, values linked to formal recognition, social prestige, and event participation were less uniformly valued, indicating a divergence influenced by personal, cultural, or situational factors. This variability suggests that while some students may seek external validation

or social acknowledgment, others may prioritize intrinsic motivations and internalized ethical standards. Such distinctions underscore the multifaceted nature of value formation and the diverse pathways through which students negotiate their identity and goals.

The findings shed light on the profound impact of the educational environment on students’ psychosocial and moral development. As posited by Bronfenbrenner’s ecological systems theory (1979), the school context operates as a critical microsystem influencing individual development. The data corroborate this framework, revealing that positive educational experiences contribute to reinforcing moral values and promoting psychosocial well-being. However, the study also identifies enduring challenges that threaten these developmental gains. Academic pressures, misalignment between educators and students, peer conflicts, and institutional shortcomings can precipitate stress, anxiety, and diminished social adjustment.

Such stressors not only impair academic performance but may also erode students’ ethical sensitivity and interpersonal skills. This finding aligns with contemporary research on student mental health, which documents how educational stressors impact emotional regulation and social functioning (Eccles & Roeser, 2011). The implication is clear: without supportive and responsive educational environments, students risk diminished holistic development and reduced capacity for ethical engagement.

The complex interaction of individual characteristics, family upbringing, socioeconomic status, and school climate further complicates the landscape of value formation. Students do not develop values in isolation; rather, they are shaped by a confluence of internal dispositions and external influences. For example, family support and socioeconomic stability have been shown to foster resilience and moral development, whereas adverse social conditions may undermine these processes (Lerner et al., 2015). Additionally, school climate—defined by relationships, norms, and values espoused within the institution—plays a crucial role in nurturing or hindering ethical and interpersonal growth.

Given these multilayered determinants, educational institutions must adopt holistic strategies that transcend academic instruction to incorporate psychosocial support, inclusive pedagogy, and community engagement. Such comprehensive approaches foster environments where students can safely explore, critique, and internalize values that promote personal and social well-being.

The results of this study strongly advocate for integrating value-oriented pedagogies and socio-emotional learning frameworks into higher education curricula. These pedagogical models emphasize critical thinking, ethical reasoning, and collaborative learning, equipping students with competencies essential for both academic success and civic participation. By fostering reflective dialogue and

ethical deliberation, educators can help students navigate complex moral landscapes and develop a nuanced understanding of their roles as future professionals and community members.

Moreover, the importance of psychosocial support services within universities cannot be overstated. Counseling, mentorship programs, and peer support networks serve as vital resources that enhance students' capacity to cope with academic demands while reinforcing ethical values and social connectedness.

CONCLUSIONS

This study illuminates the pivotal role of universities in shaping the value orientations of their students. The prominence of moral values among participants reflects the potential for higher education to nurture ethically conscious individuals. Nevertheless, the persistence of academic and psychosocial challenges calls for urgent institutional responses that prioritize holistic development. Investments in value-oriented teaching, supportive learning climates, and comprehensive student services are imperative for cultivating responsible, capable, and socially engaged graduates.

These findings contribute to the growing discourse on the role of education in moral and psychosocial development, underscoring that fostering academic excellence must be paralleled by a commitment to ethical and interpersonal growth. Universities thus hold transformative power—not merely as centers of knowledge transmission but as crucibles for the formation of conscientious citizens ready to contribute to a just and equitable society.

REFERENCES

- Akil, M., Schwartz, J. A., Dutchak, D., Yuzbasiyan-Gurkan, V., & Brewer, G. J. (1991). The psychiatric presentations of Wilson's disease. *The Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences*, 3(4), 377–382. <https://doi.org/10.1176/jnp.3.4.377>
- Biehl, B. (2025). The Ethics of the Using New Technology in the context of Modern Problems. *Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems*. Science Education and Innovations in the Context of Modern Problems, 8(1). https://imcra-az.org/uploads/public_files/2025-02/1740690805_final-the-ethics-of-the-using-new-technology-in-the-context-of-modern-problems.pdf
- Blumer, D., & Heilbronn, M. (1982). Chronic pain as a variant of depressive disease: the pain-prone disorder. *The Journal of nervous and mental disease*, 170(7), 381–406. <https://doi.org/10.1097/00005053-198207000-00001>
- Brown, R. S., Ficharman, A., & Showalter, C. R. (1987). Primary hyperparathyroidism, hypercalcemia, paranoid delusions, homicide and attempted murder. *Journal of Forensic Sciences*, 32, 1460–1463. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3668484/>
- Buckman, M. T., & Kellner, R. (1985). Reduction of distress in hyperprolactinemia with bromocriptine. *The American journal of psychiatry*, 142(2), 242–244. <https://doi.org/10.1176/ajp.142.2.242>
- Clayton P. J. (1990). The comorbidity factor: establishing the primary diagnosis in patients with mixed symptoms of anxiety and depression. *The Journal of clinical psychiatry*, 51 Suppl, 35–39. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2228992/>
- Collis, I., & Lloyd, G. (1992). Psychiatric aspects of liver disease. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 161, 12–22. <https://doi.org/10.1192/bjp.161.1.12>
- Cummings, J. L. (1992). Depression and Parkinson's disease: a review. *The American journal of psychiatry*, 149(4), 443–454. <https://doi.org/10.1176/ajp.149.4.443>
- Currie, S., Heathfield, K. W., Henson, R. A., & Scott, D. F. (1971). Clinical course and prognosis of temporal lobe epilepsy. A survey of 666 patients. *Brain : a journal of neurology*, 94(1), 173–190. <https://doi.org/10.1093/brain/94.1.173>
- Dawe, S., & Loxton, N. J. (2004). The role of impulsivity in the development of substance use and eating disorders. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 28(3), 343–351. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2004.03.007>
- DeMuth, G. W., & Ackerman, S. H. (1983). alpha-Methyl dopa and depression: a clinical study and review of the literature. *The American journal of psychiatry*, 140(5), 534–538. <https://doi.org/10.1176/ajp.140.5.534>
- Denko, J., & Kaelbling, R. (1962). The psychiatric aspects of hypoparathyroidism. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 164(Suppl), 1–70.
- Di Maio, L., Squitieri, F., Napolitano, G., Campanella, G., Trofatter, J. A., & Conneally, P. M. (1993). Suicide risk in Huntington's disease. *Journal of medical genetics*, 30(4), 293–295. <https://doi.org/10.1136/jmg.30.4.293>
- Dijkstra R. F. (1993). The epidemiology of suicide and parasuicide. *Acta psychiatrica Scandinavica. Supplementum*, 371, 9–20. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1993.tb05368.x>

- Engelberg H. (1992). Low serum cholesterol and suicide. *Lancet (London, England)*, 339(8795), 727–729. [https://doi.org/10.1016/0140-6736\(92\)90609-7](https://doi.org/10.1016/0140-6736(92)90609-7)
- Fabrega, H., Ulrich, R., Pilkonis, P., & Mezzich, J. (1991). On the homogeneity of personality disorder clusters. *Comprehensive psychiatry*, 32(5), 373–386. [https://doi.org/10.1016/0010-440x\(91\)90014-4](https://doi.org/10.1016/0010-440x(91)90014-4)
- Folstein, S. E., Leigh, R. J., Parhad, I. M., & Folstein, M. F. (1986). The diagnosis of Huntington's disease. *Neurology*, 36(10), 1279–1283. <https://doi.org/10.1212/wnl.36.10.1279>
- Loxton, N. J., & Dawe, S. (2001). Alcohol abuse and dysfunctional eating in adolescent girls: The influence of individual differences in sensitivity to reward and punishment. *International Journal of Eating Disorders*, 29(4), 455–462. <https://doi.org/10.1002/eat.1047>
- Pandey, P., & Najafov, R. (2025). The Impact of E-Learning and Emotional Intelligence on Academic Stress and Psychological Well-Being: Evidence from Indian Higher Education Institutions and Azerbaijani Schools. *Science, Education and Innovations in the context of modern problems*, 8 (9), 277-287. https://imcra-az.org/uploads/public_files/2025-07/8921.pdf
- Toan, N.X., Uoc, T.M., & Binh, N.T. (2025). On the study of high-quality human resources of voice education in the context of industrial revolution 4.0 in Vietnam today: a modern analysis. *Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems*. 8(3), 338-349. https://imcra-az.org/uploads/public_files/2025-05/on-the-study-of-high-quality-human-resources-of-voice-education-in-the-context-of-industrial-revolution-4_0-in-vietnam-today.pdf
- Tyson, P. (1982). A developmental line of gender identity, gender role, and choice of love object. Pantheon Books.

29

EDUCACIÓN CULTURAL

**Y ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULO NACIONAL: RELEVANCIA,
BARRERAS Y ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACIÓN E
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**



© 2025; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

EDUCACIÓN CULTURAL

Y ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULO NACIONAL: RELEVANCIA, BARRERAS Y ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

CULTURAL AND ARTISTIC EDUCATION IN THE NATIONAL CURRICULUM: RELEVANCE, BARRIERS, AND STRATEGIES FOR INTEGRATION AND PEDAGOGICAL INNOVATION

Itta Avilez-Verdezoto¹

E-mail: itta355@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3306-5869>

Noemí Suárez-Monzón¹

E-mail: nsuarez@unibe.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9103-9714>

¹ Universidad Iberoamericana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Avilez-Verdezoto, I., & Suárez-Monzón, N. (2025). Educación Cultural y Artística en el currículo nacional: Relevancia, barreras y estrategias para la integración e innovación pedagógica *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 290-299.

Fecha de presentación: 22/05/2025

Fecha de aceptación: 28/07/2025

Fecha de publicación: 01/09/2025

RESUMEN

Este estudio analiza la relevancia, obstáculos y estrategias para integrar la Educación Cultural y Artística (ECA) en el currículo de una institución educativa privada en Ecuador. Con un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso único, se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observaciones no participantes y análisis documental. Los hallazgos revelan una alta valoración de la ECA por parte de docentes, directivos y estudiantes, aunque persiste una brecha entre su reconocimiento discursivo y su implementación efectiva. La integración curricular es incipiente, limitada a iniciativas individuales sin un respaldo institucional sistemático. Entre las principales barreras destacan la escasez de carga horaria, la falta de apoyo pedagógico sostenido y la percepción social de la ECA como materia complementaria. Los participantes proponen fortalecer la formación docente inicial y continua, incorporar la ECA como eje transversal en el PEI, impulsar proyectos inter y transdisciplinarios y ampliar su proyección comunitaria. La investigación concluye que revalorizar la ECA requiere políticas institucionales claras, metodologías activas y espacios de gobernanza específicos como el propuesto Consejo ECA. Aunque los resultados no son generalizables, ofrecen insumos para reflexionar sobre el lugar del arte en la educación integral y las oportunidades de innovación pedagógica en contextos similares.

Palabras clave:

Educación cultural y artística, integración curricular, innovación pedagógica.

ABSTRACT

This study examines the relevance, obstacles, and strategies for integrating Cultural and Artistic Education (CAE) into the curriculum of a private educational institution in Ecuador. Using a qualitative approach and a single-case study design, data were collected through semi-structured interviews, focus groups, non-participant observations, and document analysis. Findings reveal a high appreciation for CAE among teachers, administrators, and students, yet a gap persists between its rhetorical recognition and effective implementation. Curricular integration remains at an early stage, mostly dependent on individual initiatives without systematic institutional support. Key barriers include limited instructional hours, lack of sustained pedagogical support, and the prevailing perception of CAE as a supplementary subject. Participants suggest strengthening initial and ongoing teacher training, incorporating CAE as a transversal axis in the Institutional Educational Project (PEI), promoting inter- and transdisciplinary projects, and expanding community outreach. The study concludes that revaluing CAE requires clear institutional policies, active learning methodologies, and specific governance structures such as the proposed CAE Council. Although results are not generalizable, they provide insights for reflecting on the role of the arts in comprehensive education and exploring opportunities for pedagogical innovation in similar contexts.

Keywords:

Cultural and artistic education, curricular integration, pedagogical innovation.

INTRODUCCION

La Educación Cultural y Artística (ECA) desempeña un papel esencial en la formación integral de los niños desde las primeras edades, adolescentes y los jóvenes, ya que fomenta el desarrollo cognitivo, socioemocional y creativo, al tiempo que promueve la sensibilidad estética y la comprensión intercultural (Eisner, 2002; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019). Numerosos estudios han demostrado que la estimulación artística potencia habilidades como la memoria, la concentración, la resolución de problemas, el pensamiento divergente creativo y la autoestima, contribuyendo a una visión holística del aprendizaje (Chacón-López & Maeso-Broncano, 2023; Winner et al., 2013).

La propuesta didáctica de Sigüenza & Guevara (2022), inserta el arte dentro de la enseñanza aprendizaje en el ámbito de la educación superior y el estudio. Mientras que la de Duarte (2023), la desarrolla en estudiantes de bachillerato general de una institución pública de Mexicali, Baja California, México a través de estrategias didácticas lúdicas. En este sentido, la ECA no solo enriquece la experiencia escolar desde las primeras edades, sino que actúa como un vehículo para la formación de ciudadanos críticos, creativos y culturalmente conscientes, capaces de desenvolverse en sociedades diversas y globalizadas en cualquier nivel educativo.

En el plano internacional, las primeras investigaciones sistemáticas sobre el impacto de la educación artística en la infancia se remontan a la década de 1980, cuando Gardner (1983), propuso su teoría de las inteligencias múltiples, situando la inteligencia musical y la cinestésica-corporal como formas legítimas y necesarias de aprendizaje. Posteriormente, Eisner (2002), destacó la importancia del arte como medio para expandir las capacidades cognitivas y emocionales, afirmando que la experiencia artística amplía las formas de pensar y percibir el mundo.

Durante la década de 2010, estudios como los de Bamford (2011), en Australia evidenciaron que programas escolares con fuerte integración artística mejoraban no solo competencias expresivas, sino también resultados académicos en áreas como lectura y matemáticas. Más recientemente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019), ha señalado que la ECA favorece la inclusión social y la resiliencia en contextos educativos diversos.

Sin embargo, junto con estos aportes, también se han identificado obstáculos persistentes: desde el punto de vista teórico la ausencia de estado del arte actualizado para la región, falta de formación docente especializada, escasos recursos materiales, y la tendencia a considerar la ECA como una asignatura “complementaria” y no esencial. De ahí que las evaluaciones internacionales centradas en resultados solo toman de matemáticas, ciencias,

lengua y relegan el papel de las artes (Jiménez, 2010). En países con marcos normativos favorables, como Finlandia o Canadá, los desafíos radican más en la implementación práctica y la conexión de la ECA con otras áreas del currículo (Winner et al., 2013); mientras que en contextos latinoamericanos se suman problemas de financiamiento, infraestructura y de escasa articulación entre políticas públicas y prácticas escolares (Jiménez, 2010).

La literatura latinoamericana reciente refuerza el diagnóstico de una alta valoración discursiva de la ECA con baja integración efectiva al currículo. Un análisis comparado de currículos de educación infantil en diez países de la región muestra que, aunque el enfoque multicultural aparece nominalmente, no se traslada de forma consistente al campo artístico, y enfatiza la necesidad de fortalecer la formación docente para lograr esa transferencia (Oliver-Barceló et al., 2022). En México, un estudio de 2025 sobre pertinencia curricular de la educación artística en contextos indígenas evidencia implementación intermitente y poca articulación con otras áreas a pesar del respaldo normativo, resaltando brechas entre currículo prescrito y practicado. (Meléndez et al., 2025).

Los trabajos de la región subrayan que sin andamiaje institucional (PEI, horas, acompañamiento pedagógico) la ECA permanece periférica; incluso en marcos que la promueven, su atravesamiento transversal requiere gobernanza y desarrollo profesional docente sostenido. Complementariamente,

una revisión de tendencias de investigación (2010–2020) revela que los ejes de trabajo más activos han sido currículo y formación docente, pero persisten vacíos en integración interdisciplinaria y evaluación de impacto, línea que dialoga directamente con tus hallazgos (Arias & Díaz, 2023). Un estudio en Chile muestra que artistas-docentes actúan como agentes de cambio al fusionar su práctica artística con la pedagógica, activando dimensiones relacionales, críticas y mediadoras, lo que reafirma el valor de su rol para promover una auténtica interdisciplinariedad en la educación. (García-Huidobro & Shenfeldt, 2023).

Las investigaciones sobre Educación Cultural y Artística (ECA) coinciden en señalar su presencia formal en la normativa, pero escasa integración transversal en la práctica escolar. Barba (2020) documenta cómo las artes escénicas, cuando se articulan con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), impactan positivamente en competencias cognitivas y socioemocionales; sin embargo, su implementación sigue siendo esporádica y depende de la iniciativa personal de los docentes más que de políticas institucionales. Esta brecha se confirma en estudios como el Merecí-Mejía & Cedeño-Tuarez (2021), evidenciándose la deficiencia en los procedimientos de los docentes en cuanto a estrategias de Educación Cultural y Artística en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En Ecuador, Álvarez-Galeano et al. (2024), ratifican este panorama al evidenciar que, pese a la garantía legal de acceso a formación artística de calidad, la ECA permanece relegada a un papel complementario, con horarios reducidos y débil conexión con las áreas STEM. La revisión documental de PEI y mallas curriculares de distintas instituciones ratifica que, aunque se mencionan objetivos culturales y artísticos, no se establecen mecanismos claros de integración interdisciplinaria ni evaluación sistemática de resultados.

Las primeras observaciones realizadas en la institución privada objeto de estudio en Ecuador reflejan problemáticas coincidentes con las reportadas en investigaciones previas: escasa integración de la ECA al currículo obligatorio, insuficiente capacitación docente en metodologías artísticas y falta de estrategias que vinculen la escuela con la comunidad cultural local.

El objetivo del artículo fue analizar la relevancia, los obstáculos y las estrategias de integración de la Educación Cultural y Artística en el currículo de instituciones privadas en Ecuador, con el propósito de proponer líneas de acción pedagógica que fortalezcan su implementación.

MATERIALES Y METODOS

La investigación adoptó un diseño cualitativo de estudio de caso único, inscrito en un paradigma interpretativo, con el propósito de comprender de manera situada la gestión e integración de la Educación Cultural y Artística (ECA) en una institución educativa privada en Ecuador. El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo trimestre de 2024, previa aprobación de la dirección de la institución y la obtención del consentimiento informado de todos los participantes, así como de los representantes legales en el caso de menores de edad. Se garantizó en todo momento la confidencialidad de la información y la voluntariedad de la participación.

Se empleó un muestreo intencional, complementado con la técnica de bola de nieve, para seleccionar a personas con vínculo directo y experiencia significativa en la ECA. La muestra final estuvo compuesta por 17 participantes: 4 docentes de disciplinas artísticas (música, artes visuales, teatro y danza), 4 docentes de áreas CTIM y humanísticas, 5 estudiantes de entre 11 y 15 años con participación en actividades artísticas, y 4 autoridades académicas (dirección y coordinación). La inclusión de nuevos participantes se cerró al alcanzar la saturación teórica, es decir, cuando la incorporación de datos adicionales no generaba nuevas categorías ni aportes relevantes (Service, 2008).

La recolección de datos se efectuó mediante cuatro técnicas complementarias: entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación a clases y análisis documental. La observación a clases permitió registrar de forma directa las dinámicas en el aula de ECA, sin intervenir

en el desarrollo de las sesiones, con el fin de identificar comportamientos, interacciones y patrones metodológicos que pudieran no ser verbalizados en las entrevistas o grupos focales. Este recurso resultó esencial para contrastar el discurso de docentes y estudiantes con la práctica real, y para detectar posibles brechas entre la planificación y la ejecución (Flick, 2018).

Por su parte, el análisis documental incluyó la revisión de planes estratégicos, mallas curriculares y planificaciones microcurriculares, utilizando una ficha de análisis que se centró en la presencia, el enfoque y los mecanismos de evaluación de la ECA. Este procedimiento aportó una perspectiva estructural, al permitir comprender cómo la ECA está formalmente concebida e institucionalizada, y sirvió como elemento clave para la triangulación con la evidencia empírica obtenida por las otras técnicas (Merriam & Tisdell, 2016).

Las entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos se diseñaron con guiones diferenciados por rol, lo que permitió profundizar en las percepciones, prácticas y valoraciones que cada actor educativo asigna a la Educación Cultural y Artística. Este formato flexible favoreció la exploración de significados y narrativas personales, manteniendo un equilibrio entre comparabilidad de respuestas y apertura para que emergieran temas no previstos en las categorías iniciales (Kallio et al., 2016). Las entrevistas fueron clave para el primer objetivo del estudio, al identificar la relevancia atribuida a la ECA desde las perspectivas institucional, pedagógica y curricular.

Los grupos focales con estudiantes se organizaron para explorar de manera colectiva experiencias, motivaciones y obstáculos vinculados a la participación en actividades artísticas. Este método favoreció la interacción entre los participantes, generando un efecto sinérgico que estimuló recuerdos y reflexiones más ricas que las obtenidas en contextos individuales (Nyumba et al., 2018). Además, se consideró que la dinámica grupal podía revelar consensos y disensos sobre la relevancia y la integración de la ECA, lo que resultó especialmente útil para el segundo y tercer objetivo del estudio.

El análisis de datos se desarrolló siguiendo la técnica de análisis de contenido temático se empleó para identificar temas relevantes, organizar y categorizar los datos. Aquí se utilizó para codificar fragmentos de textos y agruparlos en categorías temáticas predefinidas. Los resultados incluyen citas directas de los participantes a fin de evidenciar el significado atribuido por los participantes (Sparkes & Devis, 2018). Las observaciones, entrevistas y grupos focales fueron realizada por la investigadora principal y transcritas por el segundo investigador.

Asimismo, se aplicó la técnica de member checking, consistente en la devolución de resúmenes interpretativos a los participantes para confirmar la fidelidad de la interpretación y asegurar que los hallazgos reflejaran con

precisión sus significados originales (Lincoln & Guba, 1985). Este procedimiento, junto con la triangulación metodológica (entrevistas, grupos focales, observaciones y documentos) y la triangulación de fuentes (docentes, estudiantes, directivos), fortaleció la credibilidad y la consistencia de los resultados obtenidos (Denzin, 2012).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos provienen de entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, grupos focales con estudiantes de 11 a 15 años, observación no participante en clases de ECA y análisis documental de planes y mallas curriculares. La codificación se desarrolló de manera inductiva, generando categorías y subcategorías emergentes sin un marco predefinido, a partir de la comparación constante entre datos y categorías hasta alcanzar saturación teórica.

Los hallazgos se presentan en tres apartados, cada uno relacionado con un objetivo específico y sustentado en la triangulación de fuentes y técnicas.

a. Percepciones y valoraciones de la ECA en la institución

Entrevistas y grupos focales

La ECA goza de un reconocimiento generalizado como parte fundamental de la formación integral, especialmente por su contribución a competencias socioemocionales y creativas. Sin embargo, este reconocimiento no se traduce en un respaldo institucional coherente. La discrepancia entre el discurso que la exalta y las prácticas que la marginan fue señalada por docentes, directivos y estudiantes.

“ECA es esencial para cultivar competencias socioemocionales, pero el horario y los medios asignados son mínimos” (Docente ECA).

“En la clase de arte somos libres de expresar” (Estudiante, grupo focal).

Observación no participante

Las clases observadas mostraron una participación y motivada del alumnado, aunque con ausencia de conexiones explícitas con otras áreas académicas.

Análisis documental

Las mallas curriculares y planificaciones mencionan la ECA, pero no la sitúan como un eje formativo central ni transversal.

b. Integración curricular y enfoques metodológicos empleados

Entrevistas y grupos focales

Se identificaron experiencias puntuales de trabajo interdisciplinario, casi siempre surgidas de iniciativas individuales y no de una política institucional. El Aprendizaje

Basado en Proyectos se menciona en la conversación pedagógica, pero su implementación carece de una estrategia sostenida.

“Desarrollamos villancicos en inglés, pero no hay una conciencia compartida entre los colegas sobre lo que estas uniones pedagógicas realmente aportan” (Docente ECA).

Observación no participante

Solo una de las cuatro sesiones observadas evidenció un vínculo explícito con contenidos de otra área.

Análisis documental

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) no establece a la ECA como un eje transversal, lo que limita su integración estratégica.

c. Barreras y desafíos institucionales para la ECA

Entrevistas

Los principales frenos señalados fueron:

- Escasez de tiempo en la carga horaria.
- Falta de apoyo pedagógico sostenido.
- Percepción social de la ECA como materia “de relleno”.
“Nos piden resultados visibles, pero sin los recursos que permitan alcanzarlos” (Docente ECA).

“Con las horas que tenemos, es imposible desarrollar a fondo como nos gustaría los aprendizajes” (Docente de Matemáticas).

Observación y análisis documental

Si bien las instalaciones son adecuadas, no existe un plan estratégico que vincule recursos, tiempos y objetivos para consolidar la ECA.

Un testimonio de un docente de Ciencias Sociales negó la existencia de frenos significativos, aunque esta percepción resultó minoritaria frente a la tendencia general que describe limitaciones estructurales claras.

d. Propuestas para revalorizar la ECA

De forma transversal en las entrevistas, grupos focales y observaciones, surgieron propuestas concretas para elevar el estatus de la ECA y consolidar su integración en la vida escolar. Estas ideas, si bien diversas en matices, convergen en tres líneas de acción principales:

1. Fortalecimiento de la formación docente

Se planteó la necesidad de ampliar la formación inicial y continua del profesorado en didáctica artística, tanto para docentes de ECA como para otras áreas, con el fin de facilitar proyectos inter y transdisciplinarios.

“Urge que los profesores se capaciten y se consigne la ECA en el currículo” (Directivo 4).

2. Integración curricular estratégica

Las y los participantes sugirieron que la ECA se incorpore de forma explícita en el PEI como un eje transversal, y que se diseñen proyectos interdisciplinarios obligatorios en los que el arte funcione como nexo entre áreas. Ejemplos mencionados incluyeron el uso de música para mejorar la fonética en ciencias del lenguaje o la producción artística como parte de actividades científicas y tecnológicas.

“La ECA no es un circuito separado, es el entorno que protege y da sentido a la matemática, las ciencias” (Docente 6).

3. Difusión y vinculación comunitaria

Los participantes insistieron en la urgencia de socializar el valor de la ECA dentro y fuera de la comunidad educativa, mediante exhibiciones, ferias y convenios con centros culturales y artistas locales. Se propuso crear un Consejo ECA como órgano consultivo que articule actividades artísticas en todos los subniveles educativos y fomente la interdisciplinariedad.

“Hay que mostrar a la comunidad por qué la ECA es vital” (Directivo 1).

Si bien los directivos reconocieron que se han dado pasos iniciales —como la firma de convenios o la organización de muestras—, estos esfuerzos se perciben fragmentados y sin un seguimiento sistemático que permita capitalizar los aprendizajes. En este sentido, la urgencia señalada por docentes y estudiantes (*“La educación en torno a las ECA no es opcional”*, Docente 3) traslada el debate de un plano teórico a uno operativo, donde la

comunidad educativa demanda acciones concretas para dar visibilidad y continuidad a las artes en la institución.

Triangulación de hallazgos

El cruce de datos provenientes de entrevistas, grupos focales, observación y análisis documental permitió reforzar la consistencia de los hallazgos:

- La ECA es reconocida por todos los actores como vital para la formación integral, pero en la práctica permanece en un rol periférico. Esta contradicción se confirmó en testimonios, en las clases observadas y en la ausencia de referencias estratégicas en documentos institucionales.
- Los pocos ejemplos de interdisciplinariedad son puntuales, dependen de motivaciones individuales y carecen de seguimiento institucional. La observación de aulas y la revisión documental coinciden en señalar la falta de un eje transversal en el PEI.
- La carga horaria reducida, la falta de apoyo pedagógico sostenido y la subvaloración social de la ECA fueron mencionadas por la mayoría de los participantes y corroboradas en las evidencias observadas.
- Las sugerencias más repetidas —fortalecer la formación docente, incorporar la ECA en el PEI como eje transversal y ampliar su proyección comunitaria— aparecieron en todas las fuentes y técnicas utilizadas, lo que refuerza su relevancia como línea de acción prioritaria.

La Tabla 1 sintetiza las categorías emergentes con ejemplos de citas y su fuente, evidenciando la convergencia entre percepciones, prácticas observadas y revisión documental.

Tabla 1. Síntesis de categorías emergentes sobre la Educación Cultural y Artística (ECA) en una institución privada de Ecuador.

Categoría principal	Subcategoría	Cita representativa	Fuente
Rol de la ECA	Formación integral de los alumnos	“El único espacio donde se nos permite ser nosotros mismos” / “En la clase de arte somos libres de expresar”	Todos los estudiantes
	Valoración simbólica vs. práctica	“Materia de relleno”	Docente ECA 1
	Aporte al pensamiento crítico	“Contribuye al pensamiento crítico y la creatividad”	Docente Matemáticas 4
	Uso instrumental o pedagógico	“Solo para eventos escolares”	Directivo 1
Integración curricular y metodológica	Interdisciplinariedad limitada	“Usamos villancicos con inglés, pero falta conciencia de uso en todas las áreas ...”	Docente ECA 3
	Aplicación inconsistente de ABP	“No se realiza de manera consciente”	Observación danza
	Falta de ejes en el PEI	El PEI no incluye la ECA como eje transversal	Revisión documental

Barreras institucionales	Falta de recursos y apoyo	“Nos exigen productos finales sin recursos”	Docente ECA 1
	Subvaloración social	“Es considerada complementaria”	Directivo 2
	Carga horaria limitada	“La cantidad de horas no permite alcanzar los objetivos deseados”	Docente ECA 1
Formación docente Proyectos transversales con arte Difusión de su valor social	“Urge que los profesores se capaciten y se consigne la ECA en el currículo”	“Urge que los profesores se capaciten y se consigne la ECA en el currículo”	Formación docente
	“‘Ilumine Learning’ como eje de ABP”	“‘Ilumine Learning’ como eje de ABP”	Proyectos transversales con arte
	“Hay que mostrar a la comunidad por qué la ECA es vital”	“Hay que mostrar a la comunidad por qué la ECA es vital”	Difusión de su valor social

Los resultados de este estudio revelan una clara disonancia entre el reconocimiento discursivo de la Educación Cultural y Artística (ECA) como pilar de la formación integral y su posición periférica en la práctica institucional. Docentes y directivos la describen como imprescindible para desarrollar competencias socioemocionales, pensamiento crítico y creatividad, pero reconocen que estos ideales no se traducen en un respaldo real en horarios, recursos o planificación estratégica (Lauss & Helm, 2025).

Los estudiantes aportan una visión complementaria, al describir la ECA como “el único momento en que podemos ser nosotros mismos, escuchar atentamente y memorizar textos”, lo que refuerza la dimensión identitaria, de autoafirmación personal, el desarrollo de la memoria, la atención, la escucha activa y el trabajo en equipo son habilidades que ya había sido identificada por Barba (2020) como uno de los principales aportes de las artes en la educación básica. Sin embargo, las observaciones de aula muestran que estas experiencias de expresión permanecen aisladas y sin conexión explícita con otras áreas, lo que limita su potencial formativo global.

En México, diversos estudios han enfatizado la necesidad de que las políticas sociales garanticen la Educación Estética y Artística (EEA) como un derecho social, en el que la democracia, la justicia, las garantías, la estética, la pedagogía y la educación se constituyen como ejes fundamentales. Este enfoque no solo exige el reconocimiento formal de la EEA, sino también su consolidación en leyes constitucionales y en el fortalecimiento de instituciones y mecanismos derivados. En este sentido, se ha manifestado la urgencia de abordar el tema desde investigaciones inter y transdisciplinarias que amplíen la visualización de problemáticas en las discusiones de gestión pública y jurídica, generando bases más sólidas para su implementación efectiva. Desde la perspectiva pedagógica humanista, el cambio de planes y programas para la educación básica realizado en 2022 ha sido un paso relevante; sin embargo, en los documentos revisados persiste la ausencia de un marco claro que traduzca dichos principios en estrategias operativas que fortalezcan la EEA en la práctica escolar cotidiana (Chávez, 2024).

La vinculación de la ECA con el resto del currículo se encuentra en una fase incipiente, caracterizada por iniciativas interdisciplinarias puntuales, generalmente impulsadas por intereses individuales. Este patrón refleja lo advertido por Salido (2025) sobre la dificultad de consolidar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza artística sin un marco institucional claro y una secuencia didáctica coherente. Sin embargo, en su estudio también mostró el potencial del método para dar respuesta a las exigencias de una Educación Artística renovada y contemporánea que atiende las diferencias en la forma en que cada estudiante percibe y comprende la información. Investigaciones internacionales, como las de Bamford (2011); y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019), muestran que cuando la ECA se integra de manera planificada y transversal, se favorecen aprendizajes más profundos y colaborativos, algo que en este estudio solo se observó de manera aislada.

En cuanto a los obstáculos, los hallazgos se alinean con lo planteado en el estudio realizado por OIT donde se identifica como principales barreras la resistencia docente, la falta de apoyo institucional y la persistente visión de la ECA como materia complementaria, entre otras (Jiménez, 2010). En este caso, aunque las instalaciones son adecuadas, se evidencian carencias en el acompañamiento pedagógico y en la formulación de planes estratégicos, todo ello relacionado con la necesidad de humanizar la pedagogía y atender los contextos socioculturales de cada institución. Otros aspectos que dificultan el acceso a la educación artística en primaria, secundaria y media desde la mirada de los maestros; señalan entre otros, la baja intensidad horaria o la asignación de actividades de otras asignaturas que no aportan a la formación artística y cultural de los estudiantes y la existencia de un modelo educativo que tiene poco énfasis en las artes y su impacto en la formación integral del ser (Castillo, 2019; Díaz et al., 2013 citados por Arias & Díaz, 2023).

Frente a este panorama, los participantes propusieron estrategias concretas: fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, formalizar la ECA como eje transversal del PEI, impulsar proyectos inter y transdisciplinarios,

y difundir de forma sistemática sus aportes a la comunidad. Estas recomendaciones dialogan con las conclusiones de Anghel & Iftimi (2023), que destacan la relevancia de la pedagogía positiva para aumentar el compromiso estudiantil.

En esta misma línea, Elías & González (2019), subrayan que la formación docente debe superar enfoques reduccionistas y promover la autonomía y participación del profesorado, elemento clave para lograr una integración real y sostenida de la ECA con otros dominios curriculares. Asimismo, la propuesta de un Consejo ECA como foro consultivo para articular actividades artísticas en todos los niveles y disciplinas constituye un aporte novedoso de este estudio, sin precedentes directos en la literatura revisada. En definitiva, este caso confirma tendencias ya documentadas en estudios nacionales e internacionales, pero añade matices propios del contexto ecuatoriano, especialmente en lo referente a la necesidad de instancias formales de gobernanza que permitan superar la fragmentación actual de la ECA y asegurar su desarrollo sostenido en el tiempo.

En línea con los hallazgos del estudio, recientes investigaciones subrayan la falta de formación docente en integración artística y curricular interdisciplinar en América Latina. El estudio de Oliver-Barceló et al. (2002), analizaron la presencia de la educación artística en los currículos de educación infantil en diez países Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España, Guatemala, México, Nicaragua y República Dominicana. Los resultados indican que el enfoque multicultural está presente en los currículos latinoamericanos, pero en muchos casos no se traslada al ámbito artístico por la falta de formación del docente. Otro estudio sobre la formación docente en educación artística infantil para asumir este reto, también realizado por Oliver-Barceló et al. (2024), identificaron cinco elementos clave ausentes en la formación inicial: vínculo con la cultura, enfoque artístico claro, inclusión de disciplinas diversas, interdisciplinariedad y reevaluación del rol del arte. Estos vacíos coinciden con la visión emergente de este estudio acerca de la necesidad urgente de fortalecer la formación docente y su transversalidad en el currículo.

En Chile, Bernaschina (2025), explora la didáctica inclusiva y cooperativa en la educación artística, señalando que, aunque estas metodologías mejoran habilidades cognitivas y sociales, su implementación enfrenta barreras estructurales similares a las observadas en este estudio, como falta de recursos y conciencia institucional.

Desde una perspectiva de impacto, Egaña-del Sol et al. (2023), demostraron que un programa artístico extracurricular (talleres con artistas en escuelas públicas) genera aumentos significativos en el rendimiento académico, la creatividad y el comportamiento creativo de los estudiantes. Esto subraya el impacto potencial de iniciativas

artísticas bien implementadas, reforzando tus propuestas sobre su incorporación activa en el currículo.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relevancia, obstáculos y estrategias de integración de la Educación Cultural y Artística (ECA) en el currículo de una institución educativa privada de Ecuador, con el fin de proponer líneas de acción pedagógica que fortalezcan su implementación. La ECA es reconocida por docentes, estudiantes y directivos como un componente esencial para la formación integral, con aportes significativos al desarrollo socioemocional, la creatividad y el pensamiento crítico. Sin embargo, esta valoración discursiva no se refleja en su ubicación curricular ni en la asignación de recursos, reproduciendo la distancia entre su propósito declarado y su práctica.

La integración de la ECA con otras áreas es incipiente y depende en gran medida de motivaciones individuales, sin un respaldo institucional claro. Aunque se mencionan metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), su implementación carece de sistematicidad y planificación transversal.

Las limitaciones más recurrentes incluyen la escasez de carga horaria, la falta de apoyo pedagógico y la persistente percepción social de la ECA como materia complementaria. Estas barreras dificultan la consolidación de aprendizajes artísticos y su articulación con el resto del currículo.

Las estrategias sugeridas por los participantes apuntan a fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en didáctica artística e interdisciplinar; incorporar la ECA como eje transversal en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); diseñar proyectos inter y transdisciplinarios con un rol protagónico del arte; ampliar la proyección comunitaria y la visibilidad de la ECA mediante convenios y eventos públicos y a crear un Consejo ECA como órgano consultivo para coordinar actividades y fortalecer la coherencia institucional.

En síntesis, este caso confirma tendencias identificadas en investigaciones nacionales e internacionales sobre la brecha entre el valor atribuido a la ECA y su implementación efectiva. No obstante, aporta elementos específicos del contexto ecuatoriano, como la propuesta del Consejo ECA, que podrían servir como referencia para otras instituciones con problemáticas similares.

A partir de los hallazgos, se recomienda que la institución incorpore la Educación Cultural y Artística (ECA) como eje transversal explícito en el Proyecto Educativo Institucional y en la planificación curricular anual, así como la creación de un Consejo ECA que articule esfuerzos entre niveles y áreas para garantizar coherencia y continuidad. Es fundamental implementar programas de capacitación continua para todo el profesorado, no solo del área artística,

en didáctica interdisciplinar y metodologías activas, fomentando comunidades de aprendizaje que permitan el intercambio de buenas prácticas.

Asimismo, se sugiere la adopción planificada de estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el aprendizaje-servicio y talleres interdisciplinarios, asegurando que la ECA ocupe un rol central en estas iniciativas. Esto debe ir acompañado de la provisión de recursos materiales, tecnológicos y de tiempo suficientes para el desarrollo de proyectos artísticos de calidad. Finalmente, se propone ampliar la proyección comunitaria de la ECA mediante exposiciones, presentaciones y alianzas con instituciones culturales, involucrando activamente a las familias y a la comunidad educativa en general, de modo que se fortalezca su reconocimiento social y se potencie su impacto formativo.

Al tratarse de un estudio de caso único en una institución privada de Ecuador, los resultados no son generalizables a otras realidades educativas, aunque pueden servir de referencia para contextos con características similares.

Pudo haber posibles sesgos de respuestas en cuanto a las percepciones recogidas ya que pueden estar influenciadas por las relaciones jerárquicas dentro de la institución o por expectativas de la investigadora principal como artista de formación y profesora en activo. Esto aportó un conocimiento situado que facilitó el acceso a los participantes y la construcción de un clima de confianza, especialmente con docentes y estudiantes de áreas artísticas. Este capital relacional permitió obtener testimonios más abiertos y matizados sobre la práctica y la valoración de la ECA. Sin embargo, también implicó el riesgo de sesgo interpretativo, dado que la investigadora comparte afinidades profesionales con parte de la población estudiada. Para mitigar este riesgo, se aplicaron estrategias de triangulación de fuentes y técnicas (Flick, 2018), y se sometieron los hallazgos a procesos de verificación con los propios participantes (member checking), lo que contribuyó a preservar la validez interpretativa dentro del marco institucional analizado.

Por otro lado, la investigación no evaluó el impacto de la ECA en el tiempo, lo que limita la valoración de cambios sostenidos en aprendizajes o actitudes. Por eso en primer lugar, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que evalúen el impacto de la integración de la ECA en aprendizajes cognitivos, socioemocionales y creativos a lo largo del tiempo, permitiendo medir cambios sostenidos y no solo percepciones inmediatas.

También sería pertinente ampliar el análisis a un conjunto más diverso de instituciones, tanto privadas como públicas, para explorar patrones comunes y divergencias en distintos contextos socioeconómicos y culturales. Otra investigación revente puede consistir en evaluar de forma experimental o cuasi-experimental el efecto de proyectos inter y transdisciplinarios con la ECA como eje central,

midiendo su influencia en áreas como ciencias, matemáticas y lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Galeano, M., Cabrera-Berrezueta, B., Pulla-Merchán, J., & Crespo-Crespo, W. (2024). La educación artística en el marco legal ecuatoriano y los derechos culturales: pertinencia y calidad hacia el pensamiento creativo e innovador. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 11(3), 21-39. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.113.908>
- Anghel, O.I., & Iftimi, A.M.A. (2023). Positive Pedagogy in Art Teacher Training. *Review of Artistic Education*, 26(1), 156-162. <https://doi.org/10.2478/rae-2023-0022>
- Arias, N., & Díaz, V. (2023). Tendencias de la investigación en educación artística en Colombia en el periodo 2010-2020. *Praxis Pedagógica*, 22(33), 202-225. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.33.2022.202-225>
- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* (2nd ed.). Waxmann.
- Barba, M. (2020). Desarrollo de habilidades cognitivas propias de las artes escénicas en el aula. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 15(esp4), 2727-2740. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i-esp4.14520>
- Bernaschina, D. (2025). Approaches to inclusive collaborative learning in art education in Chile. *Educational Academic Research*, 56, 116131. <https://doi.org/10.33418/education.1416615>
- Chacón-López, H., & Maeso-Broncano, A. (2023). Creative development, self-esteem and cross-sectional barriers to creativity in learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences Journal*, 1(2), 45-57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101270>
- Chávez, S. D. (2024). Democracia, regímenes de bienestar y educación estética-artística en el siglo XXI. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(3), 187-216. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.652>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Duarte, A. E. (2023). La huella educativa del arte en el bachillerato. *Innovación Educativa*, 23(92), 60-76. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732023000200060&lng=es&lng=es
- Egaña-del Sol, P. (2023). The impacts of a high-school art-based program on academic achievements, creativity, and creative behaviors. *npj Science of Learning*, 8 (39). <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00187-6>

- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elías Hernández, J. A., & González, A. M. (2019). Formación docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Investigación Cualitativa*, 4(1), 75–90. https://www.researchgate.net/publication/334694614_Formacion_Docente_Aportaciones_para_un_Estado_del_Arte_desde_una_Perspectiva_Participativa
- Flick, U. (2019). *Managing Quality in Qualitative Research*. SAGE.
- García-Huidobro, R., & Shenffeldt, N. (2023). El rol pedagógico de las artes: Artistas y artistas-docentes en Chile, posibilitando relaciones y transformación social. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(1), 9-28. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.78794>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Jiménez, L. (2010). *La educación artística en Iberoamérica*. En I. Aguirre, L. G. Pimentel & L. Jiménez (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 99-107). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Lauss, J., & Helm, C. (2025). The Role of the Arts in the Classroom: Does Integration of the Arts Promote Social Relationships in the Classroom? *Education Sciences*, 15(1), 14. <https://doi.org/10.3390/educsci15010014>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Meléndez, P., Domínguez, M. V., & Gil, O. M. (2025). La educación artística y su pertinencia curricular en contextos indígenas. *Pensamiento educativo*, 62(1), 1-9. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.1>
- Mereci-Mejía, E. E., & Cedeño-Tuárez, L. K. (2021). Estrategias de educación artística como potenciadora del desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de básica elemental. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1205–1224. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8383783.pdf>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Oliver-Barceló, M., Ferrer-Ribot, M., & Jové, G. (2024). Arts education in early childhood teacher training: An international analysis. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104703>
- Oliver-Barceló, M., Ferrer-Ribot, M., & Morey-López, M. (2022). Multiculturalidade e educação artística no currículo da educação infantil. *Cadernos De Pesquisa*, 52. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8865>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Framework for cultural and arts education*. UNESCO. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf
- Salido-López, P. V. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): evaluación cualitativa de un programa de intervención pedagógica en la formación inicial de docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.565501>
- Service, R. W. (2008). Book Review: Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. *Organizational Research Methods*, 12(3), 614-617. <https://doi.org/10.1177/1094428108324514>
- Sigüenza, J. P., & Guevara, C. F. (2022). El arte como innovación educativa para desarrollar el pensamiento en el siglo XXI. *Revista Científica UISRAEL*, 9(3), 131-147. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n3.2022.597>
- Sparkes, A.C., & Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*, 43-68. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

En la revista solo se aceptarán trabajos resultados de investigaciones educativas no publicados y que no estén comprometidos con otras publicaciones seriadas. El idioma de publicación será el español; se aceptarán artículos en inglés y portugués si uno de los autores procede de un país en el que se habla esa lengua, o si han sido traducidos por un traductor profesional.

Los tipos de contribuciones que aceptará son: Artículos científicos resultados de investigaciones educativas, ensayos con enfoque reflexivo y crítico, reseñas y revisiones bibliográficas.

Las contribuciones podrán escribirse en Microsoft Office Word (".doc" o ".docx"), empleando letra Verdana, 10 puntos, interlineado sencillo. La hoja tendrá las dimensiones 21,59 cm x 27,94 cm (formato carta). Los márgenes superior e inferior serán a 2,5 cm y se dejará 2 cm para el derecho e izquierdo.

Estructura de los manuscritos

Las contribuciones enviadas a la redacción de la revista tendrán la siguiente estructura:

- Extensión entre 15 y 20 páginas.
- Título en español e inglés (15 palabras como máximo).
- Nombre (completo) y apellidos de cada uno de los autores unidos a partir de un guión para el caso de autores que tengan dos apellidos. Se recomienda que en el nombre científico se supriman los caracteres especiales del español y otras lenguas (tildes, ñ, ç...) para estandarizarlo conforme a los parámetros de la lengua franca (inglés) y ser indexados correctamente en las bases de datos internacionales. En el caso de que los autores tengan dos apellidos deben unirse a partir de un guión.
- Correo electrónico, identificador ORCID e Institución. Los autores que carezcan de ORCID deben registrarse en <https://orcid.org/register>
- Resumen en español y en inglés (no excederá las 200 palabras) y palabras clave (de tres a diez en español e inglés).
- Introducción; Materiales y métodos; Resultados y discusión, para artículos de investigación. El resto de las contribuciones tendrá en vez de estos dos apartados Metodología y Desarrollo. Seguidamente, Conclusiones, nunca enumeradas; y Referencias bibliográficas. En caso de tener Anexos se incluirán al final del documento.

Otros aspectos formales

- Las páginas se enumerarán en la esquina inferior derecha.
- Las tablas serán enumeradas según su orden de aparición de manera consecutiva y su título se colocará en la parte superior.
- Las figuras no excederán los 100 Kb, ni tendrán un ancho superior a los 10 cm. Serán entregadas en carpeta aparte en formato de imagen: .jpg o .png. En el texto deberán ser enumeradas, según su orden y su nombre se colocará en la parte inferior.
- Las siglas acompañarán al texto que la definen la primera vez, entre paréntesis y no se conjugarán en plural.
- Las notas se localizarán al pie de página y estarán enumeradas con números arábigos. Tendrán una extensión de hasta 60 palabras.
- Los anexos respaldarán ideas planteadas en el trabajo y serán mencionados en el texto de la manera: ver anexo 1 ó (anexo 1).

Citas y Referencias bibliográficas

Las citas y referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 7ma edición, 2019. La veracidad de las citas y referencias bibliográficas será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se deben utilizar hasta 25 fuentes y que sean de los últimos cinco años, con excepción de los clásicos. En el caso de fuentes que sean artículos científicos se deben utilizar, preferentemente, aquellas que provengan de revistas científicas indexadas en SciELO y SCOPUS.

En el texto las citas se señalarán de la forma: Apellido (año), si la oración incluye el (los) apellido (s) del (de los) autor (es). Si no se incluyen estos datos se utilizará la variante: (Apellido, año). Solo se incluirá el número de página en las citas textuales. Se mencionarán al final del artículo solo las citadas en el texto, ordenadas alfabéticamente con sangría francesa.



**UNIVERSIDAD
PABLO LATAPÍ SARRE**