

“Educación, Innovación y Sociedad: Retos y Estrategias para el Aprendizaje Integral”

ISSN: 2992-7927



REVISTA MEXICANA **de INVESTIGACIÓN e INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

VOLUMEN 5

NÚMERO 1

ENERO - MARZO - 2026



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. Armanda 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 Desarrollo e implementación de un método autogestivo de educación con investigación-acción participativa en grupos sociales	6
Raul Villaseñor-Talavera	
02 La música como elemento dinamizador para el aprendizaje del lenguaje en niños de primera infancia: Un estudio exploratorio	22
Verónica Jacqueline Guamán-Gómez	
03 Vínculo de la escuela y la familia en correspondencia con los objetivos de desarrollo sostenible	32
Mireya Baute-Rosales, Virginia Pérez-Payrol, María de los Ángeles Luna-Castro	
04 Educación como herramienta de prevención: garantizando el acceso digno para reducir la reincidencia juvenil.....	44
Pablo Miguel Vaca-Acosta, Lenin Israel Arias-Matango, Natali Camila Tite-Tite	
05 Hybrid education as a new paradigm in higher education	51
Farzad Sattari-Ardabili, Mohammad Narimani	
06 Material didáctico de acciones neuroeducativas para mejorar la atención en niños de tercer año	58
Ana Belén Ortega-Gavilanes, Andrea Johanna Pucha-Quizhpe, Nelly Hodelin-Amable	
07 El co-diseño en actividades para el perímetro, área y volumen de las figuras geométricas	72
Erivan Velasco-Núñez, Oscar Ausencio Carballo-Aguilar, Víctor Alfonso Hernández-Vázquez	
08 Pertinencia de métodos productivos de enseñanza- aprendizaje en la formación integral de estudiantes de Odontología	85
María Elena Infante-Miranda, Teresa de Jesús Molina-Gutiérrez, Nemis García-Arias	
09 Actividad física en condiciones de contaminación atmosférica y riesgo de diabetes tipo 2 en adultos	96
Mireya Pérez-Rodríguez, Raymundo Pérez-Urquiza	
10 The role of institutional repositories in the democratization of knowledge	104
Sahand Mahdavi-Zargari	
11 La concepción del Proyecto educativo institucional: trabajo preventivo educativo con los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo	113
Yoelvis Antonio García-Sánchez, María Elena Reina-Suárez, María del Rosario Lleó-Moreno, María Rosa Núñez-González, Guillermo Cabrera-Pérez	
12 Evolución y comprensión jurídica del femicidio: desafíos educativos y legales en el contexto ecuatoriano.....	121
Luis Andrés Crespo-Berti, Melanie Skarlet Quiñonez-Medina, Carmen Patricia Ruiz-Tigse, Daniela Yesenia Sánchez-Mina	
13 Evaluación de la percepción de ansiedad, autoestima e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Superior	128
Ana Guadalupe Rivera-Castro	
14 Análisis crítico reflexivo de la formación laboral en el Plan de estudio E., y la disciplina principal integradora en la Licenciatura en Educación Primaria	136
María del Rosario Moreno-Lleó, María Rosa Núñez-González	
15 La formación y aprendizaje en la era digital notarial: implicaciones educativas y jurídicas de los contratos electrónicos en Ecuador	145
Diego Francisco Granja-Zurita, Matías Josué Chicaiza-Flores, Mónica Alexandra Salame-Ortiz	
16 La planeación didáctica en la Nueva Escuela Mexicana: una experiencia formativa en educación preescolar rural	151
Fátima Patricia Ramírez-Ramírez, Julia Medrano-Hernández	

17	La formación permanente de docentes en la Especialidad Artesanía: diagnóstico de necesidades en la Educación Técnica Profesional	160
	<i>Gardenia del Carmen Rojas-Espinosa, Bárbara Milaydys Martínez-Regajo, Yoan Gómez-Gudin, Jorge Luis del Sol-Martínez</i>	
18	Redes semánticas naturales. Una técnica al servicio de docentes e investigadores	167
	<i>Adrián Galfrascoli, Cristian Aguilar-Correa</i>	
19	Biopolítica de la gobernanza de la Facultad de Ciencias Administrativas en la Universidad de Guayaquil.....	180
	<i>Telmo Viteri-Briones, Ingrid Sarmiento-Torres, Alexandra Cañizares, Jorge Canizares-Stay, Cesar Roldan-Campi</i>	
20	Impacto de la gamificación en el aprendizaje de la música tradicional ecuatoriana en estudiantes de octavo año	188
	<i>José Asdrúbal Sarango-Vásquez, Jorge Mesa-Vásquez, Xavier Oswaldo Yáñez-Cando</i>	
21	Diseño de un material didáctico contentivo de acciones neuroeducativas para mejorar la atención en niños de tercer año	202
	<i>Ana Belén Ortega-Gavilanes, Andrea Johanna Pucha-Quizhpe, Nelly Hodelin-Amable</i>	
22	Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en alumnos de secundaria en México a través de materiales en línea	209
	<i>Iván Abelardo Muñoz-Valle, Carlos Vidal-Salgado, Maritza Librada Cáceres-Mesa</i>	
23	Percepción estudiantil de contabilidad sobre impacto de la inteligencia artificial en la eficiencia de procesos.....	219
	<i>Bianca María Silva-Saldaña, Fernando Juca-Maldonado</i>	
24	Empleo del divertiaprendizaje para la atención de un estudiante con autismo de tercer año de Educación Básica	228
	<i>Evelin Gabriela Arroyo-Zambrano, Hilda Karina Sepa-Ruiz, Nelly Hodelín-Amable</i>	
25	La aplicación de la inteligencia artificial en la estimulación del lenguaje durante la infancia temprana.....	238
	<i>Adis María Suárez-Ataury, José Luis Gil-Álvarez, Mabel Morales-Cruz</i>	
26	Study on the influence of new american fiction on Azerbaijani literary thought and intercultural relations.....	245
	<i>Arif Asadov</i>	
27	Desarrollo de competencias blandas en estudiantes universitarios: análisis desde el enfoque pedagógico, psicológico y tecnológico. Una revisión sistemática	258
	<i>Teresa Alexandra Lara-Lara, Pamela Yesenia Yáñez-Zapata, Johanna Lizbeth Aguirre-Palacios, Luis Iván Espín-Velasco, Gonzalo Javier Pullas-Tapia</i>	
	Normas	268

EDITORIAL

Dr.C. Jorge Luis León González

E-mail: joshuamashiaj92@gmail.com¹

¹ Profesor Investigador. Universidad Pablo Latapí Sarre

Estimados autores:

Es un honor presentar el Volumen 5, número 1 (Enero-marzo) de la Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa (RMIIE), bajo el título "*Educación, Innovación y Sociedad: Retos y Estrategias para el Aprendizaje Integral*". Este número marca un nuevo ciclo editorial en el que reafirmamos nuestro compromiso con la divulgación de investigaciones de alta calidad, la innovación pedagógica y el análisis crítico de las prácticas educativas en diversos contextos. La RMIIE continúa consolidándose como un espacio de referencia para académicos, investigadores y profesionales interesados en comprender y transformar los procesos educativos desde una perspectiva interdisciplinaria, integrando enfoques humanistas, constructivistas, tecnológicos y socioculturales.

En este número, los lectores encontrarán una rica diversidad de investigaciones y reflexiones que abordan múltiples dimensiones del aprendizaje y la enseñanza. Se incluyen estudios sobre metodologías activas y participativas, investigación-acción en comunidades sociales, estrategias neuroeducativas para mejorar la atención en la infancia, gamificación aplicada a la música tradicional, alfabetización inicial y educación híbrida en entornos universitarios. Asimismo, se presentan análisis sobre la formación docente continua, el co-diseño curricular, la vinculación escuela-familia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y estudios jurídicos y educativos que reflejan la intersección entre educación, derechos y sociedad. Esta pluralidad de enfoques evidencia el carácter integrador de la revista, así como la relevancia de generar conocimientos que puedan aplicarse en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, impactando tanto en la práctica educativa como en el desarrollo integral de los estudiantes.

La educación contemporánea enfrenta desafíos complejos, desde la necesidad de adaptar la enseñanza a entornos digitales y multiculturales, hasta la exigencia de garantizar la equidad, la inclusión y el aprendizaje significativo en todas las etapas educativas. Los artículos reunidos en este número ofrecen evidencia y análisis sobre cómo abordar estas demandas, promoviendo estrategias innovadoras que favorezcan la autonomía, la creatividad, la reflexión crítica y la colaboración de los estudiantes. Además, destacan la importancia de que las políticas educativas y las prácticas docentes estén orientadas hacia el bienestar y el desarrollo integral de la comunidad educativa, reafirmando la educación como un derecho fundamental y un motor de progreso social.

Este volumen también evidencia el compromiso de la RMIIE con la internacionalización del conocimiento. A través de la participación de investigadores y autores de distintos países, se fomenta un diálogo global sobre buenas prácticas, metodologías emergentes y tendencias educativas que pueden inspirar la transformación de la educación más allá de las fronteras latinoamericanas. La diversidad temática y geográfica fortalece la visión de la revista como un espacio plural, inclusivo y abierto a la colaboración científica internacional, contribuyendo a la construcción de un conocimiento educativo sólido, pertinente y de alto impacto social.

Finalmente, invitamos a los lectores a explorar con detalle cada artículo, valorando tanto su rigor metodológico como su relevancia social y educativa. El Volumen 5, número 1 representa un esfuerzo sostenido por consolidar la RMIIE como un referente académico en educación, innovación y sociedad, promoviendo la reflexión crítica, el intercambio de experiencias y la generación de estrategias que respondan a los retos contemporáneos del aprendizaje integral. Este número simboliza nuestra dedicación a la excelencia editorial, al fortalecimiento de la comunidad académica y al impulso de un diálogo informado que transforme la práctica educativa en beneficio de los estudiantes, los docentes y la sociedad en general.

01

DESARROLLO

**E IMPLEMENTACIÓN DE UN MÉTODO AUTOGESTIVO DE
EDUCACIÓN CON INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA
EN GRUPOS SOCIALES**



DESARROLLO

E IMPLEMENTACIÓN DE UN MÉTODO AUTOGESTIVO DE EDUCACIÓN CON INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN GRUPOS SOCIALES

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A SELF-MANAGED EDUCATIONAL METHOD WITH PARTICIPATORY ACTION RESEARCH IN SOCIAL GROUPS

Raul Villaseñor-Talavera¹

E-mail: rvillasenort@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4242-4536>

¹ Claustro Mexicano de Ciencias Sociales. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Villaseñor-Talavera, R. (2026). Desarrollo e implementación de un método autogestivo de educación con investigación-acción participativa en grupos sociales. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 6-21.

Fecha de presentación: 21/09/2025

Fecha de aceptación: 13/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

En este trabajo se presenta el resultado de la relación dialéctica de elementos de la pedagogía moderna con el modelo de investigación-acción participativa para dar origen a un método autogestivo con fundamentos humanistas, críticos y autonómicos para la educación permanente, llevado a la praxis formativa de ciudadanos como agentes sociales en la transformación de su realidad mediante participación democrática. El análisis reflexivo y comparativo permitió vincular los principios, culturas y criterios pedagógicos con los elementos surgidos durante la formación educativa en grupos de adultos organizados en proyectos independientes, en donde el desarrollo humano autogestivo abarcó la atención a necesidades de orden material, interrelacional, cognitivas y promoción de la colaboración. Los resultados derivaron en una contribución teórico-metodológica para la activa participación social incorporando procesos evaluativos específicos, creación de capacidades individuales y colectivas, con efectos en modificaciones positivas en su entorno gremial y social.

Palabras clave:

Autogestión, investigación-acción, metodología, pedagogía.

ABSTRACT

Based on elements of modern pedagogy, a dialectical relationship is built with the participatory action-research model for lifelong education, brought to practice incorporating humanistic, critical and autonomous foundations, aimed at transforming social reality through the self-managed and democratic methodological process. The reflective and comparative analysis made it possible to link pedagogical principles, cultures, and criteria with the elements that emerged during the educational training of adult groups organized into independent projects, where self-managed human development encompassed attention to material, interpersonal, and cognitive needs, as well as the promotion of collaboration. The research progress resulted in a theoretical and methodological contribution to active social participation during the comprehensive training of educational groups, incorporating a specific evaluation process, the creation of individual and collective capacities, and generating changes in their union organization and social environment.

Keywords:

Self-managed, action-research, methodology, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

En los procesos enseñanza-aprendizaje ajenos al sistema escolarizado se ofrecen oportunidades de desarrollo especialmente relevantes para educandos en etapas económicamente productivas o posteriores a su vida laboral. Existen modelos como el de la educación permanente revalorada en diversos periodos (Tünnermann, 2010) en sectores donde confluyen la educación y la producción asociadas a la integración con procesos sostenibles y participativos. Este tipo de aprendizaje también integra intereses diversos como la preservación de la diversidad social, cultural y ambiental, reconociendo prácticas y conocimientos comunitarios, a diferencia de procesos estructurados bajo un currículo implementado en instituciones del sistema educacional.

Este concepto educativo como formación participativa a lo largo de la vida, emana del trabajo de Lengrand (1973) y del Consejo Internacional de Educación de Adultos (CIEA) de la UNESCO. Es formalizado en el informe “Aprender a ser” (Faure et al., 1973); surgiendo en paralelo con la postura pedagógica de Freire (1971) respecto a la educabilidad para toda la vida, para incidir en la realidad social para transformarla. Su ontología original es concordante con las propuestas de Ander-Egg (2003); y Kosik (1967), respecto de la apertura de nuevos procesos humanizados bajo una consciencia intencional para mejorar la realidad. Toda vez que en este modelo el aprendizaje es concebido como un viaje continuo, en cierta forma sostenible, donde cada experiencia contribuye al desarrollo de individuos y colectividad en donde también confluye la filosofía de la esperanza y las prácticas educativas liberadoras, pues como señala Freire (1971): “no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella” (p. 27).

La necesidad de la educación permanente fomentadora de conciencia crítica y compromiso social ha resultado relevante para la sostenibilidad en todos los aspectos del desarrollo integral. Sobre el modelo, la pedagogía contribuye a través de la teoría y estructuras metodológicas de diseño, didáctica y planificación de la praxis con promoción de la libertad de pensamiento, defensa de la autonomía, colaboración empática, el fomento de la capacidad de decidir en un contexto de beneficios colectivos, donde los integrantes del grupo formativo (educativo) intervienen democrática y autogestivamente (Ander-Egg, 2003). Según Ochoa Gutiérrez & Balderas Gutiérrez (2021) se sustenta en la cobertura de necesidades cognitivas y espirituales bajo un propósito con objetivo vinculado al desarrollo humano con sentido de plenitud, lo cual supone crear condiciones en los ámbitos cultural, profesional y productivo, a los cuales se incorpora el enfoque de sostenibilidad, abarcando contextos familiares, laborales, comunitarios y productivos conectados a lo social, yendo más allá de la formación tradicional gracias a su

orientación cooperativa, libertaria, integración de la diversidad y al fomento de la consciencia social.

Bajo esa orientación, el objetivo de este trabajo es integrar los principios, características y procesos pedagógicos de la educación permanente mediante una metodología autogestiva desarrollada y aplicada asincrónicamente como experiencia formativa comunitaria, bajo un enfoque práctico basado en el modelo de investigación-acción participativa. En el trayecto de gestión metodológica a partir de antecedentes formativos comunitarios, se fueron adaptando técnicas y procedimientos, incluyendo el diseño de evaluación para generar una propuesta teórico-metodológica de tipo constructivista, que incluye las experiencias aplicadas en dos diferentes grupos sociales para contribuir a la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, desarrollando su proceso formativo a partir del diálogo, análisis reflexivo y creación de capacidades grupales para convertirse sistemáticamente en gestores y activos participantes de su mejora social.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología es cualitativa de enfoque constructivista conjuntando diseño epistemológico con la praxis, al implementar procesos autogestivos a partir del modelo de investigación-acción participativa. Se integraron aprendizajes colectivos y autogestionados orientados a las soluciones de problemas comunes, bajo un enfoque basado en el diagnóstico participativo, análisis situacional e identificación de prioridades. Se priorizó el diseño metodológico adaptativo con matrices de participación y evaluación en espacios pedagógicos (Palermo, 2014) bajo la premisa “del poder-comprender, al poder-saber, para poder-hacer”.

La construcción metodológica conjugó los resultados de la experiencia de campo con el proceso dialogal (A. Talavera, comunicación personal) sobre la teoría, métodos y técnicas, incorporando instrumentos de evaluación para comprobar y validar las estrategias didácticas, de procesos de enseñanza-aprendizaje y los efectos sociales considerando lo señalado al respecto por Fernández Sierra (1994); y Lundgren (1992) gestando una propuesta metodológica para maximizar potencial educativo.

La ontología social del método se relaciona con la cultura pedagógica francófona, pues se parte de la premisa de que la educación es producto de la libertad y para la libertad. El educando está comprometido con el proceso formativo, al servicio de la acción educativa y colabora. Se promueve el aprendizaje autodirigido como educación natural para la libertad, marcando una relativa diferencia con la cultura pedagógica anglosajona en cuanto a lo curricular. De la cultura pedagógica germánica en donde “el problema de la Bildung o formación” se relaciona con el proceso de autocultivo, en este trabajo se retoman elementos para reconocer la relevancia asignada a prosperar con madurez moral y emocional trabajando en equipo,

con autonomía personal y autogestión y con capacidad para imaginar futuros mejores. Esto es esencial en la propuesta metodológica, porque involucró tres componentes guía en un plan de trabajo diseñado colectivamente:

1. Orientación al estado ideal: El objetivo a alcanzar con un cambio social,
2. Esperanza en el futuro mejor, como concepto relativo a la expectativa,
3. Acciones concretas, alcanzables y cuyo avance puede ser evaluado.

La experiencia en campo correspondió a dos periodos: uno de revisión de antecedentes de la Acción Metódica Autodirigida (AMA) llevado a cabo por Talavera (1998) con familias de sectores urbanos vulnerables, de donde se tomaron aprendizajes para “modelar” un método autogestivo fortalecido, y el segundo, a partir de conjuntar la experiencia con la adaptación del modelo de investigación-acción participativa (Vidal Ledo & Rivera Michelena, 2007) bajo enfoque creativo y adaptativo en el marco de la educación permanente (IAP-EP). Estos trabajos se implementaron en dos proyectos educativos en el periodo 2021-2023 con un grupo formativo de pescadores de pequeña escala en Sinaloa y en 2023-2025 con productores independientes (micro-empresas) del sector alimentario de la Ciudad de México.

La propuesta metodológica final como conjunto interactivo de procesos autogestivos, contempla al humanismo, la pedagogía crítica, así como guías de la experiencia colectiva basada en valores de identidad comunitaria,

solidaridad, empatía, productividad colectiva y responsabilidad social y ambiental. Los resultados de cada intervención se compararon con grupos independientes cuyos datos fueron provistos mediante encuestas de estado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los elementos de la ontología se revalorizan en la pragmática epistemológica para asociar el papel del conocimiento individual con el colectivo, mediante la praxis de los tres grupos formativos tratados anacrónicamente y contextualizados en sus condiciones comunitarias.

Los participantes integrados en cada grupo formativo se describen en la Tabla 1: uno denominado Grupo Primordial por ser la experiencia base del planteamiento metodológico inicial, y dos Grupos Autogestivos en donde se implementó el desarrollo metodológico. Los participantes fueron concebidos inicialmente como sujeto/objeto, sujetos en tanto participan como parte del grupo en formación, aportando datos, información y conocimiento, a la vez que se constituyen en objeto del proceso. Asimismo, son participantes activos, con intereses propios, influenciados por contextos familiares, sociales e históricos en su espacio de convivencia y de formación, constituyendo una primera red de relaciones y formas de subjetivación que impactan al colectivo.

Tabla 1. Características de los grupos formativos: grupo del proceso primordial y de los grupos autogestivos 1 y 2. El subgrupo núcleo (SGN) de cada grupo se conformó como grupo de diseño inicial.

GRUPO FORMATIVO	CARACTERÍSTICAS					
	TIPO	LUGAR Y PERIODO	MÉTODO Y TÉCNICAS	OBJETIVOS	DATOS GENERALES	
PROCESO PRIMORDIAL	Madres de familias en una comunidad urbana	Morelia, estado de Michoacán 1995-1998	Método: Acción Metódica Autodirigida (AMA). Técnicas: Talleres de análisis y reflexivos (183)	Recuperar procesos de aprendizaje que desarrollan adultos a partir de prácticas educativas que se potencian a través de la autogestión	Cantidad de Participantes	23
					Edades (años) Promedio	17 – 54 32
					Actividades laborales:	Amas de casa, madres de familia con actividades ocasionales en ventas diversas
GRUPO AUTOGESTIVO 1	Productores pesqueros de pequeña escala del sur de Sinaloa (integrados en Sociedad cooperativa)	Escuinapa, El Rosario y Mazatlán, estado de Sinaloa 2021 -2023	Método Autogestivo de Desarrollo Humano (MADH). Fase constructiva	Diseñar una propuesta de proceso autogestivo de desarrollo humano sostenible con características participativa y motivacional.	Cantidad de Participantes	67 SGN:31
					Edades (años) Promedio	18-65 53
					Actividades laborales:	Pescadores de pequeña escala

GRUPO AUTO-GESTIVO 2	Productores y vendedores de comida rápida preelaborada	Ciudad de México. 2023 -2025	Método Autogestivo de Desarrollo Humano (MADH). Fases constructiva y adaptativa	Aplicar el proceso autogestivo de desarrollo humano sostenible, participativo y motivacional.	Cantidad de Participantes	48 SGN:12
					Edades (años) Promedio	19-27 25
					Actividades laborales:	Preparadores de alimento rápido, Aprendices en alimentos, Vendedores

El elemento cohesionante del proceso participativo de los grupos formativos fue la integración de intereses como cualidad que favoreció identidad y acercamiento colaborativo. Se fomentó la convivencia, el aprendizaje y la valoración de desafíos definidos autogestivamente. En el primer caso (grupo de pescadores) por la interrelación ante problemas comunes en las familias y su contexto social, en el segundo grupo (comercializadores de alimento preparado) por intereses de gremio, comunitarios y productivos, y en el tercero por interés comerciales, conformándose la comunidad de saberes y un entramado de relaciones basadas en comunicación cotidiana creada grupalmente por trabajo y vínculos afectivos, favoreciendo la reflexión grupal y la identificación de vías de solución colectiva a problemas comunes.

Investigación-acción participativa en la educación permanente (IAP-EP)

Por su naturaleza y el enfoque autogestionado, la forma de intervención se fue gestando en el trabajo realizado en el Grupo Primordial, adquiriendo consistencia y fortalezas en los Grupos Autogestivos 1 y 2.

Se combinó la enseñanza-aprendizaje con la investigación social, implicando un diseño metodológico con suficiente flexibilidad para adaptarlo constantemente, en función de avances, logros y evaluaciones. La epistemología toma el conocimiento como producto del acercamiento progresivo a la verdad objetiva, en donde teoría y práctica se vinculan a través de la dialéctica. Su naturaleza en cuanto a roles del docente-investigador y cada discente o sujeto/objeto sucedió a través de un vínculo pedagógico deferente al tradicional, favoreciendo la transformación individual y colectiva, rompiendo dominación y dependencia con formas de relación e interacción, didácticas integrativas y contenidos interdisciplinarios asumidos en la metodología de la IAP-EP autogestiva. Sus principales cualidades son las siguientes:

a) Observación participante: el docente-investigador convertido Asesor Guía se involucra en la realidad que se estudia, relacionándose con los sujetos/objeto convertidos en Agentes Sociales (agentes de cambio) al involucrarse plenamente en el proyecto.

b) Investigación participativa: Se eligen métodos y procesos basados en el trabajo colectivo, utilización de aspectos de la cultura organizacional, comunitaria o popular y la recuperación histórica. El Asesor Guía presenta los diversos métodos o procesos disponibles para la obtención de información, explica su lógica, eficacia y limitaciones. Se usa la observación de campo, investigación documental, historias de vida, cuestionarios y entrevistas. La información debe ser sistematizada y analizada por el propio grupo.

c) Acción participativa: Transmisión de información al resto de la comunidad o a representantes comunitarios, mediante reuniones de trabajo, con frecuencia óptima autodefinida y acciones para transformar la realidad.

d) Evaluación: Proceso estimativo de la efectividad de cada acción/compromiso en cuanto a cambios logrados, por ejemplo, para el desarrollo de nuevas actitudes o la redefinición de los valores y objetivos del grupo con base en Guzmán et al. (1994).

Se tomaron en consideración las ideas de Toruño Arguedas (2020) en tanto que parte de la necesidad de constituir marcos conceptuales y operacionales desde un enfoque crítico que promueve una ciudadanía activa y consciente, capaz de enfrentar y cuestionar injusticias, transformando la educación en un espacio y gestión de y para la liberación y crítica social, lo cual es consistente con esta proyección socio-psico-pedagógica que da prioridad a la construcción consciente de la realidad.

En la IAP-EP existe confluencia de los paradigmas positivista, fenomenológico-hermenéutico y crítico-social. Su naturaleza sistemática, documentada y con procesos medibles deriva de integrar el paradigma positivista al fenomenológico-hermenéutico vinculando anhelos y perspectivas colectivas y esperanzadoras con saberes transgeneracionales (algunos ancestrales, constituyendo una historicidad de base hermenéutica y simbolismos) que se rescatan y conocimientos formativos en el marco crítico-social con enfoque emancipatorio.

La epistemología es fundamentalmente constructivista (Figura 1) generando un método autogestivo propositivo y multidireccional, pues integra procesos de pedagogía social con elementos educacionales para la sostenibilidad,

la esperanza como aspecto motivacional inherente a la propia naturaleza humana y las consideraciones sobre la complejidad de cada del sistema de producción, lo cual permitió descubrir capacidades organizacionales y habilidades para la solución colectiva de problemas mediante una acción coordinada, entendida como una conducta relacionable con un sentido subjetivo (Ruiz Olabuénaga, 1991).

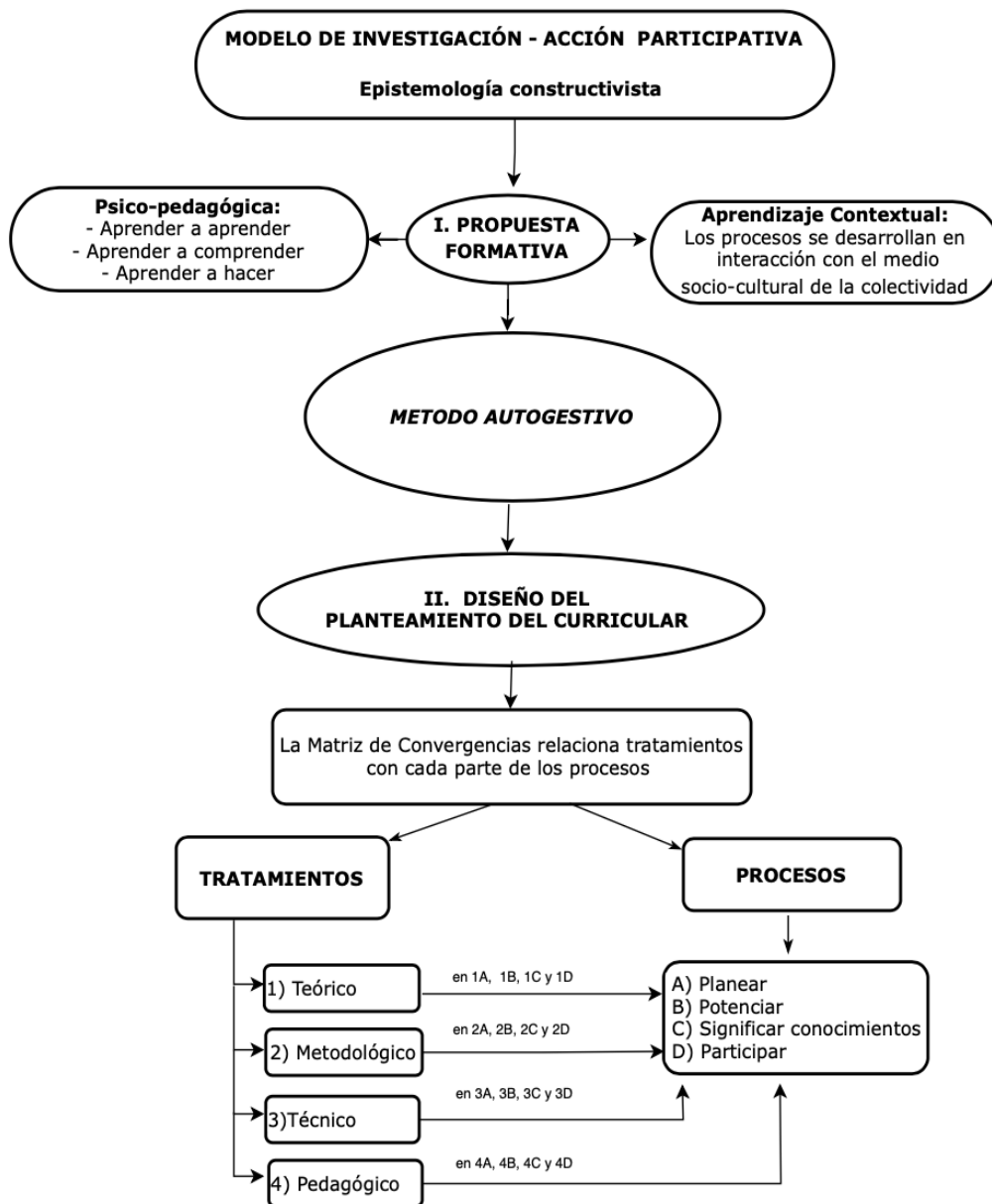


Figura 1. Modelo teórico del método autogestivo basado en investigación-acción participativa. Los tratamientos y procesos se vinculan de modo que cada tratamiento del planteamiento curricular atiende cada uno de los procesos sobre planear, potenciar capacidades, significar conocimientos y participar en las soluciones.

El método considera las propuestas de Calderón (1990); y De Vasco (1990) sobre la acción metódica autodirigida, sirviendo de base para la propuesta de autogestión colectiva y participativa, en donde dada la necesaria relación entre complejidad, esperanza y sostenibilidad, se incorporaron propuestas teóricas de Morin (1994, 1999, 2004) con enfoque a la construcción de una realidad dinámica y cambiante mediante procesos psicosociales y psicopedagógicos. Sobre el saber integral se incorporó la idea de la esperanza por cuanto a que el hecho formativo es además de un proceso o acto pedagógico, un hecho político, en donde se transmite la idea del despertar de consciencia y el desarrollo de los individuos bajo un esquema de beneficios colectivos enfocados a la sostenibilidad vista como proceso complejo (Cambers et al., 2008). Esto implicó incorporar funciones pedagógicas relacionadas con la satisfacción

de necesidades en tres ejes de intervención: sociedad, economía y ambiente, que son resultaron acordes con los lineamientos de Cambres et al. (2008); y Martínez Huerta (2009).

Bajo esas directivas, la autogestión tomó relevancia desde las primeras reuniones y trabajo reflexivos. De acuerdo con Sarasua & Udaondo (2004) refiere que “la constitución y funcionamiento de instituciones o comunidades basadas en la autonomía, en la capacidad de decisión de las personas” (p. 3); lo cual ocurre en un Continuum de motivación y participación con claros oscuros. Desde una perspectiva psicosocial, la autogestión corresponde a la capacidad de empoderamiento del grupo social para generar, controlar y orientar comportamientos a efecto de alcanzar objetivos por sí mismo, destacando el cumplimiento de responsabilidades personales y colectivas, así como de interrelaciones productivas en beneficio común. “Al respecto, se puede decir que la autogestión en su amplia acepción no existe en un solo modelo definitivo, sino en diferentes posiciones, ideologías, formas de pensamiento y diferentes praxis” (Talavera, 1998, p. 54). Como método comprende una serie de procedimientos integrados y sistematizados con fundamentación teórica desde premisas pedagógicas que dan forma a la estructura de plan de acción para su aplicación implementando procesos, técnicas o tareas para alcanzar objetivos autodeterminados.

Premisas pedagógicas para la implementación del modelo de IAP-EP

1. El estado actual personal, familiar, gremial y/o comunitario puede ser cambiado, hacia un estado de condición mejor en diversos ámbitos del desarrollo humano.
2. El proceso metodológico para la formación del desarrollo humano no es transferencia del saber, sino un aprovechamiento del saber para establecer acciones conjuntas dando significado y solución a necesidades concretas.
3. El proceso metodológico consiste en abrir la participación de manera horizontal sin perder de vista el interaccionismo en todas direcciones, abordando situaciones problemáticas concretas y potenciar soluciones a través de prácticas socio-psico-pedagógicas.
4. Toda representación social como constructo de un fenómeno concreto está internamente interconectada. No hay un momento en que la propia vida no exija desarrollo, especialmente en la praxis de la producción colectiva, porque la dinámica ambiental y social o el uso de recursos, exigen una innovación permanente, inventar e inventarse creativamente.
5. La base socio-psico-pedagógica considera tanto las situaciones que se busca atender a partir de los problemas identificados, como nuevos objetivos, enfoques y estrategias creadas en el marco de este método.

6. El proceso metodológico considera los tres saberes de Bloom (Owen, 2001):
 - a. Saber ser (autoconsciencia sobre el ser, sus valores, dominio afectivo y hábitos),
 - b. Saber comprender (dominio cognitivo para la autocomprensión), y
 - c. Saber hacer (destrezas y habilidades, dominio psicomotriz).
7. Los tres saberes desembocan en componentes metodológicos tomando en cuenta la propuesta de Calderón (1990) para un aprendizaje en las siguientes vertientes: aprender a aprender, aprender a comprender y aprender a hacer.
8. La consciencia plena sobre la realidad del fenómeno social permite identificar sus componentes y los problemas comunes definidos como “problema sentido”.
9. Cada “problema sentido” debe ser caracterizado por los propios agentes sociales, a partir de sus conocimientos, experiencias, vivencias, creencias y cualidades.
10. El eje de intervención es el principio de solución de cada uno de esos “problemas sentidos”, en forma participativa, dialogal, reflexiva, dinámica, metódica y autogestiva para generar cambios de actitudes.
11. El proceso implica un plan de desarrollo humano participativo con acompañamiento, seguimiento y evaluación denominado “Plan de acción de la IAP-EP”. Es fundamental para cada uno de los cuatro subsistemas de la problematización y conocimiento del modelo educativo: Subsistemas Físico-Natural, Social-Económico y Jurídico-Administrativo. Es el eje de acción del proyecto educativo y compila la identificación del problema central a resolver, el árbol de problemas, meta general y específicas, el árbol de soluciones y las acciones pedagógicas por subsistema.

Funciones pedagógicas

Las funciones impactan al desarrollo profesional del Asesor Guía, del Grupo Autogestivo y de su comunidad. Involucran la inclusión integral, determinando la calidad del aprendizaje de los participantes. Las funciones están entrelazadas, constituyendo un entramado en el cual se van intercalando objetivos del aprendizaje a manera de enseñanza-aprendizaje colectiva con relaciones entre Asesor-participantes, participantes-comunidad, Agentes de cambio-familia, Agentes de cambio-otros, para crear un ciclo de mejora que beneficia al Grupo Autogestivo fortalecido por la relación entre diseños, modelos y praxis.

En las praxis con los grupos, los Agentes sociales intervinieron en procesos autogestionados, potenciando sus fuerzas internas y abarcando algunas de las capacidades para el desarrollo humano: intelectuales, sociales, políticas, éticas, morales, críticas, artísticas y dialógicas, dirigidas a mejorar las decisiones personales sobre su

proyecto de vida personal, constituyéndose en ejemplo inmediato del proceso para una proyección colectiva:

- Autocomprensión de la construcción de cualquier representación social.
- Autocomprensión de la relación entre representación social y sostenibilidad.
- Identificación de elementos de la representación social a ser potenciados.
- Identificación de problemas y soluciones autogestionadas.
- Seguimiento del grupo sobre cada acción acordada y tareas ejecutadas.

Integración de la evaluación

En el marco de una orientación axiológica basada en la colaboración y mejora común, el seguimiento de las acciones tomó forma como proceso de evaluación, la cual fue dirigida priorizando el propósito, procesos aplicados, la integración colectiva y resultados.

Se trata de un proceso de análisis reflexivo de naturaleza comunitaria, compartido, que busca mejorar el servicio a las personas y a la sociedad. La perspectiva hermenéutica en esta característica de la IAP-EP se refiere a la comprensión para la mejora. Esta evaluación está contextualizada en cada caso, pues los métodos e instrumentos se alinean al contenido, contexto y objetivos concretos. Cada uno es adecuado para recoger distintos tipos de

información considerando las particularidades de la implementación bajo dimensiones como el contexto diacrónico (histórico) y sincrónico (político y social).

Se fomentó la participación y el trabajo colegiado de los involucrados, promoviendo su práctica cotidiana en apoyo a la toma de decisiones organizacionales. El proceso resultante es flexible evitando rigidez y actitudes que obstaculicen el diálogo y el entendimiento en la acción educativa. No se limita a medir conocimientos o conductas observables, sino que se indaga en la dinámica del proceso para entender en profundidad sus dificultades operacionales, éxitos y fracasos. Esto permite discutir alternativas pedagógicas implicando el reconociendo tanto de las deficiencias como de los logros, asegurando rigor y fomentando el optimismo y motivación.

Al definir la estructura y circunstancias de la evaluación, se consideró proteger tanto el manejo del contexto histórico como social que enmarcan cada proyecto de IAP-EP en el ámbito comunitario. Presentar los aspectos positivos y negativos junto con explicaciones fundamentadas y sugerencias de mejora resultó esencial para un proceso evaluativo efectivo. Esto permitió asegurar una evaluación coherente a nivel epistemológico y con los principios del proyecto, convirtiéndose en un proceso interactivo donde se interpretan compromisos, se intercambia información y se negocian significados. El proceso de evaluación se integra en el diagrama de operatividad representado en la Figura 2.

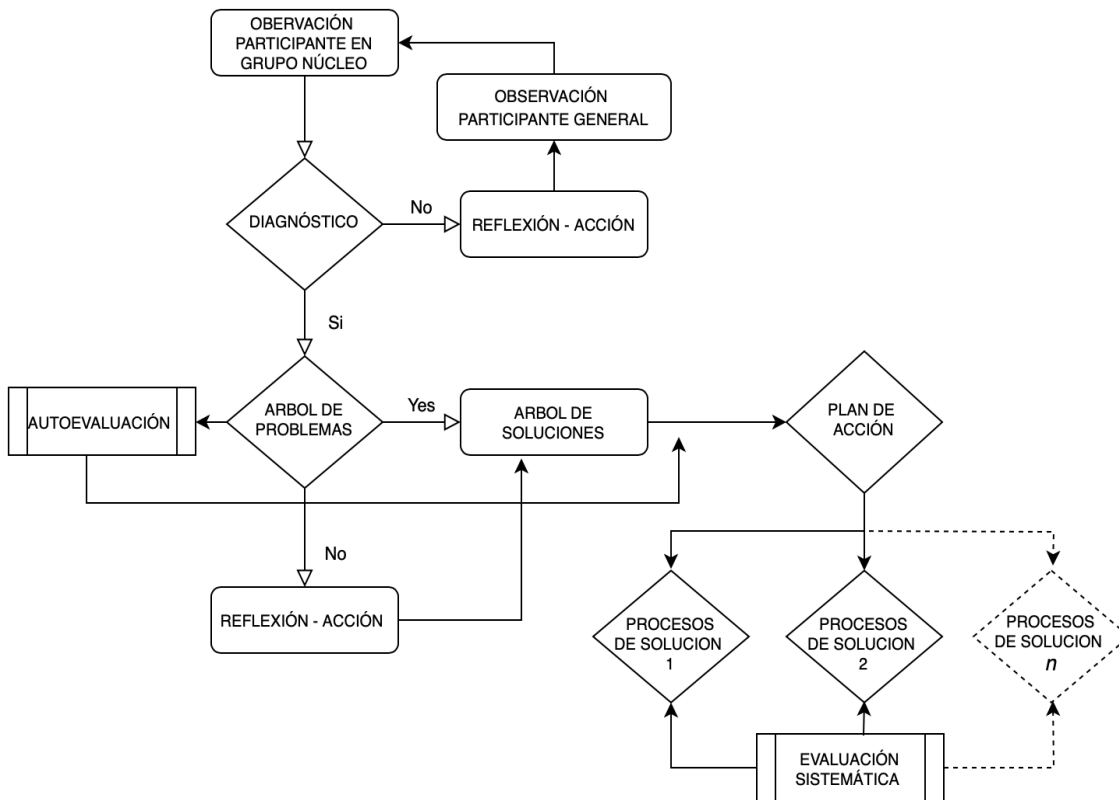


Figura 2. Diagrama de operatividad metodológica incluyendo etapas del proceso de evaluación predefinido.

El enfoque formativo también se potenció a través de la autoevaluación en donde todos los involucrados reflexionan sobre sus prácticas, resultados, avances y cumplimiento, lo cual presentó una orientación a lo sostenible y significativo, pues implica interacción constante entre la evaluación y la acción educativa, fomentando el empoderamiento y asegurando que el conocimiento se utilice para alcanzar objetivos y fortalecer los resultados vivenciales.

Aunque se aplicaron en diversos momentos varias formas seguimiento y evaluación, resultó eficaz la Matriz de Seguimiento y Evaluación (Tabla 2), donde se integra tanto el proceso de seguimiento de las acciones como los indicadores. Se propone por organización temática, con un indicador por acción principal y secundaria, correspondiente al conjunto de temas afines.

Tabla 2. Diseño de la matriz de seguimiento y evaluación por acción en cada subsistema.

ELEMENTOS		RESPONSABLES	RESULTADO ALCANZADO	AVANCE DE INDICADORES				APRENDIZAJE Y ACCIONES CORRECTIVAS
ACCION PRINCIPAL	ACCIONES DE APOYO			INDICADOR	PARCIAL (TIEMPO 1)	PARCIAL (TIEMPO 2)	PARCIAL (TIEMPO 3)	
1	1.1	Nombre(s)	Se precisa por resultado	Concepto/Valor	Por indicador se expresa	se expresa	temporalidad	Se precisa lo aprendido
	1.2	Nombre(s)	Se precisa por resultado	Concepto/Valor	Por indicador se expresa	se expresa	temporalidad	y/o acciones correctivas
	1.n	Nombre (s)	Se precisa por resultado	Concepto/Valor	"	"	"	que re-dirigen acciones
2	2.1	Nombre (s)	Se precisa por resultado	Concepto/Valor	"	"	"	para alcanzar objetivos y
	2.2	Nombre (s)	Se precisa por resultado	Concepto/Valor	"	"	"	metas en cada Acción
	2.3	Nombre (s)	Se precisa por resultado	Concepto/Valor	"	"	"	
3	3.1	Nombre (s)	Se precisa por resultado	Concepto/Valor	"	"	"	
	3.2	Nombre (s)	Se precisa por resultado	Concepto/Valor	"	"	"	
	3.3	Nombre (s)	Se precisa por resultado	"	"	"	"	
4	4.1	Nombre (s)	"	"	"	"	"	
	4.1	Nombre (s)	"	"	"	"	"	
	4.1	Nombre (s)	"	"	"	"	"	
N	N.n	Nombre (s)	"	"	"	"	"	

El enfoque formativo también se potenció a través de la autoevaluación en donde todos los involucrados reflexionan sobre sus prácticas, resultados, avances y cumplimiento, lo cual presentó una orientación a lo sostenible y significativo, pues implica interacción constante entre la evaluación y la acción educativa, fomentando el empoderamiento y asegurando que el conocimiento se utilice para alcanzar objetivos y fortalecer los resultados vivenciales.

Principales resultados en la formación de capacidades en el Grupo Autogestivo 1

En cada grupo autogestivo se produjeron resultados claramente diferenciados entre las condiciones previas y posteriores al proceso formativo. Las comparaciones de avances en indicadores de mejora respecto a otros sujetos/objetos no participantes en los grupos autogestivos (Figura 3) también reflejaron el efecto positivo del método co-creado con los Agentes Sociales.

En el caso del Grupo Autogestivo 1 de pescadores de pequeña escala del litoral de Sinaloa en la costa del océano Pacífico, como subconjunto a nivel piloto de un gremio más amplio conformado desde mediados del siglo XX, los talleres de diagnóstico del subgrupo núcleo seleccionado por ellos mismos para definir su problemática derivó en un enunciado validado por asamblea en donde el problema central fue la reducción de la producción pesquera por sobreexplotación y deterioro ambiental, definiendo en el pleno de su gremio, las características específicas del estado al 2021 (calidades del estado inicial en la Tabla 3). Del análisis detallado de problemas (árbol de problemas) y sus causas, se estableció un árbol de soluciones y el plan de acción con su correspondiente matriz de seguimiento. Durante

los dos años implicados en el proceso se establecieron las necesidades educacionales con directiva a desarrollo sostenible, creación de capacidades gerenciales, administrativas, de comercialización y normativas (para la correspondencia entre el trabajo cotidiano y el marco legal pequero y ambiental).

Los talleres de capacitación y entrenamiento abarcaron también procesos técnicos en que participaron 387 individuos, se integraron grupos de gestión ante las autoridades y grupos de vigilancia pesquera mejor capacitados, así como grupos encargados de la limpieza de sus áreas de trabajo y ambiente natural, principalmente. Los temas de capacitación fortalecieron las capacidades personales desde el mes 6 a partir de su inicio y en lo colectivo especialmente a partir del mes 9, registrándose diferencias en las representaciones sociales cuantificadas por el indicador de cambio del conocimiento presentado en la figura 3 (A) y las habilidades en (B) cuyo calor oscila entre 0 y 10, respecto de pescadores no participantes en una muestra de 67 individuos (n= 67). Al término del trabajo de campo la diferencia de capacidades y habilidades se auto percibió duplicada en el grupo autogestivo respecto de los individuos que no participaron del proceso

formativo, cuyos indicadores también se incrementaron respecto a las percepciones iniciales (en meses 1 y 2) del estudio, lo cual sugiere un efecto de desarrollo por aprendizajes de proximidad, beneficios colaterales y magnificación de cualidades con valor no cuantificado por efecto de percepción competitiva.

En lo correspondiente a las capacidades participativas con enfoque democrático , en este grupo se fortalecieron colectivamente en un 40% respecto al estado inicial. Destaca como antecedente su historicidad organizacional y una larga tradición de diálogo colectivo en donde existe una jerarquización por autoridad y antigüedad que mantiene intervenciones sistemáticas, las cuales fueron fortalecidas remontando parcialmente la inmovilidad tradicional de algunos componentes organizacionales (las estructuras más jóvenes y de menor antigüedad en el gremio) a través de la intervención activa en comisiones de trabajo, subgrupos o responsabilidades específicas definidas para acciones concretas en su correspondiente matriz de seguimiento y evaluación (p. ejem. en la integración de grupos de vigilancia cooperativa y en gestiones ante autoridades municipales para las colaboraciones en limpieza de comunidad y drenes).

Tabla 3. Instrumento de autodiagnóstico general y principales resultados del Grupo Autogestivo 1 (Pescadores del Sur de Sinaloa).

A. AUTODIAGNÓSTICO	
<p>A1.- PROBLEMA CENTRAL:</p> <p>Reducción de la producción pesquera entre 40 y 80% por temporada de pesca (comparación entre 2020 y 2010) por sobre-explotación y deterioro ambiental</p>	<p>A2.- CUALIDADES DEL ESTADO INICIAL</p> <p>Estado inicial de insostenibilidad pesquera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baja productividad - Baja producción - Pesca ilegal - Contaminación de la laguna
B.- ESTADO DESEABLE Y PRINCIPALES NECESIDADES EDUCATIVAS	
<p>Mejorar sistemáticamente la pesca, mediante aumento de la la calidad ambiental de la laguna para que se recuperen las poblaciones de camarón y exista mayor productividad, producción, mejora de ingreso y calidad de vida de la gente.</p> <p>Necesidades educacionales específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación administrativa y organizacional - Formación en procesos legales - Capacitación pesquera: Sostenibilidad de la captura en relación con ambiente, medidas de mitigación de contaminación, marco legal, pesca reponsable, inspección y vigilancia. - Diseño de operaciones 	

C.- RESULTADOS EN PROYECCIÓN

<p>Correlación entre A1 y A2:</p> <p>Razones por las cuales “se cree” que sucede A:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crecimiento poblacional, 2. Sobrepesca por gente ilegal, 3. Apoyos a la agricultura regional y 4. Contaminación. 5. Falta regularizar el esfuerzo de pesca y 6. Necesidad de mayores oportunidades a la gente de la comunidad. <p>¿Qué generan esos problemas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Migraciones. - Falta de educación y cultura ambiental - Ya no hay programa de dragados por parte del gobierno federal - Se requiere cambio de liderazgos - Generar alternativas productivas 	<p>Avances en 24 meses:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conformación de grupo formativo, incluyendo subgrupo núcleo de liderazgo 2. Integración de diagrama de problemas y de soluciones 3. Programa de conferencias en relación con necesidades educacionales 4. Programa de Capacitación en temas de pesca sostenible y marco legal 5. Integración de grupos de vigilancia pesquera 6. Creación de grupos de gestión institucional: a) Federal, <p>b) Estatal y municipal</p> <p>c) Grupo técnico para análisis de esfuerzo pesquero</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de grupo intersectorial para mitigar contaminación e impacto ambiental 2. Análisis permanente de: <ul style="list-style-type: none"> » Anticorrupción » Rehabilitación de ambiente (dragado de canales y productividad) » Relación con las comunidades de la región » Temas de desarrollo social
--	---

La activa participación de los agentes sociales del Grupo Autogestivo 1 que tuvo como propulsor su antecedente organizacional y forma de intervención gremial bajo el esquema de asambleas legales, se fortaleció con los trabajos reflexivos del proceso formativo, las capacitaciones y entrenamiento para fomentar y generar conocimientos y nuevas habilidades, así como por llevar los resultados del grupo amplio a las asambleas gremiales en donde se incorporaron como temas de presentación, análisis y retroalimentación, siendo esos grupos amplios, los convalidantes y reorientadores de los programas de trabajo. En esas acciones los agentes sociales seleccionados por el grupo en formación fungieron como expositores y la asamblea estuvo sujeta a la actividad moderadora de sus autoridades gremiales (la mayoría con participación en el subgrupo núcleo). En los procesos se expresó el incremento en el activismo gremial que se representa en la figura 3C (columna izquierda) con aumento sistemático de participación democrática.

Estos resultados alentadores se vieron empañados por limitaciones posteriores debido al deterioro de la gobernabilidad en el año 2023, de donde derivó una propuesta de gestión colectiva para crear un comité de manejo pesquero local, un tanto en la perspectiva de continuar la autogestión con mayor vinculación con autoridades federales y estatales para una versión local de mejora en la ordenación pesquera basada en activa participación democrática de los gremios y con enfoque de manejo adaptativo y colaborativo (co-manejo).

Principales resultados en la formación de capacidades en el Grupo Autogestivo 2

En el Grupo Autogestivo 2 de productores independientes y comercializadores del sector alimentario (comida rápida preelaborada) en la ciudad de México, la aplicación del método autogestivo adaptado a sus características específicas se sintetiza en la Tabla 4. Este grupo fue conformado por iniciativa propia prácticamente al inicio del proceso educacional. Se trata de productores de alimentos que se expenden en la vía pública y cuyos trabajadores (empleados) no tenían formación profesional ni actividades estandarizadas, aunque la oferta de productos era similar.

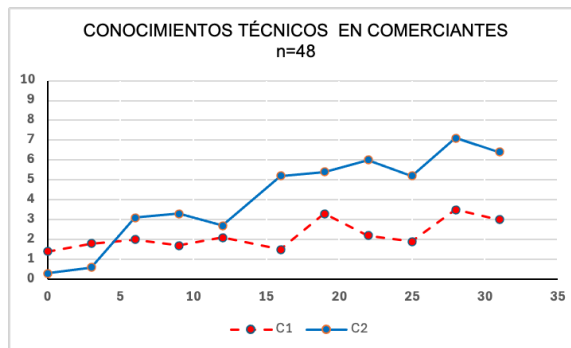
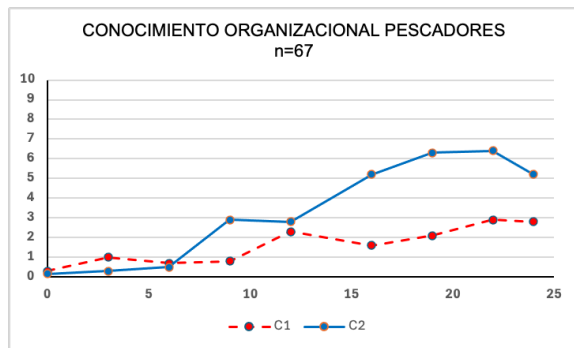
Las principales inquietudes estuvieron alrededor de integrarse como colectivo para afrontar dos desafíos de su producción y comercialización de productos: disponer de estándares de calidad y normas sanitarias voluntarias; así como un problema de presión gubernamental por cobros excesivos e irregulares, ante lo cual propusieron diversas alternativas de solución que fueron filtrándose hacia las acciones más pertinentes y eficaces, definidas por ellos mismos mediante técnicas de análisis como el análisis de viabilidad, análisis FODA y análisis CAME.

Los enunciados del problema y cualidades del estado inicial, así como el estado deseable, identificados por los productores y algunos comerciantes integrados en subgrupo núcleo dentro del grupo formativo (n= 48 participantes) aparecen en la Tabla 4, en donde se incorporó el avance logrado en cerca de 31 meses de aplicación del método autogestivo.

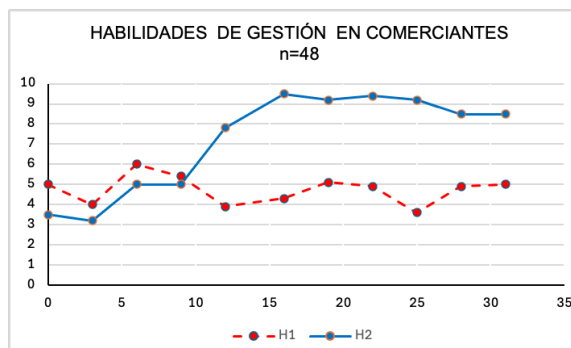
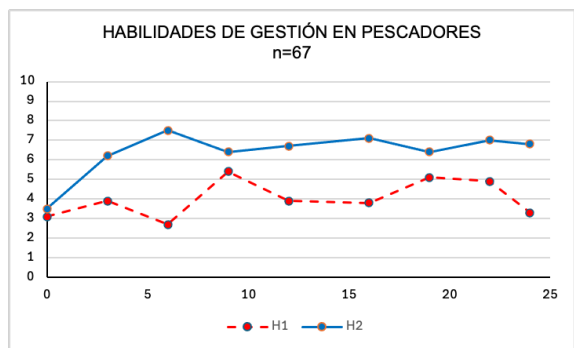
Los principales resultados corresponden a la integración de problemas específicos por microempresa y a la identificación de problemas comunes sintetizados en un diagrama general, sobre el cual los participantes identificaron las posibles soluciones registrando tres alternativas por problema; selección de actores con responsabilidad específica dentro del grupo amplio de 48 participantes; diseño de un programa único de capacitación y entrenamiento (incluyendo un taller de higiene laboral llevado a cabo por especialista en la materia contratado para esa actividad específica, así como el taller de capacitación en preparación estandarizada de comida), integración de manuales de trabajo para la generación de productos estandarizados, así como manual de buenas prácticas de manejo de comida, de expendios de comercio, de atención al cliente y de relaciones públicas.

Tabla 4. Instrumento de autodiagnóstico general y principales resultados del Grupo Autogestivo 2 (Productores y vendedores de comida rápida preelaborada en el medio urbano).

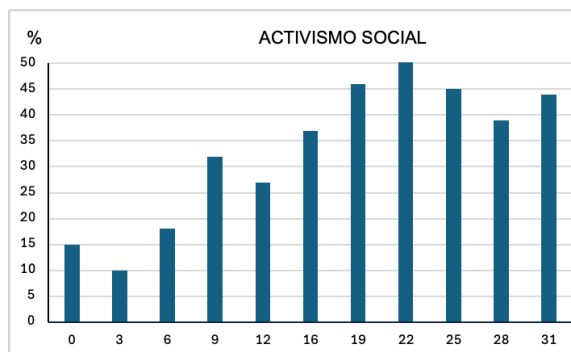
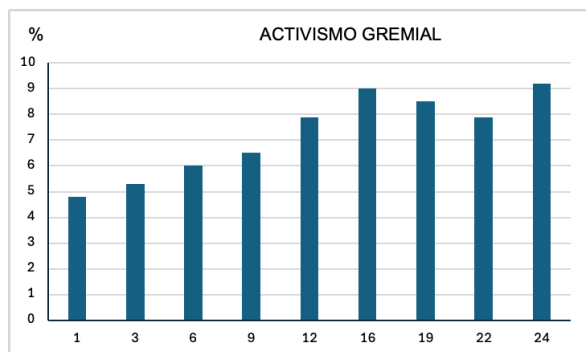
A. AUTODIAGNÓSTICO	
<p>A1.- PROBLEMA CENTRAL:</p> <p>Necesidad de integración para disponer de estándares de calidad y normas de aplicación voluntaria</p>	<p>A2.- CUALIDADES DEL ESTADO INICIAL</p> <p>Irregularidad en la calidad de servicios y productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poca integración ante las autoridades sanitarias - Sometimiento a las autoridades locales que disponen de criterios diferentes en las Alcaldías - Calidad de productos diferenciados
B.- ESTADO DESEABLE Y PRINCIPALES NECESIDADES EDUCATIVAS	
<p>Mejorar la calidad de los productos y servicios, a partir de acuerdos normativos voluntarios y capacitación estandarizada, a fin de ofrecer productos estandarizados a la sociedad .</p> <p>Necesidades educacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitación en manejo integral de ingredientes y estandarización. - Integración organizativa - Distribución de negocios para mejorar la competitividad - Formación en la elaboración y concertación de normas voluntarias 	
C.- AVANCES	
<p>Correlación entre A1 y A2:</p> <p>Razones por las cuales “se cree” que sucede A:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de capacitación 2. Competencia microempresarial 3. Comunicación deficiente o inexistente entre microempresas 4. Carencia de regulación específica 5. Diferentes calidades en insumos y productos 6. Precios diferenciados 7. Corrupción de autoridades locales. <p>¿Qué generan esos problemas? (consecuencias):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menor calidad en los productos - Diferenciación de calidad que no es percibida por los clientes - Diferenciación amplia de precios - Desinformación para el consumidor - Competencia desleal en centros de venta (tiendas de conveniencia) 	<p>Descripción de avances en 31 meses:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conformación de grupo de interés (Subgrupo núcleo de liderazgo) 2. Integración de diagrama de problemas y de soluciones 3. Identificación de actores con responsabilidad específica 4. Taller de higiene laboral 5. Taller de capacitación en preparación estandarizada de comida 6. Diseño de manuales de integración y de imagen 7. Diseño de manuales técnicos (calidad de insumos, preparación y buenas prácticas) 8. Formación de capacidades en marco legal y representatividad 9. Formación de capacidades en comunicación estratégica 10. Conformación de representación legal 11. Estandarización de publicidad 12. Integración de asociación comercial



A



B



C

Figura 3. Indicadores de cambios en el conocimiento adquirido (A), habilidades (B) y activismo gremial o social (C) en los Grupos Autogestivos 1 de pescadores en medio rural y 2 de productores y vendedores de comida rápida preelaborada en medio urbano.

El indicador de cambio (eje de ordenadas) en A y B, por mes (eje de abcisas) aparece en línea continua respecto a la muestra independiente al experimento en línea punteada (tamaño de muestra en A n=67 pescadores y n=48 comerciantes, en igual cantidad para las muestras independientes). En B las habilidades generales se refieren a planeación, gestión técnica, gestión comercial, comunicación efectiva, publicidad y negociación. En C se representa el cambio porcentual en activismo gremial (pescadores) y el cambio en activismo social (comerciantes) como autoconcepto de los participantes.

Los procesos formativos previos a la planificación de acciones de implementación social abarcaron alrededor de 12 meses con un periodo intensivo de 4 meses reflejándose en cambios en las capacidades individuales y grupales: conocimientos teórico-práctico en la materia laboral (Figura 3A) con diferencia respecto a otros agentes productivos no organizados o agremiados pero que no estuvieron integrados en los procesos pedagógicos ni formativos prácticos. Las mayores evidencias de mejora se registraron después del mes 12 de iniciado el proyecto, manteniéndose en niveles altos desde el mes 15 hasta su culminación.

Un elemento relevante del trabajo participativo en este grupo fue la conformación de su representación legal única, con la finalidad de hacer frente a las incidencias con autoridades administrativas y de seguridad pública locales.

El taller reflexivo permanente sirvió de crisol para que las diversas ideas y propuestas fueran analizadas y discutidas por los agentes sociales en formación, determinándose las acciones a seguir, así como su seguimiento semanal a través de la actualización de la matriz de seguimiento y evaluación (Tabla 2). Este medio constituyó uno de los principales instrumentos de participación democrática para el análisis de temas, seguimiento de acuerdos y orientación al cambio deseado. En complemento a su funcionamiento, los subgrupos formados en diversos temas de capacitación o entrenamiento tanto humano, técnico, administrativo o legal, tuvieron desarrollo en acciones democratizantes; su actuación, así como las de responsables de comisiones específicas en el plan de acción, contribuyeron a mantener el proyecto bajo una dinámica formativa intensa, con elementos de autocritica y relativas autonomías.

El proceso de formación de nuevas capacidades también implicó fortalecer las correspondientes a comunicación y generar conocimiento y habilidades de gestión ante autoridades, entrenamiento en el marco legal local y disponer de acreditaciones y autorizaciones de representación oficial que fueron apoyadas por especialistas en derecho, organización y comercio. También se incorporó la estandarización de publicidad con apoyo de especialistas en mercadología e imagen publicitaria, así como la intervención de algunos familiares de los participantes a quienes se invitó en función de capacidades y disponibilidad cooperativa. Esto último traspasó el ámbito formativo inicialmente considerado e implicó efectos positivos en el entorno familiar próximo de los participantes, lo cual constituye un elemento de beneficio colateral inmediato, registrado complementariamente a los beneficios en la educación humanista, organizacional, legal, técnica, comunicacional, comercial y administrativa de los participantes.

El activismo social de este Grupo Autogestivo 2, reflejado en la Figura 3C, presente especialmente a partir del mes 9 correspondió a las interacciones con autoridades administrativas, otros gremios de comerciantes con los que interactuaron en los espacios de trabajo y por su intervención en procesos de reorganización del comercio en sus zonas de actividad.

CONCLUSIONES

Bajo el modelo de investigación-acción participativa para la educación permanente se gestó una metodología adaptativa fortalecida con principios y funcionalidad de la pedagogía moderna, con elementos contextuales en que se construyó la formación de capacidades. La metodología resultante es de diseño constructivista y tiene como característica principal ser tipo de autogestivo; integra formas de evaluación y seguimiento, gestadas en las experiencias de campo como procesos con efectos interretroactivos, formativos y democratizadores.

El diseño adaptado de la investigación-acción participativa resultó acorde a la naturaleza no escolarizada gestada con la intervención de los participantes de cada grupo formativo. Lo cual ofreció marcos conceptuales y operacionales que enriquecieron el desarrollo del método, especialmente en términos de la contextualización para la atención de necesidades formativas concretas en función de las problemáticas identificadas por los participantes.

La implementación de planes de acción bajo procesos críticos y reflexivos, guiados por la evaluación permanente y la autoevaluación en grupos formativos específicos, resultó fundamental para enfrentar limitaciones técnicas y para promover una educación integral, relevante, acorde a necesidades concretas, lo que generó cambios a nivel personal y organizacionales con beneficios colectivos tanto en cada grupo formativo como a nivel del círculo social.

En el caso del grupo autogestivo 1 de pescadores del medio rural, los participantes convertidos en agentes sociales remitieron su desarrollo tanto a procesos reflexivos sobre el contexto técnico y económico de su vida laboral, como a mejoras sociales, apoyadas en la búsqueda de plenitud con fundamentos filosóficos relativos al humanismo, inclusión y sostenibilidad. El proyecto se prevé continuar con perspectiva de largo plazo y con periodos intermitentes de intervención del Asesor -Guía en función de la demanda de asistencia formativa y de asesoría para las acciones acordadas por el grupo integral.

En el caso del grupo autogestivo 2 de productores y vendedores de comida rápida preelaborada, ubicados en un contexto social diferente al estar en medio urbano, el proyecto concluyó al alcanzarse los objetivos por ellos mismos establecidos, especialmente en cuanto a la creación de capacidades para fortalecer su estructura organizativa, incrementar la estandarización y calidad de sus productos mediante entrenamientos y buenas prácticas en el manejo de productos, formación en temas de administración y control de gestión, disminuyendo competencia y mayor capacidad de comunicacional, política y normativa con las autoridades locales.

En cuanto al proceso metodológico, la modalidad de intervención además de enfocarse en el desarrollo individual, tiene efectos en el progreso social, en tanto que los beneficios personales, familiares y gremiales pueden traducirse en consecuencias comunitarias positivas, pues el camino al desarrollo humano pleno conduce a la ampliación de consciencia como pilar para la acción transformadora en comunidades y grupos productivos preocupados por participar en mejorar sus condiciones de vida a través de la educación, contribuir a la sostenibilidad y al bienestar general.

La metodología autogestiva bajo el modelo seguido, implica una alta responsabilidad en la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje, dadas sus

connotaciones culturales, éticas e impacto social, de ahí que la evaluación y el seguimiento sean elementos indispensables, requiriendo continuidad, fuentes de datos y registros formales para asegurar que el enfoque y procesos se lleven a cabo y mantengan impactos positivos. Uno de los desafíos mayores consiste en que la implementación de este método para impactos sociales tangibles es de largo plazo y con dificultad se obtienen logros en el corto plazo, a no ser por el desarrollo de capacidades en el marco estrictamente formativo lo cual es un elemento motivacional de gran relevancia para los participantes, abonando en la expectativa de desarrollo humano.

Esta metodología autogestiva y participativa se enfoca en desarrollar habilidades personales, técnicas y saberes empíricos para mejorar capacidades y soluciones a problemas comunes, así como a fortalecer valores éticos, emocionales y sociales para contribuir a formar ciudadanos responsables, activamente participativos y comprometidos con el bien social.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1977/2003). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Unieurop, D.L.
- Calderón, L. (1990). *Propuesta curricular para el estudio de la maestría en educación de adultos*. IMCED.
- Cambers, G., Chapman, G., Diamond, P., Down, L. Griffith, D.A & Wiltshire, W. (2008). *Educación para el desarrollo sostenible. Aportes didácticos para docentes del Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161768>
- De Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Faure, E., Herrera, F., Abdul-Razzak, K., Lopes, H., Petrovski, V., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. UNESCO/ Alianza Editorial.
- Fernández Sierra, J. (1994). *Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación*. En J.F. Angulo Rasco y N. Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 297-312). Aljibe.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Guzmán, G., Alonso, A., Pouliquen, Y. y Sevilla, E. (1994). *Las metodologías participativas de investigación: el aporte al desarrollo local endógeno*. Instituto de Sociología y Estudios Campesinos, ETSIAM, Córdoba.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo Concreto*. Grijalbo.
- Lengrand, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Colección UNSCO: Programas y métodos de enseñanza. Teide – UNESCO.
- Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del currículum y la escolarización*. Ediciones Morata.
- Martínez Huerta, J. (2009). *Educación para la sostenibilidad*. Centro de Educación e Investigación Didáctico Ambiental.
- Morin, E. (1994). *La noción de sujeto*. En D. Fried (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. *Gazeta de Antropología*, 20(2). <http://www.gazeta-anthropologia.es/?p=2841>
- Ocampo González, A. (2022). *Claves en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva*. *Revista praxis educacional*, 17(45), 338-356. Epub 03 de maio de 2022. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8140>
- Ochoa Gutiérrez, R., & Balderas Gutiérrez, K. (2021). *Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: coincidencias y divergencias conceptuales*. *Revista Andina de Educación*, 4, 67-73. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.8>
- Owen Wilson, L. (2001). *Three Domains of Learning - Cognitive, Affective, Psychomotor. The Second Principle*. <https://thesecondprinciple.com/instructional-design/threedomainsoflearning/>
- Palermo, Z. (2014). *Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”*. En M. A. Borsani y P. Quintero (comps), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*. (pp. 123-150). Educo-Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Sarasua, J., & Udaondo, A. (2004). *Autogestión y globalidad*. Cuadernos de Lanki. Mondragon Unibertsitatea.
- Talavera, A. (1998). *Participación autogestiva de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos*. Informe de la investigación de campo en educación de adultos. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos y Pavón”.
- Toruño Arguedas, C. (2020). *Marcos conceptuales para un currículo crítico: una propuesta desde la pedagogía crítica brasileña, española y estadounidense*. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-27. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40124>
- Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). *Investigación-acción*. *Educación Médica Superior*, 21(4). <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n4/ems12407.pdf>

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Raul Villaseñor-Talavera: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

02

LA MÚSICA

**COMO ELEMENTO DINAMIZADOR PARA EL APRENDIZAJE
DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA: UN
ESTUDIO EXPLORATORIO**



LA MÚSICA

COMO ELEMENTO DINAMIZADOR PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

MUSIC AS A DYNAMIC ELEMENT FOR LANGUAGE LEARNING IN EARLY CHILDHOOD: AN EXPLORATORY STUDY

Verónica Jacqueline Guamán-Gómez¹

E-mail: vguaman@institutojubones.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9284-5040>

¹ Instituto Superior Tecnológico Jubones. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Guamán-Gómez, V. J. (2026). La música como elemento dinamizador para el aprendizaje del lenguaje en niños de primera infancia: Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 22-31.

Fecha de presentación: 21/09/2025

Fecha de aceptación: 13/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La presente revisión de la literatura tuvo como objetivo explorar el impacto de la música en el aprendizaje del lenguaje en niños de primera infancia (0-5 años). Se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos electrónicas especializadas, utilizando palabras clave relacionadas con música y lenguaje. Se incluyeron estudios empíricos que investigaron la relación entre música y lenguaje en niños de 0 a 5 años. Se realizó un análisis de síntesis narrativa para integrar los hallazgos de los estudios seleccionados. Los principales resultados sugieren que la música puede tener un impacto positivo en diferentes aspectos del lenguaje, incluyendo la fonología, el vocabulario, la gramática y la pragmática. Se encontró que diferentes tipos de intervenciones musicales, como el canto, las clases de música y el entrenamiento musical a largo plazo, pueden ser efectivas para promover el desarrollo del lenguaje en niños pequeños. Los mecanismos a través de los cuales la música influye en el lenguaje son diversos y complejos, e incluyen el procesamiento auditivo, la atención, la memoria, la emoción y la motivación. En conclusión, la música se presenta como una herramienta valiosa para promover el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. La evidencia científica sugiere que la participación en actividades musicales puede tener un impacto positivo en diferentes aspectos del lenguaje, así como en otras áreas del desarrollo infantil.

Palabras clave:

Música, lenguaje, desarrollo del lenguaje, adquisición del lenguaje, primera infancia.

ABSTRACT

This literature review aimed to explore the impact of music on language learning in early childhood (ages 0–5). An extensive search was conducted in specialized electronic databases using keywords related to music and language. Empirical studies investigating the relationship between music and language in children aged 0 to 5 years were included. A narrative synthesis analysis was used to integrate the findings of the selected studies. The main results suggest that music positively influences various aspects of language, including phonology, vocabulary, grammar, and pragmatics. Different types of musical interventions, such as singing, music classes, and long-term musical training, were found to be effective in promoting language development in young children. The mechanisms through which music impacts language are diverse and complex, involving auditory processing, attention, memory, emotion, and motivation. In conclusion, music emerges as a valuable tool to foster language development during early childhood. Scientific evidence indicates that participation in musical activities can positively affect language acquisition as well as other domains of child development.

Keywords:

Music, language, language development, language acquisition, early childhood.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia, comprendida desde el nacimiento hasta los 5 años, es un proceso dinámico y complejo que sienta las bases para la comunicación, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, social y emocional del individuo (Owens, 2015). Durante esta etapa crítica, los niños experimentan una rápida adquisición de habilidades lingüísticas, que incluyen la fonología (sonidos del habla), el vocabulario, la gramática y la pragmática (uso del lenguaje en contextos sociales) (Wagner & Hoff, 2013).

La importancia fundamental del lenguaje en la primera infancia radica en su papel como herramienta de pensamiento, comunicación e interacción social. El lenguaje permite a los niños expresar sus necesidades, deseos e ideas, así como comprender el mundo que les rodea. Además, el lenguaje es esencial para el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria, la resolución de problemas y el pensamiento simbólico (Vygotsky, 1978).

El desarrollo del lenguaje se produce a través de una interacción constante entre factores biológicos, cognitivos y ambientales. Los niños pequeños aprenden el lenguaje a través de la exposición al habla de los adultos, la interacción social y la participación en actividades lúdicas. La calidad y cantidad de la estimulación lingüística que reciben los niños en sus primeros años de vida tienen un impacto significativo en su desarrollo lingüístico y en su éxito académico y social posterior.

A pesar de la importancia del lenguaje, muchos niños enfrentan desafíos en su adquisición temprana, lo que puede tener consecuencias negativas a largo plazo. Los retrasos en el desarrollo del lenguaje pueden afectar la autoestima, la adaptación social y el rendimiento académico de los niños, así como limitar sus oportunidades futuras (Bishop, 2014). Por lo tanto, es fundamental identificar y abordar tempranamente los problemas de lenguaje en la primera infancia, así como promover estrategias y herramientas que apoyen el desarrollo lingüístico de todos los niños.

A pesar de la importancia fundamental del lenguaje en la primera infancia, muchos niños enfrentan desafíos en su adquisición temprana. Estudios recientes sugieren que un porcentaje significativo de niños pequeños experimenta retrasos en el desarrollo del lenguaje, lo que puede tener consecuencias negativas a largo plazo (Bishop, 2014). Estos retrasos pueden manifestarse en dificultades para comprender y expresar el lenguaje, limitaciones en el vocabulario, problemas gramaticales y dificultades en la interacción social (Leonard, 2014).

Las causas de los retrasos en el desarrollo del lenguaje pueden ser diversas, incluyendo factores genéticos, biológicos, ambientales y sociales. Algunos niños pueden tener predisposición genética a problemas de lenguaje,

mientras que otros pueden verse afectados por factores como la exposición prenatal a sustancias tóxicas, complicaciones durante el parto o enfermedades en la primera infancia (Reilly et al., 2014).

Además, el entorno social y familiar juega un papel crucial en el desarrollo del lenguaje. La falta de estimulación lingüística adecuada, la exposición limitada al lenguaje oral y la falta de oportunidades para interactuar y comunicarse pueden contribuir a retrasos en el desarrollo del lenguaje. La pobreza, el estrés familiar y la falta de acceso a servicios de atención temprana también pueden ser factores de riesgo (Bradley & Corwyn, 2002).

Es fundamental identificar y abordar tempranamente los problemas de lenguaje en la primera infancia, ya que estos pueden tener un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, así como en su rendimiento académico y oportunidades futuras. La detección temprana y la intervención oportuna pueden marcar una diferencia crucial en la trayectoria de desarrollo de un niño con dificultades en el lenguaje.

La música, presente en todas las culturas y a lo largo de la historia de la humanidad, ha sido reconocida como una forma de expresión artística y cultural con un profundo impacto en el desarrollo humano (Hallam, 2015). En las últimas décadas, la investigación científica ha revelado el potencial de la música como una herramienta poderosa para apoyar el desarrollo del lenguaje en niños de primera infancia (Zhang et al., 2024).

La música y el lenguaje comparten características comunes, como el ritmo, la melodía y la estructura, lo que sugiere una conexión entre ambos sistemas en el cerebro (Patel, 2012). La participación en actividades musicales, como cantar, tocar instrumentos o escuchar música, puede estimular áreas cerebrales relacionadas con el procesamiento del lenguaje, la memoria, la atención y las emociones.

Estudios recientes han demostrado que la música puede tener efectos positivos en diferentes aspectos del desarrollo del lenguaje en niños pequeños. Por ejemplo, se ha encontrado que la música puede mejorar la conciencia fonológica, la discriminación de sonidos del habla, el vocabulario, la gramática y la comprensión del lenguaje (Kraus & Slater, 2015).

Además, la música puede ser una herramienta motivadora y atractiva para los niños, lo que facilita su participación activa en actividades de aprendizaje del lenguaje. Las canciones, los juegos musicales y las actividades rítmicas pueden crear un ambiente lúdico y estimulante que fomente la interacción social, la comunicación y la expresión oral.

A pesar del creciente interés en el uso de la música como herramienta para el desarrollo del lenguaje, su aplicación y eficacia en la práctica educativa y clínica aún necesitan

mayor exploración. Se necesitan más estudios que investiguen los tipos de intervenciones musicales más efectivas, los mecanismos a través de los cuales la música influye en el lenguaje y los beneficios adicionales que puede aportar a los niños.

La presente revisión tiene como objetivo explorar la evidencia existente sobre el impacto de la música en el aprendizaje del lenguaje en niños de primera infancia (de 0 a 5 años). Se busca analizar cómo la música puede dinamizar el desarrollo lingüístico en esta etapa crucial, identificar las mejores prácticas y proponer recomendaciones para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas.

Una vez expresado las razones para la ejecución del presente trabajo; surge plantear la pregunta que guíe dicho proceso, ¿Cómo la música puede dinamizar el aprendizaje del lenguaje en niños de primera infancia? La creciente evidencia científica sobre la conexión entre la música y el lenguaje sugiere que la música puede ser una herramienta valiosa para apoyar el desarrollo lingüístico en los primeros años de vida. Sin embargo, es necesario seguir investigando para comprender mejor los mecanismos a través de los cuales la música influye en el lenguaje, identificar las mejores prácticas y determinar cómo se puede integrar de manera efectiva la música en programas de intervención temprana y entornos educativos.

METODOLOGÍA

La presente revisión se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, orientado a analizar, sintetizar e interpretar la evidencia científica existente sobre la relación entre la música y el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. Este enfoque permitió comprender de manera integral los distintos aportes empíricos y teóricos sobre el tema, considerando la diversidad de metodologías y contextos abordados por los estudios incluidos.

Para identificar los estudios relevantes, se realizó una búsqueda exhaustiva y sistemática en repositorios académicos y bases de datos electrónicas especializadas en educación, psicología y ciencias de la salud, tales como PubMed, ERIC, PsycINFO, Web of Science y Scopus. La estrategia de búsqueda se diseñó combinando palabras clave y términos controlados con operadores booleanos, con el fin de maximizar la recuperación de estudios pertinentes (Espinoza-Freire, 2025).

Los descriptores empleados incluyeron términos en español e inglés como: música, lenguaje, desarrollo del lenguaje, adquisición del lenguaje, primera infancia, niños pequeños, intervenciones musicales, estimulación musical, conciencia fonológica, vocabulario, gramática y pragmática. Además, se efectuó una búsqueda manual en revistas especializadas y se revisaron las listas de referencias de estudios relevantes para identificar fuentes adicionales.

Se incluyeron estudios empíricos originales que cumplieron con los siguientes criterios:

- Reportaron datos empíricos sobre el impacto de la música en el desarrollo del lenguaje.
- Incluyeron participantes de entre 0 y 5 años.
- Evaluaron aspectos específicos del lenguaje (fonología, vocabulario, gramática o pragmática).
- Estuvieron redactados en inglés, español o portugués.

Se excluyeron estudios teóricos, revisiones o metaanálisis, a menos que aportaran datos empíricos relevantes. También se descartaron investigaciones centradas en poblaciones mayores de cinco años o que no abordaran directamente el desarrollo del lenguaje.

El proceso de selección de los estudios se desarrolló en dos fases. En la primera, dos revisores independientes analizaron los títulos y resúmenes de los artículos recuperados, determinando su pertinencia de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión. En la segunda fase, se revisaron los textos completos de los estudios preseleccionados para confirmar su elegibilidad final. Las discrepancias entre revisores fueron resueltas mediante discusión y consenso, garantizando la transparencia y confiabilidad del proceso (Espinoza Freire, 2025).

Los datos se analizaron mediante una síntesis narrativa, la cual permitió integrar e interpretar los hallazgos provenientes de estudios con diferentes diseños y enfoques metodológicos. Esta estrategia permitió identificar patrones, coincidencias y divergencias en los resultados, así como valorar la calidad metodológica de las investigaciones incluidas. Los hallazgos se organizaron en categorías temáticas y se presentaron de manera sistemática a través de tablas y figuras descriptivas, favoreciendo la claridad en la exposición de resultados (Espinoza Freire, 2025).

La investigación se condujo siguiendo los principios éticos fundamentales de la investigación científica, como la honestidad, la integridad, la transparencia y el respeto por los derechos de autor y la propiedad intelectual. Se garantizó la veracidad de las fuentes consultadas, el reconocimiento adecuado de los autores y la utilización responsable de la información científica.

DESARROLLO

El lenguaje es una de las capacidades más distintivas de los seres humanos, y su desarrollo en la primera infancia es un proceso fundamental que sienta las bases para la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. La música, por su parte, es una forma de expresión universal que comparte elementos con el lenguaje y que ha demostrado tener un impacto positivo en su desarrollo. En este contexto, exploraremos la relación entre la música y el lenguaje en la primera infancia, así como

los beneficios que la música puede aportar al desarrollo lingüístico de los niños.

Según Patel (2012), la música y el lenguaje están interconectados a nivel cerebral, lo que implica una conexión biológica entre ambos. Del mismo modo, Jäncke (2012) sugiere que la música puede ser útil para optimizar la atención y la concentración en niños, lo cual puede beneficiar su proceso de aprendizaje.

La música puede ampliar el vocabulario en niños pequeños al exponerlos a nuevas palabras y expresiones a través de canciones y rimas. Las canciones y rimas suelen tener patrones rítmicos y melódicos que facilitan la repetición y la memorización de sonidos y palabras. Además, la música puede proporcionar un contexto significativo para las nuevas palabras, lo que puede ayudar a los niños a comprender su significado y utilizarlas de manera efectiva.

En resumen, la investigación sugiere que la música puede ser una herramienta valiosa para el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. La música puede mejorar la memoria, el aprendizaje, la atención, la concentración y el vocabulario en niños pequeños. Además, la música puede fomentar el desarrollo de la conciencia fonológica, una habilidad fundamental para la lectura y la escritura. Por lo tanto, se recomienda que los padres y educadores incorporen la música en las actividades de aprendizaje del lenguaje de los niños pequeños.

Etapas del desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia se produce de manera progresiva y secuencial, aunque el ritmo puede variar entre los niños. A continuación, se describen las etapas principales:

1. **Balbuceo (0-6 meses):** Los bebés comienzan a producir sonidos, como vocales y consonantes aisladas, sin un significado lingüístico específico. Este balbuceo es una forma de ejercitar los órganos del habla y preparar el camino para la producción de palabras.
2. **Primeras palabras (10-18 meses):** Alrededor del primer año de edad, los niños comienzan a pronunciar sus primeras palabras, que suelen ser nombres de objetos o personas familiares (“mamá”, “papá”, “agua”). Estas palabras tienen un significado concreto y se utilizan para comunicarse con su entorno.
3. **Combinación de palabras (18-24 meses):** A medida que los niños amplían su vocabulario, empiezan a combinar dos palabras para expresar ideas simples (“quiero leche”, “perro grande”). Esta etapa marca el inicio de la construcción de frases y oraciones.
4. **Desarrollo gramatical (2-5 años):** A partir de los dos años, los niños experimentan un rápido desarrollo gramatical. Aprenden a conjugar verbos, utilizar pronombres y construir oraciones más complejas. Su vocabulario se expande considerablemente y pueden mantener conversaciones sencillas.

Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores, tanto biológicos como ambientales:

- **Factores biológicos:** La maduración cerebral y el desarrollo de los órganos del habla (lengua, labios, cuerdas vocales) son fundamentales para la adquisición del lenguaje. Algunas áreas del cerebro, como el área de Broca y el área de Wernicke, están implicadas en el procesamiento y la producción del lenguaje.
- **Factores ambientales:** La estimulación lingüística, la interacción social y la exposición a diferentes formas de lenguaje (oral, escrito, visual) son cruciales para el desarrollo del lenguaje. Los niños que crecen en entornos ricos en lenguaje y que tienen oportunidades de interactuar con otros a través del habla tienen más probabilidades de desarrollar habilidades lingüísticas sólidas.

La Música como Herramienta para el Aprendizaje del Lenguaje

La música y el lenguaje, dos formas de expresión humana aparentemente distintas, comparten una conexión profunda y significativa. Esta relación se manifiesta en varios aspectos, desde elementos estructurales comunes hasta los beneficios que la música puede aportar al desarrollo del lenguaje en la primera infancia.

Conexión entre música y lenguaje

1. **Ritmo y entonación:** Tanto la música como el lenguaje se basan en el ritmo y la entonación. El ritmo se refiere a la organización de los sonidos en el tiempo, mientras que la entonación se refiere a las variaciones en el tono de la voz. Estos elementos son fundamentales tanto para la comprensión como para la producción del habla. La música y el lenguaje comparten elementos prosódicos como el ritmo y la entonación, cruciales para la comunicación humana (Patel, 2012).
2. **Memoria y aprendizaje:** La música puede facilitar la memorización de palabras y estructuras lingüísticas a través de canciones y rimas. La repetición de letras y melodías en las canciones ayuda a los niños a recordar información de manera más efectiva. La música, a través de canciones y rimas, puede ser una herramienta poderosa para mejorar la memoria y el aprendizaje de vocabulario y estructuras lingüísticas en niños.
3. **Atención y concentración:** La música puede captar la atención de los niños y mejorar su concentración durante actividades de aprendizaje del lenguaje. La música estimulante y entretenida puede hacer que las actividades sean más atractivas y motivadoras para los niños. La música puede ser utilizada para crear un ambiente de aprendizaje más atractivo y estimulante, lo que puede mejorar la atención y la concentración de los niños durante las actividades de lenguaje (Jäncke, 2012, p. 78).

Beneficios de la música en el desarrollo del lenguaje

La música, además de ser una forma de expresión artística y cultural, puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. Su influencia en diversas áreas del desarrollo lingüístico ha sido objeto de estudio y ha demostrado resultados prometedores.

Ampliación del vocabulario

Las canciones y rimas, elementos fundamentales de la música infantil, exponen a los niños a una amplia variedad de palabras y expresiones. A través de la repetición y el contexto de las canciones, los niños pueden adquirir nuevo vocabulario de manera natural y divertida.

La música, a través de canciones y rimas, puede enriquecer el vocabulario de los niños al exponerlos a nuevas palabras en contextos significativos.

Mejora de la pronunciación

La música puede ayudar a los niños a practicar la pronunciación de sonidos y palabras. Las canciones y rimas suelen tener patrones rítmicos y melódicos que facilitan la repetición y la memorización de sonidos y palabras. La música, a través de la práctica de canciones y rimas, puede contribuir a mejorar la pronunciación de sonidos y palabras en niños pequeños.

Desarrollo de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica, la capacidad de reconocer y manipular los sonidos del lenguaje, es fundamental para la lectura y la escritura. La música, al centrarse en los sonidos y ritmos del lenguaje, puede fomentar el desarrollo de esta habilidad crucial. La música, al enfocarse en los aspectos sonoros del lenguaje, puede estimular el desarrollo de la conciencia fonológica, una habilidad esencial para la lectoescritura (Jäncke, 2012).

Estimulación de la expresión oral

La música puede motivar a los niños a comunicarse y expresarse a través del canto y la interacción musical. Las actividades musicales grupales pueden crear un ambiente divertido y de apoyo donde los niños se sienten cómodos para participar y comunicarse. La música puede ser un catalizador para la expresión oral en niños, motivándolos a comunicarse a través del canto y la participación en actividades musicales.

Descripción de los estudios

A continuación, se presenta un resumen de las características de los estudios incluidos en esta revisión, organizados por orden alfabético de acuerdo al apellido del primer autor (Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de los estudios incluidos.

Autor(es) y año	Diseño del estudio	Muestra	Intervenciones musicales	Medidas de lenguaje
Ow et al. (2022)	Revisión sistemática	Participantes comprendidos entre 4 y 12 años de edad.	Enfoques basados en música y movimiento	Habilidades lingüísticas evaluadas a través de diferentes dimensiones como vocabulario, fluidez, pronunciación, comprensión lectora, habilidades de comunicación verbal,
Lu et al. (2025)	Cuasiexperimento	Total de participantes: 807 niños (449 en grupos experimentales, 358 en controles) edades 3-6 años.	Entrenamientos musicales en niños preescolares (cantando, tocando instrumentos, actividades de ritmo y tono, composición musical)	No se centró en medidas de lenguaje
Gaser & Schlaug (2003)	Estudio de neuroimagen	20 niños de 5-7 años	Clases de piano (1 año)	Habilidades lingüísticas generales (evaluadas mediante pruebas estandarizadas)

Hallazgos clave

A continuación, se presentan los hallazgos clave de los estudios incluidos en esta revisión, organizados en torno a los temas principales identificados, e incluyendo ejemplos concretos para ilustrar cada punto.

Impacto de la música en diferentes aspectos del lenguaje

Los estudios revisados sugieren que la música puede tener un impacto positivo en diferentes aspectos del lenguaje en niños de primera infancia.

- **Fonología:** La música, y particularmente el canto, se ha asociado con mejoras en la conciencia fonológica, la discriminación de sonidos del habla y la producción de sonidos (Lu et al., 2025; Ow et al., 2022).

- » **Ejemplo:** Un estudio encontró que los niños que participaban en un programa de canto grupal de 12 semanas mostraban mejoras significativas en su capacidad para identificar y manipular los sonidos que componen las palabras, una habilidad fundamental para la lectura y la escritura (Ow et al., 2022).
- **Vocabulario:** Algunos estudios indican que la participación en actividades musicales, como cantar canciones y jugar con instrumentos, puede enriquecer el vocabulario de los niños y mejorar su comprensión de palabras (Zhang et al., 2024)
 - a. **Ejemplo:** Un estudio longitudinal reveló que los niños que recibieron entrenamiento musical durante dos años mostraron un aumento en su vocabulario receptivo, es decir, en la cantidad de palabras que eran capaces de entender (Zhang et al., 2024).
- **Gramática:** La música, especialmente cuando se combina con el movimiento y la danza, puede facilitar la adquisición de estructuras gramaticales y mejorar la comprensión de la sintaxis (Ow et al., 2022).
 - » **Ejemplo:** Una revisión sistemática y metaanálisis encontró que las intervenciones musicales que involucraban el movimiento y la danza eran particularmente efectivas para mejorar la comprensión de oraciones complejas en niños pequeños (Ow et al., 2022).
- **Pragmática:** La participación en actividades musicales grupales, como cantar en coros o tocar en bandas, puede fomentar el desarrollo de habilidades pragmáticas, como la comunicación, la cooperación y la expresión emocional (Ow et al., 2022).
 - » **Ejemplo:** Un estudio mostró que los niños que participaban en un programa de canto grupal mejoraron su capacidad para comunicarse de manera efectiva con sus compañeros, así como para cooperar y expresar sus emociones de forma adecuada (Ow et al., 2022).

Tipos de intervenciones musicales más efectivas

Los estudios revisados sugieren que diferentes tipos de intervenciones musicales pueden ser efectivas para promover el desarrollo del lenguaje en niños de primera infancia.

- **Canto:** El canto de canciones infantiles, tanto individuales como grupales, se ha asociado con mejoras en la fonología, el vocabulario y la pragmática (Ow et al., 2022).
 - » **Ejemplo:** Los niños que cantan canciones infantiles regularmente pueden mejorar su capacidad para identificar los sonidos que componen las palabras, aprender nuevas palabras y desarrollar habilidades de comunicación (Ow et al., 2022).
- **Clases de música:** La participación en clases de música que incluyen actividades de canto, movimiento,

juego con instrumentos y escucha activa puede tener un impacto positivo en diferentes aspectos del lenguaje (Lu et al., 2025).

- » **Ejemplo:** Los niños que asisten a clases de música pueden mejorar su discriminación de sonidos del habla, su memoria verbal y su capacidad para aprender nuevas palabras (Lu et al., 2025).
- **Entrenamiento musical:** Los programas de entrenamiento musical a largo plazo, que implican la práctica regular de un instrumento musical, pueden mejorar la comprensión del lenguaje y el vocabulario receptivo (Zhang et al., 2024).
 - » **Ejemplo:** Los niños que aprenden a tocar un instrumento musical pueden mejorar su capacidad para comprender oraciones complejas y para entender el significado de palabras desconocidas (Zhang et al., 2024).

Mecanismos a través de los cuales la música influye en el lenguaje

Los estudios revisados proponen diferentes mecanismos a través de los cuales la música puede influir en el lenguaje.

- **Procesamiento auditivo:** La música y el lenguaje comparten mecanismos de procesamiento auditivo comunes en el cerebro, lo que sugiere que la música puede estimular y fortalecer estas áreas cerebrales, beneficiando tanto la percepción musical como la lingüística (Kraus & Slater, 2015).
 - » **Ejemplo:** La música puede mejorar la capacidad de los niños para discriminar los sonidos del habla, lo que es fundamental para el desarrollo de la fonología (Kraus & Slater, 2015).
- **Atención y memoria:** La música puede mejorar la atención y la memoria, habilidades cognitivas fundamentales para el aprendizaje del lenguaje.
 - » **Ejemplo:** La música puede ayudar a los niños a concentrarse en las actividades de aprendizaje del lenguaje y a recordar nuevas palabras y estructuras gramaticales.
- **Emoción y motivación:** La música puede generar emociones positivas y aumentar la motivación, lo que facilita la participación activa en actividades de aprendizaje del lenguaje.
 - » **Ejemplo:** La música puede hacer que el aprendizaje del lenguaje sea más divertido y atractivo para los niños, lo que aumenta su disposición a participar en actividades y a interactuar con otros.

Posibles beneficios adicionales

Además de sus efectos en el lenguaje, la música puede aportar otros beneficios adicionales al desarrollo de los niños.

- **Desarrollo cognitivo:** La música puede estimular el desarrollo cognitivo en áreas como la atención, la

memoria, la resolución de problemas y el pensamiento creativo (Hallam, 2015).

- » **Ejemplo:** La música puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades de pensamiento lógico y a resolver problemas de manera creativa (Hallam, 2015).
- **Desarrollo socioemocional:** La música puede fomentar el desarrollo socioemocional al promover la expresión emocional, la interacción social, la cooperación y la autoestima.
 - » **Ejemplo:** La música puede ayudar a los niños a expresar sus emociones de manera saludable, a interactuar de manera positiva con sus compañeros y a desarrollar un sentido de confianza en sí mismos.

La presente revisión de la literatura sugiere que la música puede ser una herramienta valiosa para promover el desarrollo del lenguaje en niños de primera infancia. Los hallazgos indican que la música puede tener un impacto positivo en diferentes aspectos del lenguaje, incluyendo la fonología, el vocabulario, la gramática y la pragmática. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que han destacado la conexión entre la música y el lenguaje, así como los beneficios de la participación musical en el desarrollo cognitivo y socioemocional (Hallam, 2015; Kraus & Slater, 2015; Zhang et al., 2024).

Los estudios revisados sugieren que diferentes tipos de intervenciones musicales pueden ser efectivas para promover el desarrollo del lenguaje en niños pequeños. El canto de canciones infantiles, tanto individuales como grupales, se ha asociado con mejoras en la conciencia fonológica, el vocabulario y la pragmática (Ow et al., 2022). La participación en clases de música que incluyen actividades de canto, movimiento, juego con instrumentos y escucha activa también puede tener un impacto positivo en diferentes aspectos del lenguaje (Lu et al., 2025). Asimismo, los programas de entrenamiento musical a largo plazo, que implican la práctica regular de un instrumento musical, pueden mejorar la comprensión del lenguaje y el vocabulario receptivo (Zhang et al., 2024).

Los mecanismos a través de los cuales la música influye en el lenguaje son diversos y complejos. Se ha propuesto que la música y el lenguaje comparten mecanismos de procesamiento auditivo comunes en el cerebro, lo que sugiere que la música puede estimular y fortalecer estas áreas cerebrales, beneficiando tanto la percepción musical como la lingüística (Kraus & Slater, 2015). Además, la música puede mejorar la atención y la memoria, habilidades cognitivas fundamentales para el aprendizaje del lenguaje. La música también puede generar emociones positivas y aumentar la motivación, lo que facilita la participación activa en actividades de aprendizaje del lenguaje.

Es importante destacar que la presente revisión también ha identificado ciertas limitaciones en la literatura existente. Algunos estudios presentan limitaciones

metodológicas, como muestras pequeñas o diseños de investigación no rigurosos, lo que podría afectar la validez y la generalización de los hallazgos. Además, la mayoría de los estudios se han centrado en el impacto de intervenciones musicales en el desarrollo del lenguaje, dejando de lado otras formas en que la música puede influir en el lenguaje de los niños.

A pesar de estas limitaciones, la evidencia acumulada sugiere que la música puede ser una herramienta valiosa para promover el desarrollo del lenguaje en niños de primera infancia. Los educadores, los padres y los profesionales de la salud pueden utilizar la música de manera efectiva para apoyar el aprendizaje del lenguaje en niños pequeños, ya sea a través del canto de canciones infantiles, la participación en clases de música o la práctica de instrumentos musicales.

Se necesitan más investigaciones en este campo para comprender mejor los mecanismos a través de los cuales la música influye en el lenguaje y para desarrollar intervenciones musicales más efectivas. Futuros estudios podrían explorar el impacto de diferentes tipos de música y actividades musicales en el desarrollo del lenguaje, así como el papel de factores contextuales y culturales en la relación entre música y lenguaje. También sería interesante investigar los beneficios a largo plazo de las intervenciones musicales en el desarrollo del lenguaje y en otras áreas del desarrollo infantil.

Es importante reconocer que esta revisión de la literatura presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, la búsqueda de estudios se limitó a un número específico de bases de datos y palabras clave, lo que podría haber resultado en la exclusión de investigaciones relevantes. En segundo lugar, la calidad metodológica de los estudios incluidos varía, lo que podría afectar la validez y la generalización de los hallazgos. Algunos estudios pueden presentar sesgos de publicación, ya que es más probable que se publiquen aquellos que muestran resultados positivos. Además, la falta de estudios con muestras grandes y diseños de investigación rigurosos limita la solidez de la evidencia. En tercer lugar, la revisión se centra principalmente en estudios que investigan el impacto de intervenciones musicales en el desarrollo del lenguaje, dejando de lado otras formas en que la música puede influir en el lenguaje de los niños. Finalmente, la revisión no explora en profundidad el papel de factores contextuales y culturales en la relación entre música y lenguaje, lo que podría limitar la aplicabilidad de los hallazgos a diferentes poblaciones y entornos.

La presente revisión destaca la necesidad de realizar más investigaciones en el campo de la música y el desarrollo del lenguaje en niños de primera infancia. En primer lugar, se requieren estudios con diseños de investigación más rigurosos, como ensayos controlados aleatorios con muestras grandes y medidas de resultado estandarizadas, para evaluar de manera más precisa el impacto de

las intervenciones musicales en el lenguaje. En segundo lugar, es importante investigar los mecanismos específicos a través de los cuales la música influye en el lenguaje, utilizando métodos de neuroimagen y estudios longitudinales. En tercer lugar, se necesitan estudios que exploren la efectividad de diferentes tipos de intervenciones musicales, incluyendo el canto, la música instrumental, el movimiento y la danza, y que determinen cuáles son los componentes más importantes para el desarrollo del lenguaje. En cuarto lugar, es fundamental investigar el papel de factores contextuales y culturales en la relación entre música y lenguaje, realizando estudios en diferentes poblaciones y entornos. Finalmente, se requieren estudios que examinen los beneficios a largo plazo de las intervenciones musicales en el desarrollo del lenguaje y en otras áreas del desarrollo infantil, como el desarrollo cognitivo, socioemocional y académico.

CONCLUSIONES

La presente revisión de la literatura ha explorado el impacto de la música en el aprendizaje del lenguaje en niños de primera infancia. Los hallazgos sugieren que la música puede tener un impacto positivo en diferentes aspectos del lenguaje, incluyendo la fonología, el vocabulario, la gramática y la pragmática. Se ha encontrado que diferentes tipos de intervenciones musicales, como el canto, las clases de música y el entrenamiento musical a largo plazo, pueden ser efectivas para promover el desarrollo del lenguaje en niños pequeños. El lenguaje se ve influenciado por diferentes mecanismos a través de los cuales la música logra ese desarrollo, inclusive los investigadores mencionan que se incluyen el procesamiento auditivo, la atención, la memoria, la emoción y la motivación. Además de sus efectos en el lenguaje, la música puede aportar beneficios adicionales al desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños.

En conclusión, la música se presenta como una herramienta valiosa para promover el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. La evidencia científica sugiere que la participación en actividades musicales puede tener un impacto positivo en diferentes aspectos del lenguaje, así como en otras áreas del desarrollo infantil. Los educadores, los padres y los profesionales de la salud pueden utilizar la música de manera efectiva para apoyar el aprendizaje del lenguaje en niños pequeños, ya sea a través del canto de canciones infantiles, la participación en clases de música o la práctica de instrumentos musicales. Es importante seguir investigando en este campo para comprender mejor los mecanismos a través de los cuales la música influye en el lenguaje y para desarrollar intervenciones musicales más efectivas.

REFERENCIAS

- Bishop, D. V. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International journal of language & communication disorders*, 49(4), 381–415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Espinoza-Freire, E. E. (2025). PRISMA en la práctica: Guía y desafíos en la conducción de revisiones sistemáticas. *Sociedad & Tecnología*, 8(S2), 623-646. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/227>
- Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, 23(27), 9240–9245. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003>
- Hallam, S. (2015). *The power of music*. International Music Education Research Centre.
- Jäncke, L. (2012). The Relationship between Music and Language. *Frontiers in psychology*, 3, 123. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00123>
- Kraus, N., & Slater, J. (2015). Music and language: relations and disconnections. *Handbook of clinical neurology*, 129, 207–222. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-62630-1.00012-3>
- Leonard L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of child language*, 41 Suppl 1(01), 38–47. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000130>
- Lu, Y., Shi, L., & Musib, A. F. (2025). Effects of music training on executive functions in preschool children aged 3-6 years: systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 15, 1522962. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1522962>
- Ow, S. S., Ku, W. C., & Cooper, S. (2022). *The effect of music-based intervention on linguistic skills: A systematic review*. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.15294/harmonia.v22i1.36313>
- Owens, R. E. (2015). *Language development: An introduction*. Pearson.
- Patel, A. D. (2012). Language, music, and the brain: A resource-sharing framework. En P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. A. Hawkins, & I. Cross (Eds.), *Language and music as cognitive systems* (pp. 204–223). Oxford University Press.

- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M., & Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient label for whom? *International journal of language & communication disorders*, 49(4), 416–451. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, L., & Hoff, E. (2013). Language development. En R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (2nd ed., pp. 173–196). John Wiley & Sons, Inc.
- Zhang, J., Xue, Y., Feng, Y., Gao, P., & Chen, Q. (2024). *The impact of music learning on language prosodic processing and its underlying mechanisms*. *Journal of Psychological Science*, 47(1), 21–27. <https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.20240103>

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Verónica Jacqueline Guamán-Gómez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

03

VÍNCULO

DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN CORRESPONDENCIA CON
LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



VÍNCULO

DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN CORRESPONDENCIA CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

LINKING SCHOOL AND FAMILY IN ACCORDANCE WITH THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

Mireya Baute-Rosales¹

E-mail: mbaute@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4647-8922>

Virginia Pérez-Payrol²

E-mail: vperez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0800-5987>

María de los Ángeles Luna-Castro²

E-mail: mluna@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7259-7502>

¹ Universidad Metropolitana del Ecuador. Ecuador.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Baute-Rosales, M., Pérez-Payrol, V., & Luna-Castro, M. Á. (2026). Vínculo de la escuela y la familia en correspondencia con los objetivos de desarrollo sostenible. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 32-43.

Fecha de presentación: 12/09/2025

Fecha de aceptación: 26/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La familia y su vínculo directo con la escuela, ha sido una preocupación constante de la educación. Una de sus prioridades ha estado en función de la preparación de la familia en su vínculo directo con la institución escolar. Desde esta necesidad, el vínculo escuela y familia en función de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) constituye un factor clave para avanzar en la calidad de la educación para todos. El trabajo asume como objetivo el diseño de acciones desde los fundamentos legales y teórico – metodológicos para reafirmar las responsabilidades comunes de ambos agentes educativos, los que participan, dialogan, intercambian experiencias y buenas prácticas, estableciendo canales de comunicación y retroalimentación permanente para su seguimiento, evaluación, control. Se conciben las escuelas de Educación Familiar con una perspectiva intersectorial y transdisciplinaria con el propósito fundamental de elevar la preparación de la familia en su interacción constante con la escuela, de manera que los padres tengan una adecuada corresponsabilidad con la educación de sus hijos a la misma vez que se logre elevar la calidad de vida, desde las temáticas que la escuela desarrolla. Para su confección se tuvo en cuenta una importante búsqueda bibliográfica de los resultados más actuales relacionados con la temática. Se utilizaron métodos de investigación que aseguran su cientificidad, como el analítico-sintético, inductivo-deductivo y el tránsito de lo abstracto a lo concreto, lo que confirma la pertinencia y la necesidad de su aplicación para el desarrollo de la sociedad contemporánea.

Palabras clave:

Vínculo familia-escuela, objetivos de desarrollo sostenible, educación de calidad, participación familiar, comunicación educativa, formación integral, interacción escuela-comunidad.

ABSTRACT

The family and its direct link with the school have been a constant concern in education. One of the main priorities has been focused on preparing families for their direct involvement with the school institution. Based on this need, the school–family relationship, aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs), constitutes a key factor for advancing the quality of education for all. This study aims to design actions grounded in legal and theoretical–methodological principles to reaffirm the shared responsibilities of both educational agents, who participate, engage in dialogue, exchange experiences and best practices, and establish permanent communication and feedback channels for monitoring, evaluation, and control. Family Education Schools are conceived from an intersectoral and transdisciplinary perspective, with the fundamental purpose of enhancing the preparation of families in their constant interaction with schools, so that parents assume appropriate co-responsibility for their children’s education while improving quality of life through the topics developed by the school. The study was developed based on an extensive bibliographic review of the most recent results related to the topic. Research methods that ensure scientific rigor were applied, such as the analytical–synthetic,

inductive–deductive, and the transition from the abstract to the concrete, confirming the relevance and necessity of its application for the development of contemporary society.

Keywords:

School–family link, sustainable development goals, quality education, family participation, educational communication, integral formation, school–community interaction.

INTRODUCCIÓN

Las complejidades que se presentan en el mundo actual, a tenor de la crisis estructural del capitalismo, el desarrollo desigual de las naciones, la emigración, los problemas del medio ambiente, el vertiginoso avance de las tecnologías de la información y las comunicaciones, entre otros constituyen desafíos para la educación, cuyo objetivo central es la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes. Proceso que requiere de la influencia cultural que aporta la comunidad y donde la familia es clave, en tanto debe crear un clima de relaciones naturales de trabajo con el maestro y la escuela que permitan una mejor formación de su hijo para la vida, con la meta máxima de transformar a su vez la sociedad en que vivimos.

En tal sentido, la escuela y la familia constituyen instituciones socializadoras encaminadas a lograr una articulación coherente en sus acciones y propósitos. La familia constituye un factor que no puede ser obviado por la escuela, lo cual ha sido demostrado en la práctica pedagógica y constituye un llamado a perfeccionar las relaciones entre ambas. De ahí que el objetivo del trabajo se centra en buscar acciones dirigidas al logro de verdaderos encuentros entre la escuela y la familia en su tarea común de educar, con la intencionalidad manifiesta en los (ODS).

La publicación Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) constituye una de las principales guías internacionales para integrar los principios del desarrollo sostenible en los sistemas educativos. Su principal aportación radica en ofrecer un marco pedagógico global que orienta a los países, instituciones y docentes sobre cómo incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los planes de estudio, los métodos de enseñanza y los procesos de evaluación.

El documento propone competencias clave para la sostenibilidad, como el pensamiento crítico, la responsabilidad global, la colaboración y la anticipación, que buscan formar ciudadanos capaces de comprender la interdependencia entre los sistemas sociales, económicos y ambientales. Además, plantea objetivos de aprendizaje específicos para cada ODS, adaptados a distintos niveles educativos, desde la educación básica hasta la superior, lo que permite contextualizar la enseñanza del desarrollo sostenible según las capacidades de los estudiantes y las prioridades locales.

Otra contribución relevante es su énfasis en el aprendizaje transformador, entendido como un proceso que va más allá de la transmisión de conocimientos, promoviendo la reflexión ética, la acción colectiva y la toma de decisiones informadas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura destaca que la educación debe empoderar a las personas para actuar como agentes de cambio, capaces de contribuir a sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.

Finalmente, el informe enfatiza la importancia de una colaboración intersectorial entre gobiernos, comunidades educativas y sociedad civil, subrayando que alcanzar los ODS requiere una visión integral de la educación como motor del desarrollo humano y la sostenibilidad planetaria.

Resulta importante resaltar la necesidad de la Agenda Internacional de Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentada por las Naciones Unidas a partir de la determinación de los problemas que enfrenta la humanidad y la búsqueda de solución a los mismos. Los objetivos ostentan como aspectos positivos su interconectividad, el estar dirigidos al crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente. Además, prestan atención a múltiples aristas como la equidad de género, la educación y la cultura de manera transversal a todos los objetivos; aspectos todos que requieren ser educados.

La Agenda 2030, (2015) implica un compromiso común y universal, cada país toma el reto en la búsqueda del desarrollo sostenible con apego a los 17 (ODS). Impulsar la agenda, requiere de integrar la labor de todos los factores sociales involucrados para la preparación, implementación y cumplimiento, teniendo en cuenta el modelo económico y social del país para garantizar una sociedad más justa, equitativa e inclusiva. El camino hacia el desarrollo sostenible transita por la integración de las dimensiones: económica, social y ambiental; articulación que alcanza denominación en el plan de desarrollo económico y social de cada país y de manera particular en la educación.

Desde esta perspectiva, la educación debe preparar a las personas para la vida, educándolas en los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes y los comportamientos necesarios para vivir en interacción respetuosa con el medio ambiente y dar una respuesta adecuada a los urgentes desafíos a los que nuestro planeta está confrontado. El aprendizaje es fundamental para la búsqueda de soluciones, restaurar y crear un mundo más sostenible e implica a los agentes educativos desde el vínculo escuela -familia.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y propositivo, orientado a diseñar acciones que fortalezcan el vínculo escuela–familia en función de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

(ODS). El propósito metodológico radicó en fundamentar, desde las bases teóricas, legales y pedagógicas, la corresponsabilidad entre ambos agentes educativos, a través de una interacción sistemática, participativa y orientada al desarrollo sostenible.

En una primera fase, se realizó una revisión documental y bibliográfica exhaustiva de fuentes nacionales e internacionales, con énfasis en textos normativos y académicos publicados entre 2017 y 2024. Esta revisión incluyó materiales de organismos internacionales como la UNESCO, así como investigaciones científicas que abordan la relación escuela-familia-comunidad desde la perspectiva de los ODS. Este proceso permitió identificar los fundamentos conceptuales y legales que sustentan el trabajo educativo conjunto y sirvió de base para el diseño de las acciones pedagógicas propuestas.

La investigación se apoyó en métodos teóricos como el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el tránsito de lo abstracto a lo concreto, con el fin de integrar los diferentes niveles de análisis (conceptual, normativo y práctico) y construir un modelo metodológico coherente. Estos métodos facilitaron la comprensión de las relaciones entre los agentes educativos, así como de las condiciones sociales y culturales que influyen en la práctica pedagógica y en la formación integral del estudiantado.

En una segunda fase, se aplicaron métodos empíricos tales como la observación, la entrevista estructurada y la revisión de documentos institucionales, con el objetivo de diagnosticar el estado actual de la vinculación entre escuela y familia. Se indagó sobre las formas de comunicación, los niveles de participación y la percepción de responsabilidades compartidas, tanto desde la perspectiva docente como familiar. Los resultados permitieron detectar fortalezas y debilidades, aportando información valiosa para el diseño de estrategias contextualizadas.

El diseño metodológico adoptó una perspectiva intersectorial y transdisciplinaria, que integra las dimensiones pedagógica, social, ambiental y comunitaria. Esta orientación responde al principio de que la educación sostenible requiere la articulación de todos los actores sociales en torno a objetivos comunes. En consecuencia, se concibieron Escuelas de Educación Familiar como espacios de diálogo, capacitación y corresponsabilidad, donde las familias participan activamente en la formación de sus hijos y en la mejora de la calidad de vida de la comunidad.

Asimismo, las acciones diseñadas se alinean con los fundamentos legales vigentes, tales como la Constitución de la República de Cuba (2019), la Ley No. 148 de Soberanía Alimentaria y Seguridad Alimentaria y Nutricional, el Reglamento de Trabajo Metodológico del MINED (2014) y los planes de estudio de los diferentes niveles educativos. Dicho marco normativo orienta la implementación de estrategias conjuntas entre escuela, familia y comunidad, en coherencia con los ODS, especialmente los objetivos

relacionados con la educación de calidad, la equidad, la reducción de la pobreza y la sostenibilidad ambiental.

Finalmente, se realizó un análisis de coherencia interna para validar la relación entre los fundamentos teóricos, los objetivos del estudio y las acciones propuestas. Este proceso permitió confirmar la pertinencia, aplicabilidad y sostenibilidad del modelo metodológico, así como su potencial para promover una educación inclusiva, participativa y orientada al desarrollo sostenible, basada en la comunicación efectiva, la colaboración mutua y la responsabilidad compartida entre la escuela, la familia y la comunidad.

DESARROLLO

En la práctica el vínculo entre la escuela y la familia en muchas ocasiones ha quedado reducida a acciones formales entre la familia y los maestros dirigidas a fines informativos, problemas de conducta, bajo rendimiento académico en los escolares, con mayor peso la organización de celebraciones, entre otros; que denota falta participación de la familia en el proceso docente educativo en función de la formación integral de los educandos.

Resulta de gran utilidad permitir a la familia de los estudiantes involucrarse en la organización de la escuela, en los debates curriculares, colaborar en la programación educativa, intervenir en los acuerdos sobre normas y formar parte de los proyectos educacionales, lo que fomenta la existencia de un verdadero vínculo con los objetivos educativos y una comunicación afectiva y emocional para un acercamiento más abierto con la escuela.

Cabrera Ulloa (2023) destaca la importancia del vínculo escuela-familia-comunidad en el contexto actual marcado por los avances científicos y tecnológicos. Su estudio plantea que la integración de la tecnología educativa no debe limitarse al aula, sino extenderse hacia la comunidad como medio para fortalecer la comunicación, la participación y la corresponsabilidad social en los procesos educativos. La autora resalta que este vínculo se convierte en un espacio de innovación pedagógica, donde el uso de herramientas digitales puede favorecer la equidad, la inclusión y el aprendizaje colaborativo.

Por su parte, Rojas-Valladares y Pire-Rojas (2024) abordan la relación escuela-familia desde una perspectiva epistemológica, sociológica y pedagógica, proponiendo un marco teórico que explica cómo las dinámicas familiares influyen en la experiencia educativa. Los autores argumentan que comprender estas relaciones exige reconocer los contextos sociales y culturales de los hogares, así como fomentar un modelo educativo participativo basado en el diálogo y la cooperación entre docentes y familias. Su obra aporta una visión crítica que combina teoría y práctica educativa.

Ramírez-Ramírez y Fernández de Castro (2023) analizan el vínculo familia-escuela en Aguascalientes (México) a

partir de las percepciones de los padres de familia. Los resultados evidencian necesidades sociales relacionadas con la comunicación institucional, el acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento de la confianza mutua. Su contribución radica en mostrar cómo la participación familiar incide directamente en la calidad educativa y en la formación integral del estudiantado, proponiendo estrategias de intervención contextualizadas.

López-Leyva (2024) ofrece una reflexión sobre la educación latinoamericana en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. El autor plantea que el cumplimiento de este objetivo requiere políticas públicas coherentes, así como el fortalecimiento de las competencias docentes y la articulación entre instituciones educativas, comunidades y gobiernos. Su aporte se centra en vincular la educación con la sostenibilidad social y la justicia educativa en la región.

En la misma línea de sostenibilidad, Contreras González, Pérez López y Hernández Acosta (2018) enfatizan la preparación familiar en educación ambiental como eje para el desarrollo sostenible comunitario. Su investigación demuestra que la familia puede ser un agente transformador en la formación de valores ambientales y en la adopción de prácticas responsables. Este estudio aporta evidencias empíricas sobre la relevancia de la educación familiar en los procesos de concientización ecológica.

Finalmente, Dlouhá et al. (2019) exploran las competencias necesarias para abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la educación superior, señalando la necesidad de equilibrar los enfoques sistémicos con los personales. Los autores sostienen que la transformación educativa depende de la capacidad de las universidades para fomentar una ciudadanía crítica y comprometida con la sostenibilidad. Su aporte teórico-práctico ofrece una base conceptual para integrar la educación sostenible en todos los niveles formativos.

El análisis general de las fuentes revisadas revela una convergencia teórica y práctica en torno a la importancia de fortalecer los vínculos entre escuela, familia y comunidad como base para una educación inclusiva, sostenible y transformadora. En conjunto, los estudios examinan cómo las dinámicas sociales, culturales y tecnológicas inciden en los procesos educativos y en la formación integral del estudiante, destacando la necesidad de promover una participación activa de todos los actores implicados. La educación deja de ser vista como una tarea exclusiva de la escuela para convertirse en una responsabilidad compartida que requiere comunicación, cooperación y compromiso interinstitucional.

En el ámbito pedagógico, las investigaciones subrayan que la relación entre la escuela y la familia debe sustentarse en el diálogo y la confianza mutua, favoreciendo una comprensión profunda de los contextos sociales y de las

realidades particulares de los hogares. Se reconoce que la implicación familiar tiene efectos directos en el rendimiento académico, la motivación del alumnado y la cohesión social. Sin embargo, también se evidencian desafíos asociados a la falta de formación, la escasa articulación institucional y las desigualdades socioeconómicas que limitan la participación efectiva de las familias.

Otro eje relevante es la incorporación de la tecnología como mediadora en las relaciones educativas. Las fuentes coinciden en que las herramientas digitales pueden facilitar la comunicación entre docentes y familias, optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y ampliar las oportunidades de inclusión. No obstante, se advierte que su impacto positivo depende de un uso ético, crítico y contextualizado, enmarcado en políticas públicas coherentes y sostenibles.

El conjunto de estudios vincula el fortalecimiento del vínculo escuela-familia-comunidad con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4, que promueve una educación de calidad, equitativa y con sentido social. Desde esta perspectiva, se plantea que el desarrollo educativo no puede desvincularse de la justicia ambiental, la equidad de género y la participación ciudadana. En síntesis, las fuentes analizadas coinciden en que una educación verdaderamente transformadora requiere integrar la dimensión humana, tecnológica y sostenible en un mismo horizonte de acción.

Es oportuno tener en cuenta en el vínculo escuela – familia, a la comunidad por la influencia cultural que aporta para la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes. Este vínculo se concibe de manera intencional y consciente de comunicación, interacción, relación y cooperación inherentes a un

proceso educativo donde dicha relación sinérgica parte de la necesidad de complementar de manera efectiva los objetivos educativos y pedagógicos propuestos para el adecuado desarrollo de la personalidad, la creatividad y la adopción de habilidades de los educandos, a través de diferentes métodos que requieren corresponsabilidad, compromiso, comunicación permanente efectiva y afectiva logrando así armonizar los intereses de la familia, la escuela y la comunidad.

La escuela, comprendida como sistema de relaciones y eslabón fundamental del sistema educativo, con la misión de la formación integral de los escolares, se le confiere la condición de centro cultural más importante de la comunidad y la función de incidir desde un rol rector en la preparación familiar para potenciar la socialización desde las relaciones interpersonales.

Por su parte, resulta importante considerar que la familia constituye la primera socialización del niño, donde aprende hábitos, costumbres, normas sociales de convivencia, el cuidado y protección de su salud, se inicia en el uso de la tecnología y se empieza a disfrutar de la vida. En Cuba,

el Código de las Familias (2022) establece que la familia tiene un papel fundamental en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Reconoce la responsabilidad de la familia en la educación, en fomentar valores, comunicación y un ambiente protector.

Resulta claro, que las familias, no siempre están provistas de la suficiente preparación para llevar a cabo la tarea de educar a sus hijos. Por tanto, a la escuela se le exige el protagonismo en la labor de propiciar con la familia y la comunidad, un vínculo que favorezca relaciones fundamentadas en la colaboración, la democracia y el propósito común de formar el ser humano integral que se reclama. Es importante entonces, que la escuela promueva relaciones fundamentadas en principios como la participación, tolerancia, respeto, inclusión y diálogo, a partir del aprendizaje de prácticas democráticas que enseñen a convivir.

Escuchar y ser escuchado de manera clara precisa y sincera puede ser una vía efectiva para la vinculación escuela y familia. Por ello es importante tener en cuenta que una manera positiva de comunicarse con la familia es por medio de la comunicación asertiva, pues a la familia se le puede contar secretos, planes futuros, dudas, proyectos de vida; es algo en lo que se debe preparar y a lo que no debemos renunciar jamás.

Se consideran los criterios de Cabrera (2023) cuando expresa que aprender a convivir, implica comprender el valor de las relaciones entre los agentes educativos para potenciar los procesos de socialización que caracterizan al individuo como ser bio-psico-social como una meta formativa del ser humano y aprendizaje esencial

de la Agenda 2030. Orientar y enseñar a construir conocimientos, habilidades y actitudes significa como dijera Martí: educar en la vida, por la vida y para la vida a las nuevas generaciones, en el sentido de lo humano con sostenibilidad.

Al respecto, el intelectual español Ignacio Ramonet en el congreso Universidad 2018 expresó que los estudiantes deben ser parte central de la estrategia para alcanzar la Agenda 2030, pues consideró que este proyecto debía convertirse en la bandera generacional de los jóvenes que sueñan con un mundo mejor. A los que también pueden unirse otros agentes educativos maestros y familia.

En tal sentido, se toman en cuenta los (ODS) pues están interconectados para lograr un futuro mejor y más sostenible para todos y permiten establecer la relación de cada uno de sus objetivos con la educación, y de manera específica con la vinculación de la escuela y la familia, apoyados en indicadores, metas y los fundamentos teórico – metodológicos, aspectos que permitieron diseñar las acciones que materializarán el cumplimiento de los (ODS).

A continuación, se ilustran las acciones diseñadas desde la cohesión de fundamentos legales y los fundamentos teóricos – metodológicos establecidos al respecto. Expresar que fue necesario en ocasiones unir más de un objetivo por la similitud entre ellos. De la misma manera, la transversalidad de los fundamentos legales hizo que algunos documentos se repiten en los diferentes objetivos. La propuesta es flexible y puede ser enriquecida a partir de la aprobación de nuevos documentos y cambios en el diagnóstico (Tabla 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Tabla 1. Objetivo 1 Fin de la pobreza y Objetivo 2 Hambre cero .

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico - metodológicos	Acciones
-Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019). -Ley No. 148 Soberanía Alimentaria y Seguridad Alimentaria y Nutricional (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2022). - Procedimiento para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo (Cuba. Ministerio de Educación, 2017). -Reglamento de trabajo metodológico del MINED (Cuba. Ministerio de Educación, 2014).	Determinación del marco teórico del tema. Determinación de los métodos, procedimientos y técnicas para el estudio.	Visita al hogar. Determinación de las familias vulnerables por medio de aplicación de instrumentos.
		Entrevista con padres o tutores.
		Visita a la comunidad e intercambio con los factores del Consejo Popular.
		Caracterización y diagnóstico de la familia.
		Atención diferenciada a las familias vulnerables por las organizaciones de la comunidad, trabajador social, médico de la familia en acciones conjuntas con el Consejo de Escuela.
		Atención diferenciada en la escuela y en la actividad pedagógica del maestro y demás docentes en vidades escolares extraescolares, garantizando en los comedores escolares una cuota adicional, a los más necesitados si es preciso.
		Creación de huertos escolares o producción de alimentos.
		Actividades con expertos de la agricultura y nutricionista, chef de cocina de su comunidad como vía de adquirir una cultura alimentaria de sostenibilidad.
		Canasta familiar normada. Atención priorizada a niños bajo de peso.

Tabla 2. Objetivo 3 Salud y bienestar.

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico - metodológicos	Acciones
<p>-Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019).</p> <p>- Código de la Familia (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2022).</p> <p>- Ley de Salud Pública (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2023).</p> <p>-Código 109 o Código de Seguridad Vial (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2010).</p> <p>- Anteproyecto de la niñez y la juventud (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2025).</p>	<p>Análisis de los fundamentos teóricos de educación para salud y bienestar.</p> <p>Determinación de los fundamentos de salud emocional y la orientación a la familia.</p>	Estrategia educativa de orientación a familias vulnerables por emigración de los padres.
		Creación de proyecto educativo “Por una salud sana”
		Implicación desde la escuela para que la familia cumplan con la campaña de vacunación de los niños y adolescentes de acuerdo al cronograma del Ministerio de salud.
		Gestión de los promotores de salud para la prevención y atención estomatológica a niños, adolescentes y jóvenes.
		Círculo de interés de Estomatología y/ o Medicina.
		Orientación familiar en temas generales relacionados con: La atención a niños en situación de discapacidad en la escuela y en la comunidad, Estilos de vida saludables, Post Covid – 19, Pediculosis, Dengue, Hepatitis Enfermedades de transmisión sexual, Drogas, Higiene, Uso del tiempo libre, Utilización sana del celular, El bullying en la escuela. El autocuidado para una vida más saludable. Una vida activa y saludable del adulto mayor, entre otras.
		Trabajo en la escuela y en la actividad del maestro y demás docentes de estos temas con enfoque interdisciplinario en la clase y actividades extraescolares.
		Trabajo de educación vial en el conocimiento de las leyes del tránsito mediante mascotas y concursos.

Tabla 3. Objetivo 4 Educación de calidad.

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico - metodológicos	Acciones
<p>- Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019).</p> <p>- Código de las Familias (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2022).</p> <p>- Anteproyecto del Código de la Niñez, Adolescencias y Juventudes (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2025).</p>	<p>Análisis de los parámetros de calidad de excelencia desde los requerimientos del Ministerio de Educación.</p>	Visita al hogar de cada una de las familias de los niños, adolescentes y jóvenes.
		Entrevistas de padres.
		Caracterización de la familia del grupo.
		Resaltar el papel de la familia con enfoque interdisciplinario en la sociedad, en la economía y en la educación mediante la Lengua Española, Matemática, Artes Plásticas, Educación Cívica, entre otras asignaturas.
		Establecimiento de horarios de atención a la familia y a la comunidad en el plan de trabajo del director para dar respuesta a quejas, de sugerencias, escuchar criterios de la familia; y de la misma manera por el maestro y demás docentes que participan en la educación de su hijo.
		Realización de escuelas modelo de Educación Familiar.
		Realización de escuelas de Educación Familiar respondiendo a las necesidades del grupo familiar.
		Utilización de murales, buzón, lecturas recomendadas en el mes, entre otras iniciativas.

Tabla 4. Objetivo 5 Igualdad de género.

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico- metodológicos	Acciones
<p>- Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular 2019).</p> <p>- Programa Nacional Adelanto de las Mujeres (Cuba. Presidencia de la República, 2021).</p> <p>- Código de las Familias (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular 2022).</p>	<p>Transversalizar el enfoque de género en el diseño, aplicación y evaluación de los siguientes programas de las carreras de manera que permitan promover la salud reproductiva en momento del desarrollo.</p> <p>Conocer el enfoque de derechos sexuales como fundamento ético de las relaciones humanas.</p>	Fundamentos teórico- metodológicos del enfoque de género Caracterización integral de la familia del grupo.
		Capacitación al maestro en: Tratamiento del enfoque de género en la sociedad y en la educación de manera particular y la salida desde la clase y en las actividades escolares y extraescolares.
		Capacitación a la familia en: Tratamiento del enfoque de género en la sociedad y en la familia, mediante estudios de casos.
		Atención a quejas, sugerencias, criterios de la familia por el director en despachos y por el maestro y demás docentes que participan en la educación de su hijo.
		Realización de escuelas de Educación Familiar de temas Orientación sexual Violencia de género Las profesiones desde el enfoque de género
Utilización de murales, buzón, lecturas, videos y películas recomendadas, entre otras iniciativas.		

Tabla 5. Objetivo 6 Agua limpia y saneamiento, Objetivo 7 Energía asequible y no contaminante y Objetivo 8 Trabajo decente y crecimiento económico

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico- metodológicos	Acciones
<p>- Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019).</p> <p>- Ley del Sistema de los Recursos Naturales y el Medio Ambiente. No. 150 (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2024a).</p> <p>- Decreto 110 para el control y uso eficiente de los portadores energéticos y las fuentes renovables de energía (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2024b).</p>	<p>Análisis de marcos legales del uso adecuado del agua y saneamiento de la misma para contribuir a su ahorro y consumo seguro.</p> <p>Ampliar los horizontes éticos de los estudiantes desde fundamentos científicos y legales en función de utilizar racionalmente la energía asequible y no contaminante.</p> <p>Planificación de las prácticas laborales concentradas y de asignaturas desde la concepción del derecho del trabajo en nuestra sociedad cubana y en relación con Trabajo y Seguridad Social para ejercer trabajo decente y contribuir al crecimiento económico con el aporte que cada uno pueda dar.</p>	Caracterización integral de la familia del grupo en disposición de agua potable, energía.
		Participación en Círculos de Interés de Formación Vocacional, previa coordinación con el Palacio de Pioneros.
		Feria de emprendimiento familiar.
		Utilización de murales, buzón, lecturas, videos y películas recomendadas, entre otras iniciativas.

Tabla 6. Objetivo 9 Industria Innovación e infraestructura.

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico- metodológicos	Acciones
<p>- Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019).</p>	<p>Fundamentos de innovación e innovación educativa.</p>	Capacitación al maestro en: Innovación educativa y trabajo desde la clase y en las actividades escolares y extraescolares.
		Feria de innovación comunitaria con la presencia de mujeres, productores, instituciones educativas, industrias y fábricas de la comunidad.
		Utilización de murales, buzón, lecturas, videos y películas recomendadas, entre otras iniciativas.

Tabla 7. Objetivo 10 Reducción de desigualdades.

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico - metodológicos	Acciones
- Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019).	Análisis de marcos legales que den respuestas a la formación de actitudes responsables y promover la capacidad de tomar decisiones que contribuyan a la reducción de desigualdades Determinación de los métodos, procedimientos y técnicas de trabajo que promuevan la reducción de desigualdades en todo sentido.	Atención priorizada a las familias vulnerables.
		Estímulo de los logros que van alcanzado en el proceso docente educativo, con énfasis en la clase.
		Participación protagónica en las actividades del proceso docente educativo con asignación de responsabilidad.
		Utilización de murales, buzón, lecturas, videos y películas recomendadas, entre otras iniciativas.

Tabla 8. Objetivo 11 Ciudades y comunidades sostenibles.

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico - metodológicos	Acciones
- Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular 2019).	Determinación de los fundamentos de urbanidad y estudios de métodos de agricultura que ilustren ciudades y comunidades sostenibles que sirvan de modelos para las nuestras, teniendo en cuenta la vinculación del trabajo y los adelantos científicos.	Caracterización de la comunidad. Identificación del banco de problemas. Estrategia de intervención Inter factorial (INDER- MINED-MINSAP-Cultura- Industrias, Acueducto, organizaciones e instituciones, entre otros) para la prevención y solución de los problemas comunitarios
		Feria comunitaria
		Encuentro con personalidades de la comunidad
		Divulgación por radio y tv de las actividades y resultados de la comunidad.
		Utilización de murales, buzón, lecturas, videos y películas recomendadas, entre otras iniciativas.

Tabla 9. Objetivo 12 Producción y consumo responsables.

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico - metodológicos	Acciones
- Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019).	Determinación de necesidades de productos ecológicos que sean de consumo humanos, adecuados a nuestras realidades tanto económica y de clima, para que se produzcan a gran escala y consumirlos de manera responsable y equitativa.	Creación de proyecto educativos de reciclaje.
		Feria de creación con materiales reciclables.
		Creación de tachos para recogida de basura según su clasificación en entornos educativos y comunitarios.
		Utilización de murales, buzón, lecturas, videos y películas recomendadas, entre otras iniciativas.

Tabla 10. Objetivo 13 Acción por el clima, Objetivo 14 Vida submarina y Objetivo 15 Vida de ecosistemas terrestres

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico - metodológicos	Acciones
- Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019).	Análisis de marcos legales mundiales y territoriales que permitan determinar conductas responsables en cada territorio para accionar sobre el clima, la vida submarina y los ecosistemas terrestres.	Creación de proyectos educativos del cuidado del medio ambiente
		Participación en: Concurso del cuidado de medio ambiente.
		Círculo de interés de medio ambiente
		Participación en: Concurso de Trazaguas
		Celebración del 5 de junio en la comunidad con proyectos educativos.
		Limpieza de playas.
		Utilización de murales, buzón, lecturas, videos y películas recomendadas, entre otras iniciativas.

Tabla 11. Objetivo 16 Paz, justicia en instituciones sólidas.

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico - metodológicos	Acciones
- Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019). - Lineamientos de la Política económica Social del Partido y la Revolución en el período 2021-2026 (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2021).	Fundamentos teóricos metodológicos de una cultura de paz	Capacitación al maestro en: Cultura de paz y trabajo metodológico desde la clase y en las actividades escolares y extraescolares.
		Realización de escuelas de Educación Familiar de temas: Cultura de paz La educación familiar para una cultura de paz.
		Utilización de murales, buzón, lecturas, videos y películas recomendadas, entre otras iniciativas.

Tabla 12. Objetivos 17 Alianzas para lograr los objetivos

Fundamentos Legales	Fundamentos teórico - metodológicos	Acciones
- Agenda 2030. Objetivos de desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura, 2017). - Constitución de la República de Cuba (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019). - Lineamientos de la Política económica Social del Partido y la Revolución en el período 2021-2026 (Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular, 2021).	Identificar los nexos entre cada uno de los objetivos. Considerar alianzas entre todos los agentes educativos de la comunidad que permitan trabajar unidos para lograr el cumplimiento de objetivos comunes desde la actividad educativa	Planificación, organización, ejecución y evaluación de acciones conjuntas con enfoque integrador.
		Capacitación al maestro en: Objetivos de desarrollo Sostenible y su salida en el proceso docente educativo, con énfasis en la clase.
		Presentación de las mejores prácticas en eventos y congresos educativos.
		Elaboración de folletos de las mejores prácticas del cumplimiento de los objetivos de desarrollo Sostenible en el proceso docente educativo.
		Utilización de murales, buzón, lecturas, videos y películas recomendadas, entre otras iniciativas.

Desde la experiencia pedagógica de las autoras estas acciones educativas deben cumplir los procedimientos metodológicos siguientes:

- Partir del diagnóstico de potencialidades y necesidades del colectivo de padres del grupo.
- Definir previamente las temáticas a desarrollar teniendo en cuenta: objetivo, estilo, tratamiento del contenido, método, medios a utilizar, forma de organización, según la demanda de las necesidades.
- Realizar coordinaciones con expertos en el tema seleccionado, si fuese necesario.
- Crear un ambiente y clima agradable, de motivación y participación.
- Tomar en cuenta las experiencias y vivencias personales relacionadas con las actitudes y necesidades de los participantes.
- Propiciar el intercambio, el diálogo y la reflexión crítica sobre el tema de debate desde el trabajo en grupo, estimulando su cohesión.
- Despertar la creatividad individual y del grupo ante el planteamiento de situaciones.
- Exponer actividades que puedan ser ejecutadas y comprendidas por todos.

- Utilizar actividades variadas e interesantes, utilizando diferentes técnicas y estrategias, según el número de asistentes.

- Priorizar el aprendizaje experimental. Las actividades deben sensibilizar y concienciar a los participantes de sus opiniones y percepciones previas para promover, a partir de estas, si es preciso, un cambio en las actitudes y opiniones y evaluar el trabajo realizado, los aspectos logrados y no logrados para mejorar las sesiones siguientes.

Resulta evidente, tener en cuenta que el III Perfeccionamiento Educativo se hace énfasis en la creación de proyectos educativos donde puede participar la familia. Todo el trabajo de la vinculación de la escuela y la familia precisa del buen funcionamiento del Consejo de Escuela y los delegados de cada grupo de escolares, los que toman decisiones de las acciones de apoyo al trabajo de la escuela, en aras siempre de la educación de sus hijos, tomando como punto de partida la caracterización de cada grupo y la diversidad del escolar, y nunca para la gestión financiera de materiales para la escuela y la realización de actividades de alto costo, donde no todos tienen las posibilidades de aportar.

Los métodos utilizados en la ejecución del Consejo de Escuela permitieron organizar las actividades de manera que los padres fueran agentes activos en la toma

de decisiones para organizar actividades del proceso educativo, como por ejemplo: planificación de actividades extraescolares, realización de las tareas en el hogar, participación en proyectos educativos, búsqueda de soluciones a problemáticas que se presentan, colaboración del colectivo de padres con la asistencia a la escuela y el logro de los objetivos del grado y/o nivel educativo para lograr mayor calidad en la educación de sus hijos.

Este tema fue posible darle salida en el pregrado a través de la asignatura de Pedagogía de la carrera de Educación Logopedia y constituyó un tema del curso de postgrado de los directores de escuela primaria.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teórico - metodológicos de la vinculación de la escuela y la familia desde los (ODS), implican a los agentes educativos y los preparan en conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo sostenible y en la búsqueda de solución a problemas de la humanidad en el contexto donde se desarrollan, con atención a la inclusión social, la protección del medio ambiente, la equidad de género, el emprendimiento y la innovación educativa.

La toma de decisiones de las acciones en el vínculo escuela – familia en torno a los objetivos de desarrollo sostenible tuvo en cuenta los fundamentos legales y teórico – metodológicos con la propuesta de actividades creativas y de participación que conllevan al compromiso y corresponsabilidad de la familia en la educación integral de calidad en el individuo.

REFERENCIAS

- Cabrera Ulloa, M. T. (2023). *El vínculo escuela-familia-comunidad en el contexto científico tecnológico actual*. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (77). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382023000200004&lng=es&tlng=es
- Contreras González, S. E., Pérez López, C. de los Á., & Hernández Acosta, R. (2018). *La preparación familiar sobre educación ambiental para el desarrollo sostenible comunitario*. *Mendive. Revista de Educación*, 16(3), 396–408. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000300396&lng=es&tlng=es
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2010). Código 109 o Código de Seguridad Vial. https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/go_o_040_2010.pdf
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2019). Constitución de la República de Cuba. <https://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/Nueva%20Constituci%C3%B3n%20240%20KB-1.pdf>

- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2021). Lineamientos de la Política económica Social del Partido y la Revolución en el período 2021-2026. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/cuba_conceptos_y_lineamientos_2021_2026.pdf
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2022). Código de la Familia. <https://www.parlamentocubano.gob.cu/sites/default/files/documento/2022-09/goc-2022-o99.pdf>
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2022). Ley No. 148 Soberanía Alimentaria y Seguridad Alimentaria y Nutricional. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/cub211329.pdf>
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2023). Ley de Salud Pública. https://www.parlamentocubano.gob.cu/sites/default/files/documento/2023-11/proyecto-de-ley-de-salud-publica_0.pdf
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2024a). Ley del Sistema de los Recursos Naturales y el Medio Ambiente. No. 150. <https://www.parlamentocubano.gob.cu/sites/default/files/documento/2023-10/goc-2023-o87.pdf>
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2024b). Decreto 110 para el control y uso eficiente de los portadores energéticos y las fuentes renovables de energía. <http://media.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2024/11/goc-2024-o115.pdf>
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2025). - Anteproyecto de la niñez y la juventud. <https://www.parlamentocubano.gob.cu/sites/default/files/documento/2025-07/proyecto-de-ley-codigo-de-la-ninez-adolescencias-y-juventudes-2.pdf>
- Cuba. Ministerio de Educación. (2014). Reglamento de trabajo metodológico del MINED. Resolución Ministerial 200. MINED.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2017). Procedimiento para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo. Resolución No. 111. MINED.
- Cuba. Presidencia de la República. (2021). Programa Nacional Adelanto de las Mujeres. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-02/Folleto%20PAM.pdf>
- Dlouhá, J., Heras, R., Mulà, I., Salgado, F. P., & Henderson, L. (2019). *Competencias para abordar los ODS en la educación superior: una reflexión sobre el equilibrio entre los enfoques sistémicos y personales para lograr una acción transformadora*. *Sustainability*, 11(13), 3664. <https://doi.org/10.3390/su11133664>

López-Leyva, S. (2024). *La educación de América Latina percibida desde el objetivo 4 de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS)*. *Información Tecnológica*, 35(2), 23–36. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642024000200023>

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Ramírez-Ramírez, L. N., & Fernández de Castro, J. (2023). *Vínculo familia-escuela: Análisis de las necesidades sociales desde la perspectiva de padres de familia en Aguascalientes, México*. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 81–110. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12903>

Ramírez-Ramírez, L. N., & Fernández de Castro, J. (2023). *Vínculo familia-escuela: Análisis de las necesidades sociales desde la perspectiva de padres de familia en Aguascalientes, México*. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 81–110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413677447004>

Rojas-Valladares, A. L., & Pire-Rojas, A. (2024). *La relación escuela-familia: Nociones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas sobre un desafío educativo*. Editorial UMET.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Mireya Baute-Rosales, Virginia Pérez-Payrol, María de los Ángeles Luna-Castro: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

04

EDUCACIÓN

COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN: GARANTIZANDO EL ACCESO DIGNO PARA REDUCIR LA REINCIDENCIA JUVENIL



EDUCACIÓN

COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN: GARANTIZANDO EL ACCESO DIGNO PARA REDUCIR LA REINCIDENCIA JUVENIL

EDUCATION AS A PREVENTIVE TOOL: ENSURING DIGNIFIED ACCESS TO REDUCE YOUTH RECIDIVISM

Pablo Miguel Vaca-Acosta¹

E-mail: ua.pablovaca@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0806-8929>

Lenin Israel Arias-Matango¹

E-mail: leninam39@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8738-8246>

Natali Camila Tite-Tite¹

E-mail: natalitt67@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6590-3116>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vaca-Acosta, P. M., Arias-Matango, L. I., & Tite-Tite, N. C. (2026). Educación como herramienta de prevención: garantizando el acceso digno para reducir la reincidencia juvenil. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 44-50.

Fecha de presentación: 26/09/2025

Fecha de aceptación: 19/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La falta de oportunidades educativas dignas perpetúa círculos de exclusión que empujan a muchos jóvenes hacia conductas delictivas y, posteriormente, a la reincidencia. Un sistema escolar inclusivo, con programas flexibles y orientados a competencias socioemocionales y técnico-productivas, puede convertirse en el principal dique de contención frente al delito juvenil. Cuando la escuela reconoce la diversidad cultural y las realidades económicas del alumnado, otorga sentido de pertenencia y proyecto de vida, factores decisivos para alejarse de la violencia y el subempleo. Además, la coordinación interinstitucional entre justicia juvenil, servicios sociales y centros educativos garantiza continuidad pedagógica durante medidas privativas o no privativas de libertad, evitando el abandono escolar. Financiar infraestructura, formación docente y becas específicas para adolescentes en situación de riesgo eleva la calidad y la pertinencia del proceso formativo. Invertir en educación digna no solo reduce la reincidencia, sino que también fortalece la cohesión social y la seguridad ciudadana.

Palabras clave:

Prevención educativa, reincidencia juvenil, inclusión escolar, justicia juvenil, cohesión social.

ABSTRACT

Lack of dignified educational opportunities perpetuates cycles of exclusion that push many young people toward criminal behavior and, later, recidivism. An inclusive school system—offering flexible programs that develop socio-emotional and technical skills—can serve as a primary barrier against juvenile crime. When education acknowledges cultural diversity and students' economic realities, it fosters belonging and future aspirations, decisive factors for distancing youth from violence and precarious work. Inter-agency coordination between juvenile justice, social services, and schools ensures academic continuity during custodial and non-custodial measures, preventing dropout. Investing in school infrastructure, teacher training, and targeted scholarships for at-risk adolescents enhance the quality and relevance of learning processes. Funding dignified education not only lowers recidivism but also strengthens social cohesion and public safety.

Keywords:

Educational prevention, youth recidivism, school inclusion, juvenile justice, social cohesion.

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación abordaremos temas relacionados al derecho a una educación gratuita, digna y de calidad en los niños, niñas y adolescentes. Este es un tema muy relevante a nivel mundial. Por ende la educación ocupa un lugar destacado en la Agenda de Desarrollo Sostenible de la Naciones Unidas, especialmente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4.7, donde expresa que su misión es asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2021).

Por lo que, se ha logrado avances notables hacia los objetivos educativos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas, pero se requieren esfuerzos continuos y conjuntos para abordar los desafíos persistentes y garantizar que la educación sea libre para todos, a pesar de ello aún existen países en los cuales es muy difícil lograr tener una educación de calidad en la que los niños puedan tener una educación para su formación. Esta problemática puede ser mayor para los países de América Latina y el Caribe, puesto que existe un gran índice de desigualdad en estos, a pesar de los progresos conseguidos aun sigues existiendo desafíos de distribución en cuanto a la educación nos referimos, esta problemática va en aumento y no ha sido posible regularla de alguna manera. América Latina y el Caribe sigue siendo la región más desigual del mundo.

Sin embargo, a pesar de que América Latina cuenta con una gran diversidad cultural, podemos observar que la educación se debe de asumir como un problema social complejo y dialéctico, pues esta se encuentra sometida a la influencia de los factores económicos, tanto por su ritmo de crecimiento como por las limitaciones que se pueden observar en la misma. Factores como la pobreza, exclusión, distribución de riqueza, gastos o inversiones y las implicaciones relacionadas a la educación son condiciones que se deben de tomar en cuenta al momento de referirnos al acceso a la educación. La educación como expresión de las relaciones sociales está condicionada, ante todo, por las circunstancias económicas y políticas. También está influenciada por factores culturales específicos de cada nación, como puede ser la historia, y las tendencias de desarrollo actual (Hervis, 2017).

En este sentido, desde abril de 2020 a causa de la pandemia del COVID-19, en América Latina se ha puesto en marcha un conjunto de estrategias nacionales para garantizar la continuidad de la educación a través de estrategias educativas remotas. Tales estrategias fueron

empleadas para abordar la pérdida de aprendizaje y el aumento de desvinculación educativa, a pesar de los esfuerzos realizados, no se han visto resultados favorables ya que la educación no ha sido eficiente puesto que los niños y niñas no han tenido la educación suficiente. El desigual acceso y aprendizaje de los estudiantes se ha visto incrementado por las diferencias en infraestructura escolar, el acceso a equipos informáticos y conectividad en las escuelas y hogares, o en los déficits en el desarrollo de habilidades digitales de docentes y estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022).

Sin embargo, a pesar de que la pandemia tuvo un impacto significativo en la educación en América Latina y el Caribe, prolongando el cierre de escuelas, la exacerbación de la desigualdad digital que dejó a muchos niños sin el acceso a la educación digital, desafíos para los docentes que tuvieron que adaptarse a los nuevos métodos de enseñanza, el aumento en la deserción escolar debido a factores socioeconómicos. Esta situación en Ecuador se encuentra en un contexto de desafíos y oportunidades, pese a que se ha visto avances en la expansión de la educación y mejora en la infraestructura de los planteles educativos en la última década, la calidad de educación sigue siendo una preocupación, el incremento en la tasa de deserción escolar correlacionado esta se encuentra también el incremento en los adolescentes infractores, tal problemática requiere un enfoque integral que incluya medidas para mejorar la calidad del aprendizaje, fortaleciendo en programas de capacitación para los docentes, garantizar el acceso equitativo a la educación en todo el país.

Por lo tanto, estas obligaciones es un derecho que el Estado debe garantizar para contribuir con el desarrollo integral del menor y cómo esta ayudaría significativamente en la disminución de la tasa de adolescentes infractores en el país. Rosero V.G considera “que los adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley corresponden a un grupo de gran vulnerabilidad por estar inmersos a riesgos como la violencia, el abandono, absentismo escolar, explotación infantil, prostitución, la dependencia de sustancias psicoactivas entre otros” (Rosero, 2020). Este es un tema amplio que ha servido de debate a nivel mundial, en el cual, expresan que los Estados son los garantistas del Derecho a la Educación según la Convención sobre los Derechos del Niño Art 28. Donde dice “los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades de ese derecho” (Organización de las Naciones Unidas Naciones Unidas, 1989).

Sin embargo, en el país aún existe una gran deficiencia en cuanto a la educación se refiere. Dado que en los últimos años se ha notado un gran incremento en la tasa de adolescentes infractores. Pontón considera que “La violencia

criminal en Ecuador está creciendo de manera peligrosa y parece no tener para” (Pontón, 2022). A pesar de que se ha trabajado en mejorar el sistema educativo en el Ecuador, ese objetivo no se ha podido completar, lo cual podemos observar la notable brecha que hay entre la educación y delincuencia.

Por lo tanto, esta correlación que existe entre la educación y delincuencia establece interrogantes importantes sobre la eficiencia que hay entre de las políticas y los programas que el Estado realiza para contrarrestar esta problemática (Fuentes et al., 2024). Zapata (2022) refiere que “las estrategias del Gobierno Nacional no dan efecto ni abasto y se conocen las posibles causas del incremento de la violencia”. A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar el sistema educativo en el país, la presencia de esta brecha pone en gran consideración la complejidad del desafío que se enfrenta.

Sin embargo, para poder abordar estos desafíos de manera efectiva, es necesario tener un compromiso y trabajo continuo del gobierno como de la sociedad en conjunto, para contribuir a mejorar el problema por el cual el Estado no garantiza el acceso a una educación digna y de calidad para los Niños, Niñas y Adolescentes.

MATERIALES Y MÉTODOS

En este artículo, centrado en la relación entre el acceso a una educación digna y la reducción de la tasa de adolescentes infractores, se propone llevar a cabo una investigación de enfoque mixto que combine métodos cuantitativos y cualitativos. Este enfoque permitirá una comprensión más completa y matizada de cómo el acceso a la educación puede influir directamente en la prevención de la delincuencia juvenil, al identificar patrones y variables que afectan la participación de los adolescentes en actividades delictivas. El diseño metodológico planteado facilitará la recolección y análisis de datos tanto numéricos como descriptivos, garantizando una perspectiva holística sobre el tema.

La parte cuantitativa de la investigación se basará principalmente en encuestas estructuradas que se aplicarán a un grupo representativo de adolescentes, provenientes de diferentes contextos socioeconómicos y geográficos. Estas encuestas buscarán obtener datos sobre diversos aspectos del acceso a la educación, tales como la disponibilidad de recursos educativos, la asistencia escolar, el nivel de involucramiento en actividades académicas y extracurriculares, así como el acceso a servicios de apoyo educativo. También se explorarán variables como el tipo de institución educativa (pública o privada), la calidad de la infraestructura escolar y la formación del profesorado, entre otros factores. Los datos recolectados serán analizados utilizando herramientas estadísticas avanzadas, como análisis de regresión y pruebas de correlación, para identificar patrones y posibles relaciones entre el nivel de acceso a la educación y la incidencia de

conductas infractoras en los adolescentes. Esta parte del análisis permitirá establecer conexiones entre la educación formal y el comportamiento juvenil, proporcionando evidencia cuantitativa que ayude a confirmar o refutar hipótesis previas sobre la influencia de la educación en la prevención de la delincuencia.

De manera complementaria, se realizará un análisis cualitativo a través de entrevistas en profundidad y grupos focales con adolescentes, padres de familia, educadores y especialistas en criminología juvenil. Estas entrevistas buscarán explorar las percepciones subjetivas y las experiencias de los participantes con respecto a los factores que inciden en la elección de comportamientos prosociales o delictivos. A través de este enfoque cualitativo, se pretende obtener una visión más rica y contextualizada sobre cómo las políticas educativas y los programas de apoyo pueden contribuir a la disminución de conductas infractoras, identificando barreras y facilitadores para un acceso efectivo a la educación.

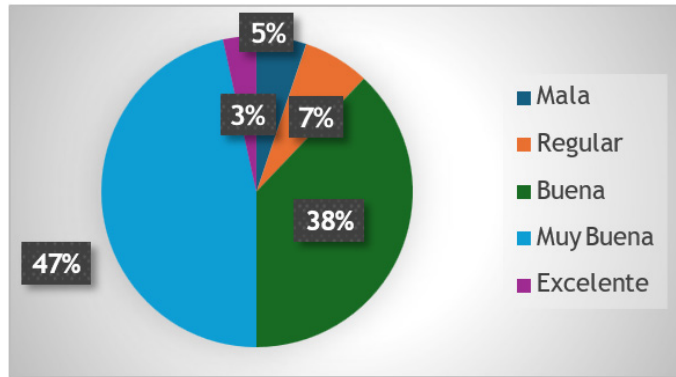
Además, el análisis documental jugará un papel clave en la investigación, al permitir la revisión exhaustiva de la literatura existente sobre la relación entre la educación y la delincuencia juvenil. Este análisis incluirá una revisión crítica de estudios académicos, artículos científicos y libros especializados que aborden cómo los diferentes modelos educativos han influido en las tasas de criminalidad juvenil a nivel global y local. De manera paralela, se examinarán políticas gubernamentales, informes de investigación, y programas educativos implementados en diversas regiones o países con el fin de identificar buenas prácticas que hayan demostrado ser eficaces en la prevención de la delincuencia juvenil. A través de esta recopilación documental, se buscarán lecciones aprendidas que puedan ser aplicadas o adaptadas al contexto local, enriqueciendo las recomendaciones de políticas públicas dirigidas a mejorar el acceso y la calidad de la educación para los adolescentes en situación de riesgo.

El análisis comparativo de los documentos permitirá situar el estudio dentro de un marco histórico y contextual, evaluando cómo las diferentes intervenciones educativas han evolucionado con el tiempo y cómo los enfoques utilizados han cambiado según las características sociales, económicas y culturales de cada región. Esto proporcionará una comprensión más amplia de los enfoques globales y locales para abordar la relación entre la educación y la delincuencia juvenil, ayudando a identificar modelos exitosos que puedan ser replicados o ajustados para el contexto en estudio.

En resumen, la combinación de estos enfoques metodológicos, tanto cuantitativos como cualitativos, permitirá obtener una visión integral sobre el acceso a la educación como herramienta para prevenir la delincuencia juvenil, proporcionando datos empíricos y análisis contextuales que informen las decisiones de política pública en relación con la educación y la seguridad juvenil.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el estudio el 3% de los encuestados manifiestan que la educación en el Ecuador es excelente, mientras que el 47% manifiestan que es muy buena, así mismo, el 38% manifiestan que la educación es buena, mientras que, el 7% indican que es regular y el 5% manifiestan que es mala (Figura 1, Tabla 1).



Por lo que es necesario que el Estado priorice el sistema de educación para que en un futuro estos índices tengan mejores resultados.

El 85% de los encuestados consideran que mejorar el acceso a una educación de calidad disminuirá la participación de los jóvenes en actividades delictivas, dicha cifra refuerza la idea de que una educación de calidad puede tener mayor eficiencia en prevenir el aumento de la delincuencia juvenil. Esta cifra tiene una correlación con los efectos que pueden producir las políticas educativas en la delincuencia juvenil, puesto que, el 72% de los encuestados manifiesta que estas políticas tienen un efecto directo en la disminución de la delincuencia juvenil, por lo que, la mayoría reconoce la importancia de las políticas educativas. Para ello, el 80% de los encuestados toman en consideración que invertir en programas educativos puede tener mayor efectividad en contrario de tan solo incrementar las medidas punitivas para reducir la delincuencia juvenil (Tabla 1).

Tabla 1. Opiniones de los encuestados sobre el impacto de la educación en la reducción de la delincuencia juvenil.

N.º	Preguntas	Si	No
2.	¿Crees que mejorar el acceso a una educación de calidad disminuirá la participación de los jóvenes en actividades delictivas?	85%	15%
3.	¿Consideras que las políticas educativas tienen un efecto directo en la disminución de la delincuencia juvenil?	72%	28%

4.	¿Piensas que invertir en programas educativos puede ser más efectivo que simplemente incrementar las medidas punitivas para reducir la delincuencia juvenil?	80%	20%
5.	¿Estás de acuerdo en que la falta de acceso a una educación de calidad puede aumentar la probabilidad de que los adolescentes se involucren en actividades delictivas?	83%	17%
6.	¿Crees que los adolescentes que tienen acceso a una educación digna tienen menos probabilidades de involucrarse en comportamientos delictivos?	75%	25%
7.	¿Consideras que la falta de recursos educativos adecuados en comunidades vulnerables contribuye al aumento de la delincuencia juvenil?	74%	26%
8.	¿Crees que las políticas gubernamentales que priorizan la inversión en educación tienen un impacto positivo en la reducción de la delincuencia juvenil?	70%	30%
9.	¿Crees que la educación en valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad puede influir en la reducción de la delincuencia juvenil?	88%	12%

De acuerdo con la encuesta, el 83% de las personas encuestadas concuerdan que la falta de acceso a una educación de calidad puede aumentar la probabilidad de que los adolescentes se involucren en actividades delictivas, esto indica que la calidad de educación que se brinda a los niños, niñas y adolescentes puede influir en su comportamiento y su inclinación a participar en actividades delictivas. Por lo tanto, el 75% de los encuestados manifiestan que los adolescentes que tienen acceso a una educación digna tienen menos probabilidad de involucrarse en comportamientos delictivos, esta cifra respalda la idea de que es muy importante brindar una educación de calidad para prevenir el aumento de la tasa de delincuencia juvenil. Para esto, el 74% de los encuestados consideran que la falta de recursos educativos adecuados en comunidades vulnerables contribuye al aumento de la delincuencia juvenil. Por lo que, se sugiere que el Estado debe de aumentar los recursos educativos para que esta cifra vaya en disminución.

En relación con las políticas gubernamentales, el 70% de los encuestados consideran que las políticas que priorizan la inversión en educación tienen un impacto positivo en la reducción de la delincuencia juvenil, tales políticas podrían incluir asignaciones presupuestarias para mejorar la calidad de la educación, proporcionando oportunidades programas extracurriculares y de apoyo para los estudiantes. Y de esta manera poder inculcar una educación de valores en los niños, niñas y adolescentes, de acuerdo con el 88% de los encuestados consideran que la educación en valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad puede influir en la reducción de la delincuencia juvenil. Esta cifra destaca la importancia

de que la educación no se trata solo del conocimiento académico, sino también los valores cultivados como: la moralidad, ética, respeto, etc. Fomentar y enseñar tales valores, ayuda para el desarrollo de los jóvenes en un sentido de responsabilidad personal y social, para que de esta manera persuadirlos de participar en comportamientos delictivos.

En los resultados desprendidos de esta investigación podemos apreciar que el derecho a la educación digna en el Ecuador contribuye notablemente para bien o para mal en niños, niñas y adolescentes, lo que a decir del autor que es necesario asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2021) el derecho a la educación digna a nivel mundial, es uno de los temas más importantes que se deben de tomar en cuenta al momento de hablar sobre el alto índice en el aumento de adolescentes infractores a nivel mundial.

Por esta razón, la calidad de educación que reciben los grupos vulnerables en la población puede tener un impacto significativo en el futuro y desarrollo de los adolescentes del mundo. Lo que resulta para el autor Freire (2000), “la educación debe ser un proceso emancipador que empodere a los individuos para comprender críticamente el mundo en el que viven y transformarlo hacia la justicia y la equidad”. Dicho esto, se debe asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso a una educación de calidad que promueva no solo un desarrollo favorable en las habilidades académicas, sino también valores fundamentales como los derechos humanos, igualdad de género, el respeto, la paz, la diversidad cultural, entre otros. Dichos valores pueden ayudar a encaminarlos en un camino de bien y de esta manera poder controlar en gran manera el aumento de la tasa de los adolescentes infractores, puesto que las políticas aplicadas respecto a la educación tienen una relación directa en prevenir que los adolescentes empiecen a cometer delitos menores a temprana edad.

En este contexto, existen diversos desafíos que obstaculizan para cumplir el pleno ejercicio del derecho a una educación digna, factores como: la falta de recursos, la desigualdad socioeconómica, la discriminación y la exclusión son algunos de las barreras más relevantes que enfrentan los niños, niñas y adolescentes al momento de intentar acceder a una educación de calidad. Dichas desigualdades se reflejan en la disparidad de los niveles de educación que existen en distintos grupos de población, lo que refleja la gran negligencia que existe al momento de hablar sobre el derecho al acceso a la educación. Tal

como lo dice la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, el desigual acceso y aprendizaje de los estudiantes se ha visto incrementado por las diferencias en infraestructura escolar, el acceso a equipos informáticos y conectividad en las escuelas y hogares, o en los déficits en el desarrollo de habilidades digitales de docentes y estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022).

En concordancia con lo mencionado anteriormente, Rosero (2020), considera “que los adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley corresponden a un grupo de gran vulnerabilidad por estar inmersos a riesgos como la violencia, el abandono, absentismo escolar, explotación infantil, prostitución, la dependencia de sustancias psicoactivas entre otros”; este argumento respalda la noción de que los grupos socioeconómicos y culturalmente diversos enfrentan obstáculos significativos en la búsqueda de una educación de calidad, puesto que ellos son los más propensos a situaciones de vulnerabilidad. La realidad es que muchos adolescentes enfrentan situaciones difíciles y carecen de apoyo emocional como económico y se encuentran en entornos donde la delincuencia y la violencia son predominantes. Por lo tanto, para garantizar el derecho al acceso a una educación digna, es crucial abordar las barreras específicas que enfrentan los grupos vulnerables. Se requieren políticas y programas que no solo se centren en mejorar la calidad de la educación, sino también en la atención integral, apoyo emocional, la prevención del delito, la rehabilitación y la reinserción social. Además, es fundamental promover entornos escolares inclusivos y acogedores que valoren la diversidad y brinden oportunidades equitativas para los estudiantes.

CONCLUSIONES

En conclusión, el derecho a una educación digna se erige como un eje estructural en la prevención de la delincuencia juvenil, siendo una herramienta transformadora que incide directamente en la reducción de adolescentes en conflicto con la ley. La criminalidad juvenil no puede entenderse únicamente como un fenómeno individual, sino como una manifestación de profundas desigualdades sociales, económicas y educativas. En este sentido, la escuela —como institución socializadora— tiene el potencial no solo de instruir, sino de proteger, incluir y ofrecer alternativas reales de desarrollo personal y colectivo.

Una educación de calidad y con enfoque inclusivo contribuye al fortalecimiento de capacidades cognitivas, emocionales y éticas en los adolescentes, lo que a su vez favorece su integración en contextos sociales positivos y reduce los factores de riesgo asociados al delito. Brindar entornos escolares seguros, con acompañamiento psicosocial y programas que desarrollen habilidades para la vida, disminuye significativamente la probabilidad de

involucramiento en conductas delictivas, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Asimismo, el sistema educativo debe promover una cultura de derechos humanos, fomentar la participación activa de los jóvenes en la toma de decisiones, y desarrollar una pedagogía centrada en la empatía, la justicia social y la equidad. Esto requiere una inversión sostenida en políticas educativas intersectoriales que garanticen no solo el acceso y permanencia en el sistema escolar, sino también la calidad y pertinencia de los contenidos impartidos.

El compromiso del Estado, las instituciones educativas, la familia y la sociedad civil resulta imprescindible para construir una estrategia integral que aborde las causas estructurales de la delincuencia juvenil. Solo mediante un modelo educativo inclusivo, adaptado a la realidad sociocultural de los jóvenes, será posible prevenir la reincidencia delictiva y avanzar hacia una sociedad más justa, segura y cohesionada, donde la dignidad y los derechos de los adolescentes sean plenamente reconocidos y protegidos.

REFERENCIAS

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.

Fuentes-Águila, M. R., Díaz-de Perales, A. V., Brito-Febles, O. P., Sarango-Aguirre, H., Castillo, F. J., & Ramírez-de Castillo, A. (2024). *Perspectivas de la prevención como estrategia del control social en Ecuador*. Editorial UMET.

Hervis, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 17(2), 1-23. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758530016/44758530016.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Educación en América Latina y El Caribe en el Segundo año de la COVID-19*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715/PDF/381715spa.pdf.multi>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2021). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Pontón, D. (2022). ¿Qué está impulsando el aumento de crimen en Ecuador? <https://thedialogue.org/analysis/que-esta-impulsando-el-aumento-de-crimen-en-ecuador>

Rosero, V. (2020). *Adolescentes infractores en el Ecuador* [Tesis de Maestría, Universidad de Otavalo].

Zapata, A. (2022). ¿Qué está impulsando el aumento de crimen en Ecuador? <https://thedialogue.org/analysis/que-esta-impulsando-el-aumento-de-crimen-en-ecuador>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Pablo Miguel Vaca-Acosta, Lenin Israel Arias-Matango, Natali Camila Tite-Tite: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

05

HYBRID

EDUCATION AS A NEW PARADIGM IN HIGHER EDUCATION



© 2026; 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.

HYBRID

EDUCATION AS A NEW PARADIGM IN HIGHER EDUCATION

LA EDUCACIÓN HÍBRIDA COMO NUEVO PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Farzad Sattari-Ardabili¹

E-mail: farzadsattary@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9734-7921>

Mohammad Narimani¹

E-mail: narimani@uma.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4671-3893>

¹ University of Mohaghegh Ardabili. Iran.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Sattari-Ardabili, F., & Narimani, M. (2026). Hybrid education as a new paradigm in higher education. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 51-57.

Submission: 09/30/2025

Acceptance: 11/19/2025

Publication: 01/01/2026

ABSTRACT

Higher education is undergoing a profound transformation due to digitalization, the globalization of knowledge, and the demands of students who require flexibility, personalization, and social relevance. Hybrid education is presented as an innovative paradigm that combines face-to-face instruction with online learning, strategically integrating digital technologies into the curriculum, making it a fundamental alternative for addressing contemporary challenges of accessibility, inclusion, and skills development. The objective of this article is to analyze and understand hybrid education as a new paradigm in higher education, identifying its characteristics, benefits, challenges, and opportunities, as well as its impact on teaching, learning, and institutional management. To this end, a qualitative-descriptive methodology was employed, based on a systematic literature review and critical analysis of recent scientific literature, prioritizing theoretical studies, empirical research, and institutional reports published between 2012 and 2025. The results demonstrate that hybrid education redefines the roles of teachers and students, promoting autonomy, active participation, and responsibility in the construction of knowledge. Technological integration enhances personalized learning, facilitates formative assessment, and improves academic management, while the combination of active methodologies and virtual and face-to-face environments generates more meaningful and motivating experiences. Furthermore, effective implementation requires institutional leadership, technological infrastructure, and faculty training, consolidating hybrid education as a strategic model that promotes pedagogical innovation, inclusion, and efficiency in higher education, preparing it for the challenges of complex and globalized environments.

Keywords:

Hybrid education, blended education learning, pedagogical innovation, higher education, inclusion, digital skills.

RESUMEN

La educación superior enfrenta una transformación profunda debido a la digitalización, la globalización del conocimiento y las demandas de estudiantes que requieren flexibilidad, personalización y pertinencia social. La educación híbrida se presenta como un paradigma innovador que combina la instrucción presencial con el aprendizaje en línea, integrando tecnologías digitales de manera estratégica dentro del currículo, lo que la convierte en una alternativa fundamental para responder a los retos contemporáneos de accesibilidad, inclusión y desarrollo de competencias. El objetivo de este artículo es analizar y comprender la educación híbrida como un nuevo paradigma en la educación superior, identificando sus características, beneficios, desafíos y oportunidades, así como su impacto en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión institucional. Para ello, se empleó una metodología cualitativo-descriptiva basada en revisión bibliográfica sistemática y análisis crítico de literatura científica reciente, priorizando estudios teóricos, investigaciones empíricas y reportes institucionales publicados entre 2012 y 2025. Los resultados evidencian que la educación híbrida redefine los roles de docentes y estudiantes, promoviendo autonomía, participación activa y responsabilidad en la construcción del conocimiento. La integración tecnológica potencia el aprendizaje personalizado, facilita la evaluación formativa y mejora la gestión académica, mientras que la combinación de metodologías activas y entornos virtuales y presenciales genera experiencias más significativas y motivadoras. Asimismo, la implementación efectiva requiere liderazgo institucional, infraestructura tecnológica y capacitación docente, consolidando la educación híbrida como un modelo estratégico que impulsa innovación pedagógica, inclusión y eficiencia en la educación superior, preparándola para los desafíos de entornos complejos y globalizados.

Palabras clave:

Educación híbrida, blended learning, innovación pedagógica, educación superior, inclusión, competencias digitales.

INTRODUCTION

Higher education is currently undergoing a period of profound transformation, driven by technological advances, the globalization of knowledge, evolving student expectations, and the need to train professionals capable of adapting to complex and dynamic environments. In this context, the traditional teaching model, primarily face-to-face, where the teacher acts as a transmitter and the student as a receiver, is proving insufficient to meet the new challenges of accessibility, flexibility, personalization, and social relevance.

Hybrid education then emerges as a new paradigm that combines the best of face-to-face learning with the power of digital technologies, generating new ways of conceiving teaching, learning, and academic management (Gamage et al., 2022; Romaniuk & Łukasiewicz). Wieleba, 2022).

Hybrid or blended learning E-learning is defined as an active educational methodology that combines face-to-face instruction with online learning activities, integrating digital technologies into the curriculum. This approach allows for the combination of formal teaching spaces with virtual environments, promoting flexibility, personalized learning, and active student participation in a space where technology facilitates knowledge construction. This model recognizes technological mediation as a central element that enhances educational interaction and the development of skills in diverse contexts (Staker & Horn, 2012; Christensen et al., 2013).

Furthermore, hybrid education not only combines physical and virtual spaces, but also redefines the roles of educational stakeholders, pedagogical strategies, and institutional conditions. The integration of face-to-face instruction with online activities allows students to access resources asynchronously, collaborate with their peers in virtual environments, and receive more immediate feedback, fostering an education better adapted to individual learning paces and styles. This approach contributes to more flexible, inclusive, and relevant teaching, addressing the contemporary needs of students and the requirements of professional and social environments (Gudoniene et al., 2025).

Hybrid education represents a paradigm shift in higher education by strategically combining face-to-face and virtual learning, creating more dynamic, personalized, and effective learning spaces where technology becomes an indispensable ally for the active construction of knowledge and the integral development of the student.

Furthermore, hybrid education represents a response to the demands of continuous training and lifelong learning, as it allows students to combine study, work, and other responsibilities without sacrificing educational quality. In this sense, the hybrid paradigm becomes a strategic axis for institutions seeking to expand their reach, improve

their efficiency, and strengthen their impact (Romaniuk & Łukasiewicz Wieleba, 2022).

However, the concept of hybrid education goes beyond simply combining face-to-face and virtual learning: it involves a pedagogical, technological, and organizational transformation. Hybrid education redefines university teaching, promoting flexibility, pedagogical innovation, and the integration of technologies, while maintaining face-to-face interaction as a central element of the educational process (Gamage et al., 2022).

This literature review aimed to analyze and understand hybrid education as a new paradigm in higher education, identifying its characteristics, benefits, challenges and opportunities, as well as its impact on teaching, learning and institutional management, in order to demonstrate how this modality transforms educational processes and contributes to pedagogical innovation, inclusion and personalization of university learning.

METHODOLOGY

This study employs a qualitative-descriptive approach, aiming to analyze and understand hybrid education as a new paradigm in higher education. The methodology is based on a systematic literature review and critical analysis of recent scientific literature to identify trends, pedagogical principles, challenges, and opportunities offered by this teaching modality. This approach allows for a comprehensive understanding of how the combination of face-to-face and virtual spaces transforms teaching, learning, and academic management, without being limited to specific geographic contexts.

The selection of sources focused on relevant academic and scientific literature published between 2012 and 2025, including theoretical studies, empirical research, and institutional reports on blended learning. Learning, hybrid education, and innovative pedagogies in higher education. Priority was given to articles indexed in specialized journals, reference books, and publications from institutions recognized for educational innovation, ensuring the validity, currency, and relevance of the information analyzed. Inclusion criteria included works that addressed the integration of technology in education, teacher mediation in hybrid environments, the design of blended learning experiences, and the impacts on student autonomy and performance.

For the collection and organization of information, a systematic approach was used, allowing the contributions to be classified according to their central theme: conceptualization of hybrid education, implementation models, pedagogical innovation, digital competencies of teachers and students, assessment and monitoring of learning, as well as institutional challenges and opportunities. The information obtained was synthesized into thematic sections that

facilitate the understanding of the key elements of the hybrid paradigm and its impact on higher education.

The data analysis was conducted using an integrative and comparative approach, which allowed for the identification of common patterns, conceptual divergences, and emerging trends in hybrid education. Empirical results from studies evaluating the effectiveness of hybrid models in different contexts were also considered, including research that applied analyses of academic performance, student motivation, participation, and digital skills, with the aim of contrasting theory with real-world practice.

This methodological approach allows for the development of a critical and comprehensive framework for reflection on hybrid education as an innovative paradigm, considering not only the interaction between face-to-face and virtual learning, but also technological mediation, personalized learning, pedagogical redesign, and institutional management. The methodology adopted ensures that the findings are robust, relevant, and applicable to understanding current transformations in higher education, without limiting their generalization to specific national contexts.

DEVELOPMENT

Hybrid education, also called blended learning, or hybrid learning, strategically combines face-to-face instruction with online activities, both synchronous and asynchronous (Gudoniene et al., 2025). Its key features include flexibility in time and space, personalized learning, the use of digital platforms and multimedia resources, and combined interaction between students and teachers in physical and virtual environments.

In this model, students gain greater autonomy, accessing materials and participating in activities outside the traditional classroom. The teacher, for their part, ceases to be merely an expositor and becomes a facilitator, designer of experiences, and learning guide, while the student adopts an active, collaborative, and self-regulated role (Gamage et al., 2022).

Staker & Horn (2012) offer a fundamental conceptual framework for understanding blended learning, originally applied to K-12 education, which has been extensively adapted to higher education. The authors classify different models of blended learning, emphasizing that the combination of face-to-face and online instruction is not simply an overlap of spaces, but a strategic redesign of the educational experience. Staker & Horn's (2012) proposal highlights that blended learning enables more flexible and personalized learning, where students can control the pace, timing, and sequence of their activities. This approach emphasizes that technology does not replace the teacher, but rather transforms their role into that of a facilitator and guide, capable of integrating digital resources with traditional instruction, thus fostering

greater student autonomy and responsibility for their learning process.

Christensen et al. (2013) expand on this perspective by introducing hybrid education as a disruptive innovation within educational systems. According to these authors, the term "hybrid" is linked to the duality of environments: the physical school and virtual spaces, generating learning that is not limited by the classroom or the schedule. This conceptualization highlights that hybrid education not only transforms the way teaching is done, but also redefines how students interact with knowledge, allowing the integration of digital technologies into the curriculum and enhancing self-directed learning, collaboration, and problem-solving skills in complex environments. The disruptive innovation of hybrid teaching, in this sense, acts as a catalyst for structural changes in higher education, adapting to the needs of students with diverse profiles and expectations.

In the field of higher education, Mittal & Srivastava (2025) state that hybrid learning represents an emerging frontier for pedagogical innovation. The combination of face-to-face and virtual methodologies allows for overcoming limitations of accessibility and space, promoting the inclusion of students from diverse socioeconomic and geographic backgrounds. The authors point out that the hybrid model facilitates closer monitoring of learning through educational analytics, immediate feedback, and the possibility of tailoring instruction to individual needs, thus reinforcing the notion of student-centered education. They also emphasize that hybrid education drives the continuous professional development of teachers, who must master digital tools and design strategies that effectively integrate technological resources into face-to-face learning.

Yaqin et al. (2025) provide empirical evidence on the effectiveness of hybrid learning in the post-pandemic context, applying structural equation modeling and deep neural network (DNN) techniques. Their study shows that hybrid models not only improve academic performance but also strengthen student motivation, self-efficacy, and active participation. This analysis demonstrates that combining virtual and face-to-face spaces allows for more dynamic interaction between teachers and students, fostering the construction of meaningful knowledge and the development of transversal skills, essential for addressing the contemporary challenges of higher education.

Acosta-Servín et al. (2025) assert that the effective implementation of hybrid learning requires strengthening teachers' digital competencies. Their research demonstrates that mastery of digital tools and the ability to design integrated learning experiences are fundamental to ensuring that students fully benefit from the hybrid modality. Furthermore, they point out that hybrid education fosters pedagogical innovation, stimulating teacher creativity and the adoption of strategies that promote collaboration, autonomy, and formative assessment in digital environments.

Chávez-Cárdenas et al. (2025) complement this view by showing how the educational web and artificial intelligence can transform hybrid learning. According to the authors, the integration of intelligent platforms allows for personalized instruction, the identification of learning gaps, and the provision of adaptive learning pathways. This technological mediation reinforces the active role of the student, who can interact with dynamic content and receive real-time feedback, enhancing the efficiency and relevance of learning in hybrid contexts.

Jia & Mohamed (2023) emphasize that the COVID-19 pandemic accelerated the adoption of hybrid models and highlighted the need to rethink the efficiency of online learning. Their analysis shows that hybrid learning combines the best of face-to-face instruction with the advantages of virtual learning, improving interaction, accessibility, and educational continuity in emergency situations. The research concludes that hybrid education is not just a contingent response to crises, but a paradigm that redefines higher education, focusing on flexibility, personalization, and technological integration as fundamental pillars.

Arar & Chen (2021) argue that hybrid education represents a paradigm shift that addresses student diversity. According to these authors, hybrid models allow for the design of differentiated learning experiences that respond to different cognitive styles, learning paces, and socio-emotional needs. This contributes to a more inclusive and equitable education, where diversity is not perceived as an obstacle, but rather as a factor that enriches the collective construction of knowledge.

Roy and Sharma (2023) analyze how national education policies, such as the National Education Policy (NEP) 2020, have adopted hybrid education as a core strategy for higher education. They indicate that the hybrid model requires reviewing curricular, methodological, and assessment strategies, incorporating digital technologies, active learning, and collaboration between students and teachers, consolidating a more flexible, dynamic, and competency-based learning environment.

Libertz et al. (2025) highlight that students perceive hybrid learning as more motivating and efficient than traditional or fully online models. Their research, based on a mixed-methods approach, demonstrates that combining face-to-face classes with virtual activities allows students to interact more with the content, receive immediate feedback, and develop time management and self-directed learning skills—key elements for contemporary university education.

Zhou (2020) introduces the figure of the hybrid administrator-researcher, emphasizing the need for academic leadership that understands both in-person and digital management. This approach highlights that the implementation of hybrid models requires not only technological skills, but also leadership strategies capable of integrating

educational innovation with the institutional culture, ensuring sustainability and quality in higher education.

Mujibi (2025) offers a conceptual perspective that views hybrid education as a paradigm shift transforming the dynamics of teaching and learning. According to the author, this modality breaks down the dichotomy between face-to-face and virtual teaching, synergistically integrating both spaces to maximize participation, interaction, and the achievement of meaningful learning outcomes.

Finally, Scobey (2023) argues that hybrid education represents an opportunity for a radical renewal of higher education. The author contends that this new paradigm not only optimizes pedagogical efficiency but also allows for a rethinking of the objectives, content, and methods of university education, generating more inclusive, flexible, and student-centered learning environments.

According to the analysis of these contributions, hybrid education in higher education is presented as an innovative approach that combines face-to-face instruction with online learning, strategically integrating digital technologies into the academic curriculum. This model is not limited to the coexistence of physical and virtual spaces, but rather redefines the roles of teachers and students, promoting greater autonomy, responsibility, and active student participation in knowledge construction. Hybrid teaching allows students to adapt their learning to their own pace, styles, and needs, while facilitating the personalization and flexibility of educational programs, improving accessibility and inclusion for diverse student profiles.

Furthermore, the hybrid model fosters pedagogical innovation by requiring instructors to master digital tools and the ability to design integrated learning experiences. This includes the incorporation of intelligent platforms, educational analytics, and interactive environments that enable immediate feedback, individualized monitoring, and continuous formative assessment. Students benefit from this technological mediation through dynamic resources, online collaboration, and asynchronous access to content, which strengthens their digital, time management, and self-directed learning skills—essential for contemporary university education.

Hybrid education also responds to the challenges posed by globalization and digitalization, as well as the changes resulting from extraordinary situations such as the COVID-19 pandemic. This approach has proven effective in maintaining educational continuity, improving student motivation and engagement, and fostering interaction among peers and teachers in multiple environments. Furthermore, it promotes educational diversity by enabling differentiated learning experiences, adapted to different cognitive styles and socio-emotional needs, thus promoting equity and inclusion.

On the other hand, hybrid learning not only affects teaching and learning processes, but also institutional

management and leadership. Implementing hybrid models requires administrators and academic leaders capable of integrating technological innovation with the institutional culture, ensuring quality, sustainability, and alignment with strategic objectives. In this way, hybrid education is emerging as a true paradigm shift, transforming traditional pedagogical practices, fostering the development of relevant competencies, and opening new possibilities for the development of higher education in complex and dynamic contexts.

Hybrid education improves access and flexibility, allowing students to combine studies with other commitments and participate in broader learning communities (Romaniuk & Łukasiewicz-Wieleba, 2022). Furthermore, it facilitates the adoption of active methodologies, such as online collaborative projects and flipped classrooms. Classroom, simulations, virtual laboratories and problem-based learning, which are integrated with face-to-face sessions to generate more meaningful experiences (Gudoniene et al., 2025).

The integration of technology also allows for more systematic monitoring of learning, recording student participation, progress, and outcomes. This enables early interventions, personalized support, and continuous improvement of curriculum design, strengthening both educational quality and institutional efficiency (Romaniuk & Łukasiewicz-Wieleba, 2022).

The implementation of hybrid education faces significant challenges. These include the availability of technological infrastructure, the digital competence of teachers and students, pedagogical planning, the redesign of content for blended learning formats, and ensuring equitable access to devices and the internet (Gamage et al., 2022).

Institutional support and teacher training are essential. When teachers have training, resources, and support, they are better prepared to adapt to hybrid environments, design effective activities, and manage diverse groups. Likewise, organizational culture and change management are crucial: institutions must promote a shared vision, encourage pedagogical innovation, allow experimentation, and collect data to evaluate and continuously improve hybrid models (Romaniuk & Łukasiewicz-Wieleba, 2022).

Otherwise, hybrid education may be reduced to a mere superficial adaptation of the face-to-face format, without reaching its transformative potential or taking advantage of the pedagogical benefits of technological integration and educational flexibility.

CONCLUSIONS

Hybrid education is establishing itself as a new paradigm in higher education, strategically combining face-to-face instruction with online learning to create more flexible, personalized, and student-centered learning environments. This model transcends the mere coexistence of physical and virtual spaces, redefining the roles of teachers and

students and promoting student autonomy, active participation, and responsibility in knowledge construction. Technological integration does not replace the teacher but rather enhances their role as facilitator, experience designer, and learning guide, while students acquire digital skills, self-directed learning abilities, and time management skills—all essential for facing contemporary challenges.

Furthermore, the hybrid model offers an effective response to educational diversity and the challenges of accessibility and inclusion, allowing students to adapt their learning to different paces, cognitive styles, and socio-emotional needs. The combination of active methodologies, collaborative projects, simulations, and virtual labs with in-person sessions generates more meaningful, motivating, and effective learning experiences, contributing to the development of skills relevant to the professional and social spheres. In addition, hybrid education promotes academic continuity in extraordinary situations, such as the COVID-19 pandemic, and facilitates the integration of study, work, and other student responsibilities.

From an institutional perspective, implementing hybrid learning requires committed academic leadership, adequate technological infrastructure, and ongoing training for teaching staff. Pedagogical planning, content redesign, formative assessment, and monitoring learning through educational analytics are key elements for ensuring the effectiveness of this model. Likewise, organizational culture and change management are crucial for hybrid education to reach its transformative potential, preventing it from becoming merely a superficial adaptation of the traditional in-person format.

Hybrid education represents not only a methodological adjustment but also a comprehensive renewal of higher education, promoting pedagogical innovation, personalization, inclusion, and institutional efficiency. This approach allows institutions to expand their reach, improve educational quality, and prepare students to succeed in complex, globalized, and digital environments, establishing itself as a strategic model for the future of university education.

REFERENCES

- 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.
- Arar, K., & Chen, D. (2021). The future of higher education: A new paradigm shift addressing students' diversity. In H. van't Land, A. Corcoran, & D. C. Iancu (Eds.), *The promise of higher education* (pp. 605-620). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_55

- Chávez-Cárdenas, M. d. C., Fernández-Marín, M. Á., & Lamí-Rodríguez del Rey, L. E. (2025). *Web educativa e inteligencia artificial: Transformando el aprendizaje contemporáneo*. Sophia Editions.
- Christensen, C., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Ensino híbrido: Uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Christensen Institute. <https://www.christenseninstitute.org/publication/ensino-hibrido/>
- Gamage, K. A. A., Gamage, A., & Dehideniya, S. C. P. (2022). Online and Hybrid Teaching and Learning: Enhance Effective Student Engagement and Experience. *Education Sciences*, 12(10), 651. <https://doi.org/10.3390/educsci12100651>
- Gudoniene, D., Staneviciene, E., Huet, I., Dickel, J., Dieng, D., Degroote, J., Rocio, V., Butkiene, R., & Casanova, D. (2025). Hybrid Teaching and Learning in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 17(2), 756. <https://doi.org/10.3390/su17020756>
- Jia, Z., & Mohamed, S. B. (2023). A new paradigm for higher education: Unraveling the complexities of online learning efficiency amidst the COVID-19 pandemic. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(4). <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i4/16756>
- Libertz, D., Belmihoub, K., Schreiber, C., & Blankenship, L. (2025). Preparing for a new paradigm: A mixed-methods study of student experience in on-site, hybrid, and online writing courses. *Computers and Composition*, 75, 102904. <https://doi.org/10.1016/j.comp-com.2024.102904>
- Mittal, K., & Srivastava, S. (2025). Hybrid learning in higher education system: A new frontier in pedagogical innovation. *International Journal of Humanities and Education Research*, 7(2), 138-142. <https://doi.org/10.33545/26649799.2025.v7.i2b.248>
- Mujibi, I. (2025). *Hybrid learning: A paradigm shift in the learning process*. UniAthena. <https://uniathena.com/hybrid-learning-paradigm-shift-in-learning-process>
- Romaniuk, M. W., & ŁukasiewiczWieleba, J. (2022). Hybrid Education in Higher Education on the Example of Academic Teachers' Experiences in Postpandemic Reality. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 68(3), 489–496. <https://ijet.pl/index.php/ijet/article/view/10.24425-ijet.2022.141265>
- Roy, R., & Sharma, P. (2023). The National Education Policy (NEP) of 2020 and the Hybrid Learning Paradigm: Revising Strategies for An Evolving Legal Education Environment. *Asian Journal of Legal Education*, 11(1), 44-59. <https://doi.org/10.1177/23220058231217184>
- Scobey, D. (2023). The paradigm project: A call for radical renewal of higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 55(2), 14-19. <https://doi.org/10.1080/0091383.2023.2180274>
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K–12 blended learning*. Innosight Institute. <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>
- Yaqin, A. M. 'A., Muqoffi, A. K., Rizalmi, S. R., Pratikno, F. A., & Efranto, R. Y. (2025). Hybrid learning in post-pandemic higher education systems: An analysis using SEM and DNN. *Cogent Education*, 12(1), Article 2458930. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2458930>
- Zhou, S. (2020). The Hybrid Administrator-scholar Paradigm in Higher Education Leadership in Africa. *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement Supérieur En Afrique*, 18(2), 5–28. <https://www.jstor.org/stable/48645891>

Conflict of Interest:

The authors declare no conflict of interest.

Author Contributions:

Farzad Sattari-Ardabili, Mohammad Narimani: Conception and design of the study, data acquisition, analysis and interpretation, manuscript drafting, critical content review, statistical analysis, and overall supervision of the study.

06

MATERIAL DIDÁCTICO

**DE ACCIONES NEUROEDUCATIVAS PARA MEJORAR LA
ATENCIÓN EN NIÑOS DE TERCER AÑO**



© 2026; 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.

MATERIAL DIDÁCTICO

DE ACCIONES NEUROEDUCATIVAS PARA MEJORAR LA ATENCIÓN EN NIÑOS DE TERCER AÑO **TEACHING MATERIALS ON NEUROEDUCATIONAL ACTIVITIES TO IMPROVE ATTENTION IN THIRD-GRADE CHILDREN**

Ana Belén Ortega-Gavilanes¹

E-mail: abortegag@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5844-4865>

Andrea Johanna Pucha-Quizhpe¹

E-mail: ajpuchaq@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2112-542X>

Nelly Hodelin-Amable¹

E-mail: nhodelina@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1499-130X>

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ortega-Gavilanes, A. B., Pucha-Quizhpe, A. J., & Hodelin-Amable, N. (2026). Material didáctico de acciones neuroeducativas para mejorar la atención en niños de tercer año. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 58-71.

Fecha de presentación: 13/09/2025

Fecha de aceptación: 26/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La atención infantil es un componente determinante del aprendizaje y del desarrollo cognitivo y emocional; su fortalecimiento impacta directamente en la autorregulación y el desempeño escolar. Esta investigación tiene como objetivo diseñar e implementar un material didáctico con acciones neuroeducativas para mejorar la atención de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Bilingüe Interamericana, en la ciudad de Cuenca. Se parte de una problemática concreta: bajos niveles de atención sostenida, selectiva, dividida y alternante observados en el aula, asociados a prácticas pedagógicas tradicionales y a la necesidad de estrategias breves, lúdicas y multisensoriales. El estudio se desarrolló con una muestra de 30 estudiantes de tercer año. Adoptó un enfoque mixto con diseño preexperimental (pre y postprueba en un solo grupo), combinando guía de observación, encuestas a docentes y juicio de expertos; se emplearon métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo para integrar la evidencia. La propuesta se centra en la intervención "Explorando la Atención: Aventuras del Cerebro en el Aula", organizada en bloques por tipo de atención y aplicada durante cuatro semanas (dos sesiones de 10-15 minutos), con materiales accesibles y orientación a la autorregulación. Se espera que el fortalecimiento de los procesos atencionales mejore la participación y el rendimiento de los estudiantes en contextos reales de aula. Los resultados permiten validar la pertinencia, aplicabilidad y proyección de sostenibilidad de la propuesta, y proyectan su replicabilidad en entornos escolares con características similares.

Palabras clave:

Neuroeducación, neurodidáctica, atención sostenida, autorregulación, intervención pedagógica.

ABSTRACT

Childhood attention is a key driver of learning and cognitive-emotional development; strengthening it directly supports self-regulation and school performance. This study aims to design and implement a didactic material with neuroeducational actions to improve attention among third-grade students at the Unidad Educativa Bilingüe Interamericana in Cuenca, Ecuador. It starts from a concrete problem: low levels of sustained, selective, divided, and alternating attention observed in the classroom, associated with traditional practices and the need for brief, playful, multisensory strategies. The research involved a sample of 30 students and adopted a mixed-methods approach with a pre-experimental, single-group pre-post design, combining a classroom observation guide, teacher surveys, and expert judgment; analytic-synthetic and inductive-deductive methods were used to integrate the evidence. The intervention, titled "Explorando la Atención: Aventuras del Cerebro en el Aula," was organized in blocks by attention type and implemented over four weeks (two 10-15-minute sessions per week), using accessible materials and orienting students toward self-regulation. It is expected that strengthening attentional processes will enhance participation and performance in real classroom contexts. The findings support the pertinence, applicability, and potential sustainability of the proposal and suggest replicability in similar school settings.

Keywords:

Neuroeducation, neurodidactics, sustained attention, self-regulation, pedagogical intervention.

INTRODUCCIÓN

La neurodidáctica es una disciplina que integra conocimientos de la neurociencia, la psicología del aprendizaje y la pedagogía, con el propósito de mejorar la enseñanza a partir de cómo funciona el cerebro. A su vez, Fiallos (2025) determinan que la neurodidáctica se la entiende como la integración de los aportes de la neurociencia y la pedagogía, orientada al diseño de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. Su propósito es favorecer un aprendizaje significativo a través de la estimulación adecuada de las funciones cerebrales, acción que el docente desarrolla de manera intencionada y planificada (León & Pire, 2025).

La neurodidáctica es una disciplina reciente que busca optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en el conocimiento del funcionamiento y desarrollo del cerebro, con el fin de aprovechar al máximo su potencial para aprender. Esta disciplina combina la neurociencia y la educación para entender como aprende el cerebro durante el proceso de aprendizaje, proporcionando herramientas para las prácticas pedagógicas y la creación de ambientes de aprendizaje significativo (Veloz, 2015).

La neurodidáctica ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, consolidándose como un campo interdisciplinario que integra hallazgos de la neurociencia con las prácticas pedagógicas. Surgió formalmente en 1988 cuando Gerhard Preiss, profesor de didáctica matemática en la Universidad de Friburgo, propuso fundamentar las teorías pedagógicas en principios neurobiológicos. Sus trabajos iniciales buscaban adaptar los métodos de enseñanza al funcionamiento cerebral, priorizando la creación de sinapsis y conexiones neuronales duraderas (Paz et al., 2018).

En Latinoamérica, los investigadores han desarrollado contribuciones prácticas y teóricas en la neurodidáctica, enfocándose en estrategias pedagógicas, formación docente y aplicaciones curriculares. Previo a abordar el análisis de distintos enfoques sobre la neurodidáctica, resulta pertinente considerar las posturas que cuestionan su estatus dentro del campo educativo. En este sentido, la neurodidáctica puede ser reconocida como un paradigma en educación y profundiza en su relevancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta reflexión permite comprender su alcance y las posibilidades que ofrece para innovar en las prácticas pedagógicas (Casasola, 2022).

Por otro lado, en un estudio demostraron que las actividades neurodidácticas mejoran la satisfacción y el rendimiento académico, al optimizar el aprendizaje mediante estrategias basadas en el funcionamiento cerebral y adaptadas a las necesidades de los estudiantes (Briones & Benavides, 2021). De igual manera, ciertos autores en su artículo concluyen que los conocimientos provenientes

de la neurociencia, y en especial de la neurodidáctica, facilitan una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la física y ofrecen un sustento teórico para crear tareas y actividades que incrementen la atención y la motivación hacia el aprendizaje (Torres et al., 2024).

En Ecuador, diversos investigadores han explorado la neurodidáctica y la neuroeducación, contribuyendo al desarrollo de estrategias pedagógicas basadas en el funcionamiento cerebral. En un artículo autores analizan el impacto de la neuroeducación en el proceso educativo de la educación básica superior, destacando cómo la comprensión del funcionamiento cerebral puede mejorar la calidad educativa (Barén et al., 2021). Asimismo, proponen que la neurociencia educativa es una respuesta esencial ante las necesidades del estudiante, enfatizando en la importancia de que los docentes comprendan el funcionamiento del cerebro para elevar la calidad educativa en el Ecuador (Verdugo & Campoverde, 2021).

Es primordial dar a conocer que, a temprana edad, los procesos cognitivos desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo prioritario enfocarse en la percepción, el lenguaje, la memoria, el pensamiento y las funciones ejecutivas.

Existen distintos tipos de atención que cumplen funciones específicas en el procesamiento de la información. La atención selectiva permite centrarse en estímulos relevantes y descartar los distractores; la atención dividida, facilita la realización de varias tareas al mismo tiempo distribuyendo los recursos cognitivos y; la atención sostenida, se refiere a la capacidad de mantener el foco y la alerta durante períodos prolongados. Es así que, la atención es un proceso cognitivo importante en el desarrollo del aprendizaje infantil. En niños de tercero de básica, este proceso se encuentra en una etapa de progreso, donde comienzan a desarrollarse con mayor claridad la atención sostenida y la selectiva (Johnson & Protocor, 2018).

La atención ha transitado históricamente desde reflexiones filosóficas iniciales hasta consolidarse como objeto de estudio científico dentro de la psicología y las neurociencias. Filósofos como Vives, Malebranche, Leibniz y Herbart sentaron las bases conceptuales al vincularla con la percepción y la memoria, reconociendo su carácter tanto voluntario como automático. Con el surgimiento de la psicología experimental en el siglo XIX, Wundt y Donders aportaron métodos para medir los tiempos de desplazamiento atencional y los procesos cognitivos. Posteriormente, descubrimientos como la ley de Hick-Hyman, el efecto Stroop y el periodo refractario psicológico confirmaron la naturaleza limitada y selectiva de la atención. En la actualidad, los modelos cognitivos y neurocientíficos la reconocen como un mecanismo central en la organización de la percepción, la acción y la cognición.

Los niños de tercer grado, entre los 7 y 8 años, presentan un desarrollo físico significativo, con mayor fuerza muscular, coordinación motora fina y resistencia, lo que les permite realizar actividades como montar bicicleta o escribir con mayor precisión (Feldman, 2007). En el ámbito psicológico, se encuentran en una etapa de pensamiento concreto, con una gran curiosidad por aprender, imaginación activa e independencia creciente (García & Delval, 2010). Socialmente, buscan pertenecer a grupos de pares, valoran la amistad y desarrollan habilidades para cooperar, regular emociones y comprender normas.

Esta investigación es de gran relevancia, ya que aborda un problema evidente en la educación primaria: la dificultad que tienen los estudiantes para mantener la atención en contextos de enseñanza tradicionales o cuando se enfrentan distracciones, conduce a una pérdida de interés en las actividades escolares. En respuesta a ello, este estudio propone la implementación de acciones neurodidácticas diseñadas específicamente para tercer grado, un aspecto que ha sido poco explorado en investigaciones anteriores. La novedad radica en la integración de los fundamentos neuroeducativos en un contexto real de aula, combinando actividades lúdicas, multisensoriales y autorreguladoras para mejorar la capacidad de atención de los niños. Además, el estudio no se limita a una descripción teórica, sino que evalúa de forma empírica el impacto de estas estrategias, proporcionando evidencia que puede ser replicable por los docentes en otros grados y contextos. En este sentido, la investigación conforma un referente novedoso que articula la neurociencia con la práctica pedagógica, ofreciendo una aportación significativa tanto al ámbito educativo como al de la investigación.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación tiene como propósito diseñar e implementar acciones neuroeducativas orientadas a fortalecer la atención en estudiantes de tercero de básica de la Unidad Educativa Bilingüe Interamericana. Para ello, se aplicó una guía de observación que permitió identificar las principales problemáticas, a partir de las cuales se diseñaron estrategias específicas. Dichas actividades fueron posteriormente sometidas a un proceso de validación por parte de expertos, garantizando su pertinencia y adecuación al contexto educativo.

Se desarrolló en un enfoque mixto, entendido como la integración de los métodos cuantitativo y cualitativo con el propósito de obtener una comprensión más amplia y completa de los fenómenos educativos (Pereira, 2011). Esta metodología permite aprovechar la precisión de los datos junto con la riqueza de las experiencias y percepciones de los participantes, lo cual facilitó la triangulación y aporta mayor profundidad al análisis (Guémes & Nieto, 2015). Su aplicación resulta especialmente pertinente frente a la complejidad del fenómeno estudiado, ya que

posibilita tanto la medición del rendimiento atencional como la recolección de las opiniones de docentes y estudiantes (Flick, 2018).

Este estudio se desarrolla con un enfoque explicativo, cuyo propósito es identificar las relaciones entre la aplicación de intervenciones neuroeducativas y el progreso en la atención de los estudiantes de tercer año de educación básica. Este nivel escolar permite comprender cómo la intervención influye en los resultados obtenidos, estableciendo vínculos entre las actividades aplicadas y las mejoras alcanzadas en la atención de los estudiantes (Hernández et al., 2014).

El enfoque metodológico corresponde a un diseño preexperimental, que incluye una evaluación inicial y otra final en un solo grupo. Esta modalidad posibilita la aplicación de acciones neuroeducativas previamente seleccionadas y la valoración de su efecto al comparar los resultados antes y después de la intervención. La elección de este diseño responde a la necesidad de poner a prueba una propuesta educativa concreta dentro de un contexto real de enseñanza (Pozo & Pérez, 2009).

El proceso de investigación fue realizado a través de las siguientes etapas:

1. Diagnóstico grupal a través de la guía de observación con la finalidad de medir el nivel de atención según los tipos de atención en estudiantes de tercer año de Educación Básica.
2. Diseño de acciones neuroeducativas orientadas a mejorar la atención en estudiantes de tercer año de Educación Básica.
3. Implementación y validación de las acciones neuroeducativas para fortalecer la atención en estudiantes de tercer año de Educación Básica.

El presente estudio parte de la premisa de que las acciones neuroeducativas constituyen un recurso pedagógico clave para potenciar la atención en estudiantes de tercer grado de educación básica. Se sostiene que su aplicación no solo incide en la mejora del rendimiento atencional, sino que también impulsa la participación de los niños y favorece la adquisición de hábitos de concentración, aspectos fundamentales para optimizar los procesos de aprendizaje y alcanzar un mejor desempeño escolar.

En este sentido, las acciones neurodidácticas se conciben como un conjunto estructurado de actividades pedagógicas que integran principios de la neuroeducación en el aula. Dichas actividades buscan generar experiencias significativas e interactivas que estimulen los procesos cognitivos y emocionales de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más efectivo y sostenible en el tiempo (Hernández et al., 2014).

Para la recolección de datos se aplicaron instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo, diseñados en correspondencia con los objetivos e indicadores definidos en la

investigación. A continuación, se detallan los instrumentos empleados:

- Guía observacional a estudiantes para evidenciar el nivel de atención y rendimiento atencional en estudiantes de tercer año de Educación Básica.
- Encuestas a docentes para identificar logros e insuficiencias en la atención del grupo de investigación y de las actividades aplicadas en el aula.
- Cuestionario a especialistas para valorar la pertinencia y efectividad de las acciones neuroeducativas implementadas en la mejora del rendimiento atencional en estudiantes de tercer año de Educación Básica.

La evaluación se realiza con el apoyo de especialistas, quienes analizan la relevancia, claridad y coherencia de los componentes propuestos. Para determinar la consistencia de las actividades neuroeducativas se utiliza el coeficiente alfa de Cronbach, lo que permite comprobar la fiabilidad de los instrumentos. Asimismo, se diseñan guías de observación que se aplican antes y después de la intervención, empleando una escala tipo Likert de tres niveles: nunca, a veces y siempre.

La validación de las estrategias neurodidácticas integra tanto la valoración de los especialistas como la ejecución de un preexperimento. La evaluación teórica considera criterios como la consistencia interna, la pertinencia

pedagógica, la viabilidad de aplicación, la relevancia didáctica y la coherencia con los indicadores de atención definidos en el estudio. El preexperimento consiste en aplicar una guía observacional inicial, implementar las acciones neurodidácticas y, posteriormente, aplicar nuevamente la guía observacional. Esta secuencia posibilita comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención, lo que permite valorar con mayor precisión los efectos de las actividades neuroeducativas en el rendimiento atencional de los estudiantes.

En cumplimiento de los principios éticos, se obtuvo la autorización formal de la Unidad Educativa” Bilingüe Interamericana y se solicitó el consentimiento informado de los padres y representantes legales de los estudiantes. El análisis de los datos se realizó utilizando Microsoft Excel, que facilitó obtener el cálculo de promedios, desviaciones estándar y porcentajes, así como comparar los resultados pre y post intervención para valorar el impacto de las acciones neurodidácticas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de las tres sesiones de observación a los estudiantes de tercero de básica se presentan en la Tabla 1. La evaluación se realizó en torno a los cuatro tipos de atención (sostenida, selectiva, dividida y alternante) en diferentes momentos de la jornada escolar.

Tabla 1. Resultado de la guía de observación a tres sesiones de clase.

Tipo de atención	Sesión 1 (Primeras horas)	Sesión 2 (Después del recreo)	Sesión 3 (Última hora)
Atención sostenida	0.59	0.58	0.80
Atención selectiva	0.67	0.67	0.68
Atención dividida	0.42	0.42	0.75
Atención alternante	0.67	0.67	0.20

El análisis evidencia un rendimiento global de nivel bajo a bajo-medio en todos los tipos de atención. La atención sostenida se mantuvo en niveles bajos (0.59 y 0.58) durante las dos primeras sesiones, con un ligero incremento en la tercera (0.80), lo que indica que, pese al cansancio acumulado, algunos estudiantes lograron mantener la concentración en actividades específicas hacia el final de la jornada. La atención selectiva se mantuvo estable en valores cercanos (0.67–0.68), reflejando persistente dificultad para evitar distractores, aunque en la última sesión algunos mostraron mayor capacidad de focalización bajo condiciones de control del aula.

La atención dividida constituyó la dimensión más débil, con promedios de 0.42 en las dos primeras sesiones y un aumento a 0.75 en la tercera, lo que sugiere limitaciones notorias en la atención a consignas múltiples, aunque con un mejor desempeño en contextos específicos como la clase de inglés. Finalmente, la atención alternante mostró un descenso crítico: de 0.67 en las dos primeras sesiones a 0.20 en la tercera, lo que refleja serias dificultades para adaptarse a cambios de actividades en condiciones de fatiga y disminución de la motivación.

En conjunto, los hallazgos sugieren que las mayores limitaciones se concentran en la atención dividida y alternante, mientras que la sostenida y selectiva, aunque bajas, muestran variaciones menores entre los distintos momentos del día.

De manera complementaria, se aplicó una encuesta a tres docentes del nivel, cuyos resultados se presentan en las Tablas 2 y 3.

Tabla 2. Resultados de las encuestas a los docentes sobre el nivel de atención del grupo.

Tipo de atención	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Interpretación global
Atención sostenida	Frecuente (3-4)	A veces (2-3)	Siempre (4)	Dificultad general para mantener la concentración prolongada, con mejor desempeño en actividades breves o dinámicas.
Atención selectiva	Siempre (4)	A veces (2)	Siempre (4)	Capacidad heterogénea para filtrar distractores; depende del contexto y las estrategias pedagógicas.
Atención dividida	Siempre (4)	Frecuente (3-4)	Siempre (4)	Buen desempeño en actividades simultáneas o grupales, aunque la atención se dispersa en tareas largas.
Atención alternante	Siempre (4)	Frecuente (3-4)	Siempre (4)	Fortaleza destacada: los estudiantes se adaptan bien a cambios de actividades y transiciones.

Tabla 3. Resultados cuantitativos según es la escala de valoración.

Tipo de atención	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Promedio global
Atención sostenida	3.5	2.0	4.0	3.2
Atención selectiva	3.5	2.0	4.0	3.2
Atención dividida	4.0	3.5	4.0	3.8
Atención alternante	4.0	3.5	4.0	3.8

El análisis indica que los docentes perciben mayores fortalezas en la atención dividida y alternante (promedio 3.8), mientras que la atención sostenida y selectiva se ubican en un nivel medio-alto (3.2). Estas valoraciones coinciden en resaltar que los estudiantes se desempeñan mejor en contextos dinámicos y con cambios frecuentes de actividad, pero requieren apoyos adicionales para sostener la concentración y filtrar distractores en tareas prolongadas.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia que los diferentes tipos de atención en los estudiantes requieren mayor estimulación para potenciar su rendimiento. En particular, la atención sostenida, aunque presentó un leve incremento en la tercera sesión, se mantuvo en niveles bajos, lo que refleja la necesidad de fortalecer la capacidad de concentración a lo largo del tiempo. La atención selectiva mostró estabilidad en valores bajos, lo que indica que los estudiantes aún presentan dificultades para inhibir distractores del entorno. La atención dividida se identificó como la dimensión más débil, evidenciando limitaciones para atender consignas múltiples, mientras que la atención alternante experimentó un descenso crítico, revelando serias dificultades para adaptarse a cambios de actividades en situaciones de cansancio o baja motivación. Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de diseñar actividades neuroeducativas que fortalezcan cada una de estas dimensiones atencionales.

Diseño de material didáctico con acciones neuroeducativas, para mejorar la atención en niños de tercero de básica.

La propuesta titulada “Explorando la Atención: Aventuras del Cerebro en el Aula” se orienta a fortalecer la atención en estudiantes de tercer año de Educación Básica

mediante actividades neuroeducativas enfocadas en los diferentes tipos de atención con el propósito de mejorar su concentración, autorregulación y aprendizaje significativo. Está estructurada en bloques secuenciales que corresponden a los diferentes tipos de atención: sostenida, selectiva, dividida y alternante. Cada bloque integra objetivos específicos, acciones pedagógicas diferenciadas para docentes y estudiantes, ejercicios prácticos y materiales accesibles, siguiendo los principios de la neurodidáctica. La intervención se desarrollará en un período de cuatro semanas consecutivas, con una frecuencia de dos sesiones semanales de 10 a 15 minutos cada una, lo que permite estimular de manera progresiva los procesos atencionales y ajustar las estrategias al ritmo del grupo. En este marco, las acciones neuroeducativas se entienden como experiencias pedagógicas que activan simultáneamente los canales sensoriales, emocionales y cognitivos, convirtiéndose en un recurso innovador y potente para potenciar la atención y, con ello, el aprendizaje integral de los estudiantes.

Atención sostenida es la capacidad de mantener la concentración en una tarea durante un período de tiempo determinado, evitando distracciones. Desde la neurodidáctica, entrenar esta forma de atención permite fortalecer los circuitos neuronales relacionados con la perseverancia y la memoria de trabajo, aspectos indispensables para la consolidación de aprendizajes.

1. El Rastreador de Letras y Números

Objetivo: Fomentar la atención sostenida manteniendo la concentración en una tarea visual durante un tiempo determinado (10-15 minutos).

Materiales

- Una ficha impresa con una matriz de 10x10 (o similar) llena de letras y números mezclados al azar (por ejemplo: A, 5, K, 9, R, 2...). La matriz debe ser densa.
- Lápices de colores (dos colores diferentes, por ejemplo, rojo y azul).
- Un cronómetro (o el temporizador del celular).

Procedimiento

1. **Instrucción inicial (Atención Auditiva):** Explica a los niños que van a convertirse en “rastreadores” y que su misión es encontrar dos objetivos en la matriz.
2. **Definición de objetivos:** Indica el primer objetivo. Por ejemplo, “Con el lápiz rojo, deben marcar todos los números 9 que encuentren en la cuadrícula”.
3. **Primer Bloque de Trabajo:** Pide que trabajen en silencio y sin levantarse durante 5 a 7 minutos. El tiempo es clave para entrenar la atención sostenida.
4. **Descanso Breve y Transición:** Después del tiempo, dales un respiro de 30 segundos a 1 minuto (por ejemplo, estirarse o cerrar los ojos brevemente).
5. **Segundo Bloque de Trabajo:** Indica el segundo objetivo, pidiéndoles que cambien de color. Por ejemplo, “Ahora, con el lápiz azul, deben marcar todas las letras K que encuentren”.
6. **Revisión y Refuerzo:** Al finalizar, se puede hacer una revisión rápida para contar cuántos objetivos encontraron y si se equivocaron. Se enfatiza el esfuerzo y la persistencia, no solo la cantidad de aciertos.

Retos (Niveles de dificultad)

- **Reto 1 (Dificultad):** Aumentar el tiempo de trabajo sostenido (ej. de 7 a 10 minutos).
- **Reto 2 (Precisión/Detección de errores):** Introducir un tercer objetivo con una instrucción de “exclusión” (ej. “Con color verde, rodeen todos los números pares, excepto el 4”).
- **Reto 3 (Velocidad):** Realizar la actividad compitiendo contra su propio tiempo anterior, buscando mejorar la marca sin perder la precisión.

La atención selectiva es aquella que trata de focalizar los recursos cognitivos en un estímulo relevante mientras se inhiben otros que resultan irrelevantes. Bajo la mirada neurodidáctica, este proceso fortalece la capacidad del cerebro de filtrar la información y optimizar la codificación de estímulos significativos, condición fundamental para el aprendizaje en entornos con múltiples distractores.

1. El Detective de Sonidos en la Historia

Objetivos

- Fomentar la atención selectiva auditiva al identificar y reaccionar a un estímulo auditivo objetivo mientras se ignora el contexto de la narración.

Materiales

- Un libro de cuentos o historia adecuado para tercer grado (con vocabulario variado).
- Un instrumento de sonido fácil de usar (ej. un timbre pequeño, una campana, un silbato, un par de claves de madera).

Procedimiento

1. **Instrucción de Enfoque:** Explica que van a escuchar una historia, pero que su misión no es seguir la trama, sino ser detectives de sonidos.
2. **Definición del Objetivo:** Elige una palabra objetivo que se repita con frecuencia en la historia (ej. “el” o “la” para un nivel básico; un personaje o un objeto, ej. “bosque” o “aventura”, para un nivel más desafiante).
3. **Acción de Respuesta:** Indica la acción que deben hacer solo cuando escuchen la palabra objetivo (el estímulo seleccionado). Ejemplo: “Cada vez que escuchen la palabra “árbol”, deben levantar su mano derecha rápidamente”.
4. **Ejecución:** Comienza a leer la historia con una voz clara y expresiva. Es importante variar el tono y la velocidad para hacer el distractor más potente.
5. **Activación de Distractor:** Utiliza el instrumento de sonido (campana, timbre) de forma intermitente cuando la palabra objetivo NO aparezca para crear un distractor auditivo. La regla es: solo levantar la mano con la palabra, ignorando el sonido del instrumento.
6. **Revisión y Refuerzo:** Después de un fragmento de lectura de 5-7 minutos, pausa y elogia a los niños que lograron levantar la mano solo con la palabra objetivo e ignoraron el timbre/campana.

Retos

- **Reto 1 (Complejidad de la Palabra):** Usar una palabra objetivo que sea parte de una más larga (ej. si el objetivo es “sol”, la historia tiene palabras como “girasol” o “mi sol”). Deben seleccionar solo la palabra completa.
- **Reto 2 (Doble Selección Auditiva):** Asignar dos palabras objetivo con dos acciones diferentes (ej. “Cuando escuchen ‘perro’, dan una palmada. Cuando escuchen ‘gato’, dan un golpe en la mesa”).
- **Reto 3 (Distractor Visual Añadido):** Pedirles que mantengan un lápiz en equilibrio sobre un dedo mientras escuchan, añadiendo una pequeña tarea motora y visual que no deben dejar de lado, mientras mantienen la atención selectiva auditiva.

La atención dividida se refiere a la habilidad de distribuir los recursos cognitivos entre dos o más tareas de manera simultánea. Desde la neurodidáctica, esta forma de atención estimula la interconexión entre áreas corticales y subcorticales, favoreciendo la flexibilidad cognitiva y la coordinación multisensorial, competencias esenciales para la adaptación escolar.

1. El director de Orquesta Corporal

Objetivo: Desarrollar la capacidad de realizar dos tareas motoras distintas y simultáneas, manteniendo la atención en ambas.

Materiales:

- Música con un ritmo constante y moderado (sin letra que distraiga).
- Un espacio abierto y seguro para moverse.

Procedimiento:

1. **Explicación:** Indica a los niños que serán “directores de orquesta” y deberán controlar dos partes de su cuerpo con movimientos diferentes y a la vez.
2. Práctica por separado:
 - » Pídeles que realicen una tarea auditiva/motora simple: dar palmadas al ritmo de la música.
 - » Luego, pídeles que realicen una tarea visual/motora diferente: dibujar círculos con el pie derecho en el suelo, también al ritmo de la música (o a un ritmo más lento, si es difícil).
3. **Combinación:** El reto principal es realizar ambas tareas **simultáneamente**: dar palmadas y dibujar círculos con el pie derecho.
4. **Variación (Aumento de dificultad):** Cambiar el movimiento del pie (círculos con el pie izquierdo, o dibujar triángulos), o cambiar el movimiento de las manos (golpear la mesa con un puño cerrado mientras dan palmadas con la otra mano).

Retos (Niveles de dificultad):

- **Básico:** Realizar la tarea con los ojos cerrados.
- **Intermedio:** Incluir una tercera acción simple, como decir un color cada cuatro compases.
- **Avanzado:** Cambiar la dirección de la rotación del pie de forma inesperada (ej. cada vez que el docente dice “¡Giro!”).

2. El Detective Auditivo-Visual

Objetivo: Entrenar la atención dividida entre un estímulo visual (tachar letras) y un estímulo auditivo (responder a una palabra clave) de forma concurrente.

Materiales:

- Hojas de trabajo con un texto simple con muchas apariciones de la letra ‘A’ y la letra ‘E’.
- Lápices de dos colores (ej. rojo y azul).
- Un dispositivo para reproducir audio (un cuento corto o una lista de palabras sin relación directa con el texto).

Procedimiento:

1. **Tarea Visual:** Pide a los niños que tomen un lápiz rojo y, mientras leen el texto, tachan la letra ‘A’ en todo el documento. Explícales que la velocidad es importante, pero también la precisión.
2. **Tarea Auditiva:** Indícales que pongan mucha atención al audio que se va a reproducir (cuento o lista de palabras). Deberán tomar el lápiz azul y hacer un pequeño círculo alrededor de la letra ‘E’ cada vez que escuchen la palabra clave (ej. “**porque**” o “**entonces**”).
3. **Combinación:** La actividad consiste en realizar ambas tareas simultáneamente: tachar la ‘A’ mientras leen el texto y estar atentos al audio para circular la ‘E’ cada vez que escuchen la palabra clave.
4. **Revisión:** Al finalizar, se revisan ambas tareas para evaluar tanto la atención visual (letras ‘A’ tachadas) como la auditiva-motora (círculos en las letras ‘E’ ante la palabra clave).

Retos (Niveles de dificultad):

- **Básico:** Elegir una palabra clave auditiva que se repita con poca frecuencia.
- **Intermedio:** Aumentar el número de letras a tachar (ej. tachar ‘A’ y ‘O’ en el texto) mientras se mantiene la respuesta a la palabra clave auditiva.
- **Avanzado:** Asignar dos palabras clave auditivas con diferentes respuestas motoras (ej. si escuchas “porque”, levanta la mano; si escuchas “entonces”, tacha una ‘E’).

La atención alternante implica la capacidad de cambiar de un foco atencional a otro en función de las demandas de la tarea. Desde la perspectiva neurodidáctica, este tipo de atención se vincula con la activación de la corteza prefrontal, responsable de la flexibilidad cognitiva y la regulación ejecutiva, lo que facilita la adaptación a contextos cambiantes del aprendizaje. Semáforo de Colores y Formas.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de alternar el foco atencional entre dos criterios (color y forma) de forma rápida

Materiales:

- Tarjetas de cartulina con diferentes formas geométricas (círculo, cuadrado, triángulo) en tres colores (rojo, amarillo, azul). Al menos 10-15 tarjetas variadas.

Procedimiento:

- **Fase 1 (Color):** Se pide al niño que clasifique las tarjetas rápidamente, formando pilas según el color, ignorando la forma.
- **Fase 2 (Forma):** Al sonar una señal (ej. palmada o timbre), el niño debe cambiar inmediatamente y clasificar

las tarjetas restantes, formando pilas según la forma, ignorando el color.

- **Fase 3 (Alternancia):** Se repite el cambio de regla (de color a forma, y viceversa) varias veces con una señal predeterminada, obligando al niño a alternar su atención y aplicar la nueva regla rápidamente.

Retos (niveles de dificultad)

- **Reto de Velocidad:** Clasificar un número específico de tarjetas en cada fase antes de que suene una alarma.
- **Reto de Complejidad:** Introducir un tercer criterio (ej. tamaño) en la alternancia.
- **Reto de Inhibición:** Añadir una regla «trampa»: si aparece una tarjeta específica (ej. círculo azul), debe dar una palmada en lugar de clasificarla (trabajando también la inhibición).

1. Jugando con mis sentidos

Objetivo: Fomentar la atención alternante al cambiar la modalidad de atención (de auditiva a visual y viceversa).

Materiales:

- Una hoja con un patrón de figuras geométricas (círculos, cuadrados, triángulos) mezcladas.
- Un listado de palabras que incluye nombres de animales y de frutas.
- Un lápiz

Procedimiento:

- **Fase 1: Tarea Auditiva (Golpeo).** El niño escucha una lista de palabras leída por el adulto y debe dar un golpe en la mesa con el lápiz cada vez que escucha el nombre de un animal.
- **Fase 2: Tarea Visual (Marcado).** Al sonar un timbre, el niño debe cambiar inmediatamente y marcar todos los círculos que encuentre en su hoja de figuras, ignorando las demás figuras.
- **Fase 3: Alternancia.** El adulto alterna entre darle una palabra de la lista (para que dé el golpe si es animal) y darle la indicación de volver a buscar y marcar la siguiente figura (círculo). El niño debe alternar su foco rápidamente entre escuchar y golpear, y mirar y marcar.

Retos (Niveles de dificultad)

- **Mayor Frecuencia:** Reducir el tiempo entre las indicaciones para que el cambio de atención sea más rápido.
- **Patrón Auditivo Doble:** Asignar un golpe para animales y dos golpes para frutas.
- **Detección Cruzada:** Al escuchar la palabra “rojo”, debe marcar un cuadrado en la hoja (una regla que cruza la información auditiva con la acción visual).}

Validación de la propuesta neuroeducativa para el fortalecimiento de la atención en estudiantes de tercero de Educación Básica

Para validar las acciones neuroeducativas “Explorando la Atención: Aventuras del Cerebro en el Aula”, se procedió a su validación mediante el criterio de especialistas, siguiendo la metodología de juicio de expertos descrita por Rodríguez et al. (2021).

Docente A

La primera especialista es Licenciada en Educación Básica y Educación Parvularia, con experiencia en el ámbito de la psicopedagogía, en el cual se ha desempeñado durante tres años. A lo largo de su trayectoria profesional, ha trabajado con niños que presentan trastornos del neurodesarrollo, desarrollando estrategias pedagógicas y actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento de la atención, la memoria y otros procesos cognitivos. Su experiencia le ha permitido comprender la importancia de adaptar los recursos y materiales didácticos a las necesidades individuales de cada estudiante. Su participación en esta investigación resulta de gran valor, ya que puede evaluar la pertinencia, eficacia y aplicabilidad del folleto neurodidáctico en un entorno real de aula, aportando observaciones y recomendaciones basadas en su práctica profesional y conocimiento del desarrollo infantil.

Docente B

El segundo especialista cuenta con una trayectoria de más de cinco años en el ámbito de la estimulación temprana, con experiencia en el acompañamiento de niños con discapacidad. Su formación y práctica profesional le han permitido desarrollar un sólido conocimiento en neurociencia aplicada a la educación, empleando estrategias que favorecen la atención, la autorregulación y el aprendizaje significativo desde un enfoque inclusivo y multisensorial.

Docente C

La especialista cuenta con una trayectoria profesional de más de diez años en el ámbito de la estimulación temprana. Su experiencia se centra en el trabajo directo con niños y niñas con diversas discapacidades, lo que le ha permitido profundizar en los principios de la neurociencia aplicada al desarrollo infantil. Ha desempeñado un papel fundamental en la orientación y acompañamiento de procesos investigativos, participando como guía en la elaboración de tesis y artículos científicos relacionados con la educación y el desarrollo cognitivo. Su formación y práctica profesional reflejan un compromiso constante con la mejora de las estrategias pedagógicas basadas en la evidencia neuroeducativa.

La selección de los especialistas se basó en el análisis de su coeficiente de conocimiento y coeficiente de argumentación, considerando su dominio temático y su capacidad

para justificar criterios de manera fundamentada, ambos evaluados en una escala de 0 a 10. Los expertos seleccionados obtuvieron un promedio de 9,2 en conocimiento y 9,0 en argumentación, lo que garantiza la confiabilidad de sus juicios en relación con la propuesta.

Los especialistas completaron un cuestionario estructurado que permitió recoger valoraciones cuantitativas y cualitativas sobre la coherencia interna, la pertinencia pedagógica, la factibilidad de implementación, la relevancia didáctica y la alineación con los objetivos de atención. La información proporcionada por los expertos permitió realizar ajustes previos a la aplicación en el aula, optimizando aspectos pedagógicos, metodológicos y prácticos de la intervención.

La Tabla 4 presenta los resultados obtenidos en las valoraciones emitidas por los tres especialistas:

Tabla 4. Resultados obtenidos en las valoraciones emitidas por los tres especialistas.

Criterio evaluado	Especialista 1	Especialista 2	Especialista 3	Media	Desviación estándar
Coherencia interna	9	10	9	9,3	0,47
Pertinencia pedagógica	10	9	10	9,7	0,47
Factibilidad de implementación	9	8	9	8,7	0,47
Relevancia didáctica	10	9	10	9,7	0,47
Alineación con objetivos de atención	9	10	9	9,3	0,47

El análisis de los datos evidencia un **alto nivel de consenso entre los especialistas**, ya que las puntuaciones oscilaron entre 8 y 10, sin presentarse discrepancias significativas. La media aritmética general de los cinco criterios evaluados se mantuvo entre **8,7 y 9,7**, lo que refleja una valoración positiva y consistente de la propuesta. Las desviaciones estándar, todas cercanas a **0,47**, muestran una baja dispersión de las valoraciones y un sólido acuerdo entre los expertos.

En particular, los criterios de **pertinencia pedagógica** y **relevancia didáctica** alcanzaron las puntuaciones más altas (9,7), lo que sugiere que los especialistas reconocieron la efectividad de las actividades neuroeducativas, caracterizadas por su componente lúdico, sensorial, emocional y motivacional, para fortalecer la atención en los estudiantes. El criterio con menor puntuación promedio fue la **factibilidad de implementación** (8,7), lo que indica que, aunque los expertos consideran la propuesta viable, señalaron aspectos susceptibles de mejora, especialmente en relación con la disponibilidad de materiales y la organización del tiempo de aplicación.

Asimismo, los especialistas recomendaron fortalecer la **capacitación docente** para la correcta implementación de las actividades sensoriales y emocionales, además de prever estrategias que aseguren la motivación y la participación constante de los estudiantes. También sugirieron optimizar los **instrumentos de evaluación formativa**, incorporando rúbricas de observación y registros de autoevaluación y coevaluación, con el fin de monitorear de manera más precisa y sistemática el progreso atencional de los niños.

Estas recomendaciones fueron incorporadas en la versión final de la propuesta, ajustando orientaciones pedagógicas, recursos didácticos y estrategias de evaluación, lo que consolida la intervención como una propuesta

coherente, pertinente, factible y adaptada al contexto educativo del tercer año de Educación Básica.

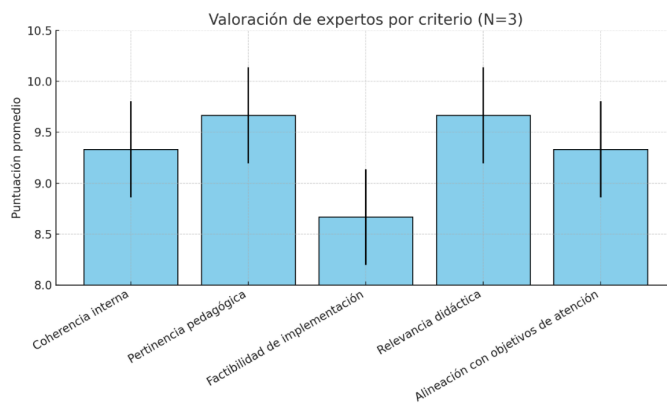


Figura 1. Valoración de expertos por criterio.

La Figura 1 muestra que todos los criterios evaluados recibieron puntuaciones altas, con medias que oscilan entre 8,67 y 9,67. Las barras de error, correspondientes a la desviación estándar (0,47 en todos los casos), reflejan una baja dispersión en las valoraciones, lo que indica consenso entre los especialistas.

En particular, los criterios de pertinencia pedagógica y relevancia didáctica alcanzan las puntuaciones más altas (9,67), evidenciando que la propuesta destaca por su relevancia y aplicabilidad educativa. El puntaje más bajo corresponde a la factibilidad de implementación (8,67), lo que sugiere que, si bien la propuesta es viable, requiere ajustar aspectos logísticos como la disponibilidad de materiales y la gestión del tiempo.

Las recomendaciones generales emitidas por los especialistas se centraron en la necesidad de fortalecer la capacitación docente para la correcta aplicación de las actividades neuroeducativas, especialmente aquellas

que involucran componentes sensoriales, emocionales y motivacionales. Los especialistas también señalaron la importancia de planificar con precisión el tiempo de las sesiones y asegurar la disponibilidad de materiales didácticos accesibles, a fin de garantizar la factibilidad de la propuesta en contextos escolares con recursos limitados.

Asimismo, los expertos destacaron la conveniencia de reforzar los mecanismos de evaluación formativa, proponiendo la incorporación de rúbricas de observación, autoevaluación y coevaluación, que permitan registrar de manera sistemática el progreso atencional y la autorregulación de los estudiantes. Estas observaciones fueron acogidas y aplicadas en la versión final del material didáctico, introduciendo mejoras en la orientación pedagógica, en la claridad de las instrucciones para los docentes y en la secuencia temporal de las sesiones.

A partir de estas modificaciones, la propuesta se consolidó como una intervención neuroeducativa coherente, pertinente y factible, ajustada a las características del tercer año de Educación Básica. El diseño final integra

actividades breves, multisensoriales y emocionalmente significativas, que favorecen la activación de los canales cognitivos y afectivos implicados en la atención, fortaleciendo así el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes en contextos reales de aula.

Posteriormente a la implementación de las acciones neurodidácticas orientadas al fortalecimiento de la atención en los estudiantes de tercero de básica de la Institución Bilingüe Interamericana, se procedió a su validación práctica mediante la aplicación de la guía de observación grupal como parte del diseño preexperimental.

A continuación, se presenta los resultados de la aplicación de las actividades neurodidácticas que se aplicó proporcionalmente al grupo de 30 estudiantes de la Unidad Educativa Bilingüe Interamericana.

Objetivo: Evaluar los cambios en los niveles de atención (sostenida, selectiva, dividida y alternante) después de aplicar actividades neuroeducativas específicas (Tabla 5).

1. Atención Sostenida

Tabla 5. Actividad aplicada: El Rastreador de Letras y Números.

Indicador	Nunca 0	A veces 1	Siempre 2	Observaciones
Mantiene la atención en la actividad hasta finalizarla		6	24	Los estudiantes mostraron mayor capacidad para completar la tarea sin interrupciones.
Se concentra durante explicaciones prolongadas		10	20	La motivación aumentó con la estructura de retos y pausas breves.

Promedio grupal: 1.8 (Atención Alta)

En el análisis de los resultados obtenidos de la mayoría de los estudiantes mantuvieron el enfoque sostenido durante ambas fases del rastreo. El uso de tiempos controlados y metas concretas favoreció la autorregulación y la persistencia (Tabla 6).

2. Atención Selectiva

Tabla 6. Actividad aplicada: El Detective de Sonidos en la Historia.

Indicador	Nunca 0	A veces 1	Siempre 2	Observaciones
Evita distraerse con compañeros, objetos o ruidos	4	12	14	Algunos niños reaccionaban ante el timbre distractor, pero mejoraron en las repeticiones.
Sigue instrucciones específicas a pesar de distractores	3	10	17	Los estímulos auditivos y la dinámica tipo "juego de detectives" incrementaron la atención activa.

Promedio grupal: 1.6 (Atención Media-Alta)

En la segunda implementación se observó una notable mejora en la inhibición de distractores auditivos. Los estudiantes disfrutaron la historia y respondieron con rapidez ante la palabra clave, mostrando progreso en la atención auditiva focalizada (Tabla 7).

3. Atención Dividida

Tabla 7. Actividades aplicadas: El director de Orquesta Corporal y El Detective Auditivo-Visual.

Indicador	Nunca 0	A veces 1	Siempre 2	Observaciones
Realiza la actividad mientras sigue instrucciones adicionales	5	15	10	El 33% tuvo dificultades para coordinar tareas motrices simultáneas.
Participa en dinámicas grupales manteniendo enfoque individual	4	13	13	Mejora progresiva al integrar tareas visuales y auditivas de forma coordinada.

Promedio grupal: 1.4 (Atención Media)

En cuanto a esta actividad se evidenció progreso, la atención dividida sigue siendo un área de desafío. La coordinación entre tareas simultáneas requiere continuidad y práctica, sobre todo en estudiantes con menor control inhibitorio (Tabla 8).

4. Atención Alternante

Tabla 8. Actividades aplicadas: Semáforo de Colores y Formas y Jugando con mis Sentidos.

Indicador	Nunca 0	A veces 1	Siempre 2	Observaciones
Cambia de una actividad a otra sin perder concentración	2	11	17	La alternancia auditiva-visual se fortaleció, sobre todo con señales claras.
Se adapta rápidamente a pausas, cambios de actividad o dinámicas nuevas	3	10	17	Se observó entusiasmo y rapidez en las transiciones, aunque con cierta confusión inicial.

Promedio grupal: 1.7 (Atención Alta)

Finalmente, en la última aplicación la alternancia fue la dimensión con mayor avance. El uso de señales claras y actividades lúdicas permitió que los estudiantes adaptaran su atención a diferentes modalidades (auditiva, visual, motora) (Tabla 9).

Table 9. Resumen de resultados globales.

Tipo de atención	Promedio	Nivel
Sostenida	1.8	Alta
Selectiva	1.6	Media-Alta
Dividida	1.4	Media
Alternante	1.7	Alta

Los resultados evidencian un promedio general de 1.63, equivalente a un nivel medio-alto de atención en el grupo de 30 estudiantes. La atención sostenida (1.8) y la alternante (1.7) fueron las más desarrolladas, mientras que la selectiva (1.6) y la dividida (1.4) mostraron progresos moderados. En total, el 83% de los estudiantes alcanzó niveles alto o medio-alto, evidenciando una mejora aproximada del 60% en su rendimiento atencional. Estos resultados reflejan que las actividades neuroeducativas favorecieron significativamente la concentración, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación durante el aprendizaje.

Durante la validación de la propuesta se analizó la media aritmética de los resultados obtenidos en la guía de observación grupal, con el propósito de comparar el rendimiento promedio de los estudiantes antes y después de la aplicación de las acciones neurodidácticas. Asimismo, se consideró la desviación estándar para evaluar la dispersión y consistencia de los datos registrados en los distintos tipos de atención. En la tabla se presentan los valores correspondientes al diagnóstico inicial y a la aplicación final de la guía, evidenciando los avances logrados en la atención sostenida, selectiva, dividida y alternante en los estudiantes de tercero de básica de la Institución Bilingüe Interamericana (Tabla 10).

Tabla 10. Estadígrafos comparativos del diagnóstico inicial y luego de la intervención de las acciones neurodidácticas.

Indicadores (tipos de atención)	Media preprueba	Desviación estándar preprueba	Media posprueba	Desviación estándar posprueba
Atención sostenida	0.65	0.11	1.80	0.15
Atención selectiva	0.67	0.05	1.60	0.12
Atención dividida	0.53	0.18	1.40	0.14
Atención alternante	0.51	0.25	1.70	0.10

La comparación entre las medias de la preprueba y la posprueba evidencia un incremento significativo en todos los tipos de atención. La atención sostenida pasó de 0.65 a 1.80, reflejando una mejora del 176%, mientras que la atención alternante aumentó de 0.51 a 1.70, mostrando un desarrollo notable en la flexibilidad cognitiva. La atención selectiva y la dividida, aunque partieron de valores más bajos, también experimentaron un ascenso consistente tras la aplicación de las actividades neurodidácticas.

Estos resultados confirman la efectividad de la intervención neurodidáctica en el fortalecimiento de la atención y la autorregulación cognitiva de los estudiantes de tercero de básica, en coherencia con los objetivos del estudio.

CONCLUSIONES

La investigación confirma que las dificultades atencionales en 3.º EGB exigen respuestas pedagógicas accesibles, prácticas y culturalmente pertinentes. La propuesta neuroeducativa organiza actividades breves, lúdicas y multisensoriales por tipo de atención, alineadas al diagnóstico inicial y al contexto real de aula.

La atención en la infancia (sostenida, selectiva, dividida y alternante) es un eje central del aprendizaje y la autorregulación. La intervención “Explorando la Atención: Aventuras del Cerebro en el Aula” responde a esa necesidad con fundamento neurodidáctico, secuencias claras, tiempos viables (2 sesiones/semana, 10–15 min) y materiales de bajo costo.

La propuesta se ajusta a las condiciones reales del aula y favorece la participación activa del estudiantado. Las consignas breves, la progresión de dificultad y los registros observacionales facilitan la implementación por parte del docente y el seguimiento del progreso atencional.

La aplicación en aula evidenció mejoras en todas las dimensiones de la atención. Los promedios pasaron de 0,65→1,80 (sostenida), 0,67→1,60 (selectiva), 0,53→1,40 (dividida) y 0,51→1,70 (alternante); el promedio global alcanzó 1,63 (nivel medio-alto) y 83% del grupo quedó en niveles alto/medio-alto tras la intervención.

La validación experta mostró consenso técnico alto y áreas de mejora focalizadas. Tres especialistas calificaron con medias entre 8,7 y 9,7 (DE≈0,47), destacando pertinencia pedagógica y relevancia didáctica (9,7), y señalando factibilidad (8,7) como aspecto a optimizar por

tiempos y logística; el consenso global se sitúa alrededor del 90–95%.

REFERENCIAS

- Barén Vincés, J. A., Ponce Vera, F. F., & Zambrano Acosta, J. M. (2021). La neuroeducación y su impacto en el proceso educativo de la educación superior. *Revista Cognosis*, 6(3), 169–180. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.2812>
- Brones Cedeño, G. C., & Benavides Bailón, J. (2021). *Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de educación básica*. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso), 6(1), 72–81. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171218006/html/>
- Casasola, W. (2022). La neurodidáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿Un nuevo paradigma en educación? *Revista Científica de la Fundación Mente-Clara*, 7(268). <https://doi.org/10.32351/rca.v7.268>
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Pearson.
- Fiallos Lara, M. E., Castelo Haro, S. I., Muñoz Burgos, M. A., & Guevara Noriega, E. S. (2025). Neurodidáctica en el aprendizaje significativo para la educación básica. *Esprint Investigación*, 4(1), 275–288. <https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.110>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata S.L.
- García, J., & Delval, J. (2010). *Psicología del Desarrollo I*. Closas-Orcoyen, S. L.
- Guelmes, E., & Nieto, L. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n1/rus03115.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.
- Johnson, A., & Protocor, R. (2018). *Atención Teoría y Práctica*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, SA.
- León-González, J. L., & Pire-Rojas, A. (Comp). (2025). *Investigación, neurociencia e inteligencia artificial: Hacia una formación universitaria integral*. Sophia Editions.

- Paz, C., Acosta, M., Bustamante, R., & Paz, C. (2018). Neurociencia vs. neurodidáctica en la evolución académica en la educación superior. *Didáctica y Educación*, 10(1), 207-228. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/863/860>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. *Revista electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pozo, J., & Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata, S.L.
- Torres, A., Móndejar, J., & Sánchez, N. (2024). Enfoque neurodidáctico de la enseñanza de la física en educación superior de biofísica médica. *Ciencia Digital*, 8(3), 80–92. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i3.3087>
- Veloz, H. (2015). Introducción a la Neurodidáctica. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(1), 67-73. <https://doi.org/10.47554/revie.vol2.num1.2015.pp67-73>
- Verdugo, C., & Campoverde, A. (2021). La neurociencia educativa: Una propuesta ante la necesidad de una educación de calidad en Ecuador. *Revista Científica Dominio de las ciencias*, 7(1), 239-260. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1638>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Ana Belén Ortega-Gavilanes, Andrea Johanna Pucha-Quizhpe, Nelly Hodelin-Amable: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

07



EL CO-DISEÑO

**EN ACTIVIDADES PARA EL PERÍMETRO, ÁREA Y VOLUMEN
DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS**



EL CO-DISEÑO

EN ACTIVIDADES PARA EL PERÍMETRO, ÁREA Y VOLUMEN DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS CO-DESIGN IN ACTIVITIES FOR THE PERIMETER, AREA AND VOLUME OF GEOMETRIC FIGURES

Erivan Velasco-Núñez¹

E-mail: erivan.velasco@unach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7202-8924>

Oscar Ausencio Carballo-Aguilar¹

E-mail: oscar.carballo@unach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4868-7484>

Víctor Alfonso Hernández-Vázquez¹

E-mail: victor.hernandez06@unach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3116-8187>

¹ Universidad Autónoma de Chiapas. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Velasco-Núñez, E., Carballo-Aguilar, O. A., & Hernández-Vázquez, V. A. (2026). El co-diseño en actividades para el perímetro, área y volumen de las figuras geométricas. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 72-84.

Fecha de presentación: 19/09/2025

Fecha de aceptación: 22/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La presente propuesta hace referencia al trabajo colectivo que se tiene que realizar en la construcción de los proyectos escolares debido a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esto comprende a autoridades educativas, padres de familia y agentes educativos que benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Se implementó un proyecto escolar con actividades construidas, reflexionadas y consensuadas para el perímetro, área y volumen en la quinta fase del nivel básico. La metodología utilizada se centró en un modelo de co-diseño educativo, incorporando a varios agentes educativos para la construcción y participación en las actividades co-diseñadas. Esto no solo fortalece el aprendizaje en el aula, sino que también fomenta un ambiente familiar de apoyo y compromiso con la educación en el quinto año de la quinta fase de una escuela primaria de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. El principal resultado fue la construcción de siete actividades secuenciadas, planificadas y diseñadas por un grupo focal de docentes de la institución, las cuales plantean construir, de manera gradual en los estudiantes, el objeto matemático perímetro, área y volumen de las figuras geométricas.

Palabras clave:

Educación básica, perímetro, área y volumen, co-diseño.

ABSTRACT

This proposal focuses on the collective work required in the development of school projects due to the implementation of the New Mexican School (NEM). It involves educational authorities, parents, and educational agents who contribute to enhancing the teaching-learning process for students. A school project was implemented with activities that were constructed, reflected upon, and agreed upon for perimeter, area, and volume in the fifth phase of basic education. The methodology employed centered on an educational co-design model, incorporating multiple educational agents in the creation and participation of the co-designed activities. This approach not only strengthens learning in the classroom but also fosters a supportive family environment committed to education in the fifth year of the fifth phase of a primary school in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. The main outcome was the development of seven sequenced, planned, and designed activities by a focal group of teachers from the institution, aimed at gradually building students' understanding of the mathematical concepts of perimeter, area, and volume of geometric figures.

Keywords:

Basic education, perimeter, area and volume, co-design.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta el reto de formar estudiantes capaces de construir conocimientos de manera activa, reflexiva y significativa, especialmente en disciplinas que tradicionalmente se enseñan de forma memorística, como las matemáticas. Las metodologías centradas únicamente en la repetición de fórmulas y procedimientos suelen limitar la comprensión profunda de los conceptos, afectando la capacidad de los alumnos para aplicar lo aprendido en situaciones reales o problemáticas diversas.

En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve un enfoque educativo crítico, humanista y comunitario, en el que la educación es concebida como un proyecto social compartido, capaz de responder a los contextos, características y necesidades de las y los estudiantes. Este enfoque pone énfasis en la construcción de aprendizajes significativos, en el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales, y en la participación activa de los diversos actores educativos, incluyendo docentes, familias y la comunidad (México. Secretaría de Educación Pública, 2023).

La implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, como el co-diseño de actividades educativas, constituye una vía para responder a estas demandas. Este enfoque permite que los docentes trabajen de manera colaborativa para diseñar experiencias de aprendizaje que sean contextualizadas, coherentes con los objetivos curriculares y centradas en las necesidades de los estudiantes. La participación conjunta de docentes, estudiantes y otros agentes educativos en el proceso de planificación y diseño de actividades favorece la reflexión crítica sobre los contenidos, la pedagogía utilizada y los resultados esperados, fortaleciendo el aprendizaje dentro y fuera del aula.

En particular, la enseñanza de conceptos matemáticos como el perímetro, área y volumen de figuras geométricas enfrenta desafíos significativos. En muchos casos, los estudiantes memorizan fórmulas generales sin comprender su aplicación ni las relaciones subyacentes entre los elementos geométricos. Esta tendencia es reforzada por los libros de texto convencionales, que presentan los conceptos de forma implícita o fragmentada, sin proporcionar oportunidades suficientes para la exploración, la manipulación de objetos geométricos o la resolución de problemas contextualizados. Como resultado, los alumnos carecen de una construcción significativa del conocimiento y no desarrollan plenamente habilidades de razonamiento espacial y matemático (León-González & Barcia-Martínez, 2025).

Asimismo, la vinculación de estos contenidos con proyectos prácticos y actividades integradoras es limitada. Aunque la SEP promueve materiales y proyectos educativos que conectan los objetos matemáticos con la vida

cotidiana y con situaciones contextualizadas, esta relación no siempre se encuentra explícita en los libros de texto gratuitos, particularmente en el caso del perímetro, área y volumen. Esto genera un vacío en la construcción de aprendizajes auténticos y dificulta que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos matemáticos en contextos reales o proyectos interdisciplinarios.

En el caso específico de la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez, ubicada en el Fraccionamiento La Misión de Tuxtla Gutiérrez, se identificaron dificultades significativas entre los estudiantes del cuarto y quinto año en cuanto a la conceptualización y resolución de problemas relacionados con perímetro, área y volumen. Evaluaciones diagnósticas, entrevistas con docentes y observación de actividades escolares muestran que muchos alumnos memorizan fórmulas sin comprender su significado, y que los materiales educativos disponibles no facilitan la construcción de los objetos matemáticos ni la conexión con proyectos prácticos. Los docentes señalan que, aunque se brindan orientaciones generales, estas son insuficientes para que los estudiantes desarrollen un entendimiento profundo de los conceptos y puedan transferirlos a nuevas situaciones de aprendizaje.

Frente a esta problemática, la presente propuesta plantea co-diseñar actividades educativas que integren el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y fomenten la participación activa de docentes y estudiantes. Este enfoque busca fortalecer no solo el conocimiento matemático, sino también competencias transversales como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas. La incorporación de la Pedagogía Crítica permite que los docentes reflexionen sobre los resultados obtenidos, cuestionen prácticas tradicionales y promuevan transformaciones profundas en el aprendizaje, considerando el impacto social y el desarrollo integral de las y los estudiantes (Canal, 2023). Por su parte, el constructivismo, interpretado como una unidad de análisis teórica, facilita la comprensión de cómo los estudiantes organizan y reconstruyen sus conocimientos a partir de experiencias previas, interacción con sus pares y mediación docente, garantizando aprendizajes significativos y contextualizados (Tünnermann, 2011).

En este sentido, el co-diseño se concibe como un espacio de intercambio, deliberación y construcción compartida de estrategias de enseñanza, en el que los docentes pueden planificar actividades que promuevan la comprensión profunda del perímetro, área y volumen, integrando experiencias prácticas y contextualizadas. La propuesta busca, además, que los estudiantes desarrollen habilidades para aplicar conceptos matemáticos de manera autónoma, resolver problemas complejos y vincular los contenidos con situaciones de la vida cotidiana y proyectos escolares, promoviendo un aprendizaje activo, reflexivo y participativo.

Esta iniciativa pretende combinar teoría y práctica educativa, promoviendo la construcción de actividades significativas que respondan a las necesidades del alumnado y que se alineen con las directrices de la Nueva Escuela Mexicana, contribuyendo a la formación de estudiantes con competencias matemáticas sólidas y capacidades para el pensamiento crítico y la acción colaborativa dentro de su contexto educativo y social (Narváez & Castillo, 2024).

MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño metodológico consiste en dos procesos, el primero consiste en el trabajo colaborativo a través de un grupo focal con docentes en una institución educativa, donde se co-diseñaran y contextualizan una serie de actividades (un total de siete), de las cuales las últimas tres se encuentran basadas en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se trabajó únicamente con los docentes de la escuela primaria antes mencionadas ya que fue la única que permitió el acceso en la zona sur oriente de la ciudad. En el contexto de la educación superior resulta fundamental abordar los desafíos formativos con metodologías innovadoras que pongan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje (Villatoro & de-Benito, 2022). Sin embargo, esto no es exclusivo para ese nivel académico, hoy el nuevo modelo educativo en México pondrá este enfoque desde el nivel básico hacia los niveles superiores.

De este modo, surgen en el aula nuevos recursos y enfoques destinados a acercar el conocimiento a los alumnos, estimular su motivación y propiciar un aprendizaje de mayor profundidad y relevancia. Una de estas aproximaciones es el co-diseño del aprendizaje, basado en la creación colaborativa a través de la participación activa, el intercambio de ideas y el debate entre todos los implicados (Bovill, 2017; Gros, 2019). El diseño participativo se entiende como el proceso que convierte a docentes, estudiantes y otros agentes educativos en socios plenos del aprendizaje (Sanders y Stappers, 2008; Santana & Perez-i-Garcias, 2020).

Esta perspectiva puede aplicarse a distintos niveles: el desarrollo de una asignatura, la definición de los objetivos de un proyecto, la orientación de la práctica docente o incluso los criterios de evaluación (Bovill, 2020). Los procesos de co-diseño suelen desplegarse en tres fases: diagnóstico, desarrollo y valoración, hasta concretar el artefacto o la propuesta final (Gros et al., 2020).

En este sentido, se recurre a la metodología (Figura 1) planteada por Villatoro et al. (2022).

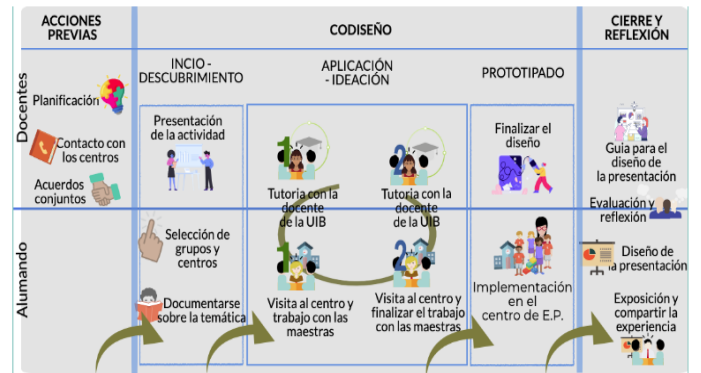


Figura 1. Modelo de co-diseño educativo para actividades de aprendizaje.

Fuente: Villatoro et al. (2022).

La segunda de ellas es la implementación de las actividades co-diseñadas y contextualizadas en una comunidad estudiantil. Para ello se espera incorporar elementos del ABP a una serie de actividades para la construcción de un juguete de madera. De manera general se mencionan tres etapas para el ABP, pero podrían tener implícitas más actividades por cada una de las mencionadas acorde al co-diseño y contextualización. Con la metodología propuesta por Aragay & Martínez (2020), figura 2 se realiza un prototipado para las actividades del ABP.



Figura 2. Fases de los proyectos planea.

Fuente: Aragay & Martínez (2020).

Prototipado del ABP

Fases 1, 2, 3 y 4

Se les presenta el desafío a los estudiantes de la quinta fase de la escuela primaria. Se les indica realizar una investigación sobre la forma de elaborar un juguete tradicional chiapaneco donde la base puede ser de barro, trapo, madera, tejamanil, vara, morro, cartón, pluma, piel, ixtle, hojalata, alambre, cera, bejuco, palma, carrizo, papel, entre otros (Pinto, 1982). Como parte de los análisis de conocimientos previos y necesidades, se organizó una visita a la exposición permanente de juguetes tradicionales chiapanecos en la biblioteca Jaime Sabines (Figura 3).



Figura 3. Visita a la exposición permanente de juguetes tradicionales chiapanecos en la biblioteca Jaime Sabines.

Posterior a la investigación se realiza una socialización de lo encontrado por ellos. Esto coincide con lo propuesto por Vázquez (2021), quien señala que los estudiantes al realizar investigaciones, les permite descubrir nuevas ideas, explicar de forma argumentada sus opiniones, aplicar teorías adquiridas a problemas prácticos, así como descubrir nuevos y más efectivos caminos para su propio proceso formativo. En esta etapa se plantea que los estudiantes planifiquen y organicen la información obtenida en la investigación previa, así como la información obtenida en la biblioteca.

Fase 5

Construcción de prototipos de juguetes y pruebas constituye una fase clave dentro del proceso formativo, ya que permite a los estudiantes poner en práctica los conocimientos adquiridos en las fases 1, 2, 3, 4 y transformarlos en un producto tangible. En esta etapa se plantea que las y los alumnos, con el acompañamiento de sus padres y madres de familia, diseñen y elaboren un juguete empleando los materiales mencionados por Pinto (1982), lo cual fomenta la creatividad, la colaboración intergeneracional y el aprendizaje significativo. El trabajo conjunto con la familia no solo fortalece los lazos afectivos, sino que también convierte el hogar en un espacio de experimentación y construcción de saberes.

Una vez elaborado el prototipo, se realizan pruebas para determinar si el juguete es funcional, lo que implica observar su resistencia, estabilidad y adecuación al propósito para el que fue diseñado. Este proceso de verificación permite a los estudiantes identificar posibles mejoras, introducir ajustes y comprender la importancia de la retroalimentación en el desarrollo de un producto. De esta manera, se promueve una actitud crítica y reflexiva frente al propio trabajo, al tiempo que se desarrollan competencias vinculadas con la resolución de problemas, la innovación y la mejora continua (Imbernón, 2017).

Además, la construcción de prototipos se convierte en una oportunidad para integrar contenidos matemáticos de manera contextualizada. Al medir, calcular proporciones, estimar materiales o analizar formas geométricas, los

estudiantes aplican la matemática en situaciones reales y significativas, lo que contribuye a resignificar su aprendizaje (Cantoral, 2011; México. Secretaría de Educación Pública, 2022). Así, la actividad no se limita a la elaboración manual de un objeto, sino que se transforma en un ejercicio interdisciplinario que articula conocimientos técnicos, matemáticos y sociales, alineándose con los principios de la Nueva Escuela Mexicana de fomentar aprendizajes integrales, inclusivos y con sentido comunitario.

Fase 6

Presentación de los juguetes ante la comunidad estudiantil junto a los resultados de las pruebas realizadas por cada estudiante a su juguete (Figura 4). Se considera que en esta etapa los estudiantes podrán verter toda su experiencia al llevar a cabo el proyecto de elaboración del juguete y representa para ellos una forma de aprender mucho más relevante que presentar un conocimiento ya finalizado ya que el estudiante se esfuerza por presentar un producto de calidad a una audiencia, en ese sentido se tiene que “el trabajo que realizan los alumnos es mucho más significativo cuando éste no tiene como objetivo el examen o la calificación otorgada por el docente. Las experiencias que han desarrollado este modo de trabajo evidencian que los alumnos al presentar sus trabajos a un público real, se preocupan mucho más por su calidad” (Aragay & Martínez, 2020, p.16).

Con esta última actividad general se concluye la intervención. Se espera, con estas tres actividades generales, incorporar del ABP para la construcción de juguetes tradicionales por parte de un grupo de estudiantes de la quinta fase de la Nueva Escuela Mexicana.



Figura 4. Presentación de los juguetes de madera que construyeron por parte de los estudiantes en el patio cívico de la escuela primaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los docentes de la institución, que participaron en el taller, presentan las siguientes características (Tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra de docentes en el grupo focal.

Nombre	Edad	Años de servicio en el nivel educativo	Formación académica	Número de veces que ha impartido en el quinto año de la quinta fase
Claudia Isabel Moreno López	40	14	Licenciatura en educación primaria egresado de la normal de estado	Con la Nueva Escuela Mexicana una en quinto. Fuera de la Nueva Escuela Mexicana una vez
Mirta Cundapi Ramos	53	25	Licenciatura en la normal superior	En la Nueva Escuela Mexicana ninguna, y en general solo dos veces ha trabajado en quinto o sexto
Mora Mora Gemir.	37	11	Pedagogía de la UNACH	Dos veces en la Nueva Escuela Mexicana y tres veces antes de la Nueva Escuela Mexicana
Edgar Alonso Coutiño Coello	39	15	Licenciatura en educación primaria egresado de la normal de estado Licenciatura en ciencias de la educación con terminal en ciencias sociales (Universidad Valle del Grijalva)	Antes de ser Nueva Escuela Mexicana una vez. y ahora en la Nueva Escuela Mexicana no ha impartido en quinto año.
Fredy Alberto Morales Champo	43	11	Licenciatura en pedagogía de la UNACH	Casi siempre le dan quinto y sexto
María Alondra Bueno Salinas	39	16	Esc. Normal del Estado. Licenciatura en Educación primaria.	Una vez ha trabajado en la 5ta fase, y tres veces más ha estado entre 5to y 6to
Víctor Alfonso Hernández Vázquez	35	13	Licenciatura en intervención educativa (UPN). Licenciatura en inglés, licenciatura en terapia física. EDM, Maestría en educación con enfoque en bienestar social (cursando actualmente)	Quinta fase como tal una y fue completa ya que la dio quinto y sexto. Y cuatro veces entre quinto y sexto
Ricardo Pereyra Vidal	36	12	Licenciatura en educación intercultural bilingüe con enfoque en primaria. Normal del Estado	Primera vez en quinto. En la fase 5 una vez (ya que dio una vez en sexto año)

Se obtuvieron los siguientes resultados con respecto al co-diseño de las actividades para el Perímetro, Área y Volumen de las figuras geométricas. Se trabajó con un grupo focal con docentes de la escuela primaria antes mencionada, con los que se construyeron un total de siete actividades para implementarlas con los estudiantes y padres de familia (Figura 5).



Figura 5. Taller con el grupo focal de docente de la institución.

Las actividades construidas en el taller se denominan: la ruleta preguntona, investigación, ¡Bingo!, visita a la biblioteca Jaime Sabines, carrera de caballos, torneo de figuras geométricas de cartón, juego de roles “somos artesanos”. Se pretende una graduación del conocimiento del objeto matemático. La primera actividad pretende que emerja lo que el estudiante conoce del tema. La segunda actividad busca que el estudiante investigue en fuentes bibliográficas o con lo que saben en su círculo social que los rodea. La tercera actividad trata de construir un juego de bingo entre

el docente y los estudiantes, donde los ítems constan de un tablero con seis espacios, en éstos se incluirán las figuras geométricas, fórmulas para encontrar área, perímetro y volumen, se realizarán tarjetas con preguntas y características de los elementos antes mencionados para poder realizar el juego. La actividad cuatro es de sensibilización para padres de familia y estudiantes, ya que en la biblioteca hay una exposición permanente de juguetes tradicionales chiapanecos. Desde la quinta actividad hasta la séptima se plantean actividades que aluden al perímetro, área (resolviendo problemas de medidas en

las figuras, construyendo figuras geométricas con cartón y un juguete tradicional respectivamente).

Como parte de la reflexión crítica se aplicó un cuestionario con respuestas en una escala likert (ver anexo 1) a cinco docentes que se encontraban actualmente en la escuela, ya que para el ciclo escolar septiembre 2025-julio 2026 algunos participaron en la cadena de cambio y ya no se encontraban en la escuela donde se realizó la intervención. Las preguntas están organizadas en las categorías que menciona Canal (2023) y las respuestas obtenidas se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados del cuestionario de reflexión.

docente	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Suma
Docente 1	5	5	5	5	4	4	5	5	42
Docente 2	5	5	4	4	3	5	4	4	39
Docente 3	4	4	4	3	4	4	4	4	36
Docente 4	4	4	4	5	5	4	4	5	40
Docente 5	5	5	4	4	5	5	5	5	43
varianza	0.24	0.24	0.16	0.56	0.56	0.24	0.24	0.24	
Suma de varianzas	2.48								
varianza de las sumas	6.96								

Con los valores de la tabla 3, se determina el coeficiente alfa Cronbrach, para determinar la confiabilidad del cuestionario aplicado, ya que es una medida de coherencias o consistencia interna (Hernández et al., 2010, p. 302). La fórmula aplicada (F1) fue la siguiente, la cual fue retomada de Oviedo & Campo (2005).

$$\alpha = \left(\frac{n}{n-1} \right) \left[1 - \frac{\sum s_t^2}{s_T^2} \right] \text{ (F1)}$$

Donde n es el número de ítems, s_t^2 es la varianza de cada ítem y s_T^2 es la varianza total de la escala (F2).

$$\alpha = \left(\frac{8}{8-1} \right) \left[1 - \frac{2.48}{6.96} \right] = 0.735632184 \text{ (F2)}$$

Acorde a la tabla 3 mostrada a continuación, este valor obtenido nos dice que las respuestas obtenidas en el cuestionario tienen un grado de confiabilidad alta.

Tabla 3. Interpretación del coeficiente de confiabilidad.

Coefficiente de correlación	Magnitud
0.81 a 1.00	Muy alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.20	Muy baja

Fuente: Arispe et al. (2020).

Por otro lado, de manera complementaria se realiza un análisis de correlación entre los ítems de la encuesta y como parte del ejercicio de reflexión de la intervención en los docentes de la muestra. Se pretende medir la fuerza de asociación y dirección de las respuestas de los docentes al cuestionario planteado, esto con la finalidad de observar coincidencias o discrepancias de opiniones. En nuestro caso particular queremos comparar las preferencias (percepciones) de los docentes participantes con respecto a la implementación de un proyecto escolar con actividades construidas, reflexionadas y consensuadas para el perímetro, área y volumen en la quinta fase del nivel básico. En términos estadísticos lo que se pretende es medir la correlación bivariado por constructo, entendiendo por constructo como un

concepto teórico que se utiliza para explicar, describir o medir fenómenos complejos relacionados con el comportamiento, el aprendizaje, las actitudes, las habilidades o las percepciones humanas. Cada constructo se integró seleccionando los ítems que inciden de manera indirecta para medirla, por otra parte por tratarse de variables cualitativas (aquellas que miden cualidades, en este caso percepciones) y cuya escala de medición es ordinal (las posibles respuestas tienen un orden inherente, tal como la escala de Likert), y los datos analizados genera muchos empates se optó por un estadístico no paramétrico denominado Tau b de Kendall (τ_b), dicho estadístico se utiliza para determinar el grado en que dos variables tienen una relación monótona (es decir, que una variable tiende a aumentar o disminuir de manera consistente con respecto a la otra, sin importar cuánto se alejen en su magnitud). Los valores que puede tomar la (τ_b), se encuentran dentro del intervalo [-1,+1]. Donde +1 indica una correlación positiva perfecta (cuando todos los pares son concordantes), 0 indica que no hay correlación (cuando los pares concordantes y discordantes se equilibran) y -1 indica una correlación perfecta negativa (cuando todos los pares son discordantes). La fórmula del coeficiente Taub (τ_b), que ajusta por empates en los datos ordinales, fue desarrollada por Kendall (1945) (F3) y se expresa de la siguiente manera:

$$\tau_b = \frac{C-D}{\sqrt{(C+D+T_x)(C+D+T_y)}} \quad (F3)$$

Donde:

C: número de pares concordantes

D: número de pares discordantes

T_x : número de pares empatados en X pero no en Y

T_y : número de pares empatados en X pero no en Y

¿Qué es un par concordante o discordante?

Par concordante (C): Si para dos observaciones, ambos valores del Item1 y el Item2 cambian en la misma dirección (ambos suben o bajan).

Par discordante (D): Si los valores del Item1y del Item2 cambian en direcciones opuestas (uno sube y el otro baja).

Empate en el Item1 (T_1): Ocurren cuando los valores del Item1 es igual en ambos docentes pero diferente valor en el Item2

Empate en el Item2 (T_2): ocurren cuando los valores del Item2 es igual en ambos docentes, pero diferente valor en el Item1

Empate completo: ocurre cuando los valores de ambas preguntas son iguales en ambos docentes en este caso no cuenta para nada. La encuesta aplicada consta de 8 ítems (variables), por lo tanto se pueden calcular $C_2^8 = \frac{8!}{2!(8-2)!} = \frac{8 \times 7 \times 6!}{2!6!} = \frac{56}{2} = 28$ posibles combinaciones de las cuales se correlacionaran aquellas que midan el mismo constructo; la tabla 4 describe una referencia para interpretar la Tau b de Kendal.

Tabla 4. Tabla de referencia.

Valor Tau b de Kendall (τ_b)	Interpretación
0.00 a ± 0.10	Sin asociación o muy débil
± 0.10 a ± 0.30	Débil
± 0.30 a ± 0.50	Moderada
± 0.50 a ± 0.70	Fuerte
± 0.70 a ± 1.00	Muy fuerte

Este es un marco referencial, no universal, el contexto del estudio también importa (por ejemplo, en psicología, se acepta una correlación moderada como significativa). El cálculo de la Tau b de Kendall (τ_b) es bastante laborioso por lo que usaremos un software estadístico especializado SPSS para realizar todos los calculos referente a la base de datos de alumnos mixtos, es importante mencionar que todas las correlaciones se calcularon al nivel de .01 (bilateral)

La tabla 5 describe el constructo, las preguntas relacionadas, el valor del estadístico e interpretación.

Tabla 5. Correlación de preguntas que miden el mismo constructo.

Constructo	Preguntas relacionadas	Tau b de Kendall	Interpretación
Transformaciones en la enseñanza del perímetro, área y volumen	P1. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller plantean un diálogo igualitario entre los actores educativos cuando se enseña o aprende el perímetro, área y volumen? P2. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller consiguen transformaciones reales, amplias y profundas en la manera que se enseña o aprende el perímetro, área y volumen?	1.0	Correlación positiva perfecta, es decir, cuando los docentes perciben que las actividades co-diseñadas generan un diálogo igualitario en la enseñanza de perímetro, área y volumen, también perciben en la misma medida que dichas actividades logran transformaciones reales y profundas en cómo se enseña o aprende. En otras palabras: ambos aspectos son inseparables para los participantes.

Impacto social y superación de desigualdades	P3. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller plantean un impacto social positivo en los actores educativos? P4. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller consiguen mejoras en la vida y en la superación de las desigualdades que pudieran existir en los estudiantes?	0.530	Correlación positiva muy fuerte, cuando los docentes consideran que las actividades tienen un impacto social positivo, también tienden a percibir que estas contribuyen a la superación de desigualdades en la vida de los estudiantes. Esto muestra que la percepción del impacto social está fuertemente asociada con la idea de equidad educativa.
Igualdad de resultados y desarrollo de valores	P5. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller plantean una igualdad en los colectivos oprimidos que pudieran formar parte de los actores educativos que se encuentran en la escuela donde usted trabaja? P6. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller permitan que emerjan en los estudiantes sus sentimientos y valores?	-0.144	Correlación negativa débil, es decir: no hay una asociación clara entre percibir que las actividades promueven igualdad en colectivos oprimidos (P5) y la emergencia de sentimientos y valores en los estudiantes (P6). Incluso, una leve tendencia indica que valorar más la igualdad no necesariamente implica valorar más la emergencia de sentimientos y valores, lo cual sugiere que los docentes diferencian ambos aspectos en su experiencia.
Fundamentación teórica y científica	P7. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller están basadas en una perspectiva constructivista? P8. ¿Considera que las respuestas y los elementos que construyan los estudiantes al interactuar con las actividades co-diseñadas en el taller, se pueden analizar científicamente, ya sea de manera cualitativa o cuantitativa?	0.667	Correlación positiva fuerte, esto significa que: cuando los docentes reconocen que las actividades co-diseñadas tienen un sustento constructivista, también consideran con fuerza que los productos generados por los estudiantes pueden analizarse científicamente. Esto indica que la fundamentación teórica y el potencial de análisis científico son percibidos como dimensiones complementarias.

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados sintetizados en la Tabla 5 evidencian que el proceso de co-diseño de actividades sobre perímetro, área y volumen, fundamentado en principios constructivistas y de inclusión educativa, ha generado percepciones altamente positivas entre los docentes participantes. La correlación perfecta entre el diálogo igualitario y la transformación profunda de la enseñanza ($\tau_b = 1.0$) confirma que las actividades no son concebidas como ejercicios aislados, sino como prácticas integradoras que promueven la participación equitativa y el aprendizaje situado (Flecha, 2015; Hernández et al., 2024).

La correlación fuerte entre la fundamentación constructivista y el potencial de análisis científico de los productos estudiantiles ($\tau_b = 0.667$) respalda la pertinencia teórica del modelo aplicado, en consonancia con los postulados de la Nueva Escuela Mexicana (México. Secretaría de Educación Pública, 2022) y con enfoques que valoran el pensamiento crítico y la contextualización cultural en la enseñanza de las matemáticas (Cachuput et al., 2024; Saá et al., 2025). Estas investigaciones recientes destacan que el aprendizaje activo, la manipulación de objetos y la reflexión colaborativa son claves para la comprensión profunda de conceptos matemáticos.

Por otro lado, la correlación muy fuerte entre el impacto social y la superación de desigualdades ($\tau_b = 0.530$)

sugiere que los docentes reconocen el potencial de estas actividades para vincular la escuela con el entorno comunitario, especialmente al integrar elementos culturales como la elaboración de juguetes tradicionales. Esta dimensión responde a los planteamientos de una educación inclusiva y situada (Skovsmose, 2014), y se ve reforzada por experiencias de co-diseño contextualizado en comunidades educativas mexicanas (Hernández et al., 2024).

Finalmente, la correlación negativa débil entre igualdad de resultados y desarrollo de valores ($\tau_b = -0.144$) plantea una oportunidad de mejora: si bien las actividades promueven aprendizajes equitativos, no todos los docentes perciben que estas favorezcan directamente la emergencia de sentimientos y valores. Esto invita a futuras propuestas a integrar de manera más explícita estrategias afectivas y éticas, en línea con enfoques que promueven la formación integral del estudiantado (Noddings, 2013; Saá et al., 2025).

En conjunto, los hallazgos confirman que el co-diseño de actividades, cuando se fundamenta en principios críticos, dialógicos y constructivistas, puede generar transformaciones significativas en la práctica docente, fortalecer el aprendizaje matemático y contribuir a una educación más equitativa, contextualizada y humanizante.

CONCLUSIONES

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana representa un parteaguas en la educación básica, orientado hacia un modelo participativo, contextualizado e inclusivo. En este marco, la presente investigación demostró que el co-diseño de actividades basado en el ABP es una estrategia pedagógica efectiva para abordar la enseñanza del perímetro, área y volumen, superando el enfoque memorístico tradicional mediante la integración de elementos socioculturales significativos, como la elaboración de juguetes tradicionales chiapanecos.

Los resultados obtenidos reflejan una percepción altamente positiva por parte de los docentes participantes, respaldada por un alto nivel de confiabilidad en el instrumento de evaluación (α de Cronbach = 0.735). Las correlaciones significativas entre dimensiones como el diálogo igualitario, la transformación educativa y el impacto social confirman que el co-diseño no solo enriquece la práctica docente, sino que también promueve un aprendizaje situado y relevante para los estudiantes.

Sin embargo, el estudio también enfrentó limitaciones, como la dificultad para coordinar tiempos extracurriculares con los docentes y la participación fluctuante de algunos actores educativos. Asimismo, la débil correlación entre la igualdad de resultados y el desarrollo de valores sugiere la necesidad de integrar de manera más explícita componentes afectivos y éticos en futuras propuestas.

A pesar de estos desafíos, la participación activa de las familias y la comunidad educativa fortaleció el vínculo entre la escuela y el entorno, evidenciando que el co-diseño no es solo una metodología didáctica, sino un proceso de construcción colectiva que favorece la corresponsabilidad educativa.

En conclusión, esta experiencia refuerza la viabilidad del co-diseño como herramienta para operacionalizar los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al tiempo que subraya la importancia de seguir explorando su potencial en contextos más amplios y diversos. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra de docentes, prolongar el periodo de implementación y profundizar en la integración de dimensiones socio-afectivas, con el objetivo de consolidar un modelo educativo integral, crítico y humanizante.

REFERENCIAS

Aragay, X., & Martínez, M. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientación para el diseño colaborativo de proyectos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>

Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L., & Arellano, C. (2020). La investigación científica. Una aproximación para los estudios de posgrado. Universidad Internacional del Ecuador.

Bovill, C. (2017). A Framework to Explore Roles Within Student-Staff Partnerships in Higher Education: Which Students Are Partners, When, and in What Ways? *International Journal for Students as Partners*, 1(1), 10-14. <https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3062>

Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>

Cachuput, J., Suárez, M. O., Salguero, S. G., & Reyes, E. M. (2024). Estrategias pedagógicas basadas en el enfoque constructivista para mejorar la comprensión de las matemáticas. *Reincisol.*, 3(6), 4718-4742. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4718-4742](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4718-4742)

Canal, J.M. (2023). *Como aplicar la pedagogía crítica en centros educativos*. Periódico educación. <https://periodicoeducacion.info/2023/09/23/como-aplicar-la-pedagogia-critica-en-centros-educativos-2/>

Cantor, R. (2011). *Teoría socioepistemológica de la matemática educativa*. Gedisa.

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.

Gros Salvat, B., Escofet Roig, A., & Payá Sánchez, M. (2020). Codiseño de un chatbot para facilitar procedimientos administrativos a población migrada. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 57, 91-106. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.03>

Gros, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo de entornos digitales de aprendizaje*. Universitat de Barcelona.

Hernández, A. D., Galindo, L. M., Jiménez, P. del C., & Machuca, S. C. (2024). *El Codiseño en la Práctica Educativa*. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco. <https://aprende.jalisco.gob.mx/cemej/wp-content/uploads/sites/37/2024/11/Codiseño-en-la-Práctica-Educativa3.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª ed. Mc Graw Hill.

Hernández, V.A. (2024). El Co-diseño en Actividades Para el Aprendizaje Basado en Proyectos: El caso de la Construcción de Juguetes Tradicionales Para el Aprendizaje del Área, Perímetro y Volumen de las Figuras Geométricas en la Quinta Fase de Educación Básica [Tesina de Especialidad, Universidad Autónoma de Chiapas].

- Imbernón, F. (2017). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Kendall, M. G. (1945). The treatment of ties in ranking problems. *Biometrika*, 33(3), 239–251. <https://doi.org/10.1093/biomet/33.3.239>
- León-González, J. L., & Barcia-Martínez, R. (2025). *Didactics of Geometry for Elementary Schools*. Sophia Editions.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. SEP. <https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/La%20NEM/NEM%20Orientaciones%20padres%20y%20comunidad.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2024a). Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros y familia. Quinto grado. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5SDA.htm#page/2>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2024b). Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros y familia. Sexto grado. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/P6SDA.htm>
- Narváez, J.A., & Castillo, S.L. (2024). La práctica pedagógica del docente innovador, espacio de reflexión permanente. *Plumilla Educativa*, 33(2), 1-16. <https://doi.org/10.30554/p.e.2.5167.2024>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Oviedo, H.C., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Pinto, M. (1982). *Juguete de mi tierra*. Gobierno del estado de Chiapas.
- Saá, M. D., Carrillo, D., Dólera, J., Ibáñez-López, F. J., Maurandi-López, A., & Sánchez, E. (2025). Propuestas constructivistas en Didáctica de las Matemáticas: percepción de los futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 43(1), 121–142. <https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/826511be-1285-4f46-87dc-f2369b293734/content>
- Sanders, E. B. N. y Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>
- Santana Martel, J. S., & Perez-i-Garcias, A. (2020). Codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior una revisión sistemática de literatura. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (74), 25–50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1799>
- Skovsmose, O. (2014). *Mathematics and Democracy: The Political Power of Mathematical Thinking*. Springer.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Vázquez, J. C. (2021). ¿Cómo detonar el Aprendizaje Basado en Investigación en el Aula? <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/aprendizaje-basado-en-investigacion/>
- Villatoro, S., & de-Benito, B. (2022). The inclusion of the use of learning pathways in Higher Education. *EduTec Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 79, 95-113. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2365>
- Villatoro, S., Tur, G., & Agudelo, O. L. (2022). Procedimiento para el codiseño educativo en educación superior. En O. L. Agudelo, G. Tur y A. Pérez (Coords.), *Educación transformadora en un mundo digital: conectando paisajes de aprendizaje* (pp. 324–326). Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE), Universitat de les Illes Balears.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de reflexión crítica.

Categoría: **Se basa en el diálogo igualitario con la ciudadanía para conseguir transformaciones reales, amplias y profundas.**

1. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller plantean un dialogo igualitario entre los actores educativos cuando se enseña o aprende el perímetro, área y volumen?

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Neutral

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

2. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller consiguen transformaciones reales, amplias y profundas en la manera que se enseña o aprende el perímetro, área y volumen?

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Neutral

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

Categoría: **Tiene impacto social obteniendo mejoras en la vida de las personas y en la superación de las desigualdades.**

3. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller plantean un impacto social positivo en los actores educativos?

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Neutral

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

4. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller consiguen mejoras en la vida y en la superación de las desigualdades que pudieran existir en los estudiantes?

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Neutral

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

Categoría: **Obtiene igualdad de resultados de los colectivos oprimidos, tanto en alfabetización como en sentimientos y valores.**

5. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller plantean una igualdad en los colectivos oprimidos que pudieran formar parte de los actores educativos que se encuentran en la escuela donde Usted trabaja?

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Neutral

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

6. ¿Considera que las actividades co-diseñadas en el taller permitan que emerjan en los estudiantes sus sentimientos y valores?

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Neutral

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

Categoría: **Se fundamenta en la rigurosidad teórica y científica, ya que se basa en las teorías y la evidencia científica con mayor validez.**

7. ¿Considera las actividades co-diseñadas en el taller están basadas en una perspectiva constructivista?

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Neutral

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

8. ¿Considera que las respuestas y los elementos que construyan los estudiantes al interactuar con las actividades co-diseñadas en el taller, se pueden analizar científicamente, ya sea de manera cualitativa o cuantitativa?

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Neutral

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Erivan Velasco-Núñez, Oscar Ausencio Carballo-Aguilar, Víctor Alfonso Hernández-Vázquez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

08

PERTINENCIA

**DE MÉTODOS PRODUCTIVOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE
EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES DE
ODONTOLOGÍA**



PERTINENCIA

DE MÉTODOS PRODUCTIVOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA

PERTINENCE OF PRODUCTIVE TEACHING-LEARNING METHODS IN THE COMPREHENSIVE TRAINING OF DENTISTRY STUDENTS

María Elena Infante-Miranda¹

E-mail: ui.mariainfante@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0828-1383>

Teresa de Jesús Molina-Gutiérrez¹

E-mail: ui.teresamolina@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5957-3482>

Nemis García-Arias¹

E-mail: us.nemisgarcia@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5757-2964>

¹ Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Infante-Miranda, M. E., Molina-Gutiérrez, T. J., & García-Arias, N. (2026). Pertinencia de métodos productivos de enseñanza-aprendizaje en la formación integral de estudiantes de Odontología. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 85-95.

Fecha de presentación: 16/09/2025

Fecha de aceptación: 24/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

En el proceso educativo, los métodos de enseñanza-aprendizaje son esenciales, y están estrechamente vinculados a los objetivos y contenidos formativos, y su concepción ha evolucionado hacia enfoques productivos que promueven competencias integrales en los estudiantes. Este estudio tuvo como objetivo analizar la pertinencia y eficacia de los métodos de enseñanza-aprendizajes productivos para favorecer la formación integral de los estudiantes de la carrera de Odontología en UNIANDÉS, Ibarra. La investigación fue principalmente cualitativa, con enfoque descriptivo, no experimental y transversal, desarrollada entre noviembre de 2024 y abril de 2025. Se combinó observación participante, entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, y la aplicación del Método Delphi con expertos universitarios para validar hallazgos. Los resultados indicaron que los métodos productivos fomentan la participación activa, la resolución creativa de problemas, y la transferencia de aprendizajes a contextos reales, potenciando competencias cognitivas y socioemocionales. Sin embargo, se identificaron limitaciones en la interacción colaborativa y el pensamiento crítico debido a antecedentes educativos tradicionales. Además, se reconocieron retos en la planificación, evaluación y formación docente para implementar plenamente estos métodos. En conclusión, los métodos productivos de enseñanza-aprendizaje resultan efectivos para promover una formación integral y activa en los estudiantes, pero su éxito depende de la capacidad docente, la innovación metodológica y el apoyo institucional para superar dificultades en su aplicación.

Palabras clave:

Proceso educativo, enseñanza- aprendizaje, métodos productivos.

ABSTRACT

In the educational process, teaching-learning methods are essential and closely linked to the formative objectives and content, and their conception has evolved towards productive approaches that promote comprehensive competencies in students. This study aimed to analyze the relevance and effectiveness of productive teaching-learning methods to enhance the comprehensive training of Dentistry students at UNIANDÉS, Ibarra. The research was mainly qualitative, with a descriptive, non-experimental, and cross-sectional approach, carried out between November 2024 and April 2025. Participant observation, semi-structured interviews with students and teachers, and the Delphi Method with university experts were combined to validate findings. The results indicated that productive methods encourage active participation, creative problem-solving, and the transfer of learning to real contexts, enhancing cognitive and socio-emotional competencies. However, limitations were identified in collaborative interaction and critical thinking due to traditional educational backgrounds. Additionally, challenges in planning, evaluation, and teacher training were recognized to fully implement these methods. In conclusion, productive teaching-learning methods are effective for promoting comprehensive and active training in students, but their success depends on teacher capacity, methodological innovation, and institutional support to overcome implementation challenges.

Keywords:

Educational process, teaching-learning, productive methods

INTRODUCCIÓN

Los métodos de enseñanza - aprendizaje ocupan un lugar primordial dentro de los componentes del proceso educativo, en estrecha relación con el objetivo y el contenido, pues responden a estos. Una visión más actual denomina a estos métodos de enseñanza – aprendizaje, reconociendo la redefinición del objeto de estudio de la Didáctica: como proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que revela la estrecha relación entre enseñar y aprender, pues uno presupone al otro (Hernández Infante & Infante Miranda, 2016).

La sociedad demanda la preparación de los alumnos en diferentes campos de formación, de modo que sean capaces de responder a las transformaciones sociales que acontecen, y por tanto la concepción de los métodos de enseñanza – aprendizaje varía (Burgos Bardales & Burgos Bardales, 2023). Debido a ello, se aboga por métodos de carácter productivo, que propicien a los estudiantes adquirir saberes, desarrollar destrezas y valores, en síntesis, que adquieran competencias, que les permitan reconocer problemas y elaborar vías para resolverlos (Baltodano Mayorga, 2024). Estas competencias deben desarrollarlas los estudiantes en el ámbito académico, en la vida diaria, y posteriormente en la actividad profesional que realicen (León-González & Pire-Rojas, 2025).

Este enfoque necesariamente se aleja de los métodos tradicionales, los cuales daban prioridad a procesos como la memorización y la reproducción mecánica de conocimientos. De manera contraria, incentivan la intervención activa de los educandos en su proceso formativo y en su interacción con el entorno (Ormaza Ulloa et al., 2020).

Entre los métodos de enseñanza – aprendizaje, de carácter productivo se encuentran los siguientes:

- Aprendizaje basado en problemas (ABP), este favorece el pensamiento crítico y la autonomía de los educandos, se centra identificar y resolver problemas (Perdomo, 2023);
- Aprendizaje colaborativo, el cual promueve la interacción entre los estudiantes para construir conocimientos de manera conjunta (Romero Guarquila et al., 2020);
- Aprendizaje basado en proyectos, el que contribuye al desarrollo de competencias a través de proyectos interdisciplinarios con aplicación práctica (Aguinsaca González & Álvarez Lozano, 2021);
- Aprendizaje experiencial, pues permite relacionar la teoría con la práctica mediante simulaciones, estudios de caso y prácticas en entornos reales (Espinar Álava & Viguera Moreno, 2020);
- Flipped classroom (clase invertida), método que em-

plea diversos recursos para que los alumnos estudien los contenidos teóricos fuera del aula y se enfoquen en la aplicación durante la clase (Sánchez Santander & Cárdenas Cordero, 2021), y la gamificación, pues se enfoca en incentivar el aprendizaje mediante dinámicas de juego, lo que favorece que los educandos sean activos en el proceso y se comprometan con este.

Cuando se utiliza un método de enseñanza – aprendizaje de carácter productivo, mediante estrategias pedagógicas que los sustentan, el proceso va más allá de la idea relacionada con que los estudiantes deben adquirir conocimientos. Esto es esencial para que los educandos desarrollen habilidades y su pensamiento crítico, entre otros aspectos, que denotan una preparación integral (Cabrera Calle & Ochoa Encalada, 2021).

Los fundamentos de este tipo de métodos se encuentran en las teorías constructivistas, del aprendizaje desarrollador y socio críticas, elaboradas, fundamentalmente por Jean Piaget (1896 - 1980), Lev Vygotsky (1896 -1934) y Paulo Freire (1921 -1997). El constructivismo concibe que el conocimiento se crea, se construye mediante la interacción social, propiciando la contribución de los alumnos al proceso; el aprendizaje desarrollador implica a los alumnos en su aprendizaje, el cual entiende como un proceso integral, que aporta a la formación de los estudiantes, al desarrollo de su personalidad (Gómez Jiménez & Rodríguez Torres, 2025). Las teorías socio críticas otorgan un papel relevante a la educación en los cambios sociales, desarrollando la reflexión y la crítica social (González Londoño & Villada Osorio, 2024).

Asumir métodos de enseñanza – aprendizaje de carácter productivo conlleva a reconocer que los educandos aprenden haciendo, es decir, en la actividad y mediante ella, en relación con el contexto y de forma colaborativa. Se desarrollan competencias cognitivas, sociales, emocionales y prácticas, que favorecen su pensamiento crítico, su creatividad, su aprendizaje activo, y se establece una adecuada relación entre teoría y práctica, lo que enriquece su preparación, centrándola en su formación integral (Pérez Anagumbra & Iturralde Sosa, 2024).

Independientemente de lo analizado, se debe mencionar que la utilización de este tipo de métodos tiene ciertas desventajas como lo relacionado con el tiempo que requiere su planificación, la preparación que debe tener el docente para manejar los procedimientos más adecuados, o la manera en la cual se aplica la evaluación. La observación del proceso de enseñanza – aprendizaje de la materia Lógica del pensamiento, que se imparte a los estudiantes del Nivel Cero, de la Carrera de Odontología, en el período académico: noviembre de 2024 – abril de 2025, permite corroborar lo antes expresado, pues se detectan limitaciones en la utilización de métodos de enseñanza – aprendizaje de carácter productivo, lo que afecta la preparación integral de los estudiantes. A partir de esta situación, se determina como objetivo de esta investigación analizar la pertinencia y eficacia de los métodos de

enseñanza–aprendizaje de carácter productivo para favorecer la formación integral de los estudiantes. Además, se establecen categorías que contribuyen al análisis de los procesos educativos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue fundamentalmente cualitativa. Se estudió el objeto en sus condiciones naturales y se recolectaron criterios de informantes sobre la utilización de métodos de enseñanza – aprendizaje de carácter productivo en la docencia. Además, se utilizaron elementos del enfoque cuantitativo para procesar estadísticamente datos aportados por la observación, los que se interpretaron, predominando así la modalidad cualitativa en esta investigación. Se desarrolló una investigación descriptiva, lo que permitió caracterizar la situación que presenta el fenómeno estudiado.

El diseño de la investigación tuvo un carácter no experimental y transversal. Se estudiaron las variables en sus condiciones naturales, y los datos fueron recolectados en el período de noviembre de 2024 a abril de 2025.

El proceso investigativo utilizó el método de investigación del nivel teórico análisis y crítica de fuentes. Este se auxilió de métodos generales del pensamiento lógico: análisis-síntesis, inducción-deducción e histórico-lógico. En conjunto aportaron procedimientos para fundamentar teórica y empíricamente el estudio realizado.

Los métodos del nivel empírico, la observación sistemática de tipo participante completo, y la entrevista semiestructurada, posibilitaron recolectar información esencial sobre el fenómeno investigado. Los datos se recogieron con el uso de los siguientes instrumentos: guía de observación y guía de entrevista. La guía de observación permitió recolectar datos teniendo en cuenta los siguientes indicadores: nivel de participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento, aplicación de estrategias didácticas centradas en la resolución de problemas y en la creatividad y transferencia de los aprendizajes a contextos reales o situaciones nuevas.

La guía de entrevista, a partir de preguntas abiertas, permitió recolectar criterios de los informantes seleccionados. Las interrogantes se centraron en los siguientes aspectos: contribución de los métodos productivos a la formación de competencias en los estudiantes, retos para los docentes al implementar métodos productivos en la enseñanza, evaluación efectiva del aprendizaje de los estudiantes cuando se utilizan métodos productivos, y el impacto de la aplicación de métodos productivos en la motivación y en el compromiso de los estudiantes.

Se determinó como población de la investigación a:

- los 14 estudiantes del Nivel Cero, de la Carrera de Odontología, modalidad presencial, en UNIANDÉS, Ibarra, en el período noviembre de 2024 – abril de 2025;

- el docente que desarrolla el sílabo de la materia Lógica del pensamiento;

- 10 docentes universitarios que posean 10 años o más de experiencia docente, con título de doctorado, y con publicaciones en los últimos tres años, en revistas indexadas en bases de datos de acceso mundial.

La entrevista requirió determinar una muestra, mediante un muestreo no probabilístico, pues se necesitó elegir sujetos tipo, es decir, informantes. En criterio de los investigadores, estos cumplieron con los indicadores establecidos, lo que permitió afirmar que tienen profundo conocimiento y experiencia en la didáctica, la información recolectada fue valiosa para la investigación.

También se utilizó el Método Delphi, un enfoque estructurado que recopila opiniones fundamentadas en la información proporcionada por el investigador. Este método ha sido empleado en diversas disciplinas como una herramienta efectiva para alcanzar consensos entre expertos, a través de un proceso de validaciones por etapas o ciclos, lo que respalda su relevancia en la actualidad (Ramírez Chávez & Ramírez Torres, 2024).

Se consideraron las etapas del método, que incluyen la definición del problema, la identificación de los conocimientos necesarios de los expertos involucrados, la elección de los participantes, la elaboración de los cuestionarios, su distribución y el análisis de las respuestas. Este proceso se repitió hasta alcanzar un consenso, así como la recopilación de los datos requeridos y la tabulación de las respuestas. Se aplicó el método a 10 docentes universitarios que, al cumplir con los requisitos mencionados con anterioridad, fueron seleccionados como expertos, pues su coeficiente de competencia K, estuvo por encima de 0.8 (alto). Fueron aplicados 2 rondas de preguntas, se planteó a los expertos un cuestionario con afirmaciones que valoraron usando una escala Likert de 1 a 5 (1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo), y se ofrecieron comentarios o argumentos, para ambas rondas. Las afirmaciones fueron las siguientes

Preguntas Ronda 1

1. Los métodos productivos favorecen la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.
2. El uso de aprendizaje basado en problemas (ABP) mejora la capacidad de análisis y pensamiento crítico.
3. La interacción colaborativa entre estudiantes se incrementa al utilizar métodos productivos.
4. Estos métodos contribuyen a la transferencia de conocimientos a situaciones prácticas y profesionales.
5. La implementación de estos métodos requiere capacitación especializada para los docentes.

6. La evaluación formativa con rúbricas es adecuada para medir el aprendizaje en este contexto.
7. La gamificación eleva significativamente la motivación intrínseca de los estudiantes.
8. Las dificultades principales para implementar métodos productivos son la planificación y la evaluación.
9. La flipped classroom facilita la preparación y el compromiso de los estudiantes.
10. Es necesario reforzar el uso de herramientas digitales que apoyen estos métodos.
11. Se observa un impacto positivo en el desarrollo de competencias profesionales.
12. La autoevaluación y coevaluación deben ser parte integral del proceso evaluativo.
13. Estos métodos ayudan a superar el aprendizaje pasivo tradicional.
14. Es importante fortalecer el seguimiento y acompañamiento docente durante el proceso.
15. La interdisciplinariedad en proyectos mejora el aprendizaje y la creatividad.

Se tendrá en cuenta la media, que es el promedio de las puntuaciones dadas por los expertos en cada ronda. El porcentaje de acuerdo, que no es más que el porcentaje de expertos que calificaron con 4 ó 5 cada afirmación. Así como el consenso, que se considera consenso si el porcentaje de acuerdo es mayor al 75% o si el coeficiente de concordancia de Kendall (W) indica alta concordancia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La observación del proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura Lógica del pensamiento, impartida a estudiantes del Nivel Cero, de la Carrera de Odontología, modalidad presencial, en UNIANDES, Ibarra, en el período noviembre de 2024 – abril de 2025, se ha centrado en los indicadores antes señalados. A continuación, se presenta el análisis realizado:

La Figura 1 permite comprender que el 78.6% plantean preguntas, generan hipótesis y formulan conclusiones, esto se logra por la interacción que logran con el profesor ya que se encuentran basadas en la exploración y aplicación de conceptos. Sin embargo, llama la atención que el 21.4%, no sostienen una adecuada relación entre ellos, y con el docente, lo que afecta el aprendizaje colaborativo y su desempeño en el proceso de construcción del conocimiento.

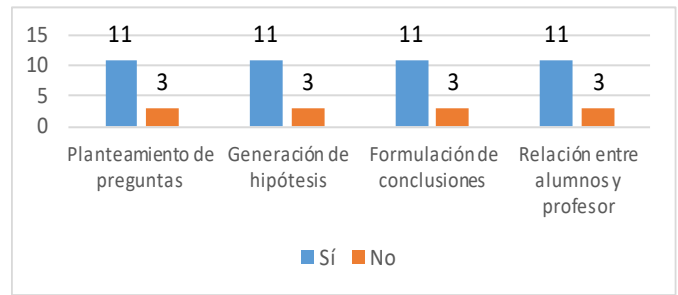


Figura 1. Nivel de participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

La Figura 2 indica que 85.7% participan de manera activa en la identificación y en la búsqueda de soluciones a problemas, utilizando conocimientos previos y la generación de nuevas ideas. El 14.2% manifiesta limitaciones en su pensamiento crítico, pues no elaboran adecuadamente criterios en torno a lo que se analiza y sus propuestas de solución no resultan creativas.

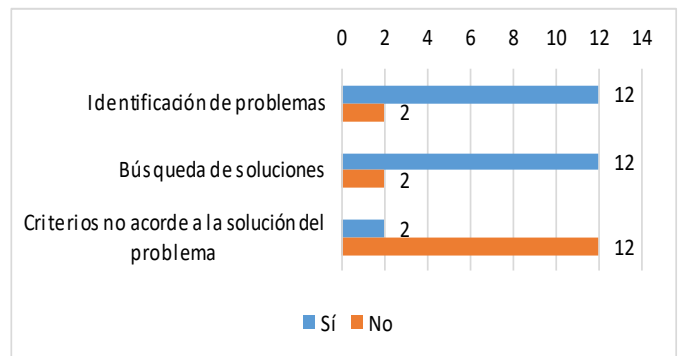


Figura 2. Aplicación de estrategias didácticas centradas en la resolución de problemas y en la creatividad.

El 71.4% demuestran que son capaces de utilizar los conocimientos que adquieren en situaciones diferentes a las abordadas en clase, lo que se aprecia en exposiciones y en el desarrollo de proyectos. El 28.5% presentan limitaciones en la argumentación de ideas basadas en experiencias previas o en investigaciones realizadas (Figura 3).

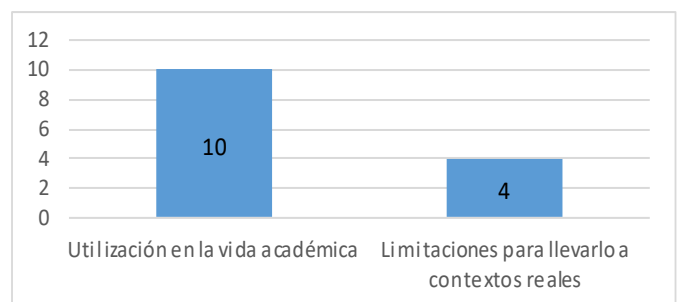


Figura 3. Transferencia de los aprendizajes a contextos reales o situaciones nuevas.

La aplicación del Método Delphi, considerando quince afirmaciones identificadas por los expertos seleccionados, que representan los retos para valorar la efectividad de los métodos de enseñanza – aprendizaje de carácter productivo, se muestra en la tabla 1. Además, se aprecia los resultados de la aplicación de la Ronda 1.

Tabla 1. Evaluación por los expertos (Ronda 1).

No.	Afirmaciones	Ronda 1 (Media y Porcentaje de acuerdo)	Consenso
1	Los métodos productivos favorecen la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.	4.2 (80%)	Sí
2	El uso de aprendizaje basado en problemas (ABP) mejora la capacidad de análisis y pensamiento crítico.	3.9 (75%)	Sí
3	La interacción colaborativa entre estudiantes se incrementa al utilizar métodos productivos.	3.7 (70%)	Sí
4	Estos métodos contribuyen a la transferencia de conocimientos a situaciones prácticas y profesionales.	4.0 (82%)	Sí
5	La implementación de estos métodos requiere capacitación especializada para los docentes.	3.5 (65%)	No
6	La evaluación formativa con rúbricas es adecuada para medir el aprendizaje en este contexto.	4.0 (78%)	Sí
7	La gamificación eleva significativamente la motivación intrínseca de los estudiantes.	3.2 (60%)	No
8	Las dificultades principales para implementar métodos productivos son la planificación y la evaluación.	3.6 (68%)	No
9	La flipped classroom facilita la preparación y el compromiso de los estudiantes.	3.8 (72%)	Sí
10	Es necesario reforzar el uso de herramientas digitales que apoyen estos métodos.	3.7 (68%)	No
11	Se observa un impacto positivo en el desarrollo de competencias profesionales.	3.9 (75%)	Sí
12	La autoevaluación y coevaluación deben ser parte integral del proceso evaluativo.	4.1 (85%)	Sí
13	Estos métodos ayudan a superar el aprendizaje pasivo tradicional.	3.8 (70%)	Sí
14	Es importante fortalecer el seguimiento y acompañamiento docente durante el proceso.	3.6 (68%)	Sí
15	La interdisciplinariedad en proyectos mejora el aprendizaje y la creatividad.	3.8 (70%)	Sí

El proceso Delphi con ítems relacionados con la autonomía, pensamiento crítico, colaboración, transferencia de conocimientos, capacitación, evaluación, motivación, y uso de tecnologías, permitió alcanzar un alto grado de consenso entre los expertos en la mayoría de los aspectos evaluados. En la primera ronda, se destacó que los expertos coinciden ampliamente en que los métodos productivos favorecen la autonomía del estudiante, mejoran la capacidad analítica y colaborativa, y contribuyen a la transferencia del aprendizaje a contextos profesionales. También se evidenció consenso en la importancia de la evaluación formativa con rúbricas, el impacto positivo en competencias profesionales, y la integración de autoevaluación y coevaluación en el proceso.

Sin embargo, cuatro aspectos no alcanzaron consenso suficiente: la necesidad de capacitación especializada para docentes, el efecto motivacional de la gamificación, la percepción de planificaciones y evaluaciones como principales dificultades, y la necesidad de reforzar el uso de herramientas digitales. Estos puntos reflejan áreas que podrían requerir un mayor análisis o discusión en la práctica educativa.

Al aplicar la segunda ronda, no se alcanza nuevamente consenso (Tabla 2).

Tabla 2. Evaluación por los expertos (Ronda 2).

Ítem	Afirmación	Media Ronda 2	Porcentaje Acuerdo Ronda 2
1	La implementación de estos métodos requiere capacitación especializada para los docentes.	3.5	65%
2	La gamificación eleva significativamente la motivación intrínseca de los estudiantes.	3.2	60%

3	Las dificultades principales para implementar métodos productivos son la planificación y evaluación.	3.6	68%
4	Es necesario reforzar el uso de herramientas digitales que apoyen estos métodos.	3.7	68%

Por lo que se hace necesario analizar los criterios de los expertos en cuanto a su decisión y trabajar en ello:

1. La implementación de estos métodos requiere capacitación especializada para los docentes.

Es reconocido que la transición desde métodos tradicionales hacia métodos productivos demanda que los docentes desarrollen nuevas competencias pedagógicas, habilidades en manejo de herramientas digitales, planificación de actividades activas y evaluación formativa. La falta de capacitación adecuada limita la efectividad y genera resistencia al cambio, por lo que la formación continua y especializada es indispensable para una implementación exitosa.

2. La gamificación eleva significativamente la motivación intrínseca de los estudiantes.

Aunque la gamificación puede incrementar la motivación y compromiso, su efectividad depende del diseño adecuado, la integración pedagógica y las características del grupo estudiantil. Algunos expertos remarcan que no siempre produce un aumento sostenido, y puede ser percibida como superficial si no se contextualiza bien, por lo que requiere un enfoque cuidadoso y adaptado.

3. Las dificultades principales para implementar métodos productivos son la planificación y la evaluación.

La planificación de métodos productivos demanda más tiempo y recursos para diseñar actividades auténticas, interdisciplinarias y adecuadas a los objetivos de aprendizaje. La evaluación también es compleja, pues debe incluir criterios formativos, autoevaluación y evidencias de proceso y producto de aprendizaje, lo que representa un reto para docentes acostumbrados a evaluaciones tradicionales.

4. Es necesario reforzar el uso de herramientas digitales que apoyen estos métodos.

El uso efectivo de herramientas digitales potencia la interacción, el acceso a recursos, y facilita realizar actividades como el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa. Sin embargo, existen barreras como la insuficiente infraestructura tecnológica, falta de capacitación y resistencia a nuevas tecnologías que dificultan su incorporación sistemática, por lo que es necesario fortalecer estos aspectos institucionalmente.

Además, la entrevista semiestructurada, realizada a informantes, elegidos intencionalmente, por cumplir con los indicadores determinados, aporta información significativa sobre la utilización de métodos productivos en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Esta se ha analizado cualitativamente mediante la codificación y la categorización

correspondiente; el resultado del procesamiento de los datos se presenta seguidamente:

Al preguntar sobre la contribución de los métodos productivos a la formación de competencias en los estudiantes, se destaca que estos ayudan a la construcción del conocimiento de manera activa, lo que favorece que los educandos desarrollen competencias esenciales como la autonomía, la reflexión, la innovación y la búsqueda de soluciones a los problemas. La utilización de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje cooperativo, contribuyen a que los estudiantes enfrenten situaciones reales que los preparan para el ejercicio profesional. Estos métodos ayudan a la transferencia del conocimiento a la práctica, lo que fortalece su comprensión al respecto. El análisis realizado permite elaborar la categoría: los métodos productivos contribuyen a la **formación de competencias en los estudiantes**.

Al indagar sobre los retos que se presentan ante los docentes al implementar métodos productivos en la enseñanza, se obtiene una perspectiva diferente, cuando los docentes no reconocen la necesidad de cambiar sus estrategias. Además, se considera que es necesario redefinir programas académicos para incluir estrategias activas; a ello se suma la dificultad que genera evaluar los resultados en este contexto. También se debe reconocer que la aplicación de métodos productivos requiere una planificación minuciosa, habilidades pedagógicas especializadas, así como dedicar más tiempo para el acompañamiento de los estudiantes y contar con un ambiente institucional que promueva la innovación educativa. A partir de lo analizado se revela la siguiente categoría: existencia de **retos para los docentes** al implementar métodos productivos en la enseñanza.

La pregunta referida a cómo se puede evaluar de manera efectiva el aprendizaje de los estudiantes cuando se utilizan métodos productivos, aporta ideas relevantes. Se destaca que la evaluación, en este contexto, debe ser auténtica y formativa, pues debe integrar evidencias del proceso y del producto final del aprendizaje. Es recomendable hacer uso de rúbricas que permitan evaluar proyectos u otros productos generados por los estudiantes. Se debe desarrollar la autoevaluación y la coevaluación para favorecer la metacognición y la reflexión de los educandos, y se debe evaluar el desempeño alcanzado. Este análisis conduce a la categoría: se requiere una **evaluación efectiva del aprendizaje de los estudiantes** cuando se utilizan métodos productivos.

Cuando se cuestiona a los informantes sobre el impacto que tiene la aplicación de métodos productivos en la

estimulación del aprendizaje, se señala que estos aportan a la motivación intrínseca, pues convierte a los educandos en protagonistas de su aprendizaje. Si el docente los coloca ante problemas que les resultan significativos, se fortalece su interés por el tema que se trata y su responsabilidad ante la tarea. Por otra parte, es importante desarrollar trabajo colaborativo y promover la aplicación de sus conocimientos en contextos relacionados con su futura profesión, lo que refuerza su compromiso con la asignatura y con su formación profesional, de manera que la clase sea dinámica e interactiva, y esté alejada de la pasividad y el desinterés. El examen de los datos conduce a la siguiente categoría: la aplicación de métodos productivos favorece **el interés y la responsabilidad de los estudiantes ante tareas académicas**.

El análisis realizado indica que se debe reforzar la aplicación de métodos productivos en la educación, dada su pertinencia, pues estos favorecen la formación de los educandos. Para ello se deben conocer las necesidades educativas que presentan y tener en cuenta los objetivos de su formación.

La implementación efectiva de los métodos de enseñanza – aprendizaje, de carácter productivo, ya mencionados, requiere la utilización de determinadas estrategias pedagógicas como: el uso de herramientas digitales y de plataformas de aprendizaje que faciliten el aprendizaje de los estudiantes; el uso de la evaluación formativa, mediante rúbricas, lo que incluye la autoevaluación y la retroalimentación de manera permanente; la personalización del proceso; el fortalecimiento del aprendizaje auto dirigido para contribuir a la autonomía en el aprendizaje, y la interdisciplinariedad para que los alumnos elaboren propuestas que relacionen diferentes áreas.

Se sitúan como ejemplos los siguientes:

- Aprendizaje basado en problemas (ABP): se les ha pedido que identifiquen un problema relacionado con su futura profesión, auxiliándose de fuentes de información teórica, actualizadas y pertinentes, y de entrevistas a docentes. Posteriormente han analizado tipos de pensamiento que manifiestan en el proceso de búsqueda de una posible solución a dicho problema. El aprendizaje colaborativo se ha usado sistemáticamente; se han conformado grupos de trabajo, se han asignado tareas a desarrollar. Por ejemplo, preparar una exposición sobre pensadores destacados de la Edad Antigua.
- En la flipped classroom (clase invertida), se ha empleado, una actividad ilustrativa, la cual consiste en la clase desarrollada con el título: “Atrévete a saber”, tomado de las palabras del importante filósofo alemán, Immanuel Kant (1724-1804), y considerado, por su significado, como lema de la Ilustración. Para dicha clase, los estudiantes investigaron sobre las características del pensamiento en el siglo XVIII, demostrando la validez de las palabras de Kant mediante figuras y obras representativas del período y de

trascendencia universal, dando prioridad al estudio de fuentes de información digital, utilizando buscadores que les permiten seleccionar adecuadamente los textos a consultar, los que han asentado conforme a las Normas Vancouver, tarea que, además, los prepara para futuros trabajos investigativos de la carrera. Posteriormente, ha correspondido a los alumnos tratar el tema, siempre con la ayuda del docente para dirigir el proceso, de modo que se alcancen los objetivos establecidos y garantizar la adecuada utilización del método.

La investigación evidencia que la implementación de métodos de enseñanza - aprendizaje de carácter productivo favorece el proceso formativo de los estudiantes; no obstante, en determinados casos, no se aprecia una adecuada interacción entre estudiantes, ni de estos con el docente. Este resultado es consistente con estudios previos que evidencian que el aprendizaje colaborativo requiere de una planificación didáctica que favorezca a los alumnos ser partícipes activos en la construcción del conocimiento (Ormaza Ulloa et al., 2020).

Las limitaciones en la interacción entre los participantes en el proceso educativo se relacionan con precedentes en la formación de los estudiantes, pues de manera tradicional se ha tendido a un aprendizaje individualizado y receptivo, lo cual los ha colocado en un rol pasivo, como mencionan Cabrera Calle & Ochoa Encalada (2021). Esta situación demanda que los docentes utilicen estrategias que potencien la comunicación y la cooperación, tales como el aprendizaje basado en proyectos o la flipped classroom, como se muestra en la investigación desarrollada, lo que coincide con lo aportado por Aguinsaca González & Álvarez Lozano (2021); y Sánchez Santander & Cárdenas Cordero (2021).

Desarrollar el pensamiento crítico es fundamental en la formación de los alumnos, este criterio se sustenta en la investigación desarrollada; no obstante, persisten dificultades para formular criterios respecto a los temas abordados; y también se aprecian limitaciones en la creatividad al proponer soluciones a diferentes problemas. Este resultado plantea la necesidad de utilizar estrategias que fomenten la metacognición y la autonomía en el aprendizaje de los educandos, entre ellas: el debate y el análisis de problemas reales, para estimular la reflexión y la argumentación, como afirman Hostia Luque et al. (2025).

Asimismo, las dificultades detectadas en la argumentación de ideas, sustentadas en experiencias previas o en investigaciones, indica una limitada integración del conocimiento adquirido. Esto coincide con estudios que resaltan la importancia de la alfabetización académica en la educación para el desarrollo de habilidades argumentativas (Bernardo Jiménez & Alcántara Mora, 2024). Por ello los docentes deben orientar a los alumnos y promover su aprendizaje para que identifiquen, seleccionen y consulten fuentes de información de carácter científico,

así como el análisis de evidencias para que construyan argumentos fundamentados.

Además, la investigación corrobora que los métodos productivos ayudan a que los educandos desarrollen competencias, por lo cual debe hacerse uso de ellos de manera sistemática, lo que coincide con lo mencionado por Marín Ube et al. (2025). Estos señalan que los métodos de enseñanza - aprendizaje de carácter productivo aportan al aprendizaje significativo, al tránsito de la dependencia hacia la autonomía de los educandos y a su capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos en nuevos contextos, como indican Briones Cedeño et al. (2021).

Independientemente de lo analizado, se reconoce que aún existen barreras que impiden a los docentes la adecuada utilización de métodos productivos en el proceso formativo, pues es necesario estructurar de otra manera el proceso, utilizar diferentes estrategias, asumir una posición innovadora que permita elegir métodos y procedimientos apropiados para las diferentes situaciones de aprendizaje (Peña Prado, 2024). Para lograr este propósito, la capacitación de los docentes debe ser sistemática y responder a las necesidades que presentan.

La investigación evidencia como un problema a afrontar, cuando se utilizan métodos de enseñanza - aprendizaje de carácter productivo, es lo relacionado con la evaluación, la que debe evidenciar el logro alcanzado mediante estos métodos. En este caso deben tenerse en cuenta para la evaluación, aspectos como la creatividad, la argumentación y el pensamiento crítico, con la intención de realizar una evaluación integral, que no solo abarque conocimientos, sino competencias.

Se afirma que la implementación de métodos de enseñanza - aprendizaje de carácter productivo aporta ventajas al desarrollo del proceso, pues favorece el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de competencias, la capacidad de resolver problemas, contribuye a que los educandos intervengan en el proceso de construcción del conocimiento mediante la investigación (Romero Guarquila et al., 2020). Además, estos métodos permiten interrelacionar la teoría y la práctica, lo que favorece que trasladen lo aprendido al ámbito profesional y al entorno social, contribuyen a la reflexión, al pensamiento creativo al propiciar análisis del fenómeno que se estudia desde diferentes perspectivas, fortaleciendo su motivación cuando se percatan de que aquello que aprenden es útil en otros escenarios (Jardí & Puigdellívol, 2024).

No todo lo que aportan los métodos de enseñanza - aprendizaje de carácter productivo es positivo, también se reconoce que traen consigo desventajas, dadas por el tiempo que requiere la planificación, la asesoría a los estudiantes y la evaluación del resultado; la exigencia al docente en cuanto al dominio de los diferentes métodos y sus respectivos procedimientos; la dificultad al desarrollar el proceso evaluativo, centrado en desarrollar

competencias; la manera de evidenciar, en las tareas colaborativas, la participación de todos los alumnos y el aprendizaje logrado por cada uno; la existencia de recursos tecnológicos que apoyen el proceso formativo y la posibilidad de que no todos los docentes y estudiantes acepten estos métodos y comprendan su importancia (Hostia Luque et al., 2025).

El estudio realizado, que puede ser replicado a otras asignaturas de la Carrera de Odontología, revela que los métodos de enseñanza - aprendizaje de carácter productivo son pertinentes y eficaces para favorecer la formación integral de los estudiantes, lo que depende de cómo sean utilizados por el docente, de su actitud innovadora, la que debe transmitirse a los estudiantes para que se involucren activamente en las actividades que se planifiquen; de su capacitación en cuanto a las competencias que necesita para aplicar estos métodos; y de su conocimiento real, tanto del contexto como de sus estudiantes. Además, estos métodos, permiten crear competencias en los estudiantes, que les permita a los educandos tener consciencia de lo que aportan a su preparación académica y profesional, presente y futura.

CONCLUSIONES

Los métodos de enseñanza - aprendizaje productivos motivan a los educandos para que intervengan en el proceso, considerándolos sus protagonistas; aportan a su formación integral, pues fortalecen competencias cognitivas, socioemocionales y prácticas, entre otras, al involucrarlos en la construcción del conocimiento. Estos métodos favorecen el pensamiento crítico, la autonomía y la creatividad, elementos esenciales para su desempeño presente y futuro.

El estudio realizado, evidencia limitaciones en la utilización de métodos de enseñanza - aprendizaje, de carácter productivo, pues se han detectado insuficiencias en la adecuada interacción de educandos con el docente y entre pares, lo que afecta el aprendizaje colaborativo, así como el pensamiento crítico y la argumentación de ideas basadas en experiencias previas o en investigaciones realizadas; situaciones que sustentan la necesidad de promover la adecuada implementación de estos métodos.

La aplicación del método Delphi confirmó, además, la relevancia y pertinencia de incorporar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan la autonomía y el aprendizaje activo, así como la importancia de acompañar el proceso con un soporte docente adecuado. Los resultados tanto del método, como de la entrevista semiestructurada, permiten hacer categorías para los métodos productivos, que aportan una base metodológica para orientar mejoras en la implementación de métodos productivos en la carrera de Odontología.

El uso de diferentes métodos de enseñanza – aprendizaje, de carácter productivo y de estrategias que favorezcan el aprendizaje, ha resultado esencial para mejorar la calidad del proceso, estimulando la comprensión y la aplicación de contenidos, generando un ambiente educativo dinámico e inclusivo, de forma tal que los estudiantes asuman un rol protagónico en su aprendizaje. En este caso se analizó una asignatura, sin embargo, este análisis puede expandirse al resto de las asignaturas de la Carrera de Odontología. A pesar de ello, aún se manifiestan limitaciones en el uso de estos métodos, los que requieren de una actitud favorable a la innovación educativa, a la búsqueda de recursos tecnológicos y metodológicos que sean adecuados en cada asignatura y con cada grupo de alumnos.

REFERENCIAS

- Aguinsaca González, J. L., & Álvarez Lozano, M. I. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos una propuesta de enseñanza para Ciencias Naturales en Educación General Básica. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(1), 175-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976635>
- Baltodano Mayorga, J. D. (2024). Implementación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste: perspectiva docente y estudiantil. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(1), 1-28. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayopedagogicos/article/view/19788>
- Bernardo Jiménez, A., & Alcántara Mora, E. (2024). Percepción de dificultades y causas en lectura y escritura académica: autoeficacia en universitarios. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (30), 45-64. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/9241/8320>
- Briones Cedeño, G. C., Intriago Loor, M. E., Real Loor, C. M., & Solórzano Coello, D. L. (2021). Influencia de la neurodidáctica en el aprendizaje significativo. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(7), 4-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976568>
- Burgos Bardales, J., & Burgos Bardales, R. (2023). Mentoring y formación integral en el estudiante universitario. *Revista Científica YACHAQ*, 7(1), 85–100. <https://revista.uct.edu.pe/index.php/YACHAQ/article/view/535>
- Cabrera Calle, D. G., & Ochoa Encalada, S. C. (2021). Herramientas tecnológicas y educación activa: Aprendizajes y experiencias desde una perspectiva docente. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(8), 265-291. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976656>
- Espinar Álava, E.M., & Viguera Moreno, J.A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-14. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n3/0257-4314-rces-39-03-e12.pdf>
- Gómez Jiménez, Ó., & Rodríguez Torres, J. (2025). El paradigma constructivista en el marco de LOMLOE. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–17. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1248/1368>
- González Londoño, A. L., & Villada Osorio, D. (2024). Diálogo de saberes y conciencia crítica: Una mirada desde el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Boletín Redipe*, 13(6), 92-113. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2138>
- Hernández Infante, R.C., y Infante Miranda, M.E. (2016). El método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente en la clase encuentro: recomendaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, 37 (101), 215-231. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65950543011>
- Hostia Luque, T. V., Hernández Sono, V. Y., Mendoza León, O., Pérez Mena, C., & Reyes González, M. E. (2025). Metacognición como estrategia para lograr aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 5(4), 1–8. <https://zenodo.org/records/14867733>
- Jardí, A., & Puigdemívol, I. (2024). Medidas de Apoyo Educativo para la Inclusión en la Teoría y en la Práctica. ¿Son siempre Inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 23-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9870988>
- León-González, J. L., & Pire-Rojas, A. (Comp). (2025). *Investigación, neurociencia e inteligencia artificial: Hacia una formación universitaria integral*. Sophia Editions.
- Marín Ube, S. E., Jiménez Aldaz, J. V., Cortez Alvarado, L. E., & Morales Fischer, B. R. (2025). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el desarrollo de competencias comunicacionales: Una revisión sistemática de literatura con el Método SALSA. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 203–221. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/1483>
- Ormaza Ulloa, L. M., García Herrera, D. G., Erazo Álvarez, J. C., & Narváez Zurita, C. I. (2020). Docencia universitaria y metodologías activas: una propuesta para generar aprendizaje significativo. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(6), 258-276. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976588>
- Peña Prado, R. A. (2024). Competencias de liderazgo en entornos inclusivos en la educación. *Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 2(2), 37–56. <https://rinve.mx/rv/article/view/27>

- Perdomo, B. (2023). PBL and Research Competencies in a Virtual Environment: Results and Students' Perceptions. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13 (3), 273–294. <https://hipatiapress.com/hp-journals/index.php/remie/article/view/8755/4296>
- Pérez Anagumbra, G.B., & Iturralde Sosa, C. (2024). Pedagogía Transformadora desde el Aprender Haciendo. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(2), 807-815. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2403
- Ramírez Chávez M.A., & Ramírez Torres, T.Z. (2024) El método DELPHI como herramienta de investigación. Una revisión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 3368-3383. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1842>
- Romero Guarquila, L. E., García Herrera, D. G., Ávila Mediavilla, C. M., & Erazo Álvarez, J. C. (2020). Aprendizaje colaborativo para la motivación del aprendizaje de inglés. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(6), 273-290. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976590>
- Sánchez Santander, A. M., & Cárdenas Cordero, N. M. (2021). Aula invertida en pandemia: Análisis de una experiencia disruptiva desde la mirada de los representantes. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(8), 292-307. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/1357>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

María Elena Infante-Miranda, Teresa de Jesús Molina-Gutiérrez, Nemis García-Arias: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

09

ACTIVIDAD FÍSICA **EN CONDICIONES DE CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA Y** **RIESGO DE DIABETES TIPO 2 EN ADULTOS**



© 2026; 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.

ACTIVIDAD FÍSICA

EN CONDICIONES DE CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA Y RIESGO DE DIABETES TIPO 2 EN ADULTOS

PHYSICAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF AIR POLLUTION AND THE RISK OF TYPE 2 DIABETES IN ADULTS

Mireya Pérez-Rodríguez¹

E-mail: mireyaprez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5334-4446>

Raymundo Pérez-Urquiza¹

E-mail: rperezu@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0474-590X>

¹Universidad Metropolitana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pérez-Rodríguez, M., & Pérez-Urquiza, R. (2026). Actividad física en condiciones de contaminación atmosférica y riesgo de diabetes tipo 2 en adultos. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 96-103.

Fecha de presentación: 12/09/2025

Fecha de aceptación: 28/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El desarrollo de la diabetes tipo 2 se relaciona con factores genéticos, estilo de vida y la exposición a contaminantes atmosféricos. Investigaciones recientes muestran como partículas finas en suspensión (PM2.5, PM10), y otros contaminantes presentes en el aire alteraran el equilibrio hormonal y metabólico de la persona, aumentando el riesgo de desarrollar esta enfermedad. Por otro lado, evidencias científicas respaldan los efectos positivos de la actividad física en la prevención y tratamiento de la diabetes. Se realiza una revisión sistemática en bases de datos: PubMed, Scopus y Google Académico, seleccionándose estudios controlados aleatorizados y ensayos clínicos publicados en los últimos diez años, objetivo analizar el efecto de la actividad física en condiciones de contaminación atmosférica y el riesgo de diabetes tipo 2 en adultos. Se identificaron 62 estudios, 35 cumplieron con los criterios de inclusión. Los resultados confirman que la práctica de actividad física en ambientes con niveles significativos de contaminación del aire, se manifiesta una relación inversa entre intensidad del ejercicio y tolerancia a la contaminación, se concluye que, a mayor nivel de contaminación atmosférica, menor debe ser la intensidad del ejercicio para que el ejercicio resulte seguro en la prevención de la diabetes mellitus tipo 2.

Palabras clave:

Actividad física, contaminación del aire, diabetes tipo 2, prevención.

ABSTRACT

The development of type 2 diabetes is associated with genetic factors, lifestyle, and exposure to atmospheric pollutants. Recent research has shown that fine particulate matter (PM2.5, PM10) and other air pollutants can disrupt hormonal and metabolic balance, increasing the risk of developing this disease. Conversely, substantial scientific evidence supports the positive effects of physical activity in the prevention and management of diabetes. A systematic review was conducted using PubMed, Scopus, and Google Scholar databases, selecting randomized controlled trials and clinical studies published over the last ten years, with the objective of analyzing the effect of physical activity under air pollution conditions and the risk of type 2 diabetes in adults. A total of 62 studies were identified, 35 of which met the inclusion criteria. The findings confirm that engaging in physical activity in environments with significant levels of air pollution reveals an inverse relationship between exercise intensity and tolerance to pollution. It is concluded that the higher the level of air pollution, the lower the exercise intensity should be for physical activity to remain safe in the prevention of type 2 diabetes mellitus.

Keywords:

Physical activity, air pollution, type 2 diabetes, prevention.

INTRODUCCIÓN

La diabetes mellitus tipo 2 (DMT2) es una enfermedad no transmisible (ENT) de alta prevalencia a nivel mundial, su etiología se ha asociado principalmente con factores genéticos, alimentarios y la inactividad física (Franco et al., 2024; Pérez et al., 2024). Sin embargo, estudios recientes han identificado un nuevo grupo de factores de riesgo relacionados con la exposición prolongada a contaminantes atmosféricos, especialmente materias particuladas (PM) que se encuentran en el aire en suspensión, su tamaño se mide en micrómetros (μm), (PM2.5 y PM10), además, están presentes el dióxido de nitrógeno (NO_2) y ozono (O_3), los que inciden en procesos inflamatorios, resistencia a la insulina (RI) y disfunción metabólica (Liu et al., 2016; Parasin et al., 2025).

En este contexto, la actividad física (AF) se mantiene como una de las principales estrategias no farmacológicas en la prevención y el manejo de la DMT2, debido a su efecto positivo sobre el control glucémico, la sensibilidad insulínica y el perfil metabólico general (De Oca García et al., 2019; Kirwan et al., 2017). No obstante, en los últimos años ha cobrado relevancia el estudio de la interacción entre la práctica de la AF y la calidad del aire, ya que durante el ejercicio se incrementa la ventilación pulmonar, lo que puede aumentar la exposición a contaminantes presentes en la atmósfera (Ao et al., 2022; Romero-Padrón et al., 2024). Ante esta problemática surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los principales contaminantes atmosféricos que guardan relación con el desarrollo de la DMT2?; ¿Qué se ha investigado en la actualidad sobre la AF practicada en ambientes con contaminantes atmosféricos y el riesgo de desarrollar diabetes tipo 2 en adultos?

De Oca García et al. (2019) aportan evidencia sobre el papel del entrenamiento interválico de alta intensidad (HIIT) como estrategia eficaz para mejorar la función metabólica en pacientes con diabetes mellitus tipo 2. Su revisión destaca que este tipo de ejercicio promueve adaptaciones en la sensibilidad a la insulina, el control glucémico y la composición corporal, ofreciendo beneficios incluso en personas con limitaciones de tiempo o capacidad física. Estos hallazgos respaldan la inclusión del HIIT en programas de actividad física diseñados para adultos expuestos a contaminación atmosférica, donde el control metabólico es especialmente vulnerable debido al estrés oxidativo inducido por el ambiente.

Della Guardia & Shin (2022) ofrecen una perspectiva fisiopatológica al demostrar que la exposición a partículas finas (PM2.5) afecta directamente la función del tejido adiposo blanco y marrón, alterando su capacidad de regulación energética y promoviendo procesos inflamatorios crónicos. Estas alteraciones favorecen la resistencia a la insulina y el aumento del riesgo de diabetes tipo 2. Su investigación refuerza la idea de que el entorno ambiental es un factor determinante en la salud metabólica y que, en contextos de contaminación, la actividad física debe

adaptarse cuidadosamente para contrarrestar el impacto negativo de los contaminantes sobre los tejidos metabólicamente activos.

Liu et al. (2016) contribuyen con un estudio de gran escala que evidencia la asociación entre la exposición prolongada a la contaminación atmosférica y la prevalencia de diabetes tipo 2 en la población china. Los autores encontraron incrementos significativos en los niveles de glucosa en sangre y hemoglobina glicosilada en individuos expuestos a altas concentraciones de partículas contaminantes. Esta investigación aporta una base epidemiológica sólida para considerar la contaminación del aire como un factor de riesgo independiente para la diabetes, subrayando la necesidad de estrategias preventivas que incluyan la actividad física controlada y la reducción de la exposición ambiental.

Park et al. (2024) examinan el papel modulador de la actividad física en la relación entre la contaminación del aire y los indicadores glucémicos en adultos mayores. Su estudio revela que los individuos físicamente activos presentan menor impacto negativo de la contaminación sobre la glucemia y la hemoglobina glicosilada, sugiriendo que el ejercicio puede mitigar parcialmente los efectos metabólicos adversos del ambiente. Estos resultados son clave para el artículo, pues indican que la práctica regular y segura de actividad física puede servir como un factor protector frente al riesgo de diabetes tipo 2 en contextos de contaminación urbana.

Pérez et al. (2024) profundizan en la importancia de la actividad física como medida preventiva y terapéutica en adultos con diabetes mellitus tipo 2. Los autores destacan que la práctica sistemática de ejercicio reduce la resistencia a la insulina, mejora el control glucémico y disminuye la incidencia de complicaciones cardiovasculares asociadas a la enfermedad. Esta fuente resulta esencial para fundamentar la dimensión clínica y aplicada del artículo, al mostrar cómo la actividad física actúa como un mecanismo integral de protección frente a los factores ambientales y metabólicos que favorecen la aparición de diabetes tipo 2.

Finalmente, Pérez-Ruiz (2025) aporta una reflexión valiosa sobre la función preventiva y rehabilitadora de la actividad física en contextos laborales exigentes, particularmente en el personal de enfermería. El autor analiza cómo el ejercicio regular contribuye no solo a mejorar las capacidades físicas funcionales, sino también a reducir el riesgo ergonómico derivado de las tareas asistenciales repetitivas y de alta demanda física.

Además, plantea que la actividad física estructurada incide directamente en la disminución de enfermedades crónicas no transmisibles, como la diabetes mellitus tipo 2, la hipertensión arterial y los trastornos musculoesqueléticos, al promover un equilibrio fisiológico y mental. Esta aportación es fundamental para el estudio, pues refuerza

la idea de que la actividad física no debe considerarse únicamente como una práctica recreativa o terapéutica, sino como una herramienta esencial de prevención y promoción de la salud en adultos expuestos tanto a riesgos laborales como ambientales, incluyendo la contaminación atmosférica.

Existe una sólida evidencia científica que respalda los efectos positivos de la AF en la prevención y tratamiento de la DMT2 en adultos; sin embargo, en los momentos actuales se plantea la siguiente interrogante; ¿Cuál es el efecto de la actividad física en condiciones de contaminación atmosférica y el riesgo de desarrollar la diabetes tipo 2 en adultos?

Teniendo como objetivo analizar el efecto de la actividad física en condiciones de contaminación atmosférica y el riesgo de diabetes tipo 2 en adultos.

METODOLOGÍA

La revisión realizada es de tipo sistemática. Para su elaboración fueron consultadas en las bases de datos PubMed, Scopus y Google académico estudios controlados aleatorizados y ensayos clínicos publicados en los últimos diez años en los que se analizó el efecto de la actividad física en condiciones de contaminación atmosférica y riesgo de diabetes tipo 2 en adultos. De los 65 estudios identificados, 35 cumplieron con los criterios de inclusión.

Para la búsqueda de información se utilizaron los descriptores: Actividad física; Contaminantes atmosféricos; Diabetes tipo 2; Prevención.

DESARROLLO

La mayoría de los estudios abordan el PM2.5 y PM10. Se identificó una asociación significativa entre la exposición al PM10 por encima de 32 $\mu\text{g}/\text{m}^3$ y el riesgo de DMT2, con una relación dosis-respuesta clara. En contraste, para PM2.5 la relación dosis-respuesta fue estadísticamente no significativa (Parasin et al., 2025). Por otro lado, la exposición prolongada a PM2.5 por encima de 41 $\mu\text{g}/\text{m}^3$ y con seguimientos mayores a cinco años se asoció con un incremento del riesgo a la DMT2.

Los efectos de PM10 según Parasin et al. (2025), pueden ser más impactantes de lo esperado, debido a su composición heterogénea, son partículas gruesas procedentes del tráfico vehicular, emisiones industriales y polvo. Además, se relacionó el PM10 con los procesos de inflamación sistémica y estrés oxidativo, alteraciones funcionales en las células β pancreáticas con reducción de la secreción de insulina hasta en un 30% (Liu et al., 2016). También se observó la activación de receptores de reconocimiento de patrones (TLR4), quienes desempeñan un papel clave en la respuesta inmunitaria, que inducen la liberación de citocinas proinflamatorias como la interleucina-6 y el factor de necrosis tumoral alfa (IL-6 y TNF- α), interfiriendo la señalización de la insulina (Sun

et al., 2022), en el tejido adiposo activan los macrófagos y causan alteraciones en la secreción de adipocinas, elevándose la leptina y reduciéndose las adiponectinas, lo que contribuye a la RI por la vía proteína quinasa activada por el adenosín monofosfato (AMPK) (Della Guardia & Shin, 2022), la activación de esta proteína mediante el AMP, es un evento temprano en el desarrollo de la RI en respuesta a los niveles elevados de glucosa.

En un estudio de cohorte prospectivo se investigó la asociación entre la exposición a la contaminación del aire y los indicadores glucémicos en personas mayores con normoglucemia (Park et al., (2024). Las exposiciones previas de un año a PM10 y NO₂ se asociaron con aumentos en los niveles de glucosa en ayunas, de la Hemoglobina glucosilada (HbA1c), insulina y HOMA-IR (Homeostasis Model Assessment for Insulin Resistance), índice que es utilizado para la estimación de la RI y de la función de las células β pancreáticas, se basa en la medición de la glucosa y de la insulina en ayunas, siendo de utilidad para la evaluación de la sensibilidad a la insulina y el riesgo relacionado con el desarrollo de la DMT2 así como de otras enfermedades metabólicas.

En las exposiciones previas durante cinco años a PM10 y NO₂ también se asociaron con un aumento de la insulina y HOMA-IR. Se observaron asociaciones positivas entre las exposiciones a PM10, PM2.5 y NO₂ con glucosa en ayunas y los niveles de HbA1c, coincidentes con metaanálisis previos. También se hallaron asociaciones de PM10 y NO₂ con aumentos en la insulina en ayunas y HOMA-IR en personas mayores. En este estudio el HOMA-IR aumentó en un 3.1% por incremento intercuartílico de PM2.5 y un 3.2% por NO₂, y la insulina en ayunas mostró asociaciones similares (Park et al., 2024).

La exposición a NO₂ ha sido relacionada con un mayor riesgo de DMT2 (Yang et al., 2020). Se observó mayor riesgo en zonas industrializadas, especialmente en Asia y Europa, atribuida a los altos niveles de densidad poblacional y de emisiones (Parasin et al., 2025). América del Norte reportó menor riesgo, probablemente por las regulaciones ambientales más estrictas.

El O₃ y el NO₂ mostraron una asociación significativa con la DMT2, con alta heterogeneidad ($I^2 > 90\%$, $p < 0.001$), SO₂ y SO₄, analizados en menor cantidad de estudios, y con asociación estadística no significativa (Parasin et al., 2025).

Contaminantes como PM1, SO₂ y NO_x fueron incluidos en un número reducido de estudios. Los resultados obtenidos no fueron concluyentes, evidenciándose la necesidad de ampliar las muestras de estudios.

La mayoría de los estudios realizados fueron cohortes realizados en Europa, Asia, Estados Unidos y China, con participantes mayores de 38 años. La duración del seguimiento osciló entre meses y años. En general, los estudios mostraron alta heterogeneidad ($I^2 > 98\%$ para

PM2.5 y PM10), diferentes controles de variables, métodos de exposición, diagnósticos y en la susceptibilidad poblacional.

El mayor riesgo de DMT2 se observó en adultos entre 45 y 55 años al compararlo con personas en edades ≥ 65 años, probablemente debido a estilos de vida más activos (Nishida & Yatera, 2022). Además, las diferencias regionales sugieren un impacto del contexto geográfico y de las políticas ambientales en la magnitud del riesgo.

En el análisis realizado se reconocen como limitantes: la falta de estudios estratificados por géneros y comorbilidades, escasa inclusión de algunos contaminantes (PM1, SO₂, NO_x) y número reducido de estudios con seguimiento a largo plazo, lo que podría subestimar los efectos reales de la contaminación atmosférica en enfermedades de progresión lenta, como es el caso de la DMT2 (Wu et al., 2022).

La evidencia científica actual refleja un complicado dilema en materia de Salud Pública: Por un lado, la AF es ampliamente reconocida como una estrategia no farmacológica efectiva en la prevención de los factores de riesgo asociados a las ENT como los problemas cardiovasculares, la hipertensión arterial, la obesidad, DMT2 y en el tratamiento de estas enfermedades, sin embargo su eficacia podría verse comprometida e incluso tener efectos no deseados en la salud de las personas al practicarse en entornos con altos niveles de contaminación atmosférica.

La Organización Mundial de la Salud (2024), plantea que la mayoría de las personas, tanto niños como adultos, no cumplen con los niveles de AF recomendados (150 a 300 min/semana). El sedentarismo contribuye de forma significativa a la carga global de enfermedades: solo en el 2019 se atribuyeron a la inactividad física cerca de un millón de muertes (Xu et al., 2022). Múltiples estudios han demostrado que la AF desempeña un papel protector frente a las ENT y especialmente en la DMT2 (Ao et al., 2022).

En países altamente urbanizados, donde se registran niveles superiores de contaminación atmosférica, surge una contradicción: la AF reconocida por sus efectos protectores frente a la DMT2 si se practica en un ambiente con niveles elevados de contaminantes en el aire como el PM2.5, PM10 y PM1, se pueden originar alteraciones en el estado de salud de quienes la practican. Investigaciones recientes muestran relación entre la AF y la exposición a contaminantes atmosféricos, existiendo umbrales críticos de exposición por encima de los cuales su efecto se atenúa progresivamente o desaparece (Ao et al; 2022).

En la revisión sistemática de Romero-Padrón et al. (2024) se analizó el efecto protector de la AF en ambientes contaminados. Los resultados obtenidos se basaron en tres variables fundamentales: nivel de contaminación, intensidad de la actividad física y el tiempo de exposición.

Concentración del contaminante PM2.5: a partir de 55 $\mu\text{g}/\text{m}^3$ el beneficio de la AF comienza a depender del nivel de contaminación, de la intensidad del ejercicio y del tiempo de exposición; hasta 61 $\mu\text{g}/\text{m}^3$ el límite superior de intensidad segura se establece en 80 MET.h/día, al sobrepasar los por 61 $\mu\text{g}/\text{m}^3$ la intensidad límite es de 40 MET.h/día, y por encima de los 107 $\mu\text{g}/\text{m}^3$ el tiempo de exposición disminuye a 15 minutos de ejercicio; en cuanto al tiempo de exposición: en ambientes con 100 $\mu\text{g}/\text{m}^3$ de PM2.5 el beneficio metabólico de la AF desaparece tras 90 minutos de ejercicio. Bajo estas condiciones, las recomendaciones de 150 min/semana pierden validez. En exposiciones extremas ($>100 \mu\text{g}/\text{m}^3$ constantes), el tiempo seguro se reduce 105 min/semana; con respecto a la intensidad del ejercicio físico: existe una relación inversa entre la intensidad y la tolerancia a los niveles de contaminación, por lo que, a mayor nivel de contaminación atmosférica, menor debe ser la intensidad del ejercicio para que éste sea seguro. Esto desafía los actuales marcos de prescripción de ejercicio, que de forma específica no suelen considerar en el entorno la contaminación del aire como una variable moduladora.

Aunque, en la literatura revisada se encontraron limitaciones metodológicas debido a que la mayoría de los estudios han sido realizados en Asia Oriental (China), lo que limita la generalización de los hallazgos a otras regiones, se observó una escasa diferenciación entre AF en los ambientes interiores con respecto a los exteriores, así como falta de estandarización en las métricas para cuantificar la intensidad y duración del ejercicio físico. Elementos de relevancia en poblaciones con predisposición a desarrollar DMT2 como los adultos mayores, quienes presentan una mayor vulnerabilidad fisiológica ante la contaminación del aire. El ejercicio realizado en condiciones adversas puede no solo exacerbar la carga respiratoria, sino también facilitar la entrada de contaminantes al organismo, comprometiendo su salud metabólica debido que durante el ejercicio aumenta la ventilación pulmonar, lo que puede facilitar la entrada al organismo de una mayor cantidad contaminantes presentes en el aire (Liu et al., 2016).

Las partículas inhaladas se van a depositar en los pulmones en el árbol bronquial y en los alveolos favoreciendo el desarrollo del estrés oxidativo iniciándose en el sitio de inhalación de los pulmones para luego, mediante diferentes procesos, llegar hasta alcanzar a todo el organismo mediante un proceso sistémico, que involucra los fenómenos de estrés oxidativo, disfunción del endotelio vascular, inflamación, alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso autónomo, fenómenos protrombóticos, alteraciones epigenéticas con alteración de la expresión de determinados genes. Mecanismos que favorecen el desarrollo de diferentes enfermedades en la que se incluye la DMT2.

En este contexto, la recomendación del ejercicio físico requiere un abordaje multisectorial y preventivo que contemple: sistemas de monitoreo ambiental accesibles y fiables, zonas urbanas libres de contaminación o con control ambiental, programas de salud adaptadas al entorno físico y social, planificación de la AF en la que se incorporen variables ambientales relacionadas con la contaminación del aire.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental que la prescripción del ejercicio físico se adecue al contexto en que se realiza la AF de modo que se eviten efectos dañinos en la salud de las personas, especialmente cuando se superan los umbrales críticos de exposición a contaminantes atmosféricos. Por lo tanto, la AF saludable debe contemplar: análisis de la calidad del aire, vulnerabilidad individual y las políticas ambientales vigentes.

En un estudio longitudinal Park et al. (2024), evaluó los niveles de AF y la exposición a contaminantes PM10 y NO₂ en adultos mayores durante cuatro años, se encontró en los inactivos efectos adversos sobre RI, los que realizaron AF con una intensidad de moderada a vigorosa, no manifestaron efectos metabólicos negativos, observándose efectos nocivos en quienes aumentaron sus niveles de AF, lo que indica que el incremento abrupto de la AF en ambientes contaminados podría implicar un mayor riesgo si no es regulada de forma adecuada, el incremento inferior a 12,000 MET.min/semana, podría representar el umbral óptimo de seguridad para mejorar la RI en estas condiciones, los efectos adversos de PM2.5 y NO₂ sobre HOMA-IR y la insulina en ayunas fueron más fuertes en los grupos con baja AF.

Estos hallazgos respaldan la idea de que mantener la AF con una intensidad de moderada a vigorosa de forma continua podría mitigar los efectos negativos de la contaminación en el metabolismo glucémico, siempre que se consideren los límites ambientales de exposición.

En estudios realizados durante un seguimiento mayor a cinco años, se encontró que la exposición prolongada a PM2.5 en niveles superiores a 41µg/m³, incrementó de forma significativa el riesgo de desarrollar DMT2. No obstante, la relación dosis- respuesta no fue significativa (Parasin et al., 2025) sugiere que, a pesar del efecto nocivo de este contaminante, podrían existir factores moduladores adicionales como el estado nutricional, el estilo de vida o predisposición genética. En contraste, para el PM10 se evidencia una relación dosis-respuesta clara, particularmente a partir de concentraciones superiores a 32µg/m³, lo que refuerza la importancia de este contaminante en la fisiopatología de la DMT2.

Además, múltiples estudios coinciden en que, la exposición a PM10 pueden inducir la RI mediante mecanismos como la activación de receptores TLR4, el aumento de citocinas proinflamatorias y la alteración en la translocación del transportador GLUT4 en el músculo esquelético

(Liu et al., 2022; Sun et al., 2022). Este fenómeno se respalda por estudios que demuestran la disfunción de las células β pancreáticas bajo exposición de contaminantes, observándose estrés oxidativo, alteración del retículo endoplasmático y reducción de la secreción de insulina (Ren et al., 2023).

Con respecto al NO₂, se asocia de forma significativa con la DMT2, aunque más débil y con alta heterogeneidad (Parasin et al., 2025). Variabilidad que puede atribuirse a la utilización de diferentes metodologías en la estimación de la exposición, períodos de seguimiento y poblaciones estudiadas. Se coincide en que la heterogeneidad pone de relieve la necesidad de establecer métodos estandarizados para la medición de exposiciones a contaminantes atmosféricos y su asociación con enfermedades metabólicas.

En cuanto al O₃, la revisión mostró una relación significativa con la DMT2 (Parasin et al., 2025), aunque con heterogeneidad (I² > 90%) y una cantidad limitada de estudios. A pesar de ello, consideramos que este contaminante gaseoso merece mayor atención por su creciente concentración en relación con el cambio climático, ya que su formación depende de factores como la radiación solar y la temperatura ambiental. Tema que requiere del incremento de investigaciones teniendo en cuenta el potencial riesgo metabólico derivado del calentamiento global.

Otro hallazgo relevante fue la variabilidad geográfica observada en la asociación entre exposición a contaminantes y DMT2. Los riesgos asociados a PM2.5 y NO₂ fueron mayores en Asia y Europa en comparación con América del Norte (Parasin et al., 2025). A nuestro criterio, esto podría reflejar diferencias tanto en la regulación ambiental como en el grado de urbanización, estilo de vida y mecanismos de compensación fisiológica de las poblaciones. En América Latina, donde aún existen limitaciones en la vigilancia ambiental.

Los resultados encontrados confirman que la AF constituye una herramienta preventiva esencial en el abordaje del riesgo metabólico, particularmente en adultos con predisposición a desarrollar DMT2. No obstante, esta relación beneficiosa puede verse modulada o incluso revertida por la exposición simultánea a contaminantes del aire, como lo demuestran de forma convergente múltiples estudios recientes.

La AF según Ao et al. (2022) tiene un efecto protector frente al desarrollo de DMT2, siempre que se realice en contextos con niveles de contaminación ambiental bajos o moderados. En línea con ellos, la revisión de Romero-Padrón et al. (2024) permite profundizar en esta relación al establecer umbrales de seguridad específico en cuanto a la concentración de PM2.5, duración del ejercicio e intensidad.

Este análisis es particularmente relevante al trasladar la evidencia a entornos urbanos de países en desarrollo,

donde los niveles de partículas en suspensión superan frecuentemente los límites recomendados por la OMS.

El estudio longitudinal de Park et al. (2024) aporta una perspectiva valiosa al analizar cómo la exposición sostenida a los contaminantes PM₁₀ y NO₂ pueden contrarrestar los efectos beneficiosos del ejercicio, particularmente en personas mayores. Hallazgo congruente con los reportes de Liu et al. (2016), quienes advierten sobre la mayor vulnerabilidad fisiológica de este grupo etario frente a la polución atmosférica. Desde nuestro criterio, esto obliga a una adaptación específica de las estrategias de promoción de la AF, no solo en términos de frecuencia o tipo de ejercicio, sino también en cuanto al contexto en que se realice.

Un aspecto coincidente entre los estudios analizados fue la interacción, dosis-respuesta inversa entre la contaminación e intensidad del ejercicio, es decir, a mayor concentración de contaminantes, menor debe ser la intensidad y duración del ejercicio para evitar un efecto nocivo. Representa un cambio de paradigma en la prescripción de la AF, tradicionalmente centrada en los beneficios inherentes de su práctica, sin considerar en las condiciones ambientales de forma más específica como la contaminación del aire.

Se considera pertinente incorporar a la prescripción del ejercicio físico el nivel de exposición ambiental, vulnerabilidad individual, y la respuesta fisiológica esperada. Esta propuesta es coherente con los hallazgos de Romero-Padrón et al. (2024), quienes sugieren que incluso 15 minutos de ejercicios pueden ser perjudiciales cuando los niveles de PM_{2.5} superan los 107 µg/m³. A nuestro juicio, estos datos deben ser interpretados como un llamado a contextualizar la práctica de la AF, generar entornos urbanos saludables y regulados ambientalmente, lo cual implica una responsabilidad compartida entre el sistema de salud, gobiernos locales y ciudadanos.

Un punto de divergencia entre los estudios analizados radica en la falta de consenso sobre el efecto de la AF en espacios interiores versus exteriores, algunos autores no hacen distinción entre ambos. Consideramos que este factor puede marcar una diferencia significativa, especialmente en poblaciones vulnerables. En este sentido, es imperativo fomentar investigaciones futuras que comparen estos contextos, considerando las variables: ventilación, calidad del aire interior y niveles de esfuerzo físico.

Por otro lado, los datos reportados por Park et al. (2024) sobre el umbral de 12,000 MET. min/semana como límite seguro para mejorar la RI bajo condiciones de contaminación atmosférica. En nuestra opinión, resulta importantes para establecer rangos metabólicos seguros en relación con los índices de calidad del aire y la salud de las personas.

CONCLUSIONES

En el análisis realizado se encontró asociación entre la exposición a contaminantes atmosféricos y riesgo para el desarrollo de la diabetes tipo 2.

La consistencia de los hallazgos, pese a la heterogeneidad metodológica observada, respalda la existencia de un vínculo fisiopatológico entre la contaminación atmosférica y la desregulación glucémica.

Los estudios revisados evidenciaron, la eficacia de la actividad física como estrategia no farmacológica en la reducción del riesgo metabólico. Existe una relación inversa entre la intensidad del ejercicio y la tolerancia a los niveles de contaminación atmosférica, a mayor nivel de contaminación del aire, menor debe ser la intensidad del ejercicio para que éste sea seguro. Esto desafía los actuales marcos de prescripción de ejercicio, que no suelen considerar en el entorno ambiental de forma específica la contaminación del aire como una variable moduladora.

Mantener la actividad física con una intensidad de moderada a vigorosa de forma continua podría mitigar los efectos negativos de la contaminación en el metabolismo glucémico, siempre que se consideren los límites ambientales de exposición.

REFERENCIAS

- Ao, L., Zhou, J., Han, M., Chen, J., Chen, X., & Liu, Y. (2022). Efectos conjuntos de la actividad física y la contaminación atmosférica en la diabetes tipo 2 en adultos mayores. *BMC Geriatrics*, 22, 472. <https://doi.org/10.1186/s12877-022-03139-8>
- De Oca García, A. M., Manzanedo, J. G., & González, J. G. P. (2019). Entrenamiento interválico de alta intensidad (HIIT) como herramienta terapéutica en pacientes con diabetes mellitus tipo 2: Una revisión narrativa. *Retos*, 36(36), 633–639. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.69762>
- Della Guardia, L., Shin, A.C. (2022). White and brown adipose tissue functionality is impaired by fine particulate matter (PM_{2.5}) exposure. *J. Mol. Med. (Berl.)* 100 (5), 665–676. <https://doi.org/10.1007/s00109-022-02183-6>
- Franco Gallegos, L. I., Robles Hernández, G. S. I., Montes Mata, K. J., & Aguirre Chávez, J. F. (2024). *Más allá del control glucémico: Beneficios de la actividad física en la calidad de vida de personas con diabetes mellitus tipo 2: Una revisión narrativa. Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (53), 262–270. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9297213.pdf>
- Kirwan, J. P., Sacks, J., & Nieuwoudt, S. (2017). The essential role of exercise in the management of type 2 diabetes. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 84 (7 Suppl 1), 15–21. <https://doi.org/10.3949/ccjm.84.s1.03>

- Liu, C., Chan, K. H., Lv, J., Lam, H., Newell, K., Meng, X., Liu, Y., Chen, R., Kartsonaki, C., Wright, N., Du, H., Yang, L., Chen, Y., Guo, Y., Pei, P., Yu, C., Shen, H., Wu, T., Kan, H., Chen, Z., & Li, L. (2022). *Long-term exposure to ambient fine particulate matter and incidence of major cardiovascular diseases: A prospective study of 0.5 million adults in China*. *Environmental Science & Technology*, 56(18), 13200–13211. <https://doi.org/10.1021/acs.est.2c03084>
- Liu, C., Yang, C., Zhao, Y., Ma, Z., Bi, J., Liu, Y., & Chen, R. (2016). Associations between long-term exposure to ambient particulate air pollution and type 2 diabetes prevalence, blood glucose and glycosylated hemoglobin levels in China. *Environment international*, 92, 416–421. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27148900/>
- Nishida, C., & Yatera, K. (2022). The Impact of Ambient Environmental and Occupational Pollution on Respiratory Diseases. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2788. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052788>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). More physical activity. <https://www.who.int/teams/health-promotion/physical-activity>
- Parasin, N., Amnuaylojaroen, T., Saokaew, S., Sittichai, N., Tabkhan, N., & Dilokthornsakul, P. (2025). Outdoor air pollution exposure and the risk of type 2 diabetes mellitus: A systematic umbrella review and meta-analysis. *Environmental Research*, 269, 120885. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2025.120885>
- Park, H., Kim, S. Y., Jang, H., Ha, Y. W., Yun, Y. M., Kim, K. J., Rhee, Y., Kim, H. C., Kim, C. O., & Cho, J. (2024). Impact of physical activity levels on the association between air pollution exposures and glycemic indicators in older individuals. *Environmental health: a global access science source*, 23(1), 87. <https://doi.org/10.1186/s12940-024-01125-8>
- Pérez, M., Pérez, R., Aguilera, A. B., & Contreras, L. M. (2024). Impacto de la actividad física en la prevención y tratamiento de la diabetes mellitus tipo 2 en adultos. *GADE: Revista Científica*, 4(7), 256–281. <https://doi.org/10.63549/rg.v4i7.574>
- Pérez-Ruiz, M. E. (2025). *La actividad física para mejorar las capacidades físicas y prevenir riesgo ergonómico y enfermedades crónicas en el personal de enfermería*. En C. X. Peraza-De Aparicio & Y. López-Gamboa (Comps.), *Memorias del XII Congreso Internacional de Enfermería* (pp. 151–164). Editorial UMET.
- Ren, Z., Yuan, J., Luo, Y., Wang, J., & Li, Y. (2023). Association of air pollution and fine particulate matter (PM_{2.5}) exposure with gestational diabetes: a systematic review and meta-analysis. *Annals of translational medicine*, 11(1), 23. <https://doi.org/10.21037/atm-22-6306>
- Romero-Padrón, M. Á., Hernández-García, Y. V., & González-Amarante, P. (2024). Umbrales del beneficio a la salud-actividad física y contaminación del aire: Una revisión sistemática. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 23(3), 30–38. <https://doi.org/10.29105/respyn23.3-797>
- Sun, J., Fang, R., Wang, H., Xu, D.X., Yang, J., Huang, X., Cozzolino, D., Fang, M., Huang, Y. (2022). A review of environmental metabolism disrupting chemicals and effect biomarkers associating disease risks: where exposomics meets metabolomics. *Environ. Int.* 158 (106941). <https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106941>
- Wu, Y., Zhang, S., Qian, S. E., Cai, M., Li, H., Wang, C., Zou, H., Chen, L., Vaughn, M. G., McMillin, S. E., & Lin, H. (2022). Ambient air pollution associated with incidence and dynamic progression of type 2 diabetes: a trajectory analysis of a population-based cohort. *BMC medicine*, 20(1), 375. <https://doi.org/10.1186/s12916-022-02573-0>
- Xu, Y., Xie, J., Yin, H., Yang, F., Ma, C., Baoyi, Y., Wu, R., Guo, B., Chen, L., & Li, S. (2022). The global burden of disease attributable to low physical activity and its trends from 1990 to 2019: An analysis of the Global Burden of Disease study. *Frontiers in Public Health*, 10, 1018866. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1018866>
- Yang, B.Y., Fan, S., Thiering, E., Seissler, J., Nowak, D., Dong, G.H., & Heinrich, J. (2020). Ambient air pollution and diabetes: a systematic review and meta-analysis. *Environ. Res.* 180 (108817). <https://doi.org/10.1016/j.envres.2019.108817>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Mireya Pérez-Rodríguez, Raymundo Pérez-Urquiza: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

10

THE ROLE OF INSTITUTIONAL REPOSITORIES IN THE DEMOCRATIZATION OF KNOWLEDGE



© 2026; 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 ROLE

OF INSTITUTIONAL REPOSITORIES IN THE DEMOCRATIZATION OF KNOWLEDGE

EL PAPEL DE LOS REPOSITARIOS INSTITUCIONALES EN LA DEMOCRATIZACIÓN DEL SABER

Sahand Mahdavi-Zargari¹

E-mail: sahandmahdavi68@chmail.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6562-3220>

¹ University of Mohaghegh Ardabili. Iran.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Mahdavi-Zargari, S. (2026). The role of institutional repositories in the democratization of knowledge. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 104-112.

Submission: 10/18/2025

Acceptance: 11/22/2025

Publication: 01/01/2026

ABSTRACT

Institutional repositories have become established as strategic tools for promoting the democratization of knowledge in higher education. These systems allow for the hosting, organization, preservation, and dissemination of scientific articles, theses, conference papers, and other digital resources, ensuring their long-term availability and increasing the visibility of authors and the institutions that support them. This article examines, through a literature review, the most significant benefits of these platforms, including digital preservation, transparency in research processes, and the promotion of interdisciplinary collaboration. It also identifies challenges that persist in their implementation and consolidation, such as technological limitations, lack of interoperability, heterogeneous institutional practices, and cultural barriers related to resistance to open access. The analysis highlights the importance of establishing clear institutional policies that regulate the deposit of materials, as well as promoting information literacy among faculty and researchers to strengthen the effective use of repositories. It also underscores the need to adopt international metadata standards and digital preservation mechanisms that guarantee the integrity and continuity of the content. The study concludes that institutional repositories represent essential infrastructures for building a more inclusive, sustainable academic ecosystem oriented towards the responsible management of knowledge, contributing significantly to the transformation of contemporary scientific communication.

Keywords:

Institutional repositories, open access, democratization of knowledge, digital preservation, scientific communication.

RESUMEN

Los repositorios institucionales se han consolidado como herramientas estratégicas para promover la democratización del conocimiento en el ámbito de la educación superior. Estos sistemas permiten alojar, organizar, preservar y difundir artículos científicos, tesis, ponencias y otros recursos digitales, asegurando su disponibilidad a largo plazo y aumentando la visibilidad de los autores y de las instituciones que los respaldan. El artículo examina, mediante una revisión documental, los beneficios más destacados de estas plataformas, entre ellos la preservación digital, la transparencia de los procesos investigativos y el impulso a la colaboración interdisciplinaria. Asimismo, se identifican desafíos que persisten en su implementación y consolidación, tales como limitaciones tecnológicas, falta de interoperabilidad, prácticas institucionales heterogéneas y barreras culturales relacionadas con la resistencia al acceso abierto. El análisis resalta la importancia de establecer políticas institucionales claras que regulen el depósito de materiales, así como de promover la alfabetización informacional entre docentes e investigadores para fortalecer el uso efectivo de los repositorios. También subraya la necesidad de adoptar estándares internacionales de metadatos y mecanismos de preservación digital que garanticen la integridad y continuidad de los contenidos. El estudio concluye que los repositorios institucionales representan infraestructuras esenciales para construir un ecosistema académico más inclusivo, sostenible y orientado a la gestión responsable del conocimiento, aportando significativamente a la transformación de la comunicación científica contemporánea.

Palabras clave:

Repositorios institucionales, acceso abierto, democratización del conocimiento, preservación digital, comunicación científica.

INTRODUCTION

The rapid growth of academic output worldwide has highlighted profound inequalities in access to scientific knowledge. Although the volume of articles, theses, reports, and data generated by higher education institutions has steadily increased, much of this material remains inaccessible to researchers, faculty, students, and the general public who lack institutional subscriptions to specialized journals or expensive databases.

This situation reproduces historical gaps between countries of the Global North and South and limits the circulation of knowledge as a public good, a principle defended by international organizations such as United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021), which emphasizes that knowledge should be considered a shared social resource.

In this context, institutional repositories emerge as one of the most powerful tools for promoting open access. According to Suber (2012), the open access movement is based on the idea that publicly funded research should be freely available to all of society. Repositories, therefore, represent a strategic way to freely store, organize, and disseminate the intellectual output of universities and research centers, helping to overcome the economic and technical barriers that have historically limited the circulation of knowledge. Lynch (2003) points out that these repositories are not just digital archives, but academic infrastructures that consolidate intellectual memory and enhance the visibility of authors.

Furthermore, institutional repositories promote the democratization of knowledge by offering a space where diverse types of documents converge: articles, theses, conference papers, teaching materials, multimedia resources, and datasets. This inclusive nature responds to the need to broaden the forms of scientific communication, a concern highlighted by Borgman (2015), who argues that contemporary science demands more open, collaborative, and transparent models that allow for access, validation, and reuse of knowledge.

The democratization of knowledge is not limited solely to the free availability of documents. It also involves strengthening individual and collective capacities to appropriate knowledge and use it for decision-making, innovation, and the development of critical thinking. Along these lines, Chan et al. (2002) assert that open access to knowledge contributes to generating more informed and participatory communities, capable of actively engaging with scientific production. Institutional repositories, by increasing the visibility of local research and facilitating its global dissemination, allow students, faculty, professionals, public institutions, and the general public to access information relevant to their education and development.

Another key contribution of repositories is their long-term preservation function. The volatility of digital platforms,

technological changes, and the obsolescence of digital formats (Chávez et al., 2025) put large volumes of scientific output at risk. Therefore, digital preservation is fundamental to guaranteeing the historical continuity of accumulated knowledge. According to Lavoie (2014), repositories offer robust mechanisms that ensure the conservation, integrity, and future availability of intellectual output, strengthening the sustainability of the academic ecosystem.

Marsh (2015), for his part, analyzes how institutional repositories act as catalysts in academic communication, highlighting their role in the visibility and accessibility of scientific output. He argues that these repositories not only store documents but also facilitate the dissemination of research results to broader audiences, promoting interdisciplinary collaboration and accelerating knowledge transfer. Furthermore, he emphasizes that the adoption of these platforms improves transparency in scientific communication, strengthening academic integrity and fostering equity in access to information.

Jantz & Wilson (2008) delve into the relationship between faculty deposits in institutional repositories and academic marketing strategies. They point out that repositories can transform traditional scholarly communication by offering more direct and democratic access to intellectual output. The authors emphasize that, in addition to preserving research, these platforms enhance authors' visibility and allow for the measurement of the impact of their work, while also contributing to the reform of publishing models that have historically restricted the circulation of knowledge to limited audiences.

Fiala & Diamandis (2019) examine the democratization of scientific publishing and argue that open access, enhanced by institutional repositories, is essential for reducing economic and geographical barriers to knowledge dissemination. According to the authors, these platforms allow publicly funded research to reach all of society, promoting equity and inclusion in science. They also emphasize that the open availability of scientific information not only broadens the participation of the global academic community but also strengthens innovation and evidence-based development.

Bashir et al. (2021) highlight how the evolution of institutional repositories contributes to reducing academic elitism by ensuring that the intellectual output of all institutions, regardless of their prestige, is publicly accessible. The authors emphasize that the effective implementation of these platforms requires clear research management strategies, open access policies, and promotion among academics. Consequently, repositories become fundamental tools for addressing historical inequalities in the visibility and dissemination of academic research, fostering more inclusive scientific communication.

According to these studies, institutional repositories have become essential tools for expanding access to knowledge, strengthening scientific transparency, and promoting educational equity. Their relevance is situated within a global context that demands more democratic, open, and collaborative information models, especially in regions where structural inequalities limit access to scientific information.

Institutional repositories have also proven to be fundamental tools for the dissemination and management of academic knowledge, as they allow an institution's scientific output to be accessible, retrievable, and reusable by diverse audiences, both within and outside academia. These platforms contribute to expanding the visibility of researchers and their work, fostering interdisciplinary collaboration and the development of more integrated knowledge networks. Furthermore, they function as mechanisms for the democratization of knowledge by offering open access to scientific information, thus reducing the economic, geographical, and institutional barriers that have traditionally limited the circulation of knowledge and enabling publicly funded research to reach society at large.

The existence of repositories also strengthens transparency and academic integrity by ensuring the long-term digital preservation of documents, research data, theses, and other materials, protecting the institution's intellectual heritage and guaranteeing its availability for future generations. At the same time, these platforms challenge traditional publishing models, promoting an environment in which scholarly output is not concentrated exclusively in high-impact journals or elite institutions, but is distributed more equitably and accessibly.

The effective implementation of repositories requires clear research management policies, academic marketing strategies, author training, and metadata standardization, which maximize the visibility and impact of deposited documents. Above all, they strengthen scientific communication, foster academic inclusion, and contribute to the development of a more open, participatory, and equitable knowledge ecosystem, where information is not limited to a select group but becomes a shared resource that can drive innovation, education, and evidence-based decision-making.

Thus, the objective of this article is to analyze the role of institutional repositories in the democratization of knowledge, examining their theoretical foundations, their benefits, their structural challenges and their contribution to open access and equity in the distribution of knowledge in educational institutions.

METHODOLOGY

This research adopts a qualitative, descriptive, and analytical approach, aimed at examining the role of institutional repositories in the democratization of knowledge.

Since the study's objective is to understand the theoretical foundations, benefits, challenges, and contributions of these platforms to open access, a design based on document review and critical analysis of specialized literature was employed.

The corpus of analysis consisted of scientific articles, technical reports, academic books, international declarations, and empirical studies published between 2002 and 2025, selected according to criteria of thematic relevance, currency, impact in the field of digital repositories, and pertinence for the study of open access. Academic databases such as Scopus and Web of Science were consulted. Science, Google Scholar and institutional repositories of recognized universities, which made it possible to identify representative research on digital preservation, interoperability, open access culture and academic knowledge management.

The methodological strategy included three phases:

1. **Information gathering:** identification and selection of key literature related to open access, digital infrastructures, institutional policies and repository management models.
2. **Content analysis:** thematic organization of information around the conceptual axes of the study: theoretical foundations, benefits, structural challenges, and contribution to the democratization of knowledge. This was achieved using a thematic coding process that allowed for the comparison of perspectives, the identification of commonalities, and the recognition of conceptual trends.
3. **Interpretive synthesis:** integration of theoretical and empirical findings to construct a critical analysis that allows understanding the current role of institutional repositories in educational institutions and their potential to reduce barriers to access to knowledge.

This methodological approach allowed for a comprehensive examination of the phenomenon, integrating theoretical contributions and empirical evidence that support the discussion developed in the article. It also enabled a comparison of different repository experiences and models, identifying both their contributions and the limitations that affect their capacity to democratize scientific information. Overall, the methodology employed ensures a rigorous and well-founded analysis of the relevance of institutional repositories in contemporary processes of knowledge production, preservation, and dissemination.

DEVELOPMENT

Institutional repositories are digital platforms managed by universities, research centers, and other academic institutions that allow them to store, preserve, and disseminate the intellectual output generated within the institution. These systems are not limited to collections of articles but also encompass theses, technical reports, teaching materials, research data, conference papers, and other types

of documents that are part of academic activity (Lynch, 2003). Their main function is to ensure that the knowledge produced is accessible, retrievable, and reusable in the long term, thus becoming essential infrastructures for open science and the democratization of knowledge (Borgman, 2015).

Key characteristics of repositories include interoperability, digital preservation, metadata standardization, and compliance with open access policies. Interoperability allows repositories to connect with national and international systems, promoting the global visibility of deposited resources. Digital preservation ensures the integrity of materials over time, preventing information loss due to technological changes or the cessation of publications (Lavoie, 2014). Finally, metadata standardization and the adoption of open access policies make information easily searchable and accessible, not only to the academic community but also to professionals, students, and the general public (Suber, 2012).

The concept of democratizing knowledge implies that scientific information and knowledge should be freely and equitably available without economic, geographic, or institutional barriers. Institutional repositories become a strategic tool for achieving this goal, enabling open access to documents that were traditionally only available through subscription or payment (Chan et al., 2002). This universal access not only benefits researchers in resource-limited institutions but also strengthens continuing education, fosters innovation, and contributes to the development of evidence-based public policies.

According to Suber (2012), the open access movement is based on the idea that publicly funded research should be freely available to society, eliminating dependence on traditional publishing models that limit the circulation of knowledge. In this sense, institutional repositories function as a mechanism that integrates principles of equity, transparency, and sustainability, allowing information produced within an institution to not be confined to the walls of academia, but to reach global audiences (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021).

Institutional repositories offer numerous benefits for researchers, faculty, students, and society at large. For researchers, these systems increase the visibility of their publications, boost citations of their work, and facilitate international collaboration (Lynch, 2003). For example, a study by Chan et al. (2002) demonstrates that the open dissemination of scientific articles and data fosters knowledge networks, the replicability of experiments, and innovation in various academic fields.

For students, repositories represent a valuable source of academic information, allowing access to materials that enrich learning, foster independent research, and facilitate the preparation of high-quality academic work (Borgman, 2015). Furthermore, the public directly benefits

from having access to scientific information that can be applied in social, economic, and health contexts, reducing the gap between academic output and informed decision-making in society (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021).

A fundamental aspect is the preservation of institutional and scientific memory. The loss of academic materials due to editorial changes, journal closures, or the degradation of physical media is a constant risk. Institutional repositories mitigate this vulnerability, ensuring that the documents, data, and materials generated remain available for future generations (Lavoie, 2014). This is especially relevant for local or regional research that, without an institutional repository, could become invisible globally.

Despite their benefits, institutional repositories face significant challenges that limit their effectiveness in democratizing knowledge. One of the main problems is financial and technical sustainability. Maintaining servers, updated software, digital preservation policies, and trained staff requires recurring resources that are not always available in all institutions (Lynch, 2003). A lack of funding can compromise the continuity of service and limit the repository's impact.

Another significant challenge is the institutional culture surrounding document deposit. Many researchers are unaware of the benefits of repositories or consider the deposit process laborious and irrelevant to their academic careers (Borgman, 2015). This results in incomplete coverage of intellectual output, reducing the effectiveness of the repository as an open access tool. Therefore, raising awareness and training authors on the importance of self-archiving is critical to ensuring the repository's representativeness.

Interoperability and metadata quality are also significant challenges. Without adequate standards, documents may not be easily searchable or integrable into aggregator platforms, limiting their visibility and reuse (Lavoie, 2014). Furthermore, legal restrictions stemming from copyright and publisher contracts can prevent the full dissemination of certain materials, affecting equity in access to knowledge (Suber, 2012).

One element to consider is that the availability of documents does not guarantee their effective use. For the democratization of knowledge to be real, repositories must be accompanied by training, dissemination, and contextualized adaptation strategies for resources, so that different types of users can find, understand, and apply the available information (Chan et al., 2002).

According to Barba-Salazar et al. (2024), digital repositories in higher education institutions offer significant advantages by providing a centralized space for the preservation and availability of academic information. These repositories increase the visibility of research, allow the dissemination of knowledge beyond institutional boundaries, and

facilitate open access, thus contributing to the democratization of knowledge. However, the authors caution that their effectiveness depends on various factors, such as adequate technological infrastructure, staff training, and the willingness of academics to deposit their work, which can limit the reach and impact of the repository if not managed properly.

Andrés et al. (2020) emphasize that the success of institutional repositories depends not only on technical aspects but is also closely linked to social and cultural factors. The implementation of robust technological systems, interoperability between platforms, and the use of metadata standards are essential to guarantee the accessibility and visibility of documents. At the same time, the motivation of researchers, the institutional open access policy, and academic culture play a critical role in the effective use of repositories, as they determine the degree to which these become tools for collaboration, dissemination, and democratization of knowledge.

Bashir et al. (2021) point out that the evolution of institutional repositories has been driven by the need to reduce academic elitism, ensuring that the intellectual output of all institutions, regardless of their prestige, is publicly visible and accessible. They emphasize that the implementation of open access policies, the efficient management of research resources, and the active promotion of repositories among academics are key strategies for fostering equity in scientific communication. This allows researchers from less recognized institutions to disseminate their work, increasing inclusion and strengthening academic diversity.

González-Pérez et al. (2021) emphasize that improving repositories through a user-centered approach is fundamental to ensuring their usability and effectiveness. By identifying satisfaction indicators, optimizing navigation, and ensuring clarity in information presentation, repositories can maximize their usefulness for students, faculty, and researchers. The authors highlight that a user-centered design not only improves access to and reuse of resources but also increases the active participation of the academic community and strengthens the integration of repositories into educational and research processes.

Bamgbose et al. (2025) argue that user trust is a determining factor for the acceptance and effective use of digital repositories. The perceived reliability of the system, data security, document authenticity, and transparency in preservation processes directly influence researchers' willingness to deposit their work and use the available resources. In this regard, the authors emphasize that strengthening institutional and technological trust is crucial for maximizing the impact and effectiveness of repositories, especially in contexts where the adoption of digital technologies still faces cultural and organizational challenges.

Kumar (2022) demonstrates that, in the context of higher education in India, institutional repositories are essential

for fostering open access and the dissemination of academic knowledge. These repositories facilitate collaboration among institutions, promote the transfer of scientific and educational information, and enable the creation of more inclusive and equitable knowledge networks. The author emphasizes that the implementation of repositories contributes to academic transparency and the democratization of knowledge, strengthening education and research in environments where access to resources may be limited.

Demetres et al. (2020) show that repositories directly impact researchers' academic practices by increasing the visibility of their work, promoting interdisciplinary collaboration, and strengthening article citations. Furthermore, these spaces facilitate the long-term preservation of scientific output and encourage information reuse, thus establishing themselves as strategic tools for innovation and knowledge generation. The authors emphasize that repositories allow scientific findings to be shared more quickly and efficiently, benefiting the entire academic community.

Shukla & Ahmad (2018) point out that the use of repositories transforms how researchers communicate, preserve, and reuse their findings. By offering quick and direct access to scientific output, these platforms foster interdisciplinary collaboration, accelerate the dissemination of knowledge, and contribute to the integration of science in local and global contexts. They also emphasize that the use of repositories promotes more open and collaborative academic practices, reinforcing the culture of open access and cooperation among researchers.

Symulevich & Hamilton (2022) demonstrate that during the COVID-19 pandemic, institutional repositories proved to be critical tools for maintaining academic and scientific continuity. The availability of digital resources enabled the realization of educational activities, such as student symposia, that would otherwise have been canceled. This demonstrates the adaptability of repositories and their strategic value in crisis situations, ensuring the dissemination of information and uninterrupted access to education.

Vasanthan et al. (2024) highlight that repositories represent a modern approach to managing academic resources, integrating storage, organization, and efficient access to information. These platforms optimize the management of intellectual output, facilitate open access, and ensure the long-term preservation of academic documents, consolidating a more efficient and sustainable knowledge management model in higher education.

Finally, Kankam et al. (2024) argue that in developing countries, institutional repositories are essential for disseminating scientific information and promoting open access. They facilitate researchers sharing their findings with broader academic communities, reducing barriers to access and strengthening equity in scientific communication. Furthermore, these spaces contribute to building

more inclusive knowledge ecosystems, fostering innovation, education, and sustainable scientific development.

Institutional repositories have become essential tools for managing, preserving, and disseminating academic output in higher education. They function as centralized platforms that allow for the storage and organization of documents, theses, articles, and other academic materials, ensuring their long-term availability and facilitating open access for students, faculty, researchers, and the general public. Their implementation improves research visibility, strengthens interdisciplinary collaboration, and promotes knowledge transfer, contributing to the democratization of knowledge and the reduction of economic, geographic, and technological barriers that have traditionally limited the circulation of scientific information.

These platforms not only guarantee the digital preservation of documents but also foster more open and collaborative academic practices, transforming how researchers communicate, reuse, and share their findings. By enabling quick and direct access to information, repositories enhance the integration of knowledge in local and global contexts, strengthening innovation, education, and evidence-based research. Furthermore, they help reduce academic elitism by offering equitable visibility to institutions of varying prestige and resources, allowing the intellectual output of less recognized universities to have the same dissemination potential as that of established institutions.

User trust in repositories is a critical factor for their success, as the perception of reliability, data security, document authenticity, and transparency in preservation processes influence researchers' willingness to deposit and use their work. Similarly, implementing a user-centered design improves usability, navigation, and satisfaction, increasing student and academic participation and maximizing the impact of deposited information. This approach enables repositories to function not only as information repositories but also as active tools for managing academic knowledge.

In developing countries or during crises, such as the COVID-19 pandemic, repositories have proven essential for ensuring the continuity of education and research. Their ability to provide remote access to scientific and educational resources allows for the continuation of academic activities, symposia, and research projects, ensuring that intellectual output remains accessible and relevant even under adverse circumstances. In this way, institutional repositories contribute to building more inclusive, accessible, and sustainable knowledge ecosystems, fostering equity in access to information and strengthening the participation of all members of the academic community in the generation and dissemination of knowledge.

Institutional repositories represent a modern and efficient model for managing academic resources, integrating the storage, organization, access, and long-term preservation of information. Their existence not only transforms scientific and academic communication but also fosters innovation, transparency, and equity in higher education, establishing them as a fundamental pillar for the democratization of knowledge and the construction of more inclusive, participatory educational systems oriented toward global cooperation in intellectual production.

However, to overcome the challenges and maximize the impact of institutional repositories, institutions can adopt various strategies. First, implementing mandatory or incentivized open access policies promotes the systematic deposit of documents and data, ensuring that the institution's intellectual output is publicly available (Budapest Open Access Initiative, 2002).

The use of standardized metadata and interoperability protocols, such as OAI-PMH and Dublin Core schemes, allows documents to be easily located and integrated into national and international repositories, increasing the global visibility of research (Lynch, 2003). The adoption of open licenses, such as Creative Commons, facilitates the legal reuse of materials by researchers, teachers, and the general public, contributing to the circulation of knowledge and innovation (Suber, 2012).

It is also essential to offer researcher support services, including technical assistance for document deposit, advice on licenses and copyright, and guidance on how to increase the visibility of their work. Furthermore, training in information literacy and the development of skills for searching, evaluating, and using academic information enhance the effectiveness of repositories in democratizing knowledge (Borgman, 2015).

Finally, integration with disciplinary repositories and national and international aggregators strengthens the circulation of knowledge, allowing local research to have a global impact and enabling scientific production to be used in interdisciplinary and multicultural contexts (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021).

Institutional repositories represent a strategic infrastructure for the democratization of knowledge. By facilitating open access to articles, theses, data, and teaching materials, they increase the visibility of research, strengthen education, support innovation, and contribute to equity in the distribution of knowledge. However, their effectiveness depends on clear institutional policies, sustainable resources, a supportive academic culture, technological interoperability, and training and dissemination strategies. When these elements are combined, repositories not only expand access to knowledge but also foster the social appropriation of science, consolidating a more inclusive, equitable, and participatory academic ecosystem.

CONCLUSIONS

Institutional repositories are becoming a strategic pillar for the democratization of knowledge, providing an infrastructure that facilitates open access, digital preservation, and the equitable dissemination of academic knowledge. Their capacity to store, organize, and make publicly available the intellectual output of educational institutions helps to break down economic, geographic, and technological barriers, allowing students, faculty, researchers, and the general public to access resources that were previously restricted to closed publishing or institutional circles.

The analysis shows that these repositories not only improve the visibility, citation, and global reach of scientific output, but also strengthen interdisciplinary collaboration and promote a more transparent, open, and participatory academic culture. Furthermore, they play an essential role in preserving scientific memory, ensuring the continuity and long-term availability of documents and data, which is especially relevant for regional research or institutions with less international recognition.

However, their effectiveness depends on a combination of technical, cultural, and institutional factors. Financial sustainability, the quality of the technological infrastructure, metadata standardization, and compliance with open access policies are essential conditions for their proper functioning. Likewise, the willingness of academics to deposit their work, trust in the security and authenticity of the documents, and a user-centered design determine the degree of actual use and benefit derived from these systems. Without these conditions, repositories may remain underutilized and fail to reach their democratizing potential.

Institutional repositories are an essential tool for promoting equity in knowledge distribution and strengthening contemporary academic ecosystems. By integrating preservation, visibility, open access, and community participation, they contribute to transforming traditional scientific communication dynamics and expanding educational and research opportunities. Their consolidation, however, requires sustained institutional policies, technological investment, and an academic culture oriented toward openness, collaboration, and the social responsibility of knowledge.

REFERENCES

Andrés, G., Cortassa Amadio, C., Wursten, A., & Legaria, J. I. (2020). Repositorios institucionales digitales de acceso abierto: Una mirada socio-tecnológica. Estudio de caso del repositorio de la Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina. *Información, Cultura y Sociedad*, (42), 35–52. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7404>

- Chávez-Cárdenas, M. d. C., Fernández-Marín, M. Á., & Lamí-Rodríguez del Rey, L. E. (2025). *Web educativa e inteligencia artificial: Transformando el aprendizaje contemporáneo*. Sophia Editions.
- Bangbose, A. A., Mohd, M., Wook, T. S. M. T., & Mohamed, H. (2025). Factors influencing the trustworthiness of digital repositories in Nigerian university libraries. *Information Development*. <https://doi.org/10.1177/02666669251331223>
- Barba-Salazar, J., Mendoza-Lino, K., Paz-Zamora, Y., & Barba-López, R. (2024). Ventajas y desventajas de los repositorios digitales en instituciones de educación superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4), 371–382. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2522>
- Bashir, S., Gul, S., & Ganaie, S. A. (2021). Evolution of institutional repositories: Managing institutional research output to remove the gap of academic elitism. *Journal of Librarianship and Information Science*, 54(3), 345–361. <https://doi.org/10.1177/09610006211009592>
- Bashir, S., Gul, S., Bashir, S., Nisa, N. T., & Ganaie, S. A. (2021). Evolution of institutional repositories: Managing institutional research output to remove the gap of academic elitism. *Journal of Librarianship and Information Science*, 54(3), 518-531. <https://doi.org/10.1177/09610006211009592>
- Borgman, C. L. (2015). *Big data, little data, no data: Scholarship in the networked world*. MIT Press.
- Chan, L., Cupilinkas, D., Eisen, M., Friend, F., Genova, Y., Guédon, J.-C., Hagemann, M., Harnad, S., Johnson, R., Kupryte, R., La Manna, M., Rév, I., Segbert, M., de Souza, S., Suber, P., & Velterop, J. (2002). *Budapest Open Access Initiative*. Budapest Open Access Initiative. http://openscience.ens.fr/ABOUT_OPEN_ACCESS/DECLARATIONS/2002_02_14_Budapest_Open_Access_Initiative.pdf
- Demetres, M. R., Delgado, D., & Wright, D. N. (2020). The impact of institutional repositories: A systematic review. *Journal of the Medical Library Association*, 108(2), 182–194. <https://doi.org/10.5195/jmla.2020.856>
- Fiala, C., & Diamandis, E. P. (2019). The democratization of scientific publishing. *BMC Medicine*, 17, 12. <https://doi.org/10.1186/s12916-019-1249-1>
- González-Pérez, L. I., Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2021). Improving Institutional Repositories through User-Centered Design: Indicators from a Focus Group. *Future Internet*, 13(11), 282. <https://doi.org/10.3390/fi13110282>
- Jantz, R. C., & Wilson, M. C. (2008). Institutional repositories: Faculty deposits, marketing, and the reform of scholarly communication. *The Journal of Academic Librarianship*, 34(3), 186–195. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2008.03.014>

- Kankam, P. K., Acheampong, L. D., & Dei, D. J. (2024). Dissemination of scientific information through open access by research scientists in a developing country. *Heliyon*, 10(7), e28605. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28605>
- Kumar, R. (2022). Open access and knowledge sharing: The role of institutional repositories in Indian higher education. *International Journal of Science, Engineering and Technology*, 10(1). https://www.ijset.in/wp-content/uploads/IJSET_V10_issue1_276.pdf
- Lavoie, B. (2014). *The open archival information system reference model: Introductory guide*. Digital Preservation Coalition. <https://www.dpconline.org/docs/technology-watch-reports/1359-dpctw14-02/file>
- Lynch, C. A. (2003). Institutional repositories: Essential infrastructure for scholarship in the digital age. *portal: Libraries and the Academy*, 3(2), 327–336. <https://doi.org/10.1353/pla.2003.0039>
- Marsh, R. M. (2015). The role of institutional repositories in developing the communication of scholarly research. *OCLC Systems & Services*, 31(4), 163–195. <https://doi.org/10.1108/OCLC-04-2014-0022>
- Shukla, P., & Ahmad, N. (2018). Impact of institutional repositories on scholarly practices of scientists. *Library Philosophy and Practice*. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4674&context=libphilprac>
- Suber, P. (2012). *Open access*. MIT Press.
- Symulevich, A., & Hamilton, M. (2022). Using Open Access Institutional Repositories to Save the Student Symposium during the COVID-19 Pandemic. *Information Technology and Libraries*, 41(1). <https://doi.org/10.6017/ital.v41i1.14175>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). UNESCO Recommendation on Open Science. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949>
- Vasantha, M. C., Nandeesh, M. G., Adithya Kumari, H., & AnilKumar, R. (2024). Institutional repository: A modern approach to academic resource management. *Library Progress International*, 44(3). <https://bpas-journals.com/library-science/index.php/journal/article/view/2898/2716>
- manuscript drafting, critical content review, statistical analysis, and overall supervision of the study.

Conflicts of Interest:

The author declares no conflicts of interest.

Author Contributions:

Sahand Mahdavi-Zargari: Conception and design of the study, data acquisition, analysis and interpretation,

11

LA CONCEPCIÓN

**DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL:
TRABAJO PREVENTIVO EDUCATIVO CON LOS JÓVENES
DESVINCULADOS DEL ESTUDIO Y EL TRABAJO**



LA CONCEPCIÓN

DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL: TRABAJO PREVENTIVO EDUCATIVO CON LOS JÓVENES DESVINCULADOS DEL ESTUDIO Y EL TRABAJO

THE CONCEPTION OF THE INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECT: PREVENTIVE EDUCATIONAL WORK WITH YOUNG PEOPLE DISCONNECTED FROM STUDY AND WORK

Yoelvis Antonio García-Sánchez¹

E-mail: yoelvisantonio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7003-7239>

María Elena Reina-Suárez¹

E-mail: mrlleo@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2324-3083>

María del Rosario Lleó-Moreno¹

E-mail: mereina@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0272-8583>

María Rosa Núñez-González¹

E-mail: mununez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6181-8864>

Guillermo Cabrera-Pérez¹

E-mail: guillocabreraperez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4154-410X>

¹ Centro Universitario Municipal Rodas. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García-Sánchez, Y. A., Reina-Suárez, M. E., Lleó-Moreno, M. R., Núñez-González, M. R., & Cabrera-Pérez, G. (2026). La concepción del Proyecto educativo institucional: trabajo preventivo educativo con los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 113-120.

Fecha de presentación: 16/09/2025

Fecha de aceptación: 21/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

En el artículo se analiza el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en la concepción del Proyecto educativo institucional, como un punto de partida para el trabajo con los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo; el objetivo se direcciona al análisis teórico de este enfoque y la concepción práctica del Proyecto educativo institucional sobre una base científico tecnológica, que favorece la atención a este grupo etario ofreciéndoles una oportunidad más para poder de una forma u otra vincularse al estudio y trabajo como una política estratégica de país, en el contexto de la Institución educativa cubana actual, y sus resultados en la sociedad. El contenido asume la concepción de los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad en y para la Educación general, en como recuperar a esos jóvenes, con una visión de cooperación y colaboración desde espacios socioeducativos. El análisis teórico sobre los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo develó que es una herramienta, en la cual el enfoque ocupa un lugar esencial para modelar relaciones participativas, creadoras, y dinámicas, en una perspectiva de colaboración / cooperación, al tener presente las necesidades e intereses de estos jóvenes, luego, asumir este enfoque, en la realización de actividades que conducen a su integración como entes de bien, en un entramado que pondera el aspecto social.

Palabras clave:

Proyecto educativo institucional, jóvenes desvinculados, estudio, trabajo.

ABSTRACT

The article analyzes the Science, Technology, and Society (STS) approach within the conception of the Institutional Educational Project, as a starting point for working with young people who are disconnected from study and work. The objective is directed toward the theoretical analysis of this approach and the practical conception of the Institutional Educational Project based on a scientific-technological foundation, which supports attention to this age group by offering them an additional opportunity to reengage with study and work, as part of a strategic national policy, within the context of the current Cuban educational institution and its societal outcomes. The content adopts the conception of Science, Technology, and Society studies in and for general education, focusing on how to reintegrate these young people through a vision of cooperation and collaboration within socio-educational spaces. The theoretical analysis of young people disconnected from study and work revealed that the STS approach is a valuable tool, occupying an essential role in shaping participatory, creative, and dynamic relationships from a perspective

of collaboration and cooperation, taking into account the needs and interests of these young people. Furthermore, adopting this approach in the implementation of activities facilitates their integration as productive and socially responsible members of society, within a framework that values the social dimension.

Keywords:

Institutional educational project, young people disconnected, study, work.

INTRODUCCIÓN

El enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) asume la naturaleza social del conocimiento científico-tecnológico en fenómenos objeto de estudios, que articulan en una concepción entre los ámbitos, económico, social, ambiental y cultural (Núñez, 2022), luego la comprensión de la ciencia y la tecnología como procesos que consideran resultados en la esfera social suman la atención de investigadores foráneos, quienes desde la actividad científica, proponen efectos del desarrollo a nivel local y territorial, en tal sentido el conocimiento es observado como una dimensión de la actividad social, realizada por los hombres, en medio de relaciones objetivamente condicionadas.

En esa perspectiva, el enfoque CTS, avala la práctica de estudios en Cuba, que constituyen campo de referencia a favor de reflexiones con una orientación básicamente crítica e interdisciplinaria, en la cual prevalece una mirada a las relaciones e influencias científicas, tecnológicas y sociales, que emergen según el contexto, las políticas de ciencia y tecnología, y el desarrollo científico tecnológico.

Así, el enfoque CTS abarca un sin número de aristas y características en diferentes campos del saber y presenta retos y desafíos a tono con los cambios socioeconómicos y socioambientales en Cuba, uno de estos sectores es la educación general, la cual tiene desafíos, según los niveles educativos en que se desarrolla y la demanda social en las bases científico-tecnológicas para el desarrollo de la niñez y la adolescencia; luego se hace necesario apoyarse en la educación científica, desde un enfoque CTS, para comprender y enfrentar adecuadamente las contradicciones sociales y las problemáticas que afectan la vida cotidiana de docentes, estudiantes, las familias y el entorno social.

En tal dirección, el tema que refiere el Proyecto Educativo Institucional (PEI) ocupa espacios de debate científico pedagógico, en los cuales, varios investigadores develan en sus doctrinas la importancia del mismo a partir de considerar las relaciones socioculturales y ambientales entre las Instituciones educativas, las familias, y los agentes de la comunidad, en general.

En esa intención Alonso et al. (2021); y Cabrera et al. (2018), coinciden en la idea del PEI, observado como aquel, que incluye las estrategias que se trazan en la

Institución educativa, las cuales permiten dar cumplimiento a su encargo social; luego, el PEI es exponente de los valores, la cultura, los fines y la estructura, que deberá enmarcar el funcionamiento -de la Institución educativa-, en una articulación de propósitos estratégicos en función de una educación desarrolladora.

Desde esa concepción Alonso et al. (2021); Cabrera et al. (2018); y Morera et al. (2023), coinciden en la idea del PEI, el cual modela cómo debe ser la Institución educativa de estos tiempos, que acciones precisas debe fomentar para un período de tiempo, y como deberá cumplir su misión social, a partir de la toma de decisiones de la comunidad educativa en, desde, y para la escuela y su comunidad; todo lo cual imprime un signo que identifica el desarrollo de la vida de la escuela, y su esencia radica en la articulación de los objetivos y contenidos planteados en el currículo escolar, los estilos y métodos que precisan el sistema de relaciones en dependencia de las actividades planificadas y los aspectos esenciales de la organización escolar, como el horario único y el reglamento escolar para este tipo de enseñanza, las relaciones con la familia y con otros agentes de la comunidad.

Estos autores, consideran que el PEI deberá tener presente las relaciones entre las diferentes generaciones en un entramado que permita solucionar los problemas más necesarios entre docentes, estudiantes, familias y en general de la comunidad, desde la concepción de considerar a la escuela como el centro cultural de mayor relevancia, en su contexto de acción; y en tal sentido Morera et al. (2023), abogan por el trabajo preventivo diferenciado en el nivel de Secundaria Básica, donde inicia la etapa de la adolescencia.

De las consideraciones y análisis precedentes, realizados por el autor, en la literatura científica, se derivaron ideas en las cuales PEI, asume características que lo identifican, más allá de un documento, y lo consideran más hacia la práctica pedagógica, observada -dicha práctica- como una propuesta integradora, flexible y contextual que deviene en un proceso y en un resultado ante la toma de decisiones compartidas por la comunidad educativa, a partir de una visión estratégica en su planificación fundamentada en métodos y estilos de dirección participativos, que respondan a las prioridades y objetivos del currículo general, y en ello radica el enfoque CTS en el tema que se presenta.

En ese sentido el período de trabajo del PEI deberá considerarse desde una perspectiva de proceso continuo y permanente, que integre el proceso de enseñanza aprendizaje a las problemáticas socioculturales y económico-productivas del entorno de las instituciones educativas a partir del análisis de las políticas vigentes y el emprendimiento de iniciativas creadoras para llegar a las metas que se planifiquen con la utilización de formas de trabajo ágiles y productivas, fundamentadas en los

adelantos científicos tecnológicos y con un resultado de impacto social.

Una de las líneas de trabajo del PEI referidas al trabajo con los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo es el aprovechamiento de las potencialidades de varias áreas del conocimiento para ese fin; entre esas áreas se encuentran las actividades físico recreativas como término en el desarrollo de la personalidad de los escolares, quienes reciben las influencias educativas desde varios escenarios, entre estos se encuentran las interrelaciones personales, expresadas a través del contexto histórico social en que se desarrolla el proceso docente educativo, las condiciones económicas, culturales y de desarrollo específicos alcanzados por la comunidad educativa, las características urbanas o rurales, al clima socio-político de la comunidad, la diversidad de intereses en los Organismos correspondientes.

El objetivo del artículo se direcciona al análisis teórico del enfoque CTS y la concepción práctica del Proyecto educativo institucional sobre una base científico tecnológica y social, la cual favorece el establecimiento de las relaciones intergeneracionales para el trabajo preventivo educativo con los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo, en el contexto de la Institución educativa cubana actual, y sus resultados en la sociedad.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de carácter descriptivo y analítico, orientado al análisis teórico del enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y su aplicación práctica en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el trabajo con jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo. La investigación se sustentó en la revisión y sistematización de literatura científica nacional e internacional, así como en el análisis de documentos institucionales relacionados con la planificación educativa y las políticas de atención a adolescentes en Cuba.

Se emplearon métodos teóricos, como el análisis documental, la síntesis y la inducción-deducción, para identificar los elementos conceptuales y prácticos del enfoque CTS en la educación general y en la construcción de relaciones intergeneracionales. Asimismo, se consideraron estrategias de triangulación de fuentes bibliográficas y documentales, con el objetivo de garantizar la validez y coherencia de los hallazgos.

La población de estudio estuvo constituida por adolescentes desvinculados del estudio y el trabajo, así como por los actores involucrados en el PEI, incluyendo docentes, familiares y organismos comunitarios vinculados a la educación, la salud y la recreación. Se analizó cómo el PEI promueve la cooperación y colaboración entre estos agentes, a partir de la identificación de necesidades, potencialidades y estrategias de intervención educativa.

El procedimiento de análisis incluyó la revisión de antecedentes teóricos sobre CTS, las relaciones intergeneracionales y la prevención educativa, así como la identificación de buenas prácticas y experiencias cubanas que evidencian la integración de estas dimensiones en la gestión educativa. Se buscó, de manera sistemática, articular los hallazgos teóricos con la práctica pedagógica, con el fin de proponer pautas que fortalezcan la atención de los jóvenes desvinculados desde una perspectiva socioformativa y científica-tecnológica.

DESARROLLO

Los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), comprenden todos aquellos esfuerzos teóricos y prácticos que, desde finales de la década de los 60, se vienen realizando en diversas regiones del mundo, para el estudio crítico e interdisciplinar de las relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, a partir de considerar el Movimiento Internacional de Estudios CTS, emerge en el contexto histórico de las llamadas reacciones académicas, administrativas y sociales, en oposición a la imagen o concepción heredada de la ciencia y la tecnología determinadas por la actitud de la comunidad científica y la sociedad en general.

En tal dirección, ante el problema del desarrollo y las consecuencias de la ciencia y la tecnología, que transitan desde un período de optimismo a un periodo de alerta, en el desarrollo de la ciencia y la tecnología para el progreso social, tiene lugar un proceso de cuestionamiento de la ciencia, la tecnología y sus consecuencias para la sociedad, en la cual, el enfoque CTS, asume factores de naturaleza social, política o económica, que modulan el cambio científico tecnológico, como lo concerniente a las repercusiones éticas, ambientales o culturales de este.

En tanto, el enfoque CTS desarrolla programas en tres direcciones: la investigación, como alternativa a la reflexión académica tradicional sobre la ciencia y la tecnología; en el campo de las políticas públicas, que defienden la regulación social de la ciencia y la tecnología; y en el campo de la Educación, que se concreta en programas y materias CTS, que promueven la alfabetización para el uso del conocimiento científico tecnológico y la participación pública en asuntos de ciencia y tecnología (Núñez et al., 2020).

En Cuba, se promueve una política científica y tecnológica cada vez más ajustada a las realidades de la cambiante economía, la cultura y los efectos del cambio climático, en respuesta a las necesidades de un proyecto social, que considera la gestión de gobierno basada en Ciencia, tecnología e innovación, a tono con propuestas innovadoras que permitan satisfacer las necesidades del desarrollo social y de los ciudadanos.

En este contexto, la educación ocupa un lugar esencial, refrendada en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible

(Agenda 2030), y en tal sentido la atención a los adolescentes es prioridad, pues constituyen sector estratégico de la población, dentro de la construcción y sostenimiento del proyecto social; luego asumir el reto de atenderlos desde un enfoque CTS, frente a las actuales condiciones económicas, culturales y sociales exige de una práctica pedagógica que asuma el desarrollo científico tecnológico.

El asunto de la atención a los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo, es también abordado, desde otra perspectiva por autores como Alonso et al. (2021); y Morera et al. (2023), quienes articulan dicha atención con el PEI y las relaciones intergeneracionales entre adolescentes, en una perspectiva que implica el enfoque CTS, en atención a los niveles educativos de la educación general.

Luego, la experiencia en la práctica pedagógica del autor develó que el PEI es una herramienta en la consolidación de relaciones intergeneracionales, en este caso entre jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo, carentes de una visión estratégica que considere espacios y gestione conocimientos a favor de actividades de interés común entre estas generaciones, reconociéndose en tal sentido la concepción de acciones articuladas a favor de la cooperación y la colaboración entre organismos y agentes de la comunidad.

Luego, el PEI es reconocido por el autor de la investigación como un instrumento de trabajo científico, que puede ser utilizado a favor de la promoción de acciones en las cuales adolescentes sean protagonistas con la expresión de relaciones participativas, creadoras, dinámicas a favor de mantener una condición saludable tanto física como mental; análisis que consideró el enfoque de CTS.

Desde esa mirada al proceso de atención a los adolescentes observado desde el Proyecto educativo institucional (PEI); permitió defender la idea que supone la elaboración de una Estrategia, fundamentada en el enfoque de CTS, en tanto, es válido reconocer que para tales fines, en el PEI se deberá considerar una perspectiva de colaboración y cooperación entre el Centro Universitario Municipal y los organismos Educación, INDER, Salud, y otros afines a la idea que se presenta, quienes asumirán la responsabilidad en el diseño de un diagnóstico participativo que revele las necesidades e intereses de estos adolescentes desde dos direcciones: las relaciones intergeneracionales y las potencialidades de las actividades físico recreativas para lograrlas.

Desde la óptica de este artículo, los autores consideran que el PEI es un ente mediador en el cumplimiento de las políticas que ponderan la atención a adolescentes -en Cuba- desde espacios socioeducativos; luego exige de la búsqueda de nuevos métodos de trabajo y alternativas, fundamentadas en el conocimiento científico, desde el enfoque CTS, posición que indica una ruta en el armazón

de las complejas interrelaciones educativas y de trabajo que tienen lugar entre los diferentes agentes, desde la escuela hacia la familia, las instituciones de la comunidad, las organizaciones, y viceversa, proceso que reconoce como denominador común la satisfacción individual y social de las personas.

Las concepciones teóricas acerca de las relaciones entre estos adolescentes, observadas en el proceso de atención a los desvinculados del estudio y el trabajo; consideran el análisis del concepto generación, término que se asocia a un grupo de personas que comparten características que les identifican y a su vez les diferencian de otras según sus rangos etarios, determinados por el momento histórico, los acontecimientos vividos, los ámbitos geográfico-territoriales, los valores, la época sociocultural y educacional.

Investigadores como Batista (2016) reconocen las relaciones entre generaciones, desde enfoques diversos:

- Genealógicas, es decir parentescos, ancestros y los roles sociales
- Pedagógicas, en referencia a las relaciones y los roles educativos
- Socioculturales e históricas, relacionadas con conflictos sociales, movimientos culturales, seguridad social y estado de bienestar
- Como etiquetas, para caracterizar grupos específicos de población

Esa línea de pensamiento reconoce las relaciones intergeneracionales: y establecen ideas que las regulan a partir de considerar en ello la participación, la orientación y los resultados en tres dimensiones: el contexto en que tienen lugar, el contenido de las relaciones y las vías que pueden asegurarlas.

Otros investigadores Castro (2017); y Delgado & Calero (2017), refieren las relaciones como aquella interacción entre dos o más personas de diferentes grupos etarios, que pueden tener o no vínculos familiares, las cuáles conviven en un mismo tiempo social, con intereses afines, en una interrelación que permite el establecimiento de los vínculos para el intercambio y aprendizajes de las realidades psicosociales y socioculturales en su entorno y contexto de vida.

Desde esa posición estos autores asumen las dimensiones que integran el concepto intergeneracional y en ello, reconocen su dimensión teórico – práctica, en la cual tiene lugar un proceso de enlace de los componentes biológicos, culturales y económicos, a partir de la comunicación y la solidaridad, la responsabilidad mutua, que toma en cuenta las necesidades.

Además, en la literatura científica se reconoce la identificación de los espacios y lugares en los cuales se desarrollan las relaciones intergeneracionales: Alonso et al. (2021); Pozzo (2019); Sordo (2019); entre estos mencionan

los espacios cotidianos, en familia, contextos educativos, laborales, culturales, deportivos, en los cuales tiene lugar una interacción solidaria en pos del intercambio de ideas, consejos, y experiencias que comparten, siempre y cuando las relaciones sean positivas.

En interés de fomentar adecuadas relaciones intergeneracionales fueron sistematizadas propuestas de alternativas, programas y proyectos a favor de las relaciones intergeneracionales; entre estos se estudiaron las propuestas de Alonso et al. (2021); Castro (2017); y De la Villa (2017), quienes coinciden en reconocer la necesidad de fomentar estas relaciones a favor de una adolescencia activa, con lo cual se conduce la participación, e integración social, y la integración de los espacios de interacción en la comunidad.

En esa dirección, en Cuba se presentan otros resultados como antecedentes de este estudio que avalan la importancia del enfoque CTS en la concepción de las relaciones intergeneracionales, fundamentadas en diferentes contextos y aristas:

- Batista (2016), expone como la dinámica intergeneracional entre jóvenes y adultos mayores en una organización laboral cubana facilita los resultados productivos y de comunicación interpersonal.
- Delgado & Calero (2017), conceden importancia a los espacios de convivencia y experiencia intergeneracional.
- Pozzo (2019), alude a las interacciones con la comunidad de varias generaciones, en estas investigaciones no se tiene presente las actividades físico recreativas.
- Díaz et al. (2020), se pronuncian por las relaciones intergeneracionales para un envejecimiento activo y satisfactorio.
- Cascante & Espinoza (2021), analiza las ventajas de las relaciones intergeneracionales y los estereotipos etarios como dimensiones psicosociales de la intergeneracionalidad en personas adolescentes y adultas mayores, y propone la atención contextualizada a ese fenómeno social.

Desde la concepción de este artículo, no se encontraron publicadas investigaciones que direccionan sus objetivos a las relaciones entre adolescentes a partir del empleo de acciones consensuadas mediante el Proyecto educativo institucional, en el cual las actividades permitan el intercambio de saberes, experiencias y valores compartidos entre ellos que satisfagan sus propias necesidades. Luego, se consideró que estas relaciones deberán entenderse desde el supuesto de superar la unificación de ideas en un espacio o contexto determinado (social); en ello, las relaciones tienen la cualidad de ejercer influencias recíprocas a favor de la comunicación desde la cooperación y la colaboración interpersonal a partir de los vínculos afectivos, la solidaridad, la reciprocidad y la inclusión.

Este análisis, además consideró lo oportuno en la identificación de barreras que puedan interferir en las relaciones y en ese sentido propone tener presente falta de lugares comunes que propicie el intercambio, la concepción nula o débil de actividades, la incompreensión respecto a intereses comunes, la falta de planificación ordenada y el seguimiento a diagnósticos que manifiesten necesidades sentidas.

En esa perspectiva en la revisión de políticas educativas y de salud que direccionan en sus esencias las relaciones entre personas de diferentes generaciones, afloró que el Proyecto Educativo Institucional puede ser un valioso instrumento de trabajo para proyectar actividades en las cuales adultos mayores y adolescentes tengan espacios de motivación, estimulación, entrenamiento cognitivo, e interacción social, soportados desde el enfoque CTS.

El estudio de las relaciones intergeneracionales develó que es un fenómeno complejo, en su esencia sobrepasa la coexistencia de las generaciones, , desde la cual distingue la importancia de los procesos recíprocos destinados a la orientación, las influencias educativas, el intercambio, las reflexiones y el aprendizaje entre este grupo etario, en las cuales surge la solidaridad, e implica un proceso que permite a las generaciones interactuar de manera armónica y flexible (Rojas-Valladares & Pire-Rojas, 2024).

En esta idea la solidaridad expresa la intención de lograr relaciones armónicas entre adolescentes, de manera ordenada, planificada y consensuada entre varios organismos, y en ello radica la salida al enfoque CTS:

- Educación, facilita un entramado de relaciones a partir del proyecto educativo institucional y la planificación de las actividades que consideran la participación de estos adolescentes desvinculados del estudio y el trabajo, propicia espacios y horarios, aporta recursos humanos con preparación adecuada y establece vínculos con las familias a tales efectos, y con la comunidad, propiciando que la escuela esté presente en la vida.
- INDER, facilita la concepción de un programa de ejercicios físicos y actividades recreativas ordenadas a partir de la gestión del conocimiento a tales fines y aporta recursos humanos preparados, a favor del vínculo con la escuela, la comunidad y sus miembros, en un entramado de relaciones de colaboración.
- Salud, favorece la salida al Programa de atención a adolescentes, aporta recursos humanos con preparación adecuada y facilita las recomendaciones desde la óptica médico sanitaria para develar un proceso de interés común a favor de hábitos de vida sanos y saludables con el principio de la prevención.

En esa dirección el interés radica en la colaboración, la cooperación y la asistencia mutua, en un proceso que tiene como punto de partida la construcción de intercambios formales y de saberes compartidos, fundamentados

en las fortalezas de cada una de estas etapas de la vida y el diagnóstico de las necesidades, que serán renovadas desde en una práctica regular que aporta nuevas ideas para el trabajo preventivo de los jóvenes sin empleo a nivel microsocioal en las Instituciones educativas.

En tal perspectiva el análisis de los resultados consideró los criterios de Acanda (2023); y Curbelo & Rodríguez (2019), quienes abordan -indistintamente- la prevención social para jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo, y analizan la importancia que la identificación y atención previa de problemáticas asociadas a la adolescencia y la juventud en el contexto de las Instituciones educativas, fenómeno que en Cuba recibe atención de prioridad, a partir de las políticas educativas y del sistema de seguridad social, en el cual el trabajo preventivo es relevante por su concepción teórica y la práctica pedagógica.

Varios investigadores confirman una línea de pensamiento que recrea las esencialidades del trabajo preventivo: Fabrè et al. (2023); Méndez (2022); Naranjo (2018); Rodríguez (2019), observado como una necesidad socio-cultural, en la cual deberá ceñirse un sistema de acciones, que garanticen las condiciones socioeducativas y socio-ambientales para el desarrollo de la personalidad, al considerar el riesgo de conductas no deseadas y de alteraciones en el comportamiento, luego, la concepción del Proyecto educativo institucional, desde la óptica del trabajo preventivo educativo con los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo, sería una herramienta psicopedagógica de incalculable valor.

En consonancia con los análisis realizados los autores consideran que la concepción del Proyecto educativo institucional deberá tener presente el entramado de relaciones del trabajo preventivo educativo con los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo, y en tal dirección asumen una concepción que se fundamenta en:

- La transformación de modos de actuación sustentados en la innovación educativa y la creación de una estructura de trabajo preventivo que considere la formación de capacidades desde una perspectiva multidimensional y multidisciplinaria.
- La identificación de potencialidades y necesidades a escala individual, familiar y de la comunidad.
- El procesamiento de los datos en la Institución educativa y su inclusión en el PEI.
- La concepción de Estrategias de prevención y de intervención educativa en correspondencia con las potencialidades y necesidades.
- El aprovechamiento de las bondades de las organizaciones y organismos, que interactúan en el PEI.
- La cooperación y colaboración entre todos los agentes que intervienen en el proceso educativo de los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo.

- El desarrollo de condiciones favorables para la inclusión de los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo en proyectos de vida socioculturales y socioeconómicos.

CONCLUSIONES

El análisis teórico de las relaciones entre estos jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo, develó que es una herramienta, en la cual el enfoque CTS ocupa un lugar esencial para modelar relaciones participativas, creadoras, y dinámicas, en una perspectiva de colaboración / cooperación, al tener presente las necesidades e intereses de estos jóvenes.

Para lograr el fomento de adecuadas relaciones es importante considerar la solidaridad, perspectiva que implica asumir el enfoque CTS, en una concepción que refiere la colaboración, interacción, integración e inclusión entre varias personas, que no tienen el mismo rango etario, y en ese sentido tienen a su favor la realización de actividades que conducen a un ambiente de participación conjunta fundamentado en el respeto, la comprensión e inclusión según las experiencias de la ambas generaciones, en un armazón que pondera el aspecto social.

En el trabajo preventivo direccionado a los jóvenes sin vínculos de estudio y trabajo deberá prevalecer la intención socioeducativa y el vínculo con las organizaciones de la comunidad, siendo el Proyecto educativo Institucional la herramienta formal para la planificación y el ejercicio de acciones que faciliten la transformación de modos de actuación sustentados en la innovación educativa y la creación de una estructura de trabajo preventivo que considere la formación de capacidades desde una perspectiva multidimensional y multidisciplinaria.

REFERENCIAS

- Acanda Chapman, L.M. (2023). El trabajo preventivo en la escuela cubana actual *Revista Pedagogía profesional*, 21(1), 1-11. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf/article/view/2100>
- Alonso Hidalgo, Y., Morera Núñez, S., & Núñez González, M. R. (2023). Las relaciones intergeneracionales entre adultos mayores y adolescentes en la concepción del proyecto educativo institucional de la Secundaria Básica. *Revista Conrado*, 19(S1), 418-429. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3147>
- Batista Jiménez, Y. (2016). La dinámica intergeneracional entre jóvenes y adultos mayores en una organización laboral cubana. *Desidades*, 12(4), 30-38. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v12/es_n12a04.pdf

- Cabrera Fernández, A., Núñez González, M. R., & Alpízar, R. (2018). Los nexos ciencia - tecnología - sociedad (CTS) en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/12/ciencia-tecnologia-sociedad.html>
- Cascante Zúñiga, A., & Espinoza Morúa; G. (2021). Las relaciones intergeneracionales y estereotipos etarios como dimensiones psicosociales de la intergeneracionalidad en personas adolescentes y adultas mayores de la provincia de Alajuela, Costa Rica [Trabajo final de Graduación, Universidad Nacional].
- Castro Gallardo, M. (2017). Relaciones Intergeneracionales y bienestar de las personas mayores [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
- Curbelo Osuna, D., & Rodríguez Echevarría, N. (2019). Estrategia de prevención social para jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo. *Avances*, 21(4), 31- 45. <https://www.redalyc.org/journal/6378/637869114006/637869114006.pdf>
- De la Villa Moral Jiménez, M. (2017). Programas intergeneracionales y participación social: la integración de los adultos mayores españoles y latinoamericanos en la comunidad. *Universitas Psychologica*, 16(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.pips>
- Delgado, C.R., & Calero, C.G. (2017). Espacios de convivencia y experiencia intergeneracional. *Trabajo Social Hoy*, 82, 19-40. <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2017.0014>
- Díaz Hurtado, A., Pérez Villar, J., & Ortega Expósito, T. (2023). Relaciones intergeneracionales para un envejecimiento activo y satisfactorio. *Novedades En Población*, 16(Especial). <https://revistas.uh.cu/novpob/article/view/494>
- Fabré Machado, I., Riera Vázquez, C.M., & Blanco Marrades, J.S. (2023). La formación ética universitaria cubana como herramienta para la prevención social. *Revista Edumecentro* 15, 23-38. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v15/2077-2874-edu-15-e2391.pdf>
- Méndez Bordón, A., Rivas Diéguez, A., Goytisolo Andreu, M., & Romayo Cano, Y. (2013, diciembre). *Acciones para fortalecer la labor de prevención social en comunidades del municipio Jesús Menéndez*. *Revista de Psicología GEPU*, 4(2). https://drive.google.com/file/d/0B_amNUZGjsD9SndnWUs5YnpXS0E/view?resourcekey=0-f0cl8sM2UefCC5u_u3aRiQ
- Morera Núñez, S., Becerra Díaz, Y., & Núñez González, M. R. (2023). El proyecto educativo institucional: punto de partida en la actividad físico recreativa y las relaciones intergeneracionales de adolescentes y adultos mayores. *Revista Científica Cultura, Comunicación Y Desarrollo*, 8(2), 214–219. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/478>
- Naranjo, A. (2018). La preparación de los profesores de Secundaria Básica para la realización del trabajo preventivo con estudiantes en situación de desventaja social [Trabajo de diploma, Universidad de Holguín].
- Núñez Jover, J. (2022). CTS en Cuba: trayectoria académica y proyección social. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad —CTS*, 17(50), 237-242. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/309>
- Núñez Jover, J., Ortiz Pérez, H.R., Proenza Díaz, T., & Rivas Diéguez, A. (2020). Políticas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación y desarrollo territorial: nuevas experiencias, nuevos enfoques. *Revista CTS*, 43(15), 187-208. <https://ojs.revistacts.net/index.php/cts/article/view/149>
- Pozzo, L. (2019). Lo comunitario como cualidad de las relaciones intergeneracionales. II Convención Científica Internacional de Ciencia, Tecnología y Sociedad “CCI 2019” y de la Agenda 2030. La Habana, Cuba.
- Rodríguez González, D.R. (2019). Programa de intervención psicosocial para la promoción de la integración intercultural en la UCLV [Trabajo de diploma, Universidad Central Martha Abreu de Las Villas].
- Rojas-Valladares, A. L., & Pire-Rojas, A. (2024). La relación escuela-familia. Nociones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas sobre un desafío educativo. Editorial UMET.
- Sordo Noriega, M. (2019). El envejecimiento activo: propuesta de un programa intergeneracional [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid].

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Yoelvis Antonio García-Sánchez, María Elena Reina-Suárez, María del Rosario Lleó-Moreno, María Rosa Núñez-González, Guillermo Cabrera-Pérez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

12

EVOLUCIÓN **Y COMPRENSIÓN JURÍDICA DEL FEMICIDIO: DESAFÍOS** **EDUCATIVOS Y LEGALES EN EL CONTEXTO ECUATORIANO**



© 2026; 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.

EVOLUCIÓN

Y COMPRENSIÓN JURÍDICA DEL FEMICIDIO: DESAFÍOS EDUCATIVOS Y LEGALES EN EL CONTEXTO ECUATORIANO

EVOLUTION AND LEGAL UNDERSTANDING OF FEMICIDE: EDUCATIONAL AND LEGAL CHALLENGES IN THE ECUADORIAN CONTEXT

Luis Andrés Crespo-Berti¹

E-mail: ui.luiscrespo@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8609-4738>

Melanie Skarlet Quiñonez-Medina¹

E-mail: melanieqm44@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8351-7931>

Carmen Patricia Ruiz-Tigse¹

E-mail: carmenrt99@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5171-9309>

Daniela Yesenia Sánchez-Mina¹

E-mail: danielasm18@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1429-6079>

¹Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Crespo-Berti, L. A., Quiñonez-Medina, M. S., Ruiz-Tigse, C. P., & Sánchez-Mina, D. Y. (2026). Evolución y comprensión jurídica del femicidio: desafíos educativos y legales en el contexto ecuatoriano. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 121-127.

Fecha de presentación: 13/09/2025

Fecha de aceptación: 28/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La evolución y comprensión jurídica del femicidio en Ecuador reflejan un proceso complejo de adaptación del sistema penal frente a las demandas sociales de justicia y equidad de género. Desde su incorporación en el Código Orgánico Integral Penal (COIP), el tratamiento jurídico de este delito ha evidenciado avances normativos significativos, pero también limitaciones en su aplicación práctica. Persisten dificultades relacionadas con la interpretación judicial, la valoración de las pruebas y la falta de formación especializada en perspectiva de género. Además, los estereotipos socioculturales y la sensibilidad institucional insuficiente frente a la violencia patriarcal obstaculizan la eficacia de las políticas públicas. En este contexto, los desafíos educativos y legales se entrelazan, exigiendo una respuesta integral que combine reformas legislativas, capacitación continua y compromiso institucional. Solo así será posible consolidar una comprensión jurídica del femicidio que contribuya verdaderamente a la justicia, la reparación y la igualdad de derechos.

Palabras clave:

Femicidio, evolución jurídica, sistema penal ecuatoriano, perspectiva de género, educación jurídica, derechos de las mujeres, justicia y equidad.

ABSTRACT

The evolution and legal understanding of femicide in Ecuador reflect a complex process of adaptation within the criminal justice system to meet social demands for justice and gender equality. Since its inclusion in the Comprehensive Organic Criminal Code (COIP), the legal treatment of this crime has shown significant normative progress but also practical limitations in its implementation. Challenges persist regarding judicial interpretation, evidence assessment, and the lack of specialized gender-sensitive training. Furthermore, sociocultural stereotypes and limited institutional awareness of patriarchal violence hinder the effectiveness of public policies. In this context, educational and legal challenges intersect, requiring an integrated approach that combines legislative reforms, continuous training, and institutional commitment. Only through such a comprehensive perspective can the legal understanding of femicide effectively promote justice, reparation, and equal rights.

Keywords:

Femicide, legal evolution, Ecuadorian criminal system, gender perspective, legal education, women's rights, justice and equity.

INTRODUCCIÓN

El femicidio, entendido como la muerte violenta de mujeres por razones de género, constituye una de las manifestaciones más extremas y alarmantes de la violencia contra la mujer. En Ecuador, esta problemática ha adquirido una relevancia social y jurídica ineludible, al punto de ser reconocida dentro del Código Orgánico Integral Penal (COIP) como un delito autónomo. No obstante, su sola tipificación no ha bastado para erradicar una realidad que, año tras año, sigue cobrando la vida de decenas de mujeres. Solo en 2024, el país registró 108 víctimas de femicidio, una cifra que refleja la persistencia de estructuras de poder y de violencia patriarcal profundamente arraigadas.

De acuerdo con Incháustegui (2014, citado en Larrea, 2020), el concepto de feminicidio, en todas sus variantes, abre un campo de análisis sobre la violencia extrema que priva de la vida a mujeres de todas las edades en el mundo. En esa línea, García (2018) sostiene que el feminicidio no es únicamente un problema de seguridad ciudadana, sino también un fenómeno social y cultural cuya prevención requiere más que sanciones penales: exige políticas públicas y medidas educativas orientadas a transformar los patrones de desigualdad. En el mismo sentido, Rojas & Espinosa (2021) lo describen como “un fenómeno preocupante que aumenta desproporcionadamente en países latinoamericanos como resultado de esquemas socioculturales androcéntricos que derogan los derechos de la mujer”.

En el contexto latinoamericano, Luna (2020) señala que México fue el primer país en tipificar el feminicidio, seguido por El Salvador, Costa Rica, Chile, Perú, Guatemala, Nicaragua, Argentina, Ecuador y Uruguay. En el caso ecuatoriano, Briones Valverde (2022) explica que la tipificación del femicidio surgió como respuesta al “aumento progresivo de los casos de asesinatos de mujeres, que reflejan la existencia de relaciones inequitativas, desiguales y basadas en el poder”. De acuerdo con Albán-Pazmiño & Bermúdez-Santana (2023), la incorporación del femicidio en el COIP en agosto de 2014 simboliza un avance normativo, pero también un desafío para el sistema judicial, que enfrenta dificultades en su correcta aplicación.

El artículo 141 del Código Orgánico Integral Penal establece: “La persona que, como resultado de relaciones de poder manifestadas en cualquier tipo de violencia, dé muerte a una mujer por el hecho de serlo o por su condición de género, será sancionada con pena privativa de libertad de veintidós a veintiséis años” (Ecuador. Asamblea Nacional, 2014). Sin embargo, como destacan Monteiro & Da Fonte Carvalho (2024), las cifras siguen siendo “alarmantes y hasta pavorosas”, evidenciando que cada 26 horas una mujer es asesinada en el país, mientras que solo una fracción de los casos obtiene sentencia condenatoria.

A esta situación se suma la observación de Ramis Bravo (2018, citado en Vázquez Villavicencio & Durán Ramírez, 2024), quien subraya que la lucha contra la violencia de género requiere un enfoque integral que incluya la sensibilización social y la educación para la igualdad. Esto refuerza la necesidad de incorporar la educación jurídica con perspectiva de género como herramienta clave en la prevención del femicidio y en la consolidación de una cultura de respeto a los derechos humanos.

La obra de Fuentes-Águila (2025) ofrece un análisis profundo sobre el tratamiento penal y criminológico de la violencia de género e intrafamiliar en Ecuador, evidenciando que la eficacia de la tipificación legal depende no solo de la norma escrita, sino de la adecuada aplicación de procedimientos judiciales y de la formación de los operadores de justicia. Esta fuente resalta que los procesos de investigación y sanción deben estar acompañados de políticas preventivas y programas de sensibilización y educación jurídica, que permitan una comprensión integral del fenómeno y faciliten la transformación de las estructuras sociales que sostienen la violencia. Asimismo, enfatiza que la violencia de género tiene raíces culturales profundas que requieren intervención educativa y formativa, orientada tanto a la sociedad como a los agentes del sistema penal, para promover la conciencia de derechos y la equidad de género.

Por su parte, Rojas-Valladares & Pire-Rojas (2024) abordan la importancia de la relación escuela-familia y los desafíos educativos que surgen en contextos de vulnerabilidad social. Esta fuente aporta que la educación, entendida desde una perspectiva sociológica y pedagógica, es clave para prevenir la reproducción de patrones de violencia en las nuevas generaciones, fomentando valores de respeto, igualdad y resolución pacífica de conflictos. La obra enfatiza que la escuela no solo transmite conocimientos académicos, sino también herramientas para la conciencia crítica y la formación ética de los individuos, constituyendo un espacio estratégico para la prevención de la violencia de género y la promoción de una cultura de equidad.

Integrando ambas perspectivas, se evidencia que la lucha contra el femicidio en Ecuador requiere acciones intersectoriales que combinen el fortalecimiento del sistema penal con estrategias educativas y pedagógicas, de modo que la prevención, la sensibilización y la formación ciudadana se constituyan en pilares fundamentales para garantizar derechos, transformar actitudes y consolidar una sociedad más equitativa.

Pese a los avances legales, persisten interrogantes sobre la efectividad de la tipificación del femicidio en la práctica judicial ecuatoriana. La exigencia de probar la relación de poder establecida en la norma, la falta de capacitación especializada de los operadores de justicia y la persistencia de estereotipos socioculturales obstaculizan una correcta administración de justicia. En este contexto, se

plantea como problema de investigación la ineficacia del tratamiento penal del femicidio en Ecuador y sus limitaciones para prevenir la violencia de género y garantizar justicia a las víctimas, conforme al marco del Código Orgánico Integral Penal. vigente.

En consecuencia, el objetivo de este estudio es evaluar la eficacia del tratamiento penal del femicidio en el Código Orgánico Integral Penal (COIP) y su impacto en la protección de los derechos de las víctimas de violencia de género en Ecuador, a partir de una reflexión que integre el análisis jurídico, la educación en derechos humanos y la promoción de una justicia con enfoque de género.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, que, según Salazar (2020), “centra su atención en buscar en los fenómenos todas esas cualidades, características y aspectos importantes que le permitan reconstruir la realidad observada y detectada por el investigador”. Este enfoque permitió analizar de manera interpretativa la percepción que tienen los habitantes de Ibarra respecto a la eficacia del tratamiento penal del femicidio en Ecuador, incorporando además un componente educativo, ya que la investigación busca generar conciencia social y reflexión pedagógica sobre la violencia de género y la necesidad de formación en derechos humanos.

El tipo de investigación se clasificó como factible, dado que, conforme a Hurtado (2008, citado en Abambari-Vera & Pérez-Vega, 2021), la investigación de tipo factible “se basa en la elaboración de una propuesta, un programa o un plan, como la solución de un problema o necesidad de tipo práctico”. Este enfoque permitió que el estudio no solo describa la situación, sino que también tenga un impacto formativo en los participantes y en la comunidad jurídica, al reflexionar sobre la prevención del femicidio y la promoción de prácticas legales y sociales más equitativas.

El nivel de investigación fue descriptivo, orientado a identificar las propiedades y características del fenómeno estudiado. Según Hernández et al. (2014), “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. Esta descripción permitió educar y sensibilizar a los participantes sobre la importancia de la correcta aplicación de la normativa penal y su relación con la protección de los derechos de las víctimas.

Para el análisis, se aplicaron métodos teóricos: analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico y exegético, que facilitaron una comprensión profunda del fenómeno desde su dimensión jurídica y social, así como su proyección pedagógica.

El método analítico-sintético, según Villasante (2021), combina procesos de descomposición y reconstrucción lógica, permitiendo examinar las partes de un todo y luego integrarlas. Este método también contribuyó a estructurar la información de manera que pueda ser utilizada como recurso educativo para operadores de justicia y estudiantes de derecho.

El método inductivo-deductivo, según Guamán Chacha et al. (2021), posibilita el tránsito de lo particular a lo general, favoreciendo la comprensión integral del fenómeno y su enseñanza en contextos de formación jurídica y social.

El método exegético, definido por Coloma Hernández (2022), permite interpretar la normativa y verificar la intención del legislador, aspecto fundamental para la educación en derecho con perspectiva de género.

El método histórico-lógico, según Ortiz Bosch et al. (2023), combina el análisis de la evolución de los fenómenos con la identificación de patrones generales, lo que permite enseñar la trayectoria normativa del femicidio y su importancia en la formación de operadores de justicia y ciudadanía responsable.

En cuanto a las técnicas de investigación, se aplicó la investigación documental y la entrevista semiestructurada. La investigación documental, según la UNAN (2020), es “una forma práctica y funcional para la selección de las ideas relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades e identificar los puntos de acceso de evidencias documentales”, lo que permitió construir material educativo y generar conocimiento replicable en programas de formación. La entrevista, según López & Ramos (2021), “coloca al investigador en contacto personal con los sujetos investigados y permite reconocer aspectos afectivos y volitivos relevantes para la investigación”, favoreciendo la reflexión pedagógica de los entrevistados sobre la prevención del femicidio y el respeto a los derechos de las víctimas.

La población estuvo conformada por los habitantes de Ibarra entre noviembre de 2024 y febrero de 2025. La muestra, definida como “un subconjunto representativo de la población” (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023), fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico de sujetos tipo, incluyendo abogados con título de cuarto nivel en área penal y más de cinco años de experiencia. La participación de estos expertos permitió además un componente pedagógico, al brindar orientación y conocimiento sobre la correcta aplicación del Código Orgánico Integral Penal. y la interpretación del delito de femicidio, generando un efecto formativo en la comunidad jurídica.

La combinación de estos métodos y técnicas permitió obtener información relevante para analizar la percepción social y profesional sobre la eficacia del tratamiento penal del femicidio, al tiempo que se promovió la educación

jurídica, la sensibilización ciudadana y la reflexión sobre la violencia de género, integrando el análisis legal con un enfoque pedagógico y social.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados reflejados en la anterior matriz muestran que la lucha contra el femicidio en Ecuador requiere más que meramente medidas punitivas, ya que las relaciones de poder reflejan la desigualdad profundamente radicada que sostiene diversos tipos de violencia. Aunque la clasificación del crimen ha destacado la severidad del problema, las altas tasas de violencia mortal contra las mujeres continúan, indicando la necesidad de mejorar las medidas de salvaguarda, prevención y, de manera complementaria, la educación y sensibilización de la sociedad (Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de categoría respecto a los criterios de los informantes clave.

Crerios indagados	Informante clave 1	Informante clave 2	Categorías emergentes
¿Cómo interpreta jurídicamente la «relación de poder» mencionada en la tipificación del femicidio?	El hombre ejerce fuerza y brutalidad contra la mujer dentro de la relación de pareja o convivencia	La relación de poder radica en la desigualdad estructural entre el hombre y la mujer, donde el agresor ejerce control sobre la víctima.	<ul style="list-style-type: none"> - Dominación y control en el ámbito de pareja. - Desigualdad estructural de género. - Manifestaciones de poder a través de violencia física, psicológica y económica.
Desde su experiencia, ¿ha observado desde la tipificación del femicidio reducción de la violencia fatal contra las mujeres?	Se debe ampliar la normativa para detectar agresiones antes de que culminen en un femicidio	La tipificación ha permitido mayor visibilización del problema, pero las cifras de femicidios aún son preocupantes. Es necesario complementar la sanción penal con políticas públicas de prevención y protección a las víctimas.	<ul style="list-style-type: none"> - Visibilización del problema. - Insuficiencia de la tipificación penal por sí sola. - Necesidad de prevención temprana y protección efectiva.
¿Qué estrategias complementarias al enfoque punitivo considera necesarias para abordar integralmente la problemática del femicidio?	Además de las sanciones legales establecidas, es imperativo implementar estrategias que aborden las raíces socioculturales de la violencia de género en Ecuador. Una de las principales acciones es la educación y sensibilización desde temprana edad.	Es necesario implementar políticas públicas intersectoriales que involucren a diversas instituciones del Estado. La coordinación entre sectores de salud, educación, justicia y bienestar social es fundamental para ofrecer una respuesta cohesiva y efectiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Educación y sensibilización en igualdad de género. - Intervención intersectorial para la prevención y atención integral. - Necesidad de una política pública coordinada y sostenible.

En este sentido, se evidencia que la tipificación del femicidio, si bien constituye un avance significativo en materia de reconocimiento jurídico, no ha logrado transformar las estructuras socioculturales que perpetúan la violencia de género. La persistencia de actitudes patriarcales, la naturalización de la violencia en el entorno familiar y la falta de acceso a mecanismos efectivos de protección limitan la eficacia del marco normativo. Asimismo, la ausencia de una adecuada articulación entre las instituciones encargadas de la prevención, atención y sanción de la violencia impide una respuesta integral y oportuna frente a los casos reportados.

Por tanto, se hace necesario fortalecer las políticas públicas desde un enfoque intersectorial y con perspectiva de género, que contemple acciones educativas, comunitarias y comunicacionales orientadas a erradicar los estereotipos que legitiman la violencia. La prevención debe centrarse en la formación ciudadana, la educación en igualdad y derechos humanos, y la creación de entornos seguros para las mujeres, acompañada de una justicia que no solo castigue, sino que también eduque, repare

y proteja. Solo a través de un compromiso sostenido del Estado y la sociedad civil se podrá avanzar hacia la erradicación efectiva del femicidio y la consolidación de una cultura de respeto, equidad de género y aprendizaje social.

De conformidad con los hallazgos de la presente investigación se puede afirmar que, si bien la tipificación del delito de femicidio en el Código Orgánico Integral Penal (COIP) ha contribuido a la visibilización del problema, aún subyacen desafíos en su correcta aplicación, partiendo desde la ambigua interpretación de las relaciones de poder y tomando como base las diferentes interpretaciones que hacen los informantes claves de la norma. Como expresa Zapata (2019): "la norma, con vista a su redacción ambigua, llevaría a los Fiscales a la obligación de probar la intención de matar a una mujer por el hecho de serlo". Esta ambigüedad normativa evidencia la necesidad de una hermenéutica jurídica con enfoque pedagógico y de género, que permita superar la literalidad del texto legal e incorporar una comprensión integral del contexto social y cultural en el que ocurre el delito, fomentando además

la formación educativa de operadores judiciales y la conciencia ciudadana sobre la violencia de género.

De manera oportuna, los informantes clave han señalado que, pese a la tipificación del femicidio, aún existen cifras anuales que conmocionan a la sociedad. Como sostiene Yanes Sevilla (2022), “la inclusión de tipos penales no cambia patrones culturales como el patriarcado, sin embargo, este tipo penal debe usarse como una oportunidad para debatir la información y la formación de la sociedad ecuatoriana”. Esto evidencia que el problema trasciende el ámbito jurídico y se adentra en la esfera cultural y educativa, donde los imaginarios sociales perpetúan la subordinación femenina y la normalización de la violencia. Por ello, la ley debe complementarse con políticas educativas y de sensibilización social, que promuevan la transformación de las estructuras culturales que sostienen el machismo y la violencia de género.

En razón de lo anteriormente expuesto y apegándose al criterio de los informantes, se propone incorporar de manera permanente en el sistema judicial la capacitación pedagógica en perspectiva de género tanto a jueces como fiscales, para eliminar sesgos interpretativos y garantizar la correcta aplicación de la normativa penal en casos de femicidio. Aunado a esto, resulta imprescindible la creación de unidades especializadas en casos de femicidio, que integren equipos interdisciplinarios capaces de abordar la problemática desde una mirada integral, garantizando la protección efectiva de los derechos de las víctimas, la educación sobre igualdad y la sanción proporcional de los responsables. La consolidación de estas medidas permitiría avanzar hacia un sistema judicial más equitativo, pedagógicamente formativo y sensible a las desigualdades de género que persisten en la sociedad ecuatoriana.

CONCLUSIONES

A pesar de encontrarse tipificado el delito de femicidio dentro del marco jurídico ecuatoriano, específicamente en el Código Orgánico Integral Penal., la mera tipificación no ha contribuido a una reducción significativa de las cifras anuales registradas. La redacción del artículo 141 del Código Orgánico Integral Penal. presenta ambigüedad, ya que su interpretación es confusa y permite que se considere que el delito se comete únicamente “por el hecho de que la víctima es mujer”. Esta ambigüedad normativa resalta la necesidad de que los operadores de justicia cuenten con formación especializada y pedagógica que les permita comprender el contexto social, cultural y de género en el que ocurre este delito.

Los resultados obtenidos mediante las técnicas de recolección de datos evidencian que la lucha contra el femicidio en Ecuador requiere más que medidas punitivas; es necesario educar y sensibilizar tanto a la sociedad como a los actores judiciales. Las relaciones de poder reflejan desigualdades estructurales que sostienen la violencia

de género, por lo que el abordaje del problema debe trascender la literalidad de la norma y promover aprendizaje, conciencia crítica y formación ciudadana en torno a la prevención de la violencia y la equidad de género.

En consecuencia, se propone una estrategia pedagógica integrada en el sistema judicial, que incluya la capacitación permanente en perspectiva de género para jueces y fiscales, con el fin de eliminar sesgos interpretativos y garantizar la correcta aplicación de la normativa penal. Además, la creación de unidades especializadas en casos de femicidio permitirá no solo una respuesta judicial más eficiente, sino también la formación de operadores de justicia capacitados, sensibilizados y educados para comprender el fenómeno en su complejidad social, jurídica y educativa.

Esta aproximación combina la justicia penal con la educación, promoviendo un enfoque integral que busca transformar la cultura institucional y social, fortaleciendo la prevención, la protección de los derechos de las víctimas y la consolidación de una sociedad más equitativa y consciente de la violencia de género.

REFERENCIAS

- Abambari-Vera, J. A., & Pérez-Vega, E. (2021). Experiencias en el mantenimiento de la máquina empacadora de conservas Herfraga: Un proyecto factible. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 897–921. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2617>
- Albán-Pazmiño, F. S., & Bermúdez-Santana, D. M. (2023). The legal configuration of the criminal type of femicide and judicial practice in Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(2), 217–225. <https://doi.org/10.62452/wpywvs10>
- Briones Valverde, P. S. (2022). Reformas en la política local de Ecuador, entorno al delito de femicidio. *Revista Universidad de Guayaquil*, 134(1), 82–92. <https://doi.org/10.53591/rug.v134i1.1422>
- Coloma Hernández, F. G. (2022). El método exegético en el derecho procesal penal del Ecuador y su alcance frente al sistema de justicia [Tesis de Grado, Universidad Metropolitana del Ecuador].
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2014). Código Orgánico Integral Penal. Registro Oficial Suplemento 180 https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/03/COIP_act_feb-2021.pdf
- Fuentes-Águila, M. R. (Comp.). (2025). *Tratamiento penal y criminológico de la violencia de género e intrafamiliar en el Ecuador*. Editorial UMET.
- García, V. D. (2018). Evolución del feminicidio en el Ecuador. *Revista San Gregorio*, 1(21), 140–147. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i21.388>

- Guamán Chacha, K. A., Hernández Ramos, E. L., & Lloay Sánchez, S. I. (2021). El proyecto de investigación: Metodología de investigación científica o jurídica. *Conrado*, 17(81), 163–168. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400163&lng=es&tlng=en
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta ed. McGraw Hill.
- Larrea Martínez, L. M. (2018). El femicidio el último escalón de la violencia. *Revista San Gregorio*, 1(22), 70–77. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i22.703>
- López, A., & Ramos, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17(S3), 22–31. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2133>
- Luna, M. (2020). *El femicidio Dogmática y aplicación judicial* [Tesis de Maestría, Universidad Simón Bolívar].
- Monteiro, V., & Da Fonte Carvalho, M. (2024). Deber de investigación y femicidio en Ecuador: Respuesta estatal a las víctimas (2014-2021). *Andares: Revista de Derechos Humanos y de la Naturaleza*, 6, 18–32. <https://doi.org/10.32719/29536782.2024.2.2>
- Ortiz Bosch, M. J., Alejandro Jiménez, S. N., & Izaguirre Remón, R. C. (2023). Contribution to the epistemological analysis of the logical historical method in educational research. *Transformación*, 19(1), 159–177. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552023000100159&lng=es&tlng=en
- Rojas, P., & Espinosa, N. (2021) *Análisis del femicidio: realidades que vive Latinoamérica y el mundo* [Tesis de Grado, Universidad Católica de Cuenca].
- Rojas-Valladares, A. L., & Pire-Rojas, A. (2024). La relación escuela-familia. *Nociones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas sobre un desafío educativo*. Editorial UMET.
- Salazar, L. (2020). *Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas CIEN-CIAMATRIA*, 6(11), 101–110. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (2020). *Guía Metodológica Aplicación de la Técnica de Análisis Documental*. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-politecnica-de-nicaragua/contabilidad-financiera/unan-managua-gua-aplic-analisis-documental/109094685>
- Vázquez Villavicencio, M. J., & Durán Ramírez, A. L. (2024). Del Femicidio al Feminicidio: Implicaciones Jurídico-Penales en la Tipificación del Delito Contra La Mujer En Ecuador. *Religacion: revista de ciencias sociales y humanidades*, 9(41), e2401223. <https://doi.org/10.46652/rgn.v9i41.1223>
- Villasante, P. (2021). *Clasificación del método científico. La Mente es Maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/clasificacion-del-metodo-cientifico/>
- 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
- Yanes Sevilla, M. D. (2022). tipificación del delito de femicidio en la legislación ecuatoriana. *Derecho Penal Central*, 4(4), 59–70. <https://doi.org/10.29166/dpc.v4i4.4330>
- Zapata Cruz, M. I. (2019). *Implicancias de la incorporación del feminicidio como delito autónomo en el código penal* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Luis Andrés Crespo-Berti, Melanie Skarlet Quiñonez-Medina, Carmen Patricia Ruiz-Tigse, Daniela Yesenia Sánchez-Mina: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

13

EVALUACIÓN

**DE LA PERCEPCIÓN DE ANSIEDAD, AUTOESTIMA
E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**



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" México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rivera-Castro, A. G. (2026). Evaluación de la percepción de ansiedad, autoestima e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 128-135.

Fecha de presentación: 12/09/2025

Fecha de aceptación: 22/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

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 en la Escuela Normal "Graciela Pintado de Madrazo", de Tabasco, México. 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.

Palabras clave:

Ansiedad, autoestima, inteligencia emocional y rendimiento académico.

ABSTRACT

In Mexico, Higher Education constantly faces challenges of various kinds that require timely intervention to achieve a high-quality educational level. Low academic performance is considered one of these challenges. However, it is a complex issue due to the multiple factors that affect student performance, which can be related to academic, social, or psychological aspects. The aim 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 at the "Graciela Pintado de Madrazo" Normal School in Tabasco, Mexico. A mixed-method descriptive study was conducted, applying standardized assessment instruments (BAI, TMMS-24, and EAR). High prevalence of anxiety symptoms, low self-esteem, and deficits in emotional intelligence management were found. These findings indicate that university students are vulnerable to developing emotional disorders, which, if timely interventions are not provided, can negatively affect both academic performance and personal life.

Keywords:

Anxiety, self-esteem, emotional intelligence and academic performance.

INTRODUCCIÓN

Ingresar 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.

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 (Navarro, 2021).

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 (Núñez et al., 2010).

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. Según, Bojórquez y 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 (Campos et al., 2025) 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 (Roa, 2013).

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 (Naranjo, 2007).

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.

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 (Izar et al., 2011).

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.

Este estudio tuvo como objetivo identificar los factores psicológicos que influyen en el bajo rendimiento académico de los alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Inclusión Educativa en la Escuela Normal "Graciela Pintado de Madrazo", de Tabasco, México.

MATERIALES Y MÉTODOS

El paradigma utilizado en la investigación fue de tipo cualitativo, para obtener y analizar la percepción de los alumnos con respecto a los diversos factores psicológicos presentes en su vida que inciden con el rendimiento académico. Además, tiene como propósito examinar con precisión la interacción de dos o más sujetos para describir e interpretar sus percepciones o perspectivas (Ramírez-Elías & Arbesú-García, 2019).

La investigación fue de tipo mixto, descrito por Hernández et al. (2014), 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.

Población, sujetos, muestra y muestreo.

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 (Otzen & Manterola, 2017). 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	70-79
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.

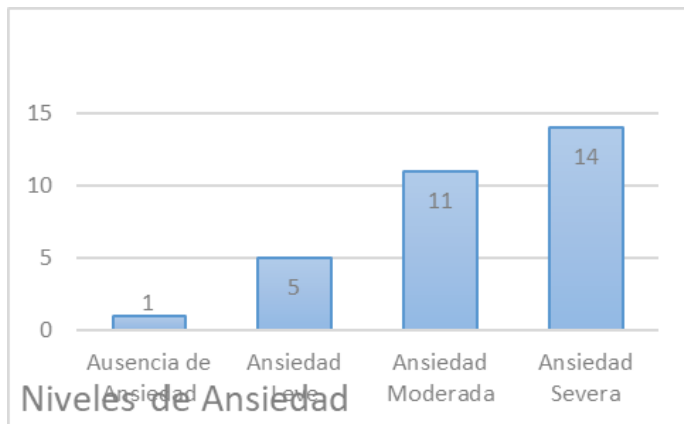


Figura 1. Resultados de Inventario de Ansiedad de Beck (BAI).

La figura 1 muestra 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.

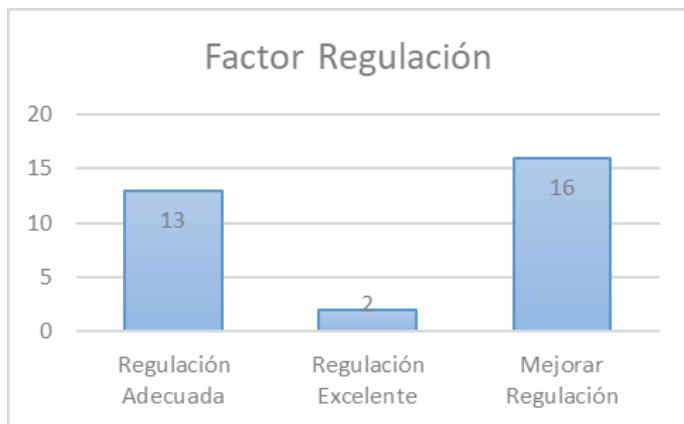


Figura 2. Resultados de Escala TMMS-24. Factor Regulación.

La figura 2 refleja 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.

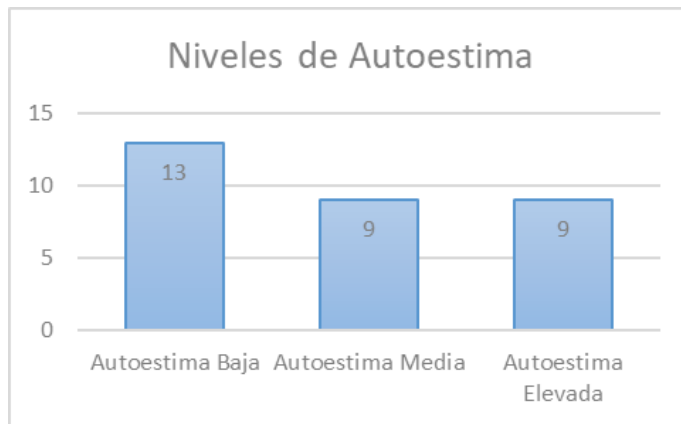


Figura 3. Resultados de Escala de Autoestima de Rosenberg.

La figura 3 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 (Arrieta et al., 2014; Bojórquez & Moroyoqui, 2020; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015; 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 y 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 (Riveros et al., 2007).

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.

CONCLUSIONES

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

- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, C., & Zúñiga, C. (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/pdf/292/29232614002.pdf>
- Arrieta, K., Díaz, S., & González, F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: prevalencia y factores relacionados. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 7(1), 14-22. <https://dx.doi.org/10.4321/S1699-695X2014000100003>
- 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.). (2025). *Salud mental: capacidad para transitar en la vida*. 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), 33-47. <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 (6ta. ed.). McGraw-Hill.
- Izar, J., Ynzunza, C., & López, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121721005>
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.11600/rllcs-nj.21.2.5428>
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Navarro, A. (2021). Factores que influyen en el rendimiento académico de ingresantes a una facultad de medicina humana [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Los Andes].
- Núñez, A., Tobón, S., Arias, D., Serna, J., Rodríguez, M., & Muñoz, A. (2010). Calidad de vida, salud y factores psicológicos en poblaciones no clínicas de dos municipios colombianos. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 125-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309126694009>
- Ortiz, A., & Canto P. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 160-17. <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.978>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- 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.
- Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M.I. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería Universitaria*, 16(4), 424-435. <http://dx.doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>
- 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>
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *EDETANIA, Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (44), 241-257. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/210/178>
- 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>

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Ana Guadalupe Rivera-Castro: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

14

ANÁLISIS CRÍTICO

REFLEXIVO DE LA FORMACIÓN LABORAL EN EL PLAN DE ESTUDIO E., Y LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA



ANÁLISIS CRÍTICO

REFLEXIVO DE LA FORMACIÓN LABORAL EN EL PLAN DE ESTUDIO E., Y LA DISCIPLINA PRINCIPAL INTEGRADORA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CRITICAL AND REFLECTIVE ANALYSIS OF VOCATIONAL TRAINING IN THE E. CURRICULUM AND THE MAIN INTEGRATIVE DISCIPLINE IN THE BACHELOR'S DEGREE IN PRIMARY EDUCATION

María del Rosario Moreno-Lleó¹

E-mail: mrlleo@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2324-3083>

María Rosa Núñez-González¹

E-mail: mununez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6181-8864>

¹ Centro Universitario Municipal Rodas. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Moreno-Lleó, M. R., & Núñez-González, M. R. (2026). Análisis crítico reflexivo de la formación laboral en el Plan de estudio E., y la disciplina principal integradora en la Licenciatura en Educación Primaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 136-144.

Fecha de presentación: 16/09/2025

Fecha de aceptación: 28/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El contenido del artículo abarca el análisis crítico reflexivo de la formación laboral en el Plan de estudio E., y la disciplina principal integradora en la Licenciatura en Educación Primaria, y declara como objetivo: analizar las concepciones teórico-prácticas de la formación laboral, desde el Plan de estudio E., y la disciplina principal integradora en la Licenciatura en Educación Primaria, con un enfoque CTS. En tal sentido se desarrollan tres ideas centrales: concepciones teórico-prácticas del enfoque CTS, aproximación a la concepción de la formación laboral, y apuntes de la concepción CTS en la Disciplina Principal Integradora. El análisis de las concepciones de la formación laboral, en el Plan de estudio E., y la disciplina principal integradora en la Licenciatura en Educación Primaria, con un enfoque CTS, tuvo su punto de partida las etapas del desarrollo de la ciencia y la tecnología en Cuba, y la comprensión de las relaciones ciencia, tecnología, sociedad; el enfoque CTS, facilitó la comprensión de la formación laboral, entendida como un proceso de adquisición de conocimientos, y habilidades, y conlleva a la toma de conciencia y respeto por el trabajo creativo e innovador; en la Disciplina Principal Integradora, la formación laboral se fundamenta desde, el enfoque histórico-cultural con la integración de los avances científicos tecnológicos; proyectándose el desarrollo de la responsabilidad individual y social del individuo, quien desarrollará ideas y juicios para la solución de los problemas profesionales mediante la utilización de métodos de investigación científica.

Palabras clave:

Formación laboral, enfoque CTS, educación primaria, disciplina principal integradora, integración ciencia-tecnología-sociedad, responsabilidad social, desarrollo de competencias.

ABSTRACT

The content of this article covers a critical and reflective analysis of labor training in Study Plan E and the Main Integrative Discipline in the Bachelor's Degree in Primary Education. Its objective is to analyze the theoretical and practical conceptions of labor training from Study Plan E and the Main Integrative Discipline in the Bachelor's Degree in Primary Education, using a Science-Technology-Society (STS) approach. Three central ideas are developed: theoretical and practical conceptions of the STS approach, an approximation to the conception of labor training, and notes on the STS conception in the Main Integrative Discipline. The analysis of labor training conceptions in Study Plan E and the Main Integrative Discipline, from an STS perspective, is based on the stages of science and technology development in Cuba and the understanding of the relationships among science, technology, and society. The STS approach facilitated the understanding of labor training as a process of acquiring knowledge and skills, fostering awareness and respect for creative and innovative work. In the Main Integrative Discipline, labor training is grounded in the historical-cultural approach, integrating scientific and technological advances, promoting the development of individual and social responsibility, and enabling students to generate ideas and judgments to solve professional problems through the use of scientific research methods.

Keywords:

Labor training, STS approach, primary education, main integrative discipline, science-technology-society integration, social responsibility, skills development.

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional existe un reconocimiento respecto a la ciencia y la tecnología por los aportes que muestran a favor del desarrollo humano y el impacto social en la concepción de mejoras para en la sociedad contemporánea; luego, la relación entre los procesos naturaleza – sociedad, y las formas en que tienen lugar ocupa el centro de debates y reflexiones por la importancia que tiene el poder explicar su comportamiento ante los desafíos de problemas ambientales, económicos y sociales, de la actualidad (Hernández et al., 2020), reconociéndose, entre estos desafíos la necesidad de una adecuada formación laboral.

En tanto, se asume que las transformaciones que tienen lugar con la introducción de nuevas y novedosas tecnologías, traen consigo retos en las estructuras académicas, sociales, ambientales, económicas y culturales, que inciden en el desarrollo social a todos los niveles; -uno de estos niveles- está representado en Cuba en la Educación Superior, así las Universidades, asumen un rol clave en la generación de conocimientos científicos e innovadores, que se atemperan y contextualizan a las transformaciones que hoy día tienen efecto en Cuba: Núñez (2022); Núñez et al. (2020), reconociéndose, la necesidad de una transformación en la concepción de la formación laboral.

Una de las carreras-de vital significación-es la Licenciatura en Educación, que tiene varias especialidades, una de estas es la Licenciatura en educación primaria, la cual fortalece el entramado social y cultural en la formación de profesionales que inciden -desde su concepción- en la apropiación de conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad, y en tal sentido el enfoque Ciencia, tecnología y sociedad (CTS), potencia su desarrollo y actualización, identificándose debilidades en la formación laboral, desde un enfoque CTS.

Entre otras debilidades, se reconocen aquellas que pueden afectar la formación laboral de los estudiantes de la Licenciatura en Educación, en la especialidad Educación primaria, la cual se desarrolla en el curso por encuentros en el CUM Rodas: el uso de métodos de enseñanza- aprendizaje tradicionales, que impiden estar a tono con los adelantos científicos tecnológicos y afectan la realización de actividades participativas y reflexivas contextualizadas al currículo, escasos conocimientos para el desarrollo de competencias relacionadas con la aplicación de CTS, desde las cuales se fomentan las capacidades para el aprendizaje activo, reflexivo y crítico entre los estudiantes

Además, existe una tendencia a desechar las implicaciones sociales y éticas, que esencialmente conforman el enfoque CTS, lo cual supone una óptica limitada para el procesamiento de información, la consolidación de la diversidad cultural, el tener presente los contextos sociales y culturales específicos, la valoración de los avances en

la gestión de conocimientos, la formación de actitudes y el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, la realización de actividades que articulen teoría y práctica, la realización de experimentos, la promoción y socialización de acciones que fomenten la participación activa actividades científicas-tecnológicas; todo lo cual es un desafío ante el proceso de la formación docente en pos de enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

En interés de este trabajo se declara como objetivo: analizar las concepciones teórico prácticas de la formación laboral, desde el Plan de estudio E., y la disciplina principal integradora en la Licenciatura en Educación Primaria, con un enfoque CTS.

En ese interés el contenido de este artículo se declara en introducción, objetivo, desarrollo: concepciones teórico-prácticas del enfoque CTS, aproximación a la formación laboral, una mirada crítico reflexiva al Plan de estudio E., conclusiones y referencias bibliográficas.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, considerando que el objetivo principal fue analizar de manera crítica y reflexiva las concepciones teórico-prácticas de la formación laboral en el Plan de estudio E. y en la Disciplina Principal Integradora de la Licenciatura en Educación Primaria, desde un enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS). Este enfoque permitió interpretar los fenómenos educativos considerando sus dimensiones sociales, culturales y tecnológicas, así como el impacto de la ciencia y la tecnología en la formación laboral de los estudiantes.

Se empleó un diseño de investigación descriptivo y analítico, orientado a identificar y caracterizar los elementos que configuran la formación laboral en el contexto académico, así como a explorar las relaciones entre teoría y práctica en la disciplina integradora. Este diseño se justifica por la necesidad de comprender los procesos formativos desde sus fundamentos teóricos y su aplicación práctica, a fin de promover la reflexión pedagógica y la mejora de la formación profesional.

Los métodos de análisis utilizados incluyeron:

- **Método analítico-sintético**, para descomponer las concepciones teóricas de la formación laboral y reconstruirlas integrando los diferentes componentes del Plan de estudio E. y de la Disciplina Principal Integradora.
- **Método histórico-lógico**, que permitió contextualizar la formación laboral desde la evolución de la ciencia y la tecnología en Cuba, considerando los cambios socioculturales y educativos que influyen en los procesos formativos.
- **Método exegético**, aplicado a la interpretación de los documentos curriculares y normativos, para

comprender las intenciones pedagógicas y educativas subyacentes en la formación laboral.

- **Método inductivo-deductivo**, que facilitó la síntesis de información empírica y teórica, promoviendo la generalización de conclusiones sobre la integración CTS y su relación con la formación laboral.

Como técnicas de recolección de información se empleó:

- **Análisis documental**, enfocado en los Planes de estudio, programas de asignaturas y normativa educativa que sustentan la formación laboral y la Disciplina Principal Integradora.

Finalmente, el tratamiento de la información combinó la sistematización de datos cualitativos con el análisis reflexivo desde un enfoque CTS, permitiendo identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en la formación laboral, así como su vinculación con el desarrollo de competencias, responsabilidad social y pensamiento crítico en los estudiantes.

DESARROLLO

Desde la perspectiva teórica del texto, en este apartado se presentan ideas en las concepciones teórico prácticas del enfoque CTS, en el cual se alude a un constructo, para el fomento en las capacidades de formación e investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), que pueden ser aplicadas con creatividad en el desarrollo local, y tal enfoque tuvo sus antecedentes en las etapas del desarrollo de la Ciencia y la tecnología en Cuba: formación de la ciencia (1962-1976), modo de dirección centralizada (1976-1989), cambios subsiguientes al derrumbe del Campo Socialista y la URSS (1989-1995), desarrollo de las ciencias y las tecnologías desde 1995 a la actualidad (Puerta et al., 2017).

La comprensión de la ciencia, y su aplicación en tecnologías consideran el enfoque CTS ante las demandas socioculturales y los nuevos retos socioeducativos que imponen un proceso de enseñanza aprendizaje científico, en el cual afloran posiciones a favor de dicho enfoque -CTS- por el significado que tienen en la concepción del progreso sobre la búsqueda de una participación democrática de los ciudadanos, de modo que sean responsables ante los avances de la ciencia y la tecnología para un bien común direccionado a la sociedad.

En esencia el enfoque de los estudios CTS tiene como objetivo analizar las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, en sus dos vías, tanto en los factores sociales que influyen en el campo científico, como las consecuencias sociales y ambientales de las innovaciones, y en tal sentido existe un interés en los aspectos sociales y filosóficos ligados a la ciencia, la tecnología y la sociedad y a las relaciones entre ellas, desde las cuales las personas se preparan para participar en la gestión científico tecnológica (Hernández et al., 2020).

Luego, varios investigadores coinciden al reconocer que el enfoque CTS contribuye a la comprensión de un mundo universal, y a la alfabetización para el establecimiento de juicios que permitan garantizar el bienestar físico, mental y social, para un mundo en el que se reafirmen los compromisos sobre el derecho humano a la vida, reconociéndose la necesidad de una educación -con un enfoque CTS- que posibilite calidad, desde una óptica inclusiva e igualitaria a todos los niveles, con el empleo de los recursos científicos y tecnológicos, de modo que se logre un impacto social positivo al tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad (Núñez et al., 2020).

En Cuba el enfoque CTS, se manifiesta en las políticas a diferentes niveles y contextos, afirmación que tiene su fundamentación en varios documentos que avalan la política científica en Cuba: Tesis y Resoluciones de los Congresos del Partido Comunista de Cuba (1975- hasta la actualidad), el Anteproyecto de Ley de la ciencia y la tecnología de la República de Cuba, el Código sobre Ética Profesional de los Trabajadores de la Ciencia en Cuba (1994-hasta la actualidad), los Lineamientos de la Política Económica y Social del PCC, mostrándose el compromiso con la vida, su calidad, protección y relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, manifiestos en: el humanismo, la honestidad profesional, la responsabilidad social, la democratización del conocimiento, el compromiso social y la justicia social, la investigación científica e innovación tecnológica encaminadas a buscar soluciones ante las problemáticas sociales y culturales.

Luego, existe una línea de pensamiento que coincide en reconocer el enfoque CTS como aquel en el cual se manifiesta una interpretación de la ciencia y la tecnología como un proceso social, al sistematizar relaciones complejas entre los valores culturales, políticos y económicos y ambientales, que conllevan al desarrollo de un pensamiento innovador y reflexivo en el cual predomine la interdisciplinariedad, la innovación y la concientización social (Núñez, 2022).

Desde esa posición el enfoque CTS, se caracteriza por la promoción de una formación de actitudes de responsabilidad personal y social, la toma de conciencia en la utilización de las opciones tecnológicas sobre el bienestar de los individuos y el bien social, la generalización de resultados de ciencia, la formulación de políticas y la aplicación de principios éticos (Castelfranchi & Fazio, 2021), en tanto -el enfoque CTS - promueve la alfabetización científica, al mostrar en el quehacer de la actividad humana como la ciencia y la tecnología resultan de importancia social, a partir de constituirse como una fuente de estimulación para la responsabilidad crítica.

Esa dirección expresa la consolidación de cualidades y prácticas democráticas sociales, que ponderan la

innovación científico tecnológica, mostrada en el compromiso hacia la integración social, el desarrollo socioeconómico, sociocultural y medio ambiental, el respeto por la equidad y la igualdad, y la creación de una conciencia crítica.

Como antecedentes de este tema se consultaron trabajos que presentan autores cienfuegueros, quienes realizan un análisis histórico y apuntan que los estudios CTS en Cuba comienzan a desarrollarse en la primera década del 90, con una orientación de estudios y de pensamiento identificada como enfoque social de la ciencia y la tecnología, que dialoga con los marcos del pensamiento marxista; la que tiene como principales objetivos promocionar la ciencia, criticar las posturas tecnocráticas, fomentar la participación pública y trastornar un poco el punto de vista conceptual en relación al entendimiento de qué es ciencia-tecnología-sociedad (García et al., 2024; Morales et al., 2019).

Estos autores cienfuegueros discursan en temas CTS relacionados con: la nueva estrategia de la Educación Superior Latinoamericana en Ciencia y Sociedad, la Educación Superior para el acompañamiento al desarrollo agrario sostenible, la integración ciencia y tecnología en la educación superior cubana, comunicación de la ciencia y la innovación en el sistema institucional de gobierno en Cuba.

De esta forma las proyecciones de la educación CTS en Cuba, contribuyen al cumplimiento de las metas educativas previstas en los planteamientos de la UNESCO y de la Agenda 2030; que en el caso de este trabajo se ajustan a las transformaciones que se vienen implementando paulatinamente para la Educación Superior, entre las cuales está la atención a la formación laboral, al considerar como dicha formación de modo particular, promueve oportunidades de aprendizaje y se puede desarrollar durante toda la vida.

El conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación constituyen insumos imprescindibles para avanzar en el proceso de desarrollo social y económico que tiene lugar en Cuba, y en ello, analiza la conceptualización de un modelo económico y social de desarrollo socialista que define a la nación como soberana, independiente, socialista, democrática, próspera y sostenible; aspectos que reafirman la necesidad de una adecuada formación laboral.

Luego, se tiene en cuenta en este trabajo el enfoque CTS, visto en la materialización y el cumplimiento del Plan de Estudio E (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016), de la Educación Superior cubana, el cual articula con los objetivos del Desarrollo Sostenible, al concretar el encargo social de la educación orientada a la formación de hombres y mujeres que dominen la ciencia y apliquen las tecnologías, portadores de valores éticos y estéticos que le permitan participar en los procesos de transformación de los contextos donde se desarrollan, desde la mirada

que busca un progreso en la sociedad, en la que, el profesional se sienta comprometidos con los principios de la pedagogía socialista cubana, para ofrecer una formación laboral sustentada en el enfoque CTS.

Una aproximación a la concepción de la formación laboral

Resulta significativa la gestión del conocimiento que deberá realizar el futuro egresado de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad, Educación primaria, sobre los conceptos que integran el enfoque CTS, para potenciar su desempeño profesional, -en el componente formación laboral-, entre estos conceptos se encuentran: la capacidad científica y tecnológica, y de innovación y el proceso de ciencia – tecnología, aplicables al perfil profesional, según contenidos del Plan de estudio E (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016), para dicha carrera, y desde los cuales garantizará su formación integral.

La gestión del conocimiento es parte del entramado de relaciones que hoy día promueve la Universidad cubana, hacedora en la preparación del capital humano para la investigación científica (Hernández et al., 2020); luego, y de acuerdo con estos investigadores, se asume la responsabilidad social en la calificación académica, y en esa dirección los Centros universitarios municipales (CUM), se reconocen como gestores del conocimiento científico para el desarrollo local, fenómeno que no es ajeno a la formación del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Educación primaria, a partir de considerar en ello, el enfoque CTS y su relación con la formación laboral, desde dicha relación tiene lugar una gestión que implica la construcción de saberes, que los estudiantes socializarán a nivel de la sociedad, en que viven.

La formación laboral se manifiesta como un proceso de transmisión y adquisición de conocimientos, habilidades, procedimientos y estrategias que permiten la comprensión de estrategias y alternativas para la búsqueda de soluciones ante el desafío que representan los problemas de la práctica social y en ello la máxima responde al saber, al saber hacer y al cómo hacerlo, aspectos que necesitan de una adecuada orientación.

De otra parte, varios autores analizan la formación laboral como aquella acción que incrementa las competencias profesionales para una determinada productiva, en la cual, el sujeto logra tomar decisiones y solucionar conflictos del ámbito laboral, al mismo tiempo desempeña habilidades que mejoran o perfeccionan la productividad, y con ello, tiene salida la formación que recibió para asumir la etapa laboral (Leyva et al., 2017; Zayas et al., 2020).

En tal perspectiva la formación se concibe como el resultado de la educación mediante actividades organizadas coherentes y sistemáticamente que le permiten al sujeto actuar consciente y creadoramente, mostrándose el proceso y el resultado de una preparación; luego la

formación laboral logra la materialización de un proceso de transmisión y adquisición de conocimientos, gestionados a partir de los valores, los conocimientos, y las habilidades, necesarias para analizar, comprender y dar solución a los problemas de la práctica social, y en ese sentido dicha formación se desarrolla desde un enfoque CTS, pues permite la participación activa en el contexto social laboral (Morán et al., 2023).

Así varios investigadores reconocen en la formación laboral la aplicación del principio de la vinculación del estudio con el trabajo (Morán et al., 2023), y en ese sentido asumen la formación integral de la personalidad que se concreta con el desarrollo de las cualidades laborales las cuales expresan la disposición que asume el sujeto ante una situación dada a partir de las motivaciones que lo llevan a satisfacer sus necesidades y actuar en consecuencia con sus intereses y motivaciones; razón que muestra el enfoque CTS, al considerar en la formación laboral la autorregulación de la personalidad, y la actitud hacia la actividad laboral, como entes de desarrollo de esa formación.

La sistematización de obras que tratan la formación laboral permitió reconocer que el tema es poco abordado para la Educación Superior; en tanto, se trata a favor de su aplicación en escuelas primarias (Leyva et al., 2017), la preparación de las asistentes educativas con un enfoque CTS (Zayas et al., 2020), desde una mirada diferente a la formación de una cultura laboral y desde una concepción general de la formación laboral en el sistema educativo cubano (Morán et al., 2023).

El perfeccionamiento continuo de la Educación Superior implica -en Cuba-, una necesidad social, la cual se expresa en el quehacer socioeducativo para formar profesionales que logren el vínculo de la práctica laboral e investigativa, y para tal propósito se deberán organizar actividades productivas o socialmente útiles, visitas e intercambios con trabajadores, de ese modo el enfoque CTS muestra en dicha formación la salida a los objetivos de la formación laboral en una proyección de aspectos económicos y socioeducativos.

En una línea de pensamiento se plantea que la formación laboral conlleva a la toma de conciencia y de respeto al trabajo, al fomentarse el colectivismo, establecer relaciones de la enseñanza con la vida, del trabajo intelectual y el manual, de la teoría con la práctica, en el empleo de los conocimientos y habilidades en la solución de problemas concretos de la práctica social, desarrollándose intereses profesionales, al capacitarlos para comunicarse, emplear tecnologías, conocer y aplicar medidas de seguridad y salud, ser creativos y resilientes para transformar su entorno (Alonso et al., 2024; Centelles et al., 2019).

Es consideración de la autora de este trabajo que la capacidad científica y tecnológica, asociada al enfoque CTS, para la potenciación de la formación laboral, asume

el desarrollo de las capacidades, que permitan la creación y gestión de conocimientos, en pos de la generación productiva del desempeño, fundamentado en las habilidades que deben ser adquiridas para la investigación y el desarrollo (I+D), y en tal sentido, se logrará impulsar la sociedad y la economía del conocimiento, desde la perspectiva pedagógica y didáctica en las Instituciones de la Educación Superior en estrecho vínculo con los centros de I+D y el sector productivo, aplicándose alternativas creadoras, y con originalidad.

En tanto la autora de este trabajo plantea que la capacidad de innovación, en la potenciación de la formación laboral, se reconoce en la búsqueda de un fin u objetivo, en un proceso que conlleva al perfeccionamiento y mejora de determinados contenidos mediante la concepción e incorporación de tecnologías novedosas y originales, generalizables en otros contextos de forma tal que, el estudiante demuestre la transformación esperada.

Así, la autora de este trabajo asume que en el proceso de ciencia y tecnología la potenciación de la formación laboral, se caracteriza por ser un proceso de perfeccionamiento, y responde, desde el objeto de trabajo del estudiante, a las condiciones cambiantes del modelo económico cubano, permite, además trazar -desde sus organización y planificación- las rutas para la aplicación consecuente del conocimiento y demostrar su impacto en la sociedad, en correspondencia con los adelantos de la Pedagogía y la didáctica a nivel mundial.

En ese interés se realiza un análisis del comportamiento de las concepciones para la formación laboral, desde una mirada crítico reflexiva al Plan de estudio E (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016), y la disciplina principal integradora de la carrera Licenciatura en Educación primaria.

La Disciplina Principal Integradora: apuntes para una concepción CTS

En el Plan de estudio E (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016), existe una concepción para la formación del profesional de la Educación Infantil, que se caracteriza por ser continua, la cual se inicia en el pregrado y estimula el egresado para ejercer su labor en el eslabón de base de la profesión, y en esa dirección la formación laboral transversaliza el Modelo del Profesional, que asiste a un perfeccionamiento continuo para asumir la labor educativa de forma flexible e innovadora, en atención a la diversidad, con prácticas pedagógicas cada vez más inclusivas.

Los núcleos teóricos que se representan en el Plan de estudio E (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016), permiten la concepción de la formación laboral, desde el enfoque histórico-cultural para la interpretación del desarrollo humano, ontogenético, para el diagnóstico y la atención educativa integral, una preparación en atención a la diversidad y prácticas pedagógicas inclusivas,

el aprendizaje desarrollador y la integración curricular de los niveles educativos.

Tal perspectiva implica que el docente deberá tener una comprensión de las necesidades personales y sociales en su contexto de actuación y en tal sentido la formación laboral asume la concepción de la innovación educativa como respuesta a los problemas de la práctica pedagógica, con la integración al proceso formativo de los avances científicos y tecnológicos; y desarrolla el sentido de la responsabilidad individual y social.

Uno de los problemas profesionales que se declaran en el Plan de Estudio E., es la formación laboral, acotándose en la Disciplina Principal Integradora una concepción instructiva, educativa y desarrolladora desde, en y para la investigación y la extensión universitaria, con salida en los contenidos de las didácticas particulares, la metodología de la investigación educativa y la práctica laboral, todo lo cual muestra una concepción de CTS.

Tal supuesto -Disciplina Principal Integradora / concepción CTS- es notorio a partir del análisis del objeto de estudio reconocido en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, en las diferentes asignaturas de la Educación Primaria y su perfeccionamiento desde la investigación; luego la Disciplina Principal Integradora asume una concepción CTS, cuando logra aportar ideas y juicios a la solución de los problemas profesionales declarados en el Modelo del Profesional, y en tal sentido resulta importante la vinculación entre el estudio y el trabajo para la dirección del proceso de enseñanza / aprendizaje con una concepción integradora y enfoque científico, teniendo en cuenta la labor preventiva y las prácticas inclusivas en la escuela primaria.

Los objetivos declarados en el Plan de Estudio E., para la Disciplina Principal Integradora, revelan una concepción CTS, cuando proyectan la formación del profesional desde su ejemplo y actuación en el sistema de conocimientos, valores, preparación política, ideológica, medioambientalista y cultural, la fundamentación de una concepción integradora del proceso de enseñanza aprendizaje, y la realización de diagnósticos a los escolares, el grupo, la familia y la comunidad, mediante la utilización de métodos de investigación científica.

Luego, la concepción CTS permite a los futuros profesionales la realización de una modelación de acciones y/o estrategias, sistemas de tareas de aprendizaje y sistemas de clases para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta la labor preventiva y las prácticas inclusivas en la escuela primaria, con un enfoque desarrollador e inclusivo, que garantice una educación de calidad.

De ese modo los contenidos de la Disciplina Principal Integradora, asumen una concepción CTS, mostrada en la búsqueda de soluciones al proceso de enseñanza aprendizaje, devenido desde las asignaturas del currículo de la

Educación Primaria, en atención educativa al multigrado, la diversidad, la concepción desarrolladora de la clase, y la estructura sistémica de sus componentes: objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza aprendizaje, formas de organización docentes y vías de evaluación.

En esa dirección la concepción CTS, implica tener presente el tránsito de los Niveles de asimilación y desempeño cognitivo: familiarización, reproducción, producción y creación del conocimiento; las relaciones inter/materias, y el tratamiento didáctico a la formación, sistematización y solidez de los conocimientos y las habilidades, lo cual incluye el uso de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifiestos en asignaturas como la Matemática, Lengua Española, Historia de Cuba, Ciencias de la Naturaleza, Educación Musical, Educación Plástica, Educación Laboral, Educación Cívica, entre otras del nivel educativo.

Luego la Disciplina Principal Integradora, asume una concepción CTS, a partir del tratamiento a los valores, siendo los valores representativos, en la formación del profesional el patriotismo, anticolonialismo, dignidad, responsabilidad, laboriosidad, solidaridad, humanismo, honestidad, honradez, justicia social, creatividad, sencillez, valentía y firmeza, los cuales refuerzan el compromiso hacia el comportamiento ético en correspondencia con la sociedad y el rol del profesional de la Educación Primaria; quien deberá mostrar uso y dominio de la lengua materna, adecuada presencia personal, una actuación sistemática y medioambientalista, tanto en la institución educativa como en la comunidad y en la sociedad en general, fundamentadas en la identidad profesional, el amor a la profesión pedagógica y al ser humano, la comprensión, sensibilidad y respeto a la diversidad, la independencia y creatividad.

A partir del desarrollo de la Disciplina Principal Integradora, aflora un cúmulo de aspiraciones articuladas a la concepción CTS, en las cuales prevalece el carácter integrador, la actualización de los contenidos, el empleo de la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones, la información científico técnica y la orientación pedagógica a partir de dar prioridad a la clase, el trabajo investigativo, la práctica laboral, la autopercepción, y la vinculación teoría / práctica, con el empleo de métodos que logren la estimulación del autoaprendizaje, los procesos cognitivos y metacognitivos; así como la atención a la diversidad.

La evaluación observada como un componente del proceso de enseñanza aprendizaje en la Disciplina Principal Integradora, también asume una concepción CTS, y en ello, responde al cumplimiento de los objetivos, niveles de desempeño, y calidad del proceso en correspondencia con resultados que evidencien la integración de saberes, coherencia con el proceso educativo y de enseñanza aprendizaje, modos de actuación en dependencia de las necesidades de formación, integración de proyectos de

extensión universitaria, habilidades en la dirección del proceso educativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

El análisis de las concepciones teórico prácticas de la formación laboral, en el Plan de estudio E., y la disciplina principal integradora en la Licenciatura en Educación Primaria, con un enfoque CTS, tuvo su punto de partida en el estudio

de las etapas del desarrollo de la ciencia y la tecnología en Cuba, y la comprensión de las relaciones ciencia, tecnología, sociedad, hacia la integración social, del desarrollo económico, cultural y medioambiental.

La mirada al enfoque CTS, en Plan de Estudio E, de la Educación Superior cubana, en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Educación primaria, facilitó la comprensión de sus fundamentos a partir del contenido que aborda para la formación laboral, entendida como un proceso de adquisición de conocimientos, y habilidades, que tiene lugar con la participación activa en el contexto sociolaboral, y conlleva a la toma de conciencia y de respeto por el trabajo, de forma creativa e innovadora.

En la Disciplina Principal Integradora, la formación laboral se fundamenta desde, el enfoque histórico-cultural con la integración al proceso formativo de los avances científicos tecnológicos; proyectándose el desarrollo de la responsabilidad individual y social del individuo, quien desarrollará ideas y juicios para la solución de los problemas profesionales mediante la utilización de métodos de investigación científica.

REFERENCIAS

- Alonso Betancourt, L.A., Leyva Figueredo, P.A., & Aguilar Hernández, V. (2024). La evaluación del impacto de la formación laboral en estudiantes de carreras universitarias no pedagógicas. *Mendive* 22 (4), 25-38. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v22n4/1815-7696-men-22-04-e3832.pdf>
- Castelfranchi, Y., & Fazio, M.E. (2021). Comunicación pública de la ciencia. *Ciencia, Tecnología & Innovación como ejes transversales de la agenda global de desarrollo sostenible e inclusivo hacia 2030*. <https://forocilac.org/wp-content/uploads/2021/04/PolicyPapers-CI-LAC-ComunicacionPublicaCiencia-ES.pdf>
- Centelles, J. S., Domínguez, I., & Ávila, E. R. (2019). La evaluación del impacto de la formación laboral de los estudiantes en las carreras pedagógicas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/impacto-formacion-laboral.html>
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016). Plan de Estudio E. Licenciatura en Educación. Especialidad Primaria. Modelo del profesional. Editorial Universitaria

- García Rodríguez, A., Rizo Rabelo, N., & Dávila Lorenzo, M. (2024). La comunicación de la ciencia y la innovación en el sistema institucional de gobierno en Cuba. *Universidad y Sociedad*, 16(3), 396-405. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4496>
- Hernández Hernández, C. C., Valdivia Valdés, M. F., & Díaz Martínez, E. Y. (2020). El enfoque ciencia, tecnología y sociedad (CTS) en Cuba. *Vicisitudes históricas, principales logros y deficiencias, y la nueva política en el marco del perfeccionamiento del Nuevo Modelo Económico*. *Ciencia E Interculturalidad*, 27(02), 94–107. <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10434>
- Leyva Figueredo, A., Mendoza Tauler, L.L., Alonso Betancourt, L.A. (2017). La formación laboral en la escuela primaria. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)* 7(2). <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/download/1877/1099>
- Morales Calatayud, M., Moya Padilla, N., & Suárez Suárez, G. (2019). Ciencia Tecnología y Sociedad en la Educación Superior para el acompañamiento al desarrollo Agrario Sostenible. *Revista Científica Agroecosistemas*, 7(1), 75-80. <https://aes.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/246>
- Morán Piñero, C., Leyva Figueredo, P.A., Mendoza Taule, L.L. (2023). Formación de la cultura laboral. Una mirada diferente. *Luz*, 22 (1), 98-108. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1220>
- Núñez Jover J. (2007). La Ciencia y la Tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debe olvidar. Editorial Félix Varela.
- Núñez Jover, J. (2022). CTS en Cuba: trayectoria académica y proyección social. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad —CTS*, 17(50), 237-242. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/309>
- Núñez Jover, J., Ortiz Pérez, H.R., Proenza Díaz, T., & Rivas Diéguez, A. (2020). Políticas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación y desarrollo territorial: nuevas experiencias, nuevos enfoques. *Revista CTS*, 43(15), 187-208. <https://ojs.revistacts.net/index.php/cts/article/view/149>
- Puerta Díaz, L., Angarica García, L., & Padilla Gómez, A. (2017). El enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Química en la Educación Superior. *Revista Conrado*, 13(58), 142-147. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/487>

Zayas Acosta, A., de la Caridad Díaz, A., Sánchez Zayas, C.G., & Oliva Espinosa, C. (2023). Sistema de actividades para contribuir a la formación laboral de las asistentes educativas con un enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en una Escuela Primaria del Municipio Guáimaro. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 15(2), 1-29. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi33.356>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

María del Rosario Moreno-Lleó, María Rosa Núñez-González: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

15

LA FORMACIÓN

**Y APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL NOTARIAL:
IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y JURÍDICAS DE LOS
CONTRATOS ELECTRÓNICOS EN ECUADOR**



LA FORMACIÓN

Y APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL NOTARIAL: IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y JURÍDICAS DE LOS CONTRATOS ELECTRÓNICOS EN ECUADOR

TRAINING AND LEARNING IN THE DIGITAL NOTARIAL ERA: EDUCATIONAL AND LEGAL IMPLICATIONS OF ELECTRONIC CONTRACTS IN ECUADOR

Diego Francisco Granja-Zurita¹

E-mail: ua.diegogranja@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1305-3895>

Matías Josué Chicaiza-Flores¹

E-mail: matiascf34@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3117-7277>

Mónica Alexandra Salame-Ortiz¹

E-mail: ua.monicasalame@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0125-6994>

¹Universidad Regional Autónoma de las Andes, Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Granja-Zurita, D. F., Chicaiza-Flores, M. J., & Salame-Ortiz, M. A. (2026). La formación y aprendizaje en la era digital notarial: implicaciones educativas y jurídicas de los contratos electrónicos en Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 145-150.

Fecha de presentación: 21/09/2025

Fecha de aceptación: 13/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La transformación digital de la función notarial ha redefinido el modo en que se celebran y formalizan los contratos en el Ecuador, impulsada por la necesidad de modernización jurídica, eficiencia administrativa y acceso remoto a servicios. La implementación de contratos como actos notariales electrónicos permite una mayor agilidad en los procesos y garantiza la autenticidad, integridad y seguridad jurídica de los documentos mediante el uso de firma electrónica, plataformas digitales y protocolos seguros. Desde una perspectiva pedagógica, esta transición tecnológica implica la necesidad de formación y capacitación especializada para notarios, abogados y usuarios del sistema, fomentando competencias digitales, comprensión de normas electrónicas y buenas prácticas en el manejo de herramientas digitales. Además, plantea desafíos normativos y técnicos relacionados con la validez probatoria, la interoperabilidad de sistemas, la protección de datos personales y la educación continua de los actores involucrados. Este análisis evidencia la importancia de consolidar un marco normativo robusto que promueva la confianza ciudadana, garantice el respeto al debido proceso y armonice el ejercicio notarial con los principios constitucionales, los estándares internacionales sobre tecnología y derecho, y el desarrollo de habilidades pedagógicas para una práctica profesional competente en la era digital.

Palabras clave:

Transformación digital, contratos electrónicos, función notarial, firma electrónica, seguridad jurídica, formación pedagógica, competencias digitales, educación jurídica continua.

ABSTRACT

The digital transformation of the notarial function has redefined the way contracts are executed and formalized in Ecuador, driven by the need for legal modernization, administrative efficiency, and remote access to services. The implementation of electronic contracts as notarial acts allows for greater agility in processes and ensures the authenticity, integrity, and legal security of documents through the use of electronic signatures, digital platforms, and secure protocols. From a pedagogical perspective, this technological transition requires specialized training and education for notaries, lawyers, and system users, fostering digital competencies, understanding of electronic regulations, and best practices in handling digital tools. Additionally, it poses normative and technical challenges related to evidentiary validity, system interoperability, data protection, and continuous education of the stakeholders involved. This analysis highlights the importance of consolidating a robust regulatory framework that promotes citizen trust, ensures respect for due process, harmonizes notarial practice with constitutional principles and international standards on technology and law, and supports the development of pedagogical skills for competent professional practice in the digital era.

Keywords:

Digital transformation, electronic contracts, notarial function, electronic signature, legal security, pedagogical training, digital competencies, continuous legal education.

INTRODUCCIÓN

En el Ecuador, los contratos se comprenden primordialmente como un acuerdo de voluntades entre dos o más partes con el propósito de crear, modificar o extinguir obligaciones y derechos, dado que las partes se obligan mutuamente a dar y recibir proporcionalmente lo pactado en el contrato. Para que un contrato sea válido bajo la legislación ecuatoriana, debe contener tres elementos fundamentales: consentimiento, causa lícita y objeto lícito (Mena Morocho et al., 2024).

El consentimiento se basa en la libre voluntad de las partes, quienes deben tener plena conciencia y libertad para suscribir el contrato sin presiones externas. El objeto del contrato debe perseguir un objetivo lícito permitido por la ley, evitando vicios ocultos o prohibiciones legales (Forno Flórez, 1993). La causa lícita, por su parte, garantiza que el contrato tenga un fin legal y legítimo conforme al ordenamiento jurídico.

Los contratos en Ecuador pueden ser unilaterales o bilaterales, siendo los primeros aquellos en los que solo una parte asume obligaciones, y los segundos donde ambas partes se obligan recíprocamente (Ecuador. Congreso Nacional, 2005). La autonomía privada, principio que permite a los individuos autorregular sus relaciones, es fundamental para la organización social y económica.

Con la digitalización notarial, los contratos electrónicos se presentan como una herramienta pedagógica y formativa, ya que su implementación requiere competencias digitales, comprensión jurídica y ética, y capacidad de autorregulación en la gestión de documentos legales. La firma electrónica y los protocolos digitales no solo agilizan los procesos y descongestionan la carga laboral de las notarías, sino que también promueven la alfabetización tecnológica de los actores involucrados, fomentando habilidades prácticas y reflexivas sobre el uso de herramientas digitales en el contexto legal (Ayala et al., 2023).

La función notarial, como garante de la autenticidad de los actos jurídicos, adquiere un componente educativo al instruir y orientar a las partes sobre la correcta formalización de contratos electrónicos, la protección de datos y los aspectos legales que deben considerarse en cada transacción. En este sentido, el notario cumple un rol pedagógico esencial: formar a los usuarios en la comprensión de los documentos digitales, promover buenas prácticas y garantizar la seguridad jurídica.

El principio *Pacta Sunt Servanda* (“lo pactado obliga”) y el principio *Res Inter Alios Acta* (los actos jurídicos solo obligan a quienes los suscriben) se mantienen vigentes en el entorno digital, pero su correcta aplicación requiere capacitación constante, tanto para los profesionales del derecho como para los ciudadanos que interactúan con estos sistemas. La estructura de los contratos, incluyendo cláusulas, objeto, precio, forma de pago, vigencia

y garantías, sigue siendo la base de la educación legal práctica, donde la comprensión profunda de cada elemento contribuye a la formación integral de los actores implicados.

La legislación ecuatoriana en Comercio Electrónico, Firmas Electrónicas y Mensajes de Datos, junto con la Ley del Sistema de Registro de Datos Públicos, sienta las bases para la implementación de un sistema notarial digital, pero su efectiva operación depende de la preparación pedagógica de notarios y usuarios. La incorporación de TICS y la capacitación en competencias digitales (Prado Calderón & Rojas Ochoa, 2021) no solo optimiza los procesos notariales, sino que también desarrolla habilidades cognitivas y prácticas en los estudiantes de derecho, profesionales del notariado y ciudadanos, promoviendo una cultura de uso seguro, ético y eficiente de las tecnologías legales (Bast Frixone, 2016; Marcer Polastri & Castro Pazmiño, 2015).

La comparación con experiencias internacionales, como el Régimen de Documentos Notariales Electrónicos en España, evidencia la importancia de la educación continua y la formación pedagógica en competencias digitales, asegurando que los profesionales puedan gestionar la firma electrónica y los contratos digitales con seguridad, eficiencia y responsabilidad social. De esta manera, la digitalización de la función notarial no solo transforma el ámbito jurídico, sino que se convierte en un espacio de aprendizaje y desarrollo pedagógico para todos los actores implicados.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se empleó un enfoque metodológico de modalidad cuantitativa, orientado tanto al desarrollo del marco teórico como al diseño muestral, complementado con la aplicación de entrevistas estructuradas. Esta modalidad permitió obtener datos objetivos y medibles, facilitando un análisis riguroso de las variables planteadas, y al mismo tiempo sirvió como instrumento pedagógico para identificar las necesidades formativas y competencias digitales de los profesionales involucrados en la función notarial.

Tipos de Investigación

Investigación Bibliográfica – Se realizó un proceso exhaustivo de recopilación y análisis de información proveniente de diversas fuentes, incluyendo libros especializados, artículos científicos, folletos, normativa doctrinal y documentos académicos relevantes. Esta fase permitió fundamentar teóricamente el estudio y desarrollar un marco conceptual sólido, actualizado y de carácter pedagógico, que sirvió como base para la formulación de hipótesis, la contextualización de los hallazgos y la propuesta de estrategias de capacitación para notarios y profesionales del derecho.

Métodos de Investigación

Método Inductivo-Deductivo – Fue esencial durante la fase de diagnóstico, dado que permitió partir de la observación de fenómenos particulares relacionados con el impacto del avance tecnológico y la creciente carga procesal en las notarías del Ecuador. A partir de estas observaciones se establecieron generalizaciones y conclusiones que explican las causas y efectos de la problemática, así como la necesidad de integrar la formación pedagógica en competencias digitales y jurídicas en los actores involucrados.

Método Analítico-Sintético – Este método permitió descomponer la información recabada en sus elementos fundamentales, analizando detalladamente la carga laboral y procesal de las notarías, sus implicaciones jurídicas, los desafíos tecnológicos y la preparación pedagógica necesaria para enfrentar estos cambios. Posteriormente, la información se integró en una visión global, facilitando conclusiones integradoras y propuestas de solución orientadas a fortalecer la formación, actualización y competencias digitales de los profesionales notariales.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

La Entrevista – Como técnica de recolección de datos primarios, se aplicaron entrevistas a profundidad a expertos en Derecho Notarial, incluyendo notarios en funciones y abogados en libre ejercicio. El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado, diseñado a partir de las variables de estudio, con el objetivo de obtener información precisa sobre percepciones, prácticas y desafíos en la gestión notarial frente a la carga procesal y las exigencias tecnológicas. Esta técnica también permitió identificar necesidades educativas y formativas, contribuyendo al diseño de estrategias pedagógicas que promuevan el uso seguro y eficiente de herramientas digitales y la alfabetización tecnológica en el ámbito notarial.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación se alinean con el objetivo central, que consiste en identificar los desafíos y potenciales ventajas de la agilización de los trámites notariales, incluyendo diversos contratos y actos notariales, mediante la implementación de sistemas electrónicos y digitales. Para ello, se realizaron entrevistas a expertos en Derecho Notarial y abogados en libre ejercicio profesional, cuyos hallazgos se presentan a continuación:

Pregunta 1. ¿Cree usted que los actos notariales realizados con frecuencia en una notaría conllevan una carga procesal extensa?

La mayoría de los encuestados señaló que muchos actos notariales implican una carga procesal considerable, mayormente de carácter administrativo. El volumen de usuarios y la necesidad de cumplir con determinadas formalidades generan una carga operativa elevada,

especialmente en ciudades con gran concentración de población.

Pregunta 2. ¿Cree usted que los actos notariales más simples podrían realizarse de manera electrónica, digital o en línea?

Los expertos coincidieron en que la digitalización de actos notariales simples es viable y puede implementarse de manera segura. Señalaron que la infraestructura tecnológica y la normativa existente, incluyendo el uso de la firma electrónica, permiten su aplicación inmediata. Solo se requeriría difundir y capacitar a los usuarios y actores notariales sobre su uso.

Pregunta 3. ¿Cree usted que la carga laboral en la notaría disminuiría si algunos actos notariales se realizan electrónicamente?

Los entrevistados afirmaron que la digitalización de ciertos actos, como contratos, podría reducir significativamente la carga laboral directa en las notarías, automatizando procesos repetitivos y permitiendo que los trabajadores se concentren en tareas de supervisión y control, mejorando la eficiencia.

Pregunta 4. ¿Se le ha hecho complejo obtener su firma digital o electrónica?

Los participantes indicaron que la obtención de la firma electrónica es sencilla. Sin embargo, para personas no habituadas al uso de tecnologías, los primeros pasos pueden resultar tediosos, lo que resalta la importancia de la formación y capacitación pedagógica en competencias digitales.

Pregunta 5. ¿Cree usted que la realización electrónica de actos notariales contribuiría a descongestionar las notarías?

Todos los encuestados coincidieron en que la digitalización garantiza una descongestión efectiva, al permitir el acceso remoto a los servicios notariales y reducir la dependencia de la presencialidad, beneficiando tanto a usuarios como a funcionarios notariales.

La investigación evidencia que la carga procesal y laboral en las notarías es consecuencia de la tramitología presencial. La digitalización de los actos notariales permite mantener la seguridad y autenticidad jurídica mediante firma electrónica, a la vez que facilita la eficiencia y rapidez en la prestación del servicio notarial (León Cáceres, 2024).

La mayoría de los encuestados consideran que la implementación de sistemas electrónicos también fortalece la confiabilidad de los registros legales, reduce el riesgo de pérdida de información y mejora la precisión documental, aportando así a la seguridad jurídica en un entorno digital.

En el marco educativo, estos hallazgos señalan la necesidad de capacitar a notarios, abogados y usuarios en competencias digitales, alfabetización tecnológica y manejo seguro de herramientas electrónicas, asegurando que los profesionales adquieran habilidades prácticas para adaptarse a la transformación digital del sistema notarial.

El Ecuador ha desarrollado legislación que regula la digitalización notarial, incluyendo la desmaterialización de documentos, mensajes de datos y firma electrónica, tal como se establece en el Art. 5 de la normativa correspondiente (Arellano Sarasti, 2023). La legislación proporciona el soporte jurídico necesario para la adopción de sistemas electrónicos, mientras que la capacitación pedagógica garantiza su correcta implementación y aceptación por los usuarios.

La investigación también destaca experiencias internacionales, como España, donde la digitalización notarial y la firma electrónica certificada por el Consejo de Notarios han mejorado significativamente la eficiencia y seguridad jurídica. Esto refuerza la importancia de fortalecer la formación pedagógica y tecnológica de los actores ecuatorianos para adaptarse a las tendencias globales (Fuentes, 2025).

Los hallazgos reflejan que la digitalización de actos notariales simples es viable, mejora la eficiencia, reduce la carga laboral y fortalece la seguridad jurídica. Además, resalta la necesidad de incluir la formación en competencias digitales y pedagógicas dentro de los programas de capacitación para notarios y usuarios, asegurando la correcta adopción y uso de tecnologías en el ámbito notarial.

CONCLUSIONES

La investigación evidencia que la digitalización de los actos notariales en el Ecuador constituye una herramienta clave para agilizar los trámites y descongestionar las notarías, especialmente en lo que respecta a contratos y actos notariales de carácter rutinario. La implementación de sistemas electrónicos permite mantener la autenticidad, seguridad y validez jurídica de los documentos, al mismo tiempo que optimiza los tiempos de gestión y reduce la carga laboral de los funcionarios notariales.

No obstante, se destaca que no todos los actos notariales pueden ser completamente digitalizados. Algunos requieren la manifestación presencial de la voluntad de las partes y la verificación de aspectos específicos que solo pueden cumplirse físicamente en la notaría. Este límite resalta la importancia de definir criterios claros sobre qué procesos son aptos para la digitalización y cuáles requieren presencia física.

El Plan Nacional de Gobierno Digital, promovido por el Ministerio de Telecomunicaciones, constituye un marco estratégico para la modernización y aplicación de las TIC

en la gestión pública, incluyendo la función notarial. Su implementación busca mejorar la calidad de los servicios, reducir costos y tiempos, garantizar transparencia y promover la participación ciudadana en los procesos digitales.

Desde una perspectiva pedagógica, la investigación resalta la necesidad de fortalecer la formación en competencias digitales y en alfabetización tecnológica de notarios, abogados y usuarios. La capacitación en el uso seguro y eficiente de plataformas electrónicas y firma digital es fundamental para garantizar que la transformación digital del sistema notarial se lleve a cabo de manera efectiva y confiable.

Finalmente, se concluye que la digitalización de actos notariales simples y rutinarios no solo facilita la actividad notarial, sino que contribuye a garantizar procesos más ágiles, eficientes y accesibles, constituyendo un avance relevante para la modernización del sistema notarial ecuatoriano y el desarrollo de competencias profesionales en el contexto digital.

REFERENCIAS

- Arellano Sarasti, P. (2023). Servicio público notarial y seguridad jurídica en la contratación por medios telemáticos en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 719-731. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152494>
- Ayala-Mora, J., Infante-Moro, A., & Infante-Moro, J. C. (2023). La administración electrónica en el Consejo de la Judicatura de Ecuador. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías*, 60, 511-523. <https://www.risti.xyz/issues/ristie60.pdf>
- Bast Frixone, M. F. (2016). La firma electrónica en el Ecuador: los estándares internacionales de firma electrónica y el principio de neutralidad tecnológica [Tesis de Grado, Universidad de la Américas].
- Ecuador. Congreso Nacional. (2005). Código Civil. Codificación N. 2005-010. <https://biblioteca.defensoria.gob.ec/bitstream/37000/3410/1/C%20c3%b3digo%20Civil%20%28%20c3%9altima%20reforma%2014-03-2022%29.pdf>
- Forno Flórez, H. (1993). El contrato con efectos reales. *Ius Et Veritas*, 4, 77-87. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/iusetveritas/article/download/15396/15848>
- Fuentes Águila, M. R. (2025). Retos ético-jurídicos del uso de la inteligencia artificial generativa en investigación en la Educación Superior de Ecuador. En J. L. León-González & A. Pire-Rojas (Comp.), *Investigación, neurociencia e inteligencia artificial: Hacia una formación universitaria integral* (pp. 172-218). Sophia Editions.

León Cáceres, J. S. (2024). Impacto de la tecnología en el ámbito notarial y registral y su influencia en la seguridad jurídica en Ecuador [Tesis de Maestría, Universidad Regional Autónoma de Los Andes].

Marcero Polastri, A. O. & Castro Pazmiño, I. P. (2015). La notaría electrónica para los contratos en Ecuador [Tesis de Grado, Universidad del Pacífico].

Mena Morocho, R. S., Pasaca Torres, D. A., & Ramírez López, G. M. (2024). Principio de buena fe en la relación jurídico contractual en el Ecuador. *Didáctica Y Educación*, 15(2), 66–92. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1847>

Prado Calderón, E. B., & Rojas Ochoa, S. P. (2021). Los servicios digitales notariales en contexto del COVID-19 en el Ecuador. *Iustitia Socialis*. 6(1), 395-407. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8965241.pdf>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Diego Francisco Granja-Zurita, Matías Josué Chicaiza-Flores, Mónica Alexandra Salame-Ortiz: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

16

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA **EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UNA EXPERIENCIA** **FORMATIVA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR RURAL**



© 2026; 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 PLANEACIÓN DIDÁCTICA

EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR RURAL

DIDACTIC PLANNING IN THE NEW MEXICAN SCHOOL: A FORMATIVE EXPERIENCE IN RURAL PRESCHOOL EDUCATION

Fátima Patricia Ramírez-Ramírez¹

E-mail: ramirezfatilu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7837-9350>

Julia Medrano-Hernández¹

E-mail: medranojuly1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1916-9396>

¹ Universidad Pablo Latapi Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ramírez-Ramírez, F. P., & Medrano-Hernández, J. (2026). La planeación didáctica en la Nueva Escuela Mexicana: una experiencia formativa en educación preescolar rural. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 151-159.

Fecha de presentación: 25/09/2025

Fecha de aceptación: 30/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La presente investigación se sustenta en la necesidad de fortalecer la planeación didáctica como herramienta pedagógica contextualizada, en coherencia con el enfoque humanista, científico y comunitario del Plan de Estudios 2022. Bajo un enfoque cualitativo, se exploraron las percepciones, dificultades y estrategias que las docentes de educación preescolar emplean en el diseño e implementación de su planeación. La población estuvo conformada por 31 docentes pertenecientes a la zona escolar 101 de educación preescolar del estado de Hidalgo, seleccionándose una muestra intencional de tres educadoras de jardines unitarios, de comunidades rurales. Se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas en profundidad y cuestionarios abiertos. En la fase de desarrollo, se implementó el taller “Elementos esenciales de la planeación didáctica en la Nueva Escuela Mexicana: diseño e implementación de la planeación docente”, en el cual se abordaron los fundamentos pedagógicos del Plan de Estudios 2022, las metodologías sociocríticas y el diseño reflexivo de planeaciones adaptadas al contexto preescolar. Los resultados evidencian que, la planeación era percibida como un requisito administrativo más que como un instrumento de mejora pedagógica. Tras la intervención, se concluye que las condiciones personales, profesionales y conocimientos previos de las docentes influyen de manera significativa para la comprensión del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, lo que se ve reflejado en el diseño e implementación de sus planeaciones. Esta investigación pone de manifiesto que es necesario la formación continua, situada y colaborativa para fortalecer la efectividad pedagógica, promover aprendizajes significativos y favorece la transformación de las prácticas docentes.

Palabras clave:

Planeación didáctica, Nueva Escuela Mexicana, formación docente, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

The present research is based on the need to strengthen didactic planning as a contextualized pedagogical tool, in coherence with the humanistic, scientific, and community-oriented approach of the 2022 Curriculum. Under a qualitative approach, the study explored the perceptions, difficulties, and strategies that preschool teachers employ in the design and implementation of their lesson plans. The population consisted of 31 teachers from School Zone 101 of preschool education in the state of Hidalgo, with a purposive sample of three teachers from single-teacher preschools located in rural communities. Techniques such as participant observation, in-depth interviews, and open-ended questionnaires were used. During the development phase, the workshop “Essential Elements of Didactic Planning in the New Mexican School: Design and Implementation of Teaching Plans” was implemented, addressing the pedagogical foundations of the 2022 Curriculum, sociocritical methodologies, and reflective design of lesson plans adapted to the preschool context. The results show that planning was perceived as an administrative requirement rather than as a tool for pedagogical improvement. After the intervention, it was concluded that teachers’ personal and professional conditions, as well as their prior knowledge, significantly influence their understanding of the New Mexican School approach, which is reflected in the design and implementation of their plans. This research highlights the need for continuous, situated, and collaborative professional development to strengthen pedagogical effectiveness, promote meaningful learning, and foster the transformation of teaching practices.

Key words:

Didactic planning, Nueva Escuela Mexicana, teacher formation, meaningful learning.

INTRODUCCIÓN

La planeación educativa se materializa en distintos niveles y contextos, cada uno con propósitos específicos dentro de un marco internacional orientado al desarrollo sostenible de la educación. Este desarrollo depende, en gran medida, de las políticas públicas que dirigen la organización y gestión de los sistemas escolares. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008, 2015), a través del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT), sostiene que la planificación educativa es esencial para afrontar los desafíos del sector y avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa.

El Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) subraya que las reformas curriculares deben atender las necesidades de los individuos, las comunidades y las sociedades, promoviendo el desarrollo de competencias y habilidades que trasciendan la simple transmisión de contenidos. En esta línea, Abadzi (2006), citado en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), plantea que “si la introducción de una pedagogía más participativa e integradora es un hecho alentador, también es muy importante que la enseñanza esté estructurada para que los educandos puedan adquirir en sus primeros años competencias básicas en lectura, escritura y aritmética”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) enfatiza que el docente desempeña un papel insustituible en las decisiones sobre currículo, pedagogía y gestión escolar. No obstante, los procesos de planificación educativa suelen caracterizarse por estructuras verticales que limitan la participación del profesorado, generando una brecha entre las recomendaciones internacionales y la práctica cotidiana en las aulas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) concibe la planeación como un proceso estratégico, contextualizado y participativo, capaz de articular las políticas globales con las realidades locales. Sin embargo, en América Latina persiste el riesgo de reducir la planeación a un trámite burocrático, desvinculado de las necesidades concretas de los docentes y estudiantes.

En esta perspectiva, Gil-López et al. (2023) analizan la relación entre las competencias docentes, la planeación didáctica y el compromiso estudiantil en la educación secundaria. Partiendo del supuesto de que el compromiso escolar constituye un factor determinante del rendimiento académico y de la permanencia en el sistema educativo, el estudio propone que la competencia docente influye en dicho compromiso mediante el papel mediador de la planeación didáctica. Los resultados obtenidos en una muestra de equipos directivos y jefes de departamento de centros de educación secundaria en Valencia (España) evidencian que la planeación didáctica media de forma

total la relación entre las competencias docentes y el compromiso del alumnado, lo que confirma la importancia del diseño pedagógico reflexivo en la construcción de entornos de aprendizaje significativos (Díaz-Barriga, 2006). Se concluye que una planeación didáctica pertinente y flexible potencia el impacto de las competencias docentes en el involucramiento del estudiantado y contribuye a la prevención del abandono escolar, reafirmando la necesidad de fortalecer la formación docente orientada al desarrollo del compromiso académico.

En el contexto latinoamericano, la planeación educativa ha experimentado reformas orientadas a garantizar la calidad, la equidad y la pertinencia. Sin embargo, diversos estudios advierten que estas transformaciones no siempre se traducen en cambios profundos en la práctica docente. Dussel (2006), en su estudio para el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), sostiene que “el currículo no solo debe ser un documento técnico, sino que debe reflejar un acuerdo social sobre el conocimiento que queremos transmitir” (p. 3). Asimismo, advierte que “las escuelas están influenciadas por múltiples dinámicas y demandas contradictorias que organizan su funcionamiento de manera más efectiva que los propios diseños curriculares” (p. 12). Esta distancia entre el diseño y la práctica ha limitado el impacto de las reformas educativas en los países de la región.

En esta misma línea, Choez-Suárez (2024), en su estudio demuestra que los docentes que elaboran planes de clase estructurados y adaptados a los ritmos y necesidades del alumnado logran mayores niveles de participación, comprensión y retención de los contenidos. En concordancia, Domingo Perrupato (2022) explica que “planificar implica elegir entre múltiples variables (teorías, objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación), y que cada elección refleja posicionamientos epistemológicos y didácticos que orientan la forma en que se concibe el aprendizaje y la enseñanza” (p. 397). De acuerdo con Alfonso et al. (2020), una planificación didáctica rigurosa, flexible y contextualizada es determinante para optimizar el desempeño profesional del docente y potenciar el aprendizaje significativo del estudiantado.

La obra de Zhigue Luna (2025) ofrece una mirada profunda sobre los desafíos y particularidades de la educación en contextos rurales ecuatorianos, destacando la importancia de adaptar la planificación didáctica a las realidades culturales, geográficas y socioeconómicas de las comunidades. Sus reflexiones permiten comprender cómo la escuela rural puede transformarse en un espacio de diálogo intercultural, aspecto que guarda correspondencia con la filosofía humanista y comunitaria de la Nueva Escuela Mexicana.

Por su parte, Rojas-Valladares & Pire-Rojas (2024) analizan la relación escuela-familia desde un enfoque epistemológico y pedagógico, lo que contribuye a fortalecer la comprensión de la planeación didáctica como un proceso

colaborativo. Su aporte se centra en el reconocimiento de la familia como agente educativo fundamental, una noción que coincide con los principios de participación social y corresponsabilidad promovidos por la Nueva Escuela Mexicana, especialmente en el ámbito preescolar.

Finalmente, Moreira-Segovia & Zambrano-Barros (2025) analizan la relación entre cultura, conocimiento y gestión educativa, subrayando la necesidad de articular prácticas pedagógicas eficientes con un liderazgo transformador. Su visión aporta al diseño de estrategias didácticas más coherentes con los fines institucionales y con la gestión participativa, elementos esenciales para una planeación formativa en escuelas rurales donde los recursos son limitados y la comunidad constituye el eje del aprendizaje.

En conjunto, estas obras sustentan la idea de que la planeación didáctica en contextos rurales debe ser contextualizada, participativa y culturalmente pertinente, favoreciendo la integración entre escuela, familia y comunidad en el marco de una educación equitativa y transformadora.

En México, la planeación educativa enfrenta retos sustanciales relacionados con la necesidad de vincular la práctica docente con los propósitos institucionales y las exigencias del entorno social contemporáneo. El estudio de **Rodríguez Ebrard (2009)**, ejemplifica esta problemática al analizar la alineación de la práctica docente con el modelo educativo *Visión 2020* de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; inspirado en los principios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Delors, 1996), que promueve una educación basada en competencias y aprendizajes significativos. Mediante una metodología de **investigación-acción**, la autora evidencia que la planeación didáctica debe concebirse como un proceso **flexible, reflexivo y dinámico**, sustentado en la autocrítica y en la adaptación constante a las necesidades del alumnado. Asimismo, identifica factores determinantes en la planeación educativa del nivel superior, tales como las estrategias de enseñanza, las condiciones estudiantiles, las disposiciones normativas, la infraestructura y las limitaciones personales del profesorado.

Las investigaciones revisadas coinciden en que la planeación, tanto en los niveles básico, medio superior como superior, debe ser **reflexiva, contextualizada y adaptable**, orientada a responder no solo a los marcos teóricos o curriculares, sino también a las realidades específicas de cada entorno educativo. En conjunto, estas aportaciones permiten comprender la planeación educativa como un proceso **complejo y multifactorial**, que requiere fundamentación teórica y sensibilidad contextual para garantizar una educación pertinente y de calidad orientada a los desafíos del siglo XXI.

En México, este panorama cobra especial relevancia en las aportaciones de las investigaciones sobre planeación didáctica, ante la implementación de la Nueva Escuela

Mexicana (NEM) y el Plan de Estudios 2022, los cuales proponen una planeación didáctica contextualizada y flexible, aunque su ejecución enfrenta tensiones similares a las observadas en otros países. En todo sistema educativo la planeación didáctica constituye un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite anticipar, organizar y orientar las acciones pedagógicas de acuerdo con las necesidades del grupo y del contexto. A través de ella, las y los docentes estructuran las experiencias educativas para favorecer aprendizajes significativos y contextualizados.

En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (2023) señala que *“la planeación didáctica es el instrumento que contiene los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza y aprendizaje; ... permite al personal docente articular y organizar las actividades o tareas pedagógicas y diseñar situaciones de aprendizaje que permitan construir conocimientos de manera continua y eslabonada”*.

De esta forma, la planeación se consolida como una herramienta estratégica que guía el quehacer docente, asegurando la coherencia entre los propósitos educativos y las prácticas en el aula. Las reformas educativas en México reflejan una constante adaptación a los cambios sociales y culturales. En el nivel preescolar, los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) han transitado desde un enfoque psicopedagógico-cognitivo (1979) hasta el enfoque humanista, científico y comunitario del Plan 2022, orientado al bien común. Estas transformaciones demandan de los docentes actualización y reflexión continua sobre su práctica. Sin embargo, aunque cada reforma contempla la capacitación como eje fundamental, el tiempo destinado suele ser insuficiente, lo que dificulta la apropiación del enfoque pedagógico y, por ende, repercute en la calidad de la planeación didáctica.

Observaciones recientes en Jardines de Niños de organización unitaria en la zona 101 de Mineral de la Reforma, Hidalgo, evidencian que dos de tres docentes perciben la planeación como un documento administrativo, mientras que una docente reutiliza las planeaciones de ciclos anteriores o extraídas de internet. Además, se detecta una desconexión entre los contenidos y procesos de desarrollo y aprendizaje registrados en las planeaciones y las actividades efectivamente implementadas en el aula. Sin embargo, muchas planeaciones promueven actividades rutinarias, de copia o complementación, que no estimulan la creatividad ni la interacción significativa.

Otro problema recurrente es la falta de adaptación de las actividades a las necesidades específicas de los alumnos, en grupos multigrado. El Plan de Estudios 2011 establece en su segundo principio pedagógico “planificar para potenciar el aprendizaje”, afirmando que “la planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias” (México. Secretaría de Educación Pública, 2011 p.27). No obstante, las

observaciones muestran que varias docentes aún elaboran planeaciones basadas en enfoques anteriores, influidas además por las expectativas sociales y familiares sobre los aprendizajes considerados deseables.

En este sentido, Zamora Acosta (2017) subraya que “la planeación didáctica ha sido de gran importancia en el quehacer docente, pues su elaboración adecuada repercute en resultados de aprendizaje de los alumnos” (p. 38). Para la autora, es esencial que los educadores reconozcan el valor de esta herramienta, considerando características individuales del alumnado y el contexto social, con el fin de diseñar estrategias coherentes con los propósitos educativos.

Ante este panorama, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la influencia del taller “Elementos esenciales de la planeación didáctica en la NEM: diseño e implementación de la planeación docente” y su impacto en el desarrollo de aprendizajes significativos en coherencia con el currículo vigente. Se buscó identificar las percepciones de las docentes sobre la relación entre planeación y aprendizaje, las dificultades enfrentadas, las estrategias utilizadas, y los cambios observados en sus prácticas tras la participación en el taller. El supuesto que guía este estudio plantea que una planeación didáctica flexible, y situada contribuye a mejorar la efectividad pedagógica en los jardines de niños de organización unitaria, al promover aprendizajes significativos coherentes con el currículo de la Nueva Escuela Mexicana.

MATERIALES Y METODOS

La presente investigación se desarrolló bajo un **enfoque cualitativo**, considerando el rol activo del investigador, lo que permitió la inmersión en el contexto educativo para identificar qué datos recolectar, en qué momentos, con quiénes y durante cuánto tiempo. Este enfoque posibilitó recuperar información de manera integral, así como analizar e interpretar los datos con el propósito de comprender la realidad educativa desde la perspectiva de las docentes participantes.

El estudio se centró en **explorar los elementos que las educadoras consideran en el diseño e implementación de la planeación didáctica**, así como en **comprender los significados que otorgan a sus experiencias de planeación** dentro del contexto de la comunidad en la que se encuentra la escuela.

El diseño metodológico fue **flexible**, lo que permitió ajustar las estrategias de recolección y análisis de la información conforme se avanzaba en el proceso investigativo, garantizando una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

La **población** objeto de estudio estuvo conformada por **31 docentes** que laboran en **nueve jardines de niños oficiales** pertenecientes a la **zona escolar 101 de educación**

preescolar, ubicados en comunidades de los municipios de **Mineral de la Reforma, Epazoyucan y Zempoala**.

De esta población, se seleccionó una **muestra intencional** integrada por **tres docentes** que laboran en **jardines unitarios** situados en comunidades rurales. La elección se basó en criterios de **accesibilidad, experiencia profesional y compromiso con la mejora educativa**, así como en la ausencia de una figura directiva que brinde acompañamiento pedagógico directo.

Las participantes tenían edades entre **34 y 37 años**, con una **experiencia docente de entre 9 y 11 años** de servicio. Todas son egresadas del **Centro Regional de Educación Normal**; dos de ellas cuentan con estudios de **maestría** y una con **licenciatura en Educación Preescolar**

Cabe señalar que las docentes que laboran en **jardines unitarios** enfrentan mayores desafíos que aquellas que trabajan en centros de organización bidocente o completa, ya que, aunque participan mensualmente en los **Consejos Técnicos Sectoriales** convocados por la supervisión o el apoyo técnico pedagógico de zona, no disponen de espacios regulares para compartir dudas, reflexiones o inquietudes relacionadas con el diseño e implementación de la planeación didáctica con otras docentes.

El **consentimiento informado** de las participantes se obtuvo mediante la presentación detallada del proyecto de investigación, donde se explicaron sus objetivos, alcances y procedimientos. Se aclararon las condiciones de participación y se enfatizaron los compromisos del investigador, particularmente en relación con el **acompañamiento y la orientación durante todo el proceso**.

Asimismo, se informó a las docentes que podían **retirarse de la investigación en cualquier momento**, sin repercusiones personales ni laborales. Con ello, se garantizó una participación **libre, consciente y voluntaria**, cumpliendo con los principios éticos de respeto, confidencialidad y autonomía.

Para la recuperación de la información se utilizaron técnicas de recolección de datos como la observación participante. También se utilizaron las entrevistas cualitativas o también llamadas entrevistas en profundidad que son un encuentro entre el investigador y los participantes para conocer las perspectivas que tienen en relación con su vida.

Como instrumento principal para la recolección de datos se utilizó el cuestionario abierto para obtener información precisa y relevante sobre los conocimientos y habilidades de las docentes en el diseño e implementación de la planeación (Hernández Sampieri et al., 2014).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante la etapa de intervención de esta investigación se implementó el taller titulado “Elementos esenciales de la planeación didáctica en la Nueva Escuela Mexicana

(NEM)”, dirigido a las tres docentes participantes, con el propósito de que conocieran los fundamentos pedagógicos del plan vigente y los incorporaran en su práctica de planificación, con la finalidad de transformar su práctica docente y favorecer aprendizajes contextualizados y significativos en sus estudiantes. Este taller se organizó en tres módulos, cada uno de los cuales contempló actividades de planeación didáctica.

En el primer módulo se revisaron los “cuatro elementos del plan de estudios, el marco curricular de la NEM y la estructura curricular del Plan de Estudios 2022”. La participación de las docentes en este tema permitió generar espacios de aprendizaje compartido; ellas mostraron disposición para analizar los fundamentos pedagógicos que sustentan el nuevo modelo educativo. Como resultado, las docentes se apropiaron, desde el plano teórico, de los principios de inclusión, equidad, pensamiento crítico y comunidad de aprendizaje como ejes orientadores de su práctica. Además, comprendieron la importancia de contemplar el perfil de egreso, los campos formativos, los ejes articuladores y los procesos de evaluación. No obstante, se identificó que es necesario continuar desarrollando habilidades profesionales que favorezcan la interrelación entre estos elementos y su impacto en la planeación didáctica.

Este énfasis coincide con investigaciones que señalan que “la planeación didáctica es una tarea inherente al trabajo profesional docente que permite organizar y vincular cronológica, espacial, pedagógica y técnicamente, las actividades y recursos necesarios para lograr los aprendizajes previstos” (Brito-Lara et al., 2019, p. 56). Asimismo, como lo plantea Sandoval Esquivel (2016), “la planeación argumentada ... retoma la realidad de los alumnos, así como el contexto interno y externo de la institución para ayudar a los niños a alcanzar aprendizajes” (p. 61).

Además, la intervención en este módulo también contribuyó para que las docentes se iniciaran en la identificación de algunos aspectos del contexto de sus alumnos y lo vincularan a su planeación, lo cual es un requisito fundamental para que la planeación resulte pertinente.

El segundo módulo abordó las metodologías sociocríticas propuestas en el plan, así como las modalidades de trabajo para el nivel preescolar y su importancia en la planeación docente. Desde el inicio, las participantes mostraron interés por comprender tanto los fundamentos teóricos como los prácticos de las metodologías sociocríticas y las modalidades de trabajo para preescolar. A través de espacios de diálogo y trabajo colegiado, las docentes contrastaron sus experiencias previas con las propuestas metodológicas del Plan de Estudios 2022. El resultado fue que reconocieron la necesidad de reconstruir la planeación didáctica contemplando actividades contextualizadas y promoviendo un rol más activo de las niñas y los niños en la construcción del conocimiento.

Esta perspectiva se alinea con la idea que se propone en el documento emitido por Secretaría de Educación Pública (2023) la planeación, “su propósito es determinar lo que se desea que el estudiantado logre a partir de las Progresiones de Aprendizaje, establecer métodos de enseñanza y seleccionar recursos educativos, materiales y estrategias apropiadas, siempre teniendo en cuenta el contexto inmediato, las condiciones de trabajo, los intereses, habilidades y necesidades del estudiantado”. Así, las docentes se vieron impulsadas a replantear sus actividades desde un enfoque inclusivo, participativo y crítico.

En el tercer módulo, Diseño de planeación utilizando las metodologías sociocríticas y modalidades de trabajo en preescolar, las docentes, a partir de la problematización de una situación común en sus contextos, diseñaron un plan de clase. Utilizaron la metodología de proyectos comunitarios, compartieron e intercambiaron los elementos teóricos recuperados en los módulos I y II, y reflexionaron acerca de la necesidad de trascender los modelos tradicionales de enseñanza, incorporando estrategias que promuevan la participación activa, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento por parte de los niños y las niñas. Como resultado, estas experiencias les permitieron reconocer la planeación como una herramienta de transformación educativa desde su práctica cotidiana.

Este hallazgo refleja lo que señalan los estudios sobre los “elementos curriculares de la planeación didáctica”, en los que se plantea que dicha planeación “organiza las estrategias de trabajo y las formas de evaluación considerando las intenciones pedagógicas, los contenidos seleccionados, los recursos didácticos, las variantes, tiempos establecidos y el propósito a alcanzar” (Sandoval Esquivel, 2016, p. 61). En efecto, la planeación no sólo articula contenidos y procedimientos, sino que conduce a una práctica reflexiva y crítica, como se evidenció en este módulo.

La intervención mediante el taller permitió que las docentes transitaran de una planeación tradicional hacia una planificación más reflexiva, centrada en el contexto y el aprendizaje significativo. La estructuración del taller en tres módulos permitió que se abordaran, de manera progresiva, los fundamentos del plan de estudios vigente, la revisión de metodologías, y finalmente, el diseño real de planeaciones ajustadas al contexto de preescolar. Estas etapas favorecieron la apropiación de principios como la equidad, inclusión, pensamiento crítico y comunidad de aprendizaje, y fortalecieron la visión de la planeación como instrumento para la transformación educativa. Sin embargo, se identificó la necesidad de seguir fortaleciendo las competencias profesionales docentes para lograr una plena articulación entre los elementos curriculares y didácticos de la planeación.

Los resultados de esta investigación evidencian que, para que las docentes implementen el enfoque de la Nueva

Escuela Mexicana, es indispensable **comprender los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la reforma educativa**. En este sentido, la planeación didáctica se constituye como una herramienta estratégica que orienta la intervención docente, al permitirle organizar los aprendizajes de manera contextualizada. Morales Salas (2018) señala que “la planeación de la enseñanza-aprendizaje fortalece el perfil docente, al ubicar los procesos educativos en contextos disciplinares, curriculares y sociales” (p. 312). Este enfoque favorece que las educadoras puedan traducir los principios de la reforma en acciones concretas dentro del aula.

Sin embargo, uno de los hallazgos más relevantes fue la **distancia existente entre la teoría y la práctica educativa**. Aunque las docentes reconocen la importancia de los nuevos enfoques pedagógicos, enfrentan dificultades para aplicarlos de manera coherente con las condiciones reales del aula. Rodríguez-Reyes (2014) explica que, aunque la formación situada busca articular la teoría con la práctica, “en muchos casos la formación responde a patrones estandarizados que no siempre se ajustan a las necesidades del contexto escolar” (p. 52). Este desfase limita la apropiación del enfoque socio-crítico y reduce el impacto transformador de las políticas educativas.

Asimismo, se identificó que la **formación continua y situada** es un factor clave para el desarrollo profesional docente. Las maestras que han cursado estudios de posgrado o participado en talleres y diplomados demostraron mayor comprensión de los principios de la reforma y lograron diseñar planeaciones más reflexivas y contextualizadas (Figura 1). La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024) sostiene que “la formación continua situada contribuye a la mejora de la práctica docente, al promover la reflexión crítica sobre la experiencia y el trabajo colegiado”. De esta forma, se evidencia que la actualización profesional no solo amplía el conocimiento teórico, sino que impulsa la construcción colectiva del saber pedagógico.

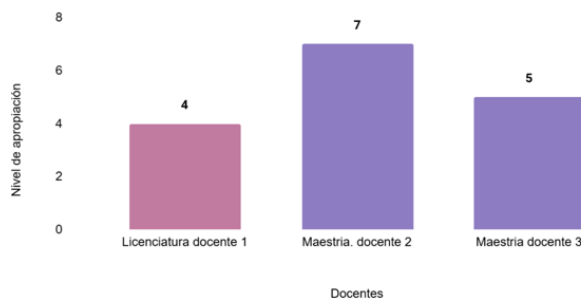


Figura 1. Relación entre grado académico y nivel de apropiación de referentes teóricos. Otro aspecto que emergió del análisis fue el papel de la **colaboración entre docentes** como elemento fortalecedor de la planeación. Las maestras al desarrollar su práctica en Jardines Unitarios, carecen de una figura de

acompañamiento (directora) y el intercambio del trabajo conjunto con otros colegas de la escuela para el diseño y valoraciones de su Planeación didáctica esto las ha llevado a tener un acercamiento profesional entre ellas para compartir dudas e inquietudes sobre su desempeño docente para mejorar sus estrategias. Brito-Lara et al. (2019) afirman que “las prácticas tradicionales persisten en las escuelas, pero los espacios de colaboración permiten transitar hacia una planeación didáctica con enfoque socioformativo” (p. 68). En este sentido, la interacción profesional entre pares se convierte en un espacio de aprendizaje que potencia la reflexión y la mejora continua.

Coincidiendo con esto, Krichesky & Murillo (2023) destacan que “la colaboración docente es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros educativos” (p. 404). El trabajo colegiado, cuando se enfoca en el análisis de la práctica y la búsqueda de soluciones conjuntas, contribuye al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje que consolidan el sentido del cambio educativo.

Por último, se observó que el **apoyo emocional y social** que las docentes reciben de su entorno familia, colegas o amistades influye positivamente en su desarrollo profesional. Este factor, aunque no siempre visibilizado en los estudios sobre planeación, tiene un impacto significativo en la capacidad de sostener procesos de mejora e innovación educativa (Figura 2).

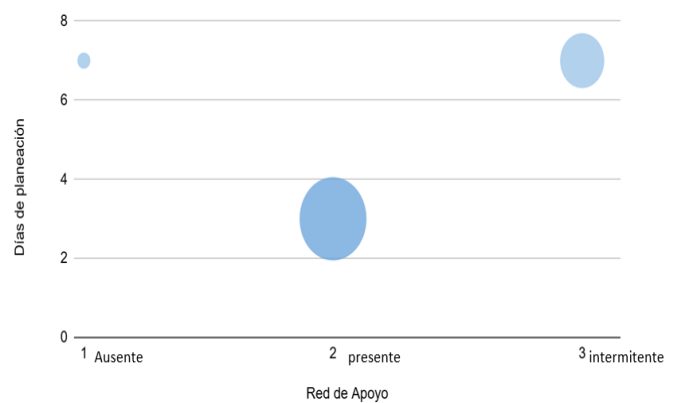


Figura 2. Influencia de la red de apoyo en el tiempo de planeación y nivel de apropiación.

Los hallazgos de este estudio confirman que la **implementación efectiva del enfoque socio-crítico en educación preescolar requiere de procesos integrales de formación situada, reflexión colectiva y acompañamiento institucional**, donde la planeación didáctica funcione como eje articulador entre el discurso de la reforma y la práctica educativa cotidiana.

CONCLUSIONES

La selección cuidadosa de métodos e instrumentos, así como de los materiales adecuados, ha resultado clave para el desarrollo exitoso de esta investigación, y permite

identificar algunas conclusiones relevantes sobre el proceso, el desarrollo de la intervención y los resultados alcanzados.

El enfoque metodológico cualitativo que se adoptó con inmersión del investigador en el contexto educativo, observación participante, entrevistas en profundidad y cuestionario abierto permitió recuperar y analizar de manera integral la realidad educativa desde la perspectiva de las docentes participantes, lo que evidencia que conocer a fondo el fenómeno, delimitar el entorno y definir los participantes es clave esencial para el éxito de la investigación. Gracias a esta aproximación, se logró reunir información significativa sobre cómo las educadoras perciben y viven el diseño e implementación de la planeación didáctica, especialmente en contextos rurales y con condiciones particulares de acompañamiento pedagógico limitado.

El desarrollo de la intervención a través de un taller organizado en tres módulos presentando los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las metodologías sociocríticas y el diseño práctico de una planeación didáctica, permitió que las docentes transitaran de una práctica tradicional hacia una planificación más reflexiva, contextualizada y centrada en los estudiantes. Los resultados muestran que las participantes adoptaron principios como la inclusión, la equidad, el pensamiento crítico y la comunidad de aprendizaje, y reconocieron la planificación como herramienta de transformación educativa.

Asimismo, estudios referentes apuntan que “la planeación didáctica ... implica una visión estratégica de las actividades a desarrollar, considerando los aprendizajes esperados, el contexto educativo y los recursos disponibles” (Brito-Lara et al., 2019, p. 56). La intervención desarrollada en este estudio favoreció justamente esa visión estratégica.

Los resultados alcanzados permiten reconocer que para que la planeación didáctica cumpla su papel estratégico en el marco de la NEM, las docentes requieren comprender los fundamentos teóricos y metodológicos que la respaldan, así como contar con espacios de colaboración profesional y formación continua situada.

No obstante, uno de los hallazgos más pertinentes fue la brecha entre la teoría y la práctica: aunque las docentes reconocen los nuevos enfoques pedagógicos, enfrentan dificultades para aplicarlos coherentemente con las condiciones reales del aula. Esa discrepancia demanda que las intervenciones formativas y los acompañamientos institucionales sean contextualizados y sensibles al entorno. Adicionalmente, se identificó que la colaboración entre docentes se convierte en un factor potenciador de la planificación y de la innovación metodológica.

Finalmente, se observó que el apoyo emocional y social de su entorno familia, colegas, amistades influye

positivamente en la capacidad de las docentes para sostener procesos de mejora e innovación. Este aspecto, aunque menos visibilizado, resulta relevante para el desarrollo profesional docente y su impacto en la práctica.

En conjunto la **selección intencionada de métodos e instrumentos**, la **adecuación de los materiales y del diseño de la intervención**, y el **desarrollo reflexivo con los participantes** fueron elementos fundamentales para alcanzar los resultados. Asimismo, los hallazgos muestran que la planeación didáctica vista como eje articulador entre el discurso de la reforma educativa y la práctica cotidiana puede operar como elemento de la transformación educativa, siempre que se propicien las condiciones adecuadas: formación situada, acompañamiento, colaboración docente y sensibilidad al contexto educativo particular.

Es necesario que las políticas y las acciones formativas para la implementación de un nuevo plan de estudios incorporen, formación continua situada para las diferentes funciones educativas, creación de espacios regulares de reflexión compartida entre docentes para codiseño de planeaciones y atención a los factores sociales y emocionales que rodean la labor docente. De esta forma, la planeación didáctica dejará de ser un instrumento meramente administrativo para convertirse en una praxis transformadora, que articule los fundamentos teóricos de la reforma, las condiciones contextuales del aula y la senda hacia aprendizajes significativos para el alumnado.

REFERENCIAS

- Brito-Lara, M., López-Loya, J., & Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: Un avance hacia la socioformación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55–74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes>
- Choez-Suárez, P. (2024). Éxito del desempeño docente mediante la planificación didáctica. *Cienciamatrima, Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 391-404. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1307>
- Delors, J.(1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Domingo Perrupato, S. (2022). Usos y abusos de un instrumento docente. Claves para pensar la planificación y no morir en el intento. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 21(45), 395–408. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.020>
- Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. UNESCO. <https://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>

- Gil-López, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Pérez-Navío, E., & Cacheiro-González, M. L. (2023). Relación entre las competencias docentes, la planeación didáctica y el compromiso del estudiante: Una perspectiva desde la educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 109-119. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.77198>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2023). Colaboración docente y comunidades profesionales de aprendizaje: retos y oportunidades para la mejora educativa. *Revista Educación XX1*, 26(2), 401-420. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20181>
- México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *La formación docente como un proceso continuo*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/mejoredu-reconoce-la-formacion-docente-como-un-proceso-continuo>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011 para Educación Básica. _SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública. (2017). Elementos de la planeación didáctica y la evaluación formativa en el aula. _SEP. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/10_%20%20Elementos%20de%20la%20Planeaci%C2%A2n%20did%E2%80%A0ctica%20y%20la%20evaluaci%C2%A2n%20formativa%20en%20el%20aula,%20SEP,%202017.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios 2022 para Educación Básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023). Orientaciones para implementar las progresiones de aprendizaje a través de planeación didáctica. SEP. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/u76hbQe4LW-Orientaciones-de-Planeacion-Didactica.pdf>
- Morales Salas, R. E. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 311-334. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Moreira-Segovia, R. V., & Zambrano-Barros, N. A. (2025). *Cultura, conocimiento y acción: hacia una gestión educativa eficiente*. Sophia Editions.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Planificar la educación, construir el futuro: 10a estrategia de medio término 2018-2021. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259870_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159125>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) 2000-2015: Logros y desafíos. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Rodríguez Ebrard, L. A. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7(13). https://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/pdf/rodriguez-planeacion_clase.pdf
- Rodríguez Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Revista RA XIMHAI*, 10(5), 445-456. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134027.pdf>
- Rojas-Valladares, A. L., & Pire-Rojas, A. (2024). La relación escuela-familia. Nociones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas sobre un desafío educativo. Editorial UMET.
- Sandoval Esquivel, Y. L. (2016). Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. *Revista Educando para Educar*, (32), 61-72. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/7>
- Zamora Acosta, B. (2017). La planeación didáctica como fundamento del conocimiento docente para el desarrollo de competencias e incidir en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje entre los alumnos y alumnas de la escuela primaria, "Quirino Mendoza Cortés" de la Delegación Xochimilco de la ciudad de México [Trabajo de titulación, Universidad Pedagógica Nacional].
- Zhigue Luna, R. (Comp.). (2025). *La educación en contextos rurales ecuatorianos. Algunas experiencias*. Editorial Exced.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Fátima Patricia Ramírez-Ramírez, Julia Medrano-Hernández: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

17

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES EN LA ESPECIALIDAD ARTESANÍA: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL



LA FORMACIÓN PERMANENTE

DE DOCENTES EN LA ESPECIALIDAD ARTESANÍA: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS IN THE CRAFTS SPECIALTY: NEEDS ASSESSMENT IN VOCATIONAL TECHNICAL EDUCATION

Gardenia del Carmen Rojas-Espinosa¹

E-mail: gardeniarojas41@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0360-2397>

Bárbara Milaydys Martínez-Regojo¹

E-mail: mrlleo@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6668-0422>

Yoan Gómez-Gudin¹

E-mail: gyoan5559@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9440-3920>

Jorge Luis del Sol-Martínez¹

E-mail: mrlleo@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-0692>

¹ Centro Universitario Municipal Rodas. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rojas-Espinosa, G. C., Martínez-Regojo, B. M., Gómez-Gudin, Y., & Del Sol-Martínez, J. L. (2026). La formación permanente de docentes en la Especialidad Artesanía: diagnóstico de necesidades en la Educación Técnica Profesional. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 160-166.

Fecha de presentación: 22/09/2025

Fecha de aceptación: 30/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El presente estudio analiza la formación permanente de docentes en la especialidad de Artesanía en la Educación Técnica y Profesional (ETP), a partir de un diagnóstico de necesidades que evidenció deficiencias teórico-prácticas y limitaciones en la gestión del conocimiento. La investigación sistematiza los resultados de la formación continua, considerando el enfoque ciencia, tecnología y sociedad (CTS), y propone una intervención pedagógica basada en talleres de posgrado para fortalecer las competencias profesionales de los docentes. Los hallazgos muestran que la especialidad de Artesanía requiere docentes reflexivos, creativos y críticos, capaces de integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para mejorar su desempeño metodológico. La implementación del taller permite establecer vínculos entre teoría y práctica mediante el aprendizaje activo, promoviendo una enseñanza inclusiva, equitativa y contextualizada que potencia la dinámica pedagógica y didáctica de la ETP, favoreciendo la formación integral de los estudiantes y el desarrollo profesional del profesorado.

Palabras clave:

Formación permanente, docentes, Enseñanza Técnica Profesional, Especialidad Artesanía.

ABSTRACT

This study examines the continuous professional development of teachers in the Crafts specialty within Technical and Professional Education (ETP), based on a needs assessment that revealed theoretical-practical deficiencies and gaps in knowledge management. The research systematizes the outcomes of ongoing training, using a science, technology, and society (STS) approach, and proposes a pedagogical intervention through postgraduate workshops to strengthen teachers' professional competencies. Findings indicate that the Crafts specialty requires reflective, creative, and critical teachers who integrate knowledge, skills, attitudes, and values to enhance their methodological performance. The implementation of workshops fosters the connection between theory and practice through active learning, promoting inclusive, equitable, and context-based teaching that enhances the pedagogical and didactic dynamics of ETP, supporting both the holistic development of students and the professional growth of teachers.

Keywords:

Continuing education, teachers, vocational technical education, crafts specialty.

INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo científico tecnológico de la sociedad, en las distintas áreas del saber ha generado en el mundo una realidad política, económica y socio cultural dinámica y compleja, contexto en el que juegan un papel primordial los sistemas educativos, como formadores de la humanidad para enfrentar las constantes y variadas transformaciones a que está sometida, identificándose como un factor clave -en el citado proceso- la calidad de la formación del personal docente, por ser los que ejecutan y dinamizan el proceso, dejando la impronta de su interacción e influencia en los resultados, análisis que consideró la concepción del enfoque Ciencia, tecnología, sociedad (CTS).

Las Naciones Unidas (2015), -en Nueva York- celebraron su cumbre como reunión plenaria de alto nivel de la Asamblea General, e ese espacio de intercambio tuvo lugar las negociaciones sobre la Agenda 2030, para el desarrollo sostenible, y el documento final resultó: Transformar nuestro mundo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se declaran 17 objetivos con 169 metas, que constituyen referentes para el mundo y por ende para los profesionales, con una visión de futuro sumamente ambiciosa y transformativa, mirada que permite declarar la concepción del enfoque CTS, y de modo particular, en función del cuarto objetivo, que asume la educación.

La visión de la concepción CTS, en esa dirección va dirigida a construir un mundo sin pobreza, hambre, enfermedades ni privaciones, donde todas las formas de vida puedan prosperar; un mundo sin temor ni violencia; un mundo en el que la alfabetización sea universal, con acceso equitativo y universal a una educación de calidad en todos los niveles, a la atención sanitaria y la protección social, donde esté garantizado el bienestar físico, mental y social; un mundo en el que reafirmemos nuestros compromisos sobre el derecho humano al agua potable y al saneamiento, donde haya mejor higiene y los alimentos sean suficientes, inocuos, asequibles y nutritivos; un mundo cuyos hábitats humanos sean seguros, recipientes y sostenibles y donde haya acceso universal a un suministro de energía asequible, fiable y sostenible.

Como uno de sus principales planteamientos está el referido a proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles, manifiesta desde la concepción CTS, al propiciar una enseñanza donde todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad.

En este caso, en Cuba se contribuye al cumplimiento de las metas previstas en la Agenda 2030, asunto que muestra la concepción del enfoque CTS, de modo particular en la educación superior, con logros, tanto en la educación de pregrado como en postgrado. Para ello se viene implementando una serie de transformaciones entre las cuales está la universalización de esta educación, donde en cada territorio está la universidad, las instituciones escolares se han convertido en pequeñas universidades, donde hay estudiantes que se forman como futuros maestros y donde los profesores de los Centros Universitarios Municipales (CUM) desarrollan esta labor de pregrado y posgrado.

El entrenamiento que se presenta asume el objetivo 4 (objetivos de desarrollo sostenible, Agenda 2030 (2015), referido a garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, al considerar que la formación permanente de los docentes de la Enseñanza Técnica Profesional promueve estas oportunidades de aprendizaje y se puede desarrollar durante toda la vida (Cuba. Ministerio de Educación, 2020).

Varios autores convergen en un análisis que les permiten articular dicho objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con el encargo social de la educación orientada a la formación de hombres y mujeres que dominen la ciencia y la técnica, portadores de valores éticos y estéticos que le permitan participar en los procesos de transformación de los contextos donde se desarrollan, desde la mirada de la nueva universidad cubana en la que sus profesionales están comprometidos con los principios de la pedagogía cubana.

La formación permanente de los docentes como parte de la educación de postgrado constituye un eslabón esencial donde se completa su formación profesional, acorde con la Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los docentes, bajo el principio de la preparación continua de los conocimientos y habilidades durante su vida profesional, lo que contribuye de forma sistemática a la elevación de la eficiencia y calidad en el cumplimiento de sus funciones y al desarrollo de una cultura general superior (Paredes, 2024; Socias, 2022).

Como parte del sistema educativo cubano a la Enseñanza Técnica Profesional se le atribuye extraordinaria importancia ante el encargo de contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019); así, en Cuba se promociona el sistema de valores para el tránsito hacia las educaciones que le suceden, con el adecuado desarrollo intelectual y afectivo (Alfonso et al., 2021; Cabrera et al., 2018; Rico & Ponce, 2021; y Sevilla, 2017).

De ahí, la significación de la formación permanente del docente de la Enseñanza Técnica Profesional (ETP), subsistema de enseñanza básica, el cual posibilita la calidad de la educación, lo que, requiere, que estos deben poseer sólidos conocimientos, habilidades y aptitudes para la planificación del trabajo y de manera particular el resultado avala dicha necesidad en los docentes que imparten el Taller Polivalente de Artesanía a fin de poder desarrollar con éxito todas las actividades de la asignatura.

Luego, el objetivo del artículo se direcciona a: sistematizar los resultados de la formación permanente de los docentes de Enseñanza Técnica Profesional, que imparten el Taller polivalente de Artesanía, desde la concepción del enfoque de ciencia, tecnología, sociedad.

DESARROLLO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), plantea el apoyo a los docentes y al personal educativo, y considera la capacitación como un asunto de prioridad, luego, la formación permanente de docentes constituye un proceso en continuo movimiento y desarrollo como única alternativa para alcanzar una educación de calidad, lo que deviene en un imperativo del Sistema Educativo Cubano actual.

Varios investigadores presentan criterios, enfoques y aproximaciones teóricas en relación a la formación -permanente o continua- desde diferentes aristas, incluyendo en algunos casos -dentro de esta preparación- la formación inicial y de posgrado:

- Borja & Carrill (2021): analiza la situación actual de la docencia en la Educación Formación Técnica Profesional (EFTP), en los contextos socioeducativos de países como Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela.
- Núñez et al. (2021), reafirman ideas que convergen en un análisis de la formación posgraduada, con énfasis en el rol del Centro Universitario Municipal, a partir de reflexiones de la práctica.
- Sierra (2022), realiza razonamientos en la formación permanente del profesorado, y estimula la concepción de una superación inclusiva, equitativa y socialmente responsable.
- Cruz et al. (2022), convergen en reconocer la formación continua de los profesores de educación superior desde una perspectiva inclusiva y equitativa, por un desarrollo sostenible.
- García et al. (2023), apuntan la importancia, contribuciones y desafíos del Centro Universitario Municipal en la formación del profesional para atender el desarrollo local.

El análisis del tema de la formación permanente en los actuales momentos, constituye una prioridad básica en las instituciones donde se desempeñan los docentes, por

tanto, estos cambios sociales y tecnológicos, han suscitado cambios relevantes en el mundo laboral y, en la generación y desarrollo de los procesos productivos; luego se reconoce que la formación permanente del docente como parte de la educación de postgrado constituye un eslabón esencial, bajo el principio de la preparación continua de los conocimientos y habilidades durante su vida profesional, lo que contribuye de forma sistemática a la elevación de la eficiencia y calidad en el cumplimiento de sus funciones y al desarrollo de una cultura general superior.

Como parte del sistema educativo cubano a la Enseñanza Técnica Profesional se le atribuye extraordinaria importancia por ser la encargada de contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentado, desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista para el tránsito hacia las educaciones que le suceden, con el adecuado desarrollo intelectual y afectivo (González & Abreu, 2017).

De ahí, la significación de la formación del docente de la Enseñanza Técnica Profesional, por ser este subsistema de enseñanza básico para elevar la calidad de la educación, lo que, requiere, que estos deben poseer sólidos conocimientos, habilidades y aptitudes para el ejercicio de las funciones de enseñar (Almogoea et al., 2019), ideas que se afilian, en particular la planificación del trabajo a fin de poder impartir con éxito los contenidos del Taller Polivalente de Artesanía.

En esa mirada Borja et al. (2021); y Pérez et al. (2021), coinciden al plantear que los procesos de formación del profesional, tanto inicial como permanente y continua, -del docente- se sustentan, generalmente en las concepciones teóricas y metodológicas de la Educación Avanzada, la Gestión de Recursos Humanos, la formación y superación de los docentes y el Trabajo Metodológico, que aportan elementos para concebir la dirección y ejecución de ese proceso, todo ello válido para los docentes de la ETP, al asumir el enfoque CTS, en la búsqueda de un docente reflexivo, creativo y crítico.

En tal sentido la concepción del enfoque CTS, promueve la formación permanente de los docentes, a partir del cumplimiento de sus objetivos y las diferentes funciones para la dirección de un proceso formal, consciente, continuo, sistemático, que se direcciona a la profundización y perfeccionamiento de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y valores, a partir de una gestión de saberes que impliquen una perspectiva inclusiva y equitativa, por un desarrollo sostenible (Cruz et al., 2022).

Otros autores confirman la concepción del enfoque CTS en la ETP, como una forma de gestión del conocimiento que permite tener presente las motivaciones,

experiencias, aspiraciones de los sujetos, en y durante su desempeño docente metodológico, lo cual favorece el crecimiento profesional y humano para el cumplimiento de sus funciones (Almogueva et al., 2019; García et al., 2023; Núñez et al., 2021), siendo notoria la coincidencia al expresar la importancia de la formación posgraduada, a tono con los intereses sociales actuales.

Diagnóstico de las necesidades de formación en docentes de la ETP

Los resultados de investigaciones realizadas, permitieron poder distinguir como el proceso de cambio, no se da por igual en todas las Instituciones educativas, ni se enmarca en esquemas rígidos, tanto en su duración, como en los procedimientos y acciones para lograrlo, por el contrario, deberá asumirse desde la flexibilidad del currículo y la contextualización de los escenarios docentes educativos, en pos de garantizar una formación permanente o continua de los docentes (Fernández et al., 2023).

En ese sentido el diagnóstico de necesidades de los docentes, para asumir la formación permanente o continua, está condicionado, por las características de cada lugar, las posibilidades de quienes la necesitan, la flexibilidad del perfil profesional inicial observado desde la actualización del egresado universitario, que ejerce funciones docentes metodológicas y educativas en la ETP, asunto que tiene una concepción CTS, al considerar el reconocimiento de potencialidades y necesidades desde el diagnóstico.

En esa intención el diagnóstico de necesidades de los docentes favorecerá una actitud favorable de estos para asumir la actualización de contenidos, y facilitará la creatividad para el desarrollo de procesos innovativos, asunto que converge con la concepción CTS, pues considera la disposición al cambio, desde el análisis, las reflexiones, e intercambios de ideas, en torno al propósito que tienen las transformaciones, expresadas en los fines, objetivos y funciones, para, luego poder establecer criterios afines a favor de la calidad del proceso docente educativo y de enseñanza aprendizaje (Almogueva et al., 2019; Sierra, 2022), ideas aplicables en la ETP, de modo general.

Tal perspectiva implica en el diagnóstico de necesidades de los docentes de la ETP, una concepción CTS, pues favorece la participación de los docentes en la solución de los problemas que inciden en su desempeño y en la toma de decisiones para el perfeccionamiento del mismo, lográndose la actividad pedagógica cooperada a partir del reconocimiento de sus posibilidades para asumir las transformaciones que se plantean con el perfeccionamiento de la educación en ese nivel educativo (Almogueva et al., 2019; González & Abreu, 2017).

En el diagnóstico de las necesidades de formación en docentes de la ETP, afloraron elementos que comprometen la calidad de la Especialidad Artesanía, reconocidos en:

- Bajo nivel de preparación para asumir la práctica de las asignaturas Taller de Operaciones Básicas de Artesanía, Taller de cerámica, papel maché, miscelánea y herborización Taller de tejeduría de fibra e hilo, metales, artesanía textil y papel cartón.
- Conocimientos de herramientas teórico metodológicas para una adecuada planificación / organización de las actividades docentes que derivan actividades prácticas.
- Escasa coordinación con los sectores estatales y no estatales, y aulas anexas, para el aprovechamiento de las capacidades a partir de convenios que permitan la realización de acciones prácticas en talleres de artesanía.
- Pocas destrezas para fomentar la formación de habilidades prácticas, desde el cumplimiento de la guía de entrenamiento.
- Faltan capacidades para el ejercicio de tutoría, a fin de garantizar en la formación profesional el desarrollo exitoso de tareas integradoras y del examen final estatal, como culminación de estudios, en ese nivel educativo.

Desde el resultado del diagnóstico se apreció la necesidad de una intervención pedagógica, devenida desde el constructo de la investigación, en la cual se consideró el acompañamiento del Centro Universitario municipal, con la intención de negociar la actividad de posgrado a favor de la resolutivez del problema que se identificó.

Intervención pedagógica: una propuesta del posgrado

- Fundamentación

Desde una concepción CTS, la educación de posgrado ofrece una respuesta a las solicitudes de capacitación de los profesionales, quienes realizan las demandas solicitantes, de forma individual o desde el interés de la Institución, reconociéndose como el nivel más alto del sistema de educación, el cual garantiza la superación permanente de los graduados universitarios.; así la educación de posgrado pueden concurrir uno o más procesos formativos y de desarrollo, como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la especialización, investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta educativa pertinente, la cual asume los principios de la educación de posgrado.

Estos principios de la educación de posgrado se resumen en: la participación en el desarrollo social a través de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimientos, el acceso a formas más avanzadas de los conocimientos, promoción del desarrollo sostenible, estrecho vínculo con la práctica, creación de capacidades, multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, colaboración interinstitucional regional, nacional e internacional, y tiene como características esenciales la flexibilidad y el rigor de la calidad de los programas, mostrándose desde esa perspectiva una concepción CTS.

Las actividades de posgrado se desarrollan a través de las diferentes modalidades: a tiempo completo y/o parcial; presencial, semipresencial, a distancia, acentuando el trabajo colaborativo y la integración en redes para dar continuidad al pregrado en carreras de perfil amplio y a la preparación para el empleo, y en tal sentido la concepción CTS, muestra la superación profesional como aquella vía que contribuye a la educación permanente y/o continua, para dar lugar a la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

En tanto, en la superación profesional se reconocen como formas organizativas principales: el curso, el entrenamiento, y el diplomado. Las formas organizativas secundarias declaradas serían entre otras: el seminario, el taller, la conferencia especializada, el debate científico, la auto-preparación, y la consulta; ambas formas -principales y secundarias se complementan y posibilitan el estudio, la divulgación y aplicación de los avances del conocimiento, la ciencia y la tecnología, a favor de la sociedad.

- Forma de organización docente

Desde la perspectiva de la investigación se propone la utilización del taller, como forma de organización para la ejecución de la actividad de posgrado, en la intervención pedagógica, a partir de tener presente el resultado del diagnóstico de las necesidades de formación en docentes de la ETP, y considerar en ello, la concepción CTS, mostrada en la Especialidad Artesanía.

Fue seleccionado el taller, por considerarse con un papel más activo en la asimilación de conocimientos y en el aprendizaje de modos de actuación para la práctica profesional de los docentes de la ETP, siendo el tipo de clase, en la cual los participantes logran la reflexión, y proyectarse en una mirada crítica a partir del establecimiento de los vínculos teóricos/prácticos, a punto de partida de sus vivencias, conocimientos empíricos, destrezas y habilidades, llegando a conclusiones individuales y colectivas, con un carácter sociocultural.

En esa intención la intervención pedagógica dirigida a docentes de la ETP, en la Especialidad Artesanía, asume el taller como la vía que favorece la operatividad de aprender-haciendo, en un constructo de la CTS, que permite a los docentes, mostrar modos de actuación y valoraciones centradas en las contradicciones que implican el reconocimiento de las potencialidades y debilidades, precisándose el conocimiento precedente y las experiencias previas, en la formulación de supuestos y posibles resultados a corto, mediano y largo plazo.

Luego, la intervención pedagógica asume la combinación del taller con otras formas de organización docente que nutren a la actividad de posgrado desde una concepción CTS, pues modelan resultados favorables para los docentes de la ETP en la Especialidad Artesanía, al

consolidarse la dinámica pedagógica y didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje.

Entonces en la intervención pedagógica se propone la combinación del taller con la conferencia, y con otras técnicas participativas, las cuales enriquecen la gestión del conocimiento, el desarrollo de habilidades y valores, y la consolidación de la teoría con la práctica; entramado sustentado en los fundamentos científicos/tecnológicos, a innovación educativa y el beneficio social, todo lo cual genera el aporte de criterios para lograr la integración y generalización de conocimientos.

CONCLUSIONES

La sistematización de los resultados de la formación permanente, en los docentes de la Enseñanza Técnica Profesional, que imparten clases en la Especialidad Artesanía, desde la concepción CTS, favoreció la comprensión del proceso de formación posgraduada del docente, al considerar en ello, la perspectiva inclusiva y equitativa, que opera desde los cambios sociales y tecnológicos, en la eficiencia y calidad del cumplimiento de las funciones docentes metodológicas.

La Enseñanza Técnica Profesional es un nivel educativo que contribuye a la formación integral de la personalidad del escolar, reconociéndose que la Especialidad de Artesanía necesita de docentes reflexivos, creativos y críticos, con un desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que les permitan obtener resultados satisfactorios en su desempeño; situación sujeta a un diagnóstico de necesidades, el cual develó deficiencias teórico/prácticas, que pueden ser resueltas con el posgrado, y en esa intención se propone una intervención pedagógica.

La intervención pedagógica, asume el resultado del diagnóstico como punto de partida, y establece sus fundamentos en el Reglamento de posgrado a partir de proponer el empleo del taller como forma de organización docente, que contribuirá a resolver las necesidades de formación en docentes de la ETP, en la Especialidad Artesanía; siendo notorio el reconocimiento de las bondades de este tipo de clase, pues permite a los docentes el establecimiento de los vínculos teóricos/prácticos, al aprender haciendo, en un constructo de CTS, que consolida la dinámica pedagógica y didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje, a ese nivel.

REFERENCIAS

Alfonso García, M., Mendoza Domínguez, I., & Medina León, I. (2021). Vínculo Centro Universitario - Empresa: su papel en la superación profesional en el ámbito municipal. Evento Territorial Universidad 2022. Universidad de Cienfuegos, Cuba.

- Almoguea Fernández, M., Baute Álvarez, L. M., & Rodríguez Muñoz, R. (2019). La formación continua de docentes en la Educación Técnica y Profesional: algunas reflexiones. *Revista Conrado*, 15(68), 275-280. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1018>
- Borja, I., Cortez, M., & Carrill, W. (2021). Estudio Sobre la Situación Actual de la Docencia en la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP), en Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela. <https://centrohumana.edu.mx/biblioteca/files/original/718c632b44a-8223311289d37012f0031.pdf>
- Cabrera Fernández, A., Núñez González, M. R., & Alpízar, R. (2018). Los nexos ciencia - tecnología - sociedad (CTS) en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/12/ciencia-tecnologia-sociedad.html>
- Cruz Agüero, M.I., Ramírez Reyes, H., & Segura Díaz, S. (2022). La formación continua de los profesores de educación superior en la Isla de la Juventud. Simposio 4: Formación de profesionales competentes desde una perspectiva inclusiva y equitativa, por un desarrollo sostenible. Congreso Internacional Universidad 2022. La Habana, Cuba.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2020). Programa del Taller Polivalente de Artesanía. Educación Técnica Profesional. Editorial Félix Varela.
- Fernández Sanabia, A., Barrabí Guardiola, N., & Pérez Martínez, L. (2023). La formación continua como proceso de actualización del egresado universitario Maestro y sociedad, 20 (1), 82-88. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5863>
- García Vázquez, O., Marín Montero, M. E., Nóbrega Vargas, R., & Castañeda, J. Á. (2023). Contribuciones y desafíos del Centro Universitario Municipal Pílon orientadas al desarrollo local. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(1). Epub 20 de marzo de 2023. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142023000100011&lng=es&tlng=es
- González, E., & Abreu, R. L. (2017). Desafíos y respuestas de la Educación Técnica y Profesional al desarrollo socioeconómico de los países. Experiencia cubana. *Educación Cubana*.
- Núñez González, M.R., López Rodríguez, I., & Morera Núñez, S. (2021). La formación posgraduada en el Centro Universitario Municipal: reflexiones de la práctica. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 10(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9265049.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). La Enseñanza y Formación Técnico Profesional en América Latina y el Caribe: Una perspectiva regional hacia 2030. UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis. Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_spa
- Paredes, A. (2024). Un encuentro para poner la ciencia al servicio de la educación. <https://www.radiorebelde.cu/un-encuentro-para-poner-la-ciencia-al-servicio-de-la-educacion-17062024/>
- Pérez Alí Osmán, E. de J., Hijuelos Pupo, N. J., & La Rosa Padrón, R. I. (2021). Preparación en educación ambiental para el desarrollo sostenible del profesor de Educación Técnica y Profesional (Revisión). *Roca. Revista científico-Educacional de la Provincia Granma*, 17(2), 245–262. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2340>
- Rico Gómez, M.L., & Ponce Gea, A.I. (2021). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92) 77-101. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077
- Sevilla, M. P. (2017). Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe, Serie Políticas Sociales, 222. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/590b373a-7ba4-4675-8136-0b5a43277614/content>
- Sierra Ospina, N. (2022). La formación permanente del profesorado de inglés: Docentes imaginan posibles rutas en sus regiones. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 259-267. <https://doi.org/10.5209/rced.74080>
- Socias Iglesias, A. (2022). El desarrollo local en el proceso pedagógico de los Centros Universitarios Municipales de Guantánamo [Tesis de doctorado, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas].

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Gardenia del Carmen Rojas-Espinosa, Bárbara Milaydys Martínez-Regojo, Yoan Gómez-Gudin, Jorge Luis del Sol-Martínez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

18

REDES SEMÁNTICAS

NATURALES. UNA TÉCNICA AL SERVICIO DE DOCENTES E INVESTIGADORES



© 2026; 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.

REDES SEMÁNTICAS

NATURALES. UNA TÉCNICA AL SERVICIO DE DOCENTES E INVESTIGADORES

NATURAL SEMANTIC NETWORKS. A TECHNIQUE FOR TEACHERS AND RESEARCHERS

Adrián Galfrascoli¹

E-mail: adriang@trcnet.com.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9934-7957>

Cristian Aguilar-Correa²

E-mail: caguilar@ucm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2639-7216>

¹ Instituto Superior de Profesorado N° 4. Argentina.

² Universidad Católica del Maule. Chile.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Galfrascoli, A., & Aguilar-Correa, C. (2026). Redes semánticas naturales. Una técnica al servicio de docentes e investigadores. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 167-179.

Fecha de presentación: 18/09/2025

Fecha de aceptación: 03/12/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El artículo presenta, sucintamente, el marco teórico sobre los procesos cognitivos que los sujetos ponen en juego a la hora de construir significados. Explica con mayor profundidad la técnica de redes semánticas naturales, a la que se describe como una herramienta valiosa tanto para los docentes que buscan conocer el significado construido por los estudiantes, como para investigadores que pretenden indagar las representaciones sociales que los sujetos construyen sobre algún tema de su interés. Destaca los aportes que las redes semánticas naturales pueden hacer al campo de la didáctica de las ciencias naturales.

Palabras clave:

Redes semánticas naturales, metodología de la investigación, enseñanza de las ciencias.

ABSTRACT

This article briefly presents the theoretical framework for the cognitive processes that individuals employ when constructing meanings. It provides a more in-depth explanation of the natural semantic network technique, which is described as a valuable tool for both teachers seeking to understand students' constructed meanings and researchers seeking to investigate the social representations that individuals construct about a topic of interest. It highlights the contributions that natural semantic networks can make to the field of natural science teaching.

Keywords:

Natural semantic networks, research methodology, science teaching.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje, se reconoce que cada sujeto aprende de manera significativa cuando establece relaciones no arbitrarias entre la información almacenada en su estructura cognitiva y los nuevos conocimientos (Pérez Gómez, 2008). El conocimiento así construido puede representarse mediante una red como analogía, en la que cada nodo constituye un concepto vinculado a otros nodos mediante relaciones que poseen significado para el aprendiz.

Para que el aprendizaje significativo se produzca, es necesario considerar ciertos requisitos. El primero es la significatividad potencial del material de aprendizaje, que comprende la significatividad lógica, relacionada con la organización interna del material, y la significatividad psicológica, que se refiere a la adecuación del contenido a la estructura cognitiva del sujeto que aprende. El segundo requisito es la disposición del aprendiz a aprender de manera significativa y no meramente mecánica. El cumplimiento del primero implica que el docente debe garantizar las condiciones para el aprendizaje, seleccionando y organizando el material de manera que sea potencialmente significativo. Por ello, conocer la red de significados de los estudiantes resulta de gran relevancia para la práctica educativa.

En el caso de la investigación social, el acceso a los significados construidos por los sujetos tiene fines distintos, orientados a la generación de conocimiento erudito que aporte al desarrollo de un campo científico. Con este objetivo, las redes semánticas naturales se han implementado durante varias décadas como técnica de indagación en distintos ámbitos del conocimiento, incluyendo la salud, la comunicación y el mercado. No obstante, su aplicación en el área de Didáctica de las Ciencias es aún poco frecuente.

El presente artículo tiene como objetivo explicar el procedimiento para aplicar redes semánticas naturales, una técnica de investigación que permite conocer los significados construidos por los sujetos y promover su uso tanto en el ámbito educativo, como herramienta para la docencia, como en el campo de la investigación didáctica. La exposición se desarrollará en tres apartados: en el primero se presentarán las nociones básicas sobre cómo se almacenan los conocimientos en la memoria; en el segundo, se abordará el concepto de redes semánticas; y, finalmente, se explicará paso a paso la construcción del instrumento para indagar redes semánticas y el cálculo de sus parámetros cuantitativos básicos.

METODOLOGÍA

El presente estudio se centra en la aplicación de redes semánticas naturales como técnica de investigación para indagar los significados construidos por los sujetos en el contexto educativo y de la didáctica de las ciencias. La

metodología adoptada se fundamenta en la perspectiva del aprendizaje significativo de Ausubel, considerando que los conocimientos previos del sujeto constituyen la base sobre la cual se integran nuevos aprendizajes. Este enfoque permite explorar la estructura cognitiva de los estudiantes y diseñar intervenciones educativas potencialmente significativas.

Se desarrolla un enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio, orientado a comprender cómo los sujetos organizan y relacionan sus conocimientos dentro de su memoria a largo plazo, tanto declarativa como procedimental. La investigación se apoya en la teoría del procesamiento de información para analizar cómo los aprendizajes previos y la memoria semántica influyen en la construcción de significados.

La población objeto de estudio está conformada por estudiantes de nivel superior o cursistas de posgrado en áreas relacionadas con la educación y la didáctica. La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional, considerando aquellos individuos que cuentan con experiencias previas relevantes y disposición para expresar sus conocimientos y percepciones.

El instrumento central consiste en la construcción de redes semánticas naturales, en las que los participantes son solicitados a enlistar conceptos relacionados con un tema específico y a establecer relaciones significativas entre ellos. Cada concepto se representa como un nodo y las relaciones entre conceptos se codifican para analizar patrones de pensamiento, jerarquías y estructuras de conocimiento. Este procedimiento permite identificar la organización cognitiva de los sujetos y las conexiones que establecen entre conceptos.

El procedimiento se inicia con la definición del tema central, seleccionado por su relevancia educativa o didáctica. Posteriormente, los participantes generan una lista de términos o ideas relacionadas con el tema y establecen cómo estos conceptos se relacionan entre sí, formando enlaces significativos entre nodos. Los datos recogidos se codifican y se analizan, calculando parámetros como la frecuencia de conceptos, el número de enlaces, la densidad de la red y la centralidad de nodos. Finalmente, se realiza un análisis cualitativo de las relaciones semánticas, interpretando los patrones emergentes en función del contexto educativo y las teorías cognitivas subyacentes.

El análisis de datos combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Se cuantifica la frecuencia de aparición de conceptos, la densidad y conectividad de la red, así como los conceptos más centrales. Paralelamente, se realiza un análisis cualitativo del contenido, interpretando las relaciones semánticas y su significado dentro del marco educativo y de la psicología cognitiva.

Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los participantes, informándoles sobre los objetivos del estudio y asegurando su consentimiento informado. Asimismo, los

datos se utilizarán exclusivamente con fines académicos y de investigación educativa, respetando las normas éticas en la investigación con sujetos humanos.

DESARROLLO

La cognición puede definirse como la capacidad humana para procesar información (Manrique, 2020). Este término hace referencia a los procesos psicológicos que intervienen en la obtención, almacenamiento y transformación del conocimiento que cada individuo posee sobre la realidad natural y social (Vera-Noriega et al., 2005). En este sentido, “la cognición entraña procesos de adquisición, transformación, organización, retención, recuperación y uso de la información” (Rivas Navarro, 2008, p. 71).

Manrique (2020) señala que “así como las acciones externas permiten manipular objetos, los procesos cognitivos son acciones internalizadas que permiten codificar la información del mundo, representarla, es decir, presentar información externa en un plano interno, transformando, codificando, sintetizando, elaborando, almacenando y recuperándola. A este conjunto de procesos u operaciones mentales se lo denomina cognición” (p. 3).

La disciplina que se ocupa de generar modelos explicativos sobre la cognición humana es la psicología cognitiva. Dentro de esta área existen múltiples programas de investigación, entre ellos el denominado Procesamiento de Información (Pozo, 2006), que aborda la estructura y el funcionamiento de la mente humana tomando como analogía la ejecución de acciones propias de las computadoras. Por ello, es frecuente que términos provenientes de las ciencias informáticas sean resignificados en el contexto de la psicología del aprendizaje (Acosta et al., 2025).

Algunos autores señalan que el año 1956 marcó el inicio de esta corriente de la psicología cognitiva, afirmando que

en este nuevo paradigma “el ser humano pasó a concebirse como un procesador de información” (Pozo, 2006, p. 41). Aunque todas las corrientes cognitivas “coinciden en que la acción del sujeto está determinada por sus representaciones” (Pozo, 2006, p. 42), es importante no confundir la línea del procesamiento de información, más ligada al conductismo, con otras corrientes cognitivas de corte racionalista y constructivista, donde se ubican autores como Piaget y Vygotski, pues se trata de formas distintas de entender la psicología cognitiva. Más que una teoría del aprendizaje, el procesamiento de información constituye una teoría de la mente (Pozo, 2006), motivo por el cual se sigue esta corriente únicamente para profundizar en el concepto de memoria.

En este sentido, “todos los modelos de procesamiento de información desarrollados para el hombre dentro del marco de la Psicología Cognitiva ... reconocen como elementos básicos dos tipos de memoria: la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP)” (Galagovsky, 1996, p. 20). Otros autores consideran además un tercer tipo de memoria, la memoria sensorial.

Para el paradigma cognitivo del procesamiento de información, los procesos de la memoria resultan esenciales en el aprendizaje (Rivas Navarro, 2008). El tratamiento que los individuos dan a la información comprende: la percepción de un estímulo mediante los órganos de los sentidos; el registro de dicha información en la memoria sensorial, de muy corta duración, donde parte de la información se descarta; la transferencia de la información procesada a la memoria operativa (memoria de corto plazo), donde se generan representaciones cognitivas; y, finalmente, el almacenamiento de estas representaciones en la memoria permanente (memoria a largo plazo), de donde pueden ser recuperadas por la memoria operativa para procesar nueva información.

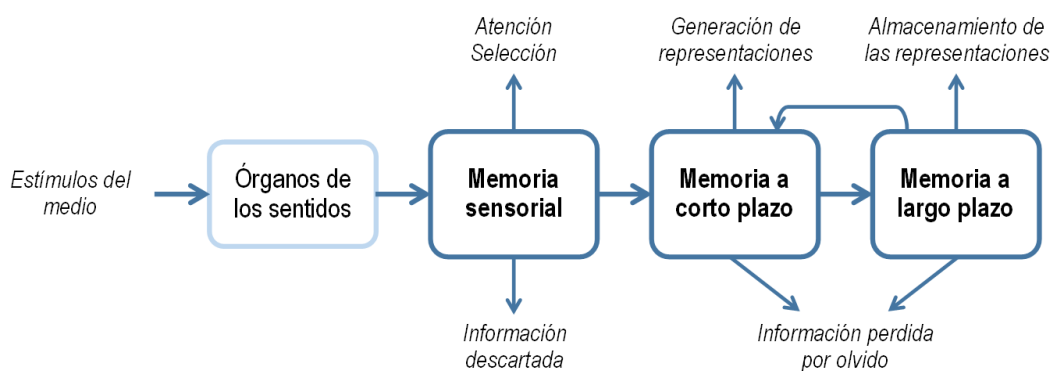


Figura 1. Secuencia de procesamiento de información.

Fuente: Rivas Navarro (2008).

En lo que respecta a los contenidos de la memoria permanente, estos pueden clasificarse en dos tipos principales de conocimiento: el conocimiento declarativo, que se refiere a lo que se puede expresar verbalmente, y el conocimiento procedimental, que involucra aquello que se puede ejecutar o hacer (Rivas Navarro, 2008). A partir de esta distinción, se habla también de dos formas de memoria permanente: la memoria declarativa y la memoria procedimental.

La memoria declarativa, siguiendo la propuesta de Endel Tulving desde principios de la década de 1970, puede subdividirse en memoria episódica y memoria semántica (Comesaña & González, 2009). La memoria episódica, cotidiana o autobiográfica, se refiere a los acontecimientos vividos por el propio sujeto (Rivas Navarro, 2008, p. 74). De manera complementaria, Bower y Hilgard (2004) indican que la memoria episódica “registra información

acerca de sucesos fechados que poseen atributos sensoriales particulares y que siempre tienen referencia autobiográfica” (p. 550). Esta memoria codifica y almacena información sobre las experiencias personales y sus relaciones espacio-temporales (Comesaña & González, 2009, p. 204).

Por su parte, la memoria semántica o conceptual constituye la componente de la memoria declarativa vinculada con la adquisición, almacenamiento y recuperación de conocimientos generales sobre el mundo. De manera general, se reconoce que “los recuerdos semánticos se encuentran en la MLP [Memoria a Largo Plazo], han perdido toda referencia o información autobiográfica relacionada con su modo o contexto de aprendizaje, y se diría que constituyen parte de nuestros conocimientos permanentes” (Bower & Hilgard, 2004, p. 551).

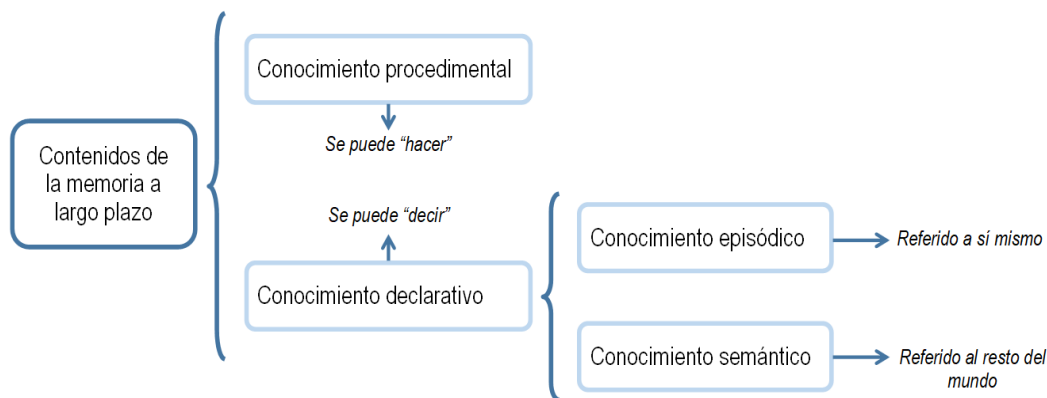


Figura 2. Tipos de contenidos almacenados en la memoria a largo plazo.

La psicología cognitiva sostiene que la información almacenada en la memoria semántica se organiza en forma de redes, constituyendo una estructura reticular en la que palabras, eventos o representaciones se relacionan entre sí y que, en conjunto, generan los significados construidos por el sujeto (Vera-Noriega et al., 2005). Tulving (1972), citado por Comesaña y González (2009), define la memoria semántica como “la memoria necesaria para el uso del lenguaje. Es una enciclopedia, o conocimiento mental organizado que posee una persona acerca de las palabras y otros símbolos verbales, de su significado y sus referentes, de las relaciones entre ellos y de las reglas, fórmulas y algoritmos para la manipulación de los símbolos, los conceptos y las relaciones” (p. 204).

Desde otra perspectiva, Ausubel (2002) sostiene que “la memoria semántica es el resultado ideacional de un proceso de aprendizaje significativo (no memorista) como resultado del cual surgen nuevos significados” (p. 14). En la misma línea, Mortimer y Scott (2012) afirman que “aprender o atribuir sentido es esencialmente un proceso dialógico que involucra trabajar con los nuevos significados junto con los existentes. De esa forma, comprender

una idea involucra establecer relaciones entre ideas que ya existen y nuevas ideas” (p. 296). De este modo, tanto los especialistas dentro de la perspectiva constructivista como los docentes comprometidos con este enfoque coinciden en que “la habilidad de relacionar nueva información con conocimiento previo es crítica para aprender” (Vosniadou, 2006, p. 15).

De esta concepción se desprende que los esfuerzos de profesores y estudiantes deben orientarse hacia la construcción de nuevas relaciones entre términos o conceptos. Cuantas más relaciones presenten las redes de los aprendices y cuanto más densamente interconectadas se encuentren, más profunda será la comprensión de los estudiantes sobre el fenómeno estudiado.

En consecuencia, la memoria semántica desempeña un papel central en el aprendizaje escolar. Surge entonces la pregunta de cómo es posible acceder a la red de relaciones almacenadas en la memoria semántica y qué instrumentos resultan adecuados para conocer los significados construidos y retenidos en la memoria declarativa conceptual. En el apartado siguiente se abordará de manera introductoria esta cuestión.

Las redes semánticas

Los contenidos de la memoria semántica revisten gran importancia para los psicólogos cognitivos, independientemente de que se adscriban a la perspectiva del procesamiento de información o a enfoques constructivistas como los de Ausubel, Piaget o Vygotski. Asimismo, representan información relevante para los docentes que requieren comprenderla para evaluar los procesos de aprendizaje y ajustar sus propuestas didácticas.

Cuando el objetivo de una secuencia de instrucción consiste en favorecer que los estudiantes desarrollen procesos de construcción de nuevos significados, surge la interrogante de cómo pueden acceder a ellos los educadores o investigadores. Según Valdez (1998), el significado constituye un fenómeno cognitivo ampliamente estudiado, aunque “el principal obstáculo al que se han enfrentado los estudiosos del tema, ha sido principalmente el de encontrar la mejor de las formas para obtener la información referente o relevante al significado mismo” (p. 57).

En este contexto, las redes semánticas naturales adquieren particular relevancia. Vera Noriega et al. (2005) señalan que “la técnica de redes semánticas, ofrece un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento. Por tanto, puede proporcionar datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes” (p. 442). Esta técnica se ha utilizado en investigaciones desde hace varias décadas para explorar el significado que los sujetos atribuyen a los conceptos, siendo más frecuente su aplicación en México que en países del Cono Sur, como Chile y Argentina. La técnica se considera híbrida, dado que permite combinar información cuantitativa y cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003).

Diversos autores atribuyen su creación a Jesús Figueroa y colaboradores a principios de la década de 1980 (Álvarez-Gayou, 2003; Reyes Lagunes, 1993; Valdez, 1998; Vera-Noriega et al., 2005; Zermeño et al., 2005). Según Valdez (1998), Figueroa, González y Solís plantearon la técnica para evaluar los significados construidos por los sujetos, permitiendo acceder a la memoria semántica de los individuos. En la memoria a largo plazo se almacenan los significados psicológicos construidos a partir de experiencias con otros sujetos y con el entorno, adoptando la forma de un plexo de conceptos. Tal como señalan Vera-Noriega et al. (2005), “las redes de significados, llamadas también redes semánticas, son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno” (p. 440).

Valdez (1998) define el significado psicológico como “la unidad fundamental de la organización cognoscitiva compuesta de elementos afectivos y de conocimiento que crean un código subjetivo de reacción, el cual refleja la imagen del universo que tiene una persona y su cultura

subjetiva” (p. 13). Este significado es producto de un consenso social, se instituye convencionalmente e incluye normas morales, creencias, conceptos, mitos y otros elementos culturales. Mediante las redes semánticas naturales, el investigador puede “tener una clara idea acerca de la representación que se tiene de la información en la memoria” (p. 61).

Uno de los presupuestos de la técnica se relaciona con la organización reticular de los conocimientos en la memoria, conformada por nodos y las múltiples relaciones entre ellos. Reyes Lagunes (1993) explica que “uno de los postulados básicos de las redes semánticas es que debe haber alguna organización interna de la información contenida en la memoria a largo plazo, en forma de red, en donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales como conjunto dan el significado” (p. 84). De este modo, en una representación gráfica de la red conceptual se evidencian los elementos constitutivos y las relaciones construidas entre ellos, expresando explícitamente el significado sobre un objeto determinado.

Cada red constituye una construcción personal y singular, de manera que tanto la cantidad de conceptos como el tipo y número de relaciones varían de un sujeto a otro. Cada red semántica se genera en situaciones de aprendizaje, formales o informales, y las experiencias del individuo con el objeto de conocimiento influyen significativamente. En otras palabras, cada sujeto construye una red de significados sobre un determinado objeto de conocimiento, almacenada en su memoria semántica y susceptible de ampliarse o transformarse a medida que participa activamente en nuevas situaciones de aprendizaje. En síntesis, “la estructura semántica no permanece inmutable, sino que se va desarrollando y, por ende, se van adquiriendo más relaciones al aumentar los conocimientos generales del individuo” (Vargas et al., 2014, p. 3).

No obstante, el cambio no implica desorden, ya que “los significados están en continuo movimiento; sin embargo, tienen una relativa estabilidad, misma que nos permite comunicarnos Gracias a esa relativa estabilidad, podemos conocer lo que otros piensan y saber por qué actúan como lo hacen” (Zermeño et al., 2005, p. 311). Por ello, se considera que “el científico social interesado en realizar una lectura cuidadosa, del pensamiento colectivo o acerca de un concepto, no puede prescindir del estudio de la memoria semántica” (Vera-Noriega et al., 2005, p. 440).

En una red conceptual sobre un objeto, como por ejemplo la materia (Figura 1), no todos los términos relacionados al concepto tienen la misma relevancia; algunos resultan más cercanos e importantes para el sujeto, mientras que otros tienen menor importancia y se encuentran relativamente alejados del concepto a definir.

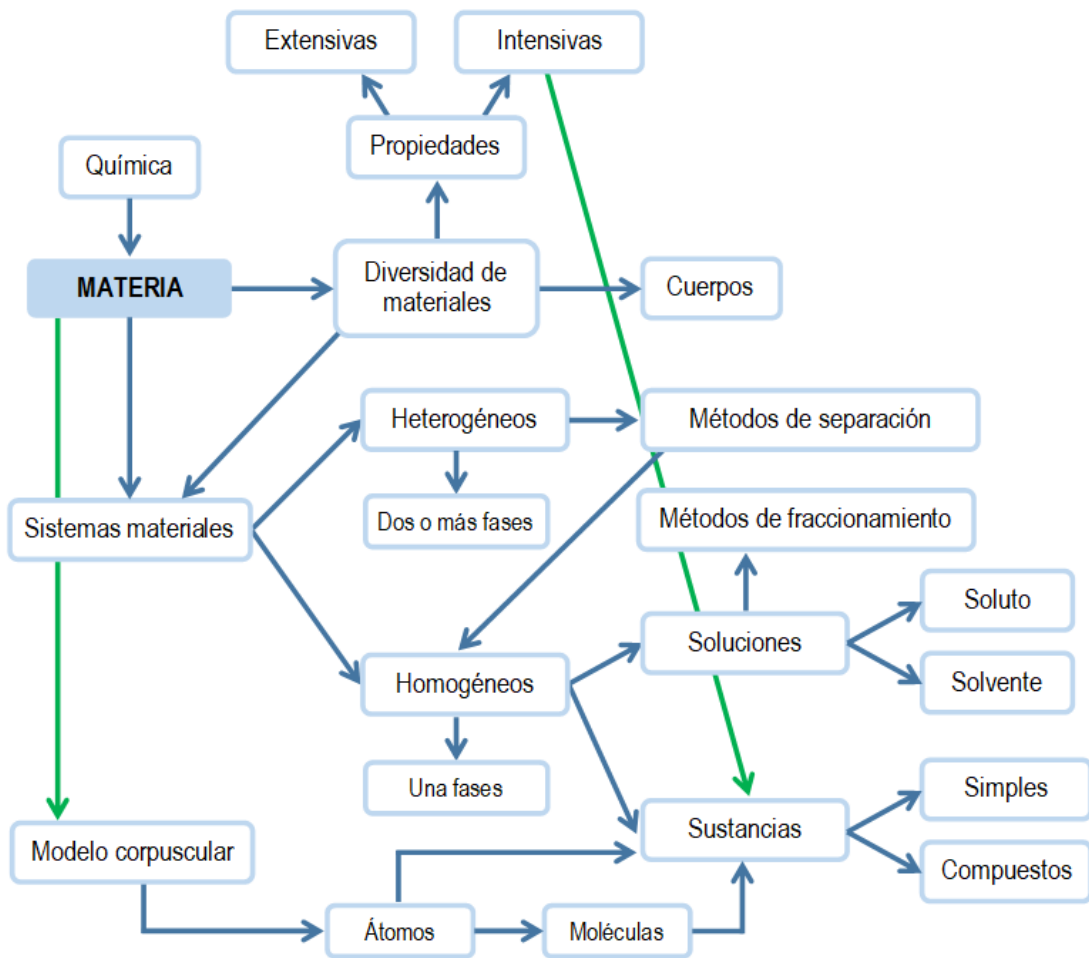


Figura 3. Red conceptual sobre los significados en torno al concepto de materia.

La distancia semántica constituye uno de los postulados fundamentales de las redes semánticas naturales (Figura 3) y refleja el grado de cercanía entre el concepto a definir y sus palabras definidoras. Para ilustrar esta categoría, puede considerarse el ejemplo de la palabra animal, la cual puede definirse mediante una serie de términos relacionados con el concepto; estos términos y las relaciones que se establecen entre ellos y el concepto configuran una red semántica sobre el modelo animal. Un participante podría emplear expresiones como se mueve, come, vertebrado, salvaje, doméstico, ser vivo, predador, células, entre otras.

Sin embargo, la simple enumeración de palabras no proporciona información sobre la relación más significativa para el sujeto. Para obtener este dato, se solicita que cada participante asigne un valor a cada término de su lista, ya que “el conocimiento sobre el mundo se construye en forma de red y de manera jerárquica” (Zermeño et al., 2005, p. 311). Por ejemplo, para una persona sin formación especializada, la relación más significativa podría ser animal-se mueve, mientras que para un profesor de biología podría ser animal-ser vivo o animal-organismo heterótrofo. Esto se explica porque “pese a que vivamos

en un mismo espacio, las experiencias de vida de los individuos son diversas, de la misma forma que son diversas sus expectativas; esto organiza de manera particular los significados en su escala de valores” (Zermeño et al., 2005, p. 312).

En síntesis, la construcción de redes semánticas naturales se sustenta en dos supuestos: la organización reticular de los significados y la relación jerárquica de los mismos. En el siguiente apartado se describirá de manera sucinta el procedimiento para aplicar esta técnica en la recolección de información sobre las representaciones de un grupo.

Aplicación de la técnica de redes semánticas

La técnica de redes semánticas permite identificar los significados que los sujetos construyen sobre un objeto de la realidad. Este objeto se nombra, se conoce y se piensa mediante un término que lo designa. Para conocer los significados elaborados por un grupo de personas sobre dicho objeto, es necesario comunicarse con ellos, es decir, nombrar el objeto de interés y solicitar su definición.

Esto se logra proporcionando una palabra estímulo, que indica aquello que los sujetos deben definir. Los

participantes expresan una serie mínima de palabras que consideren que definen al objeto; estos términos se denominan palabras definidoras. En el ejemplo anterior, la palabra estímulo es animal, y algunas palabras definidoras son: se mueve, come, vertebrado, entre otras.

En un ejemplo con tres sujetos hipotéticos, se solicitó que definieran el término perro mediante palabras (verbos, sustantivos o adjetivos) o expresiones cortas de dos o tres palabras que expresen un concepto con sentido, denominadas definidoras. Para recabar la información, a cada informante se entrega una hoja con la palabra o expresión estímulo y una tabla de dos columnas (Figura 4). En la primera columna, los sujetos escriben todas las palabras definidoras que recuperen de su memoria semántica en el orden en que aparecen. El tiempo asignado para esta actividad depende de la edad del participante y de la cantidad mínima de palabras definidoras solicitadas, que puede variar entre cinco y diez, aunque se recomienda no pedir menos de cinco.

"Palabra estímulo" PERRO	
Definidoras	Jerarquías

Figura 4. Instrumento para recoger palabras definidoras y su jerarquía.

En este ejemplo, le hemos solicitado que escriban un mínimo de diez palabras definidoras (Figura 5) y le hemos asignado un tiempo de 5 minutos (el tiempo puede ser menor cuando los respondientes están familiarizados con la técnica; también cuando se trabaja con dos o más palabras estímulo, a partir de la segunda, con la práctica, los sujetos necesitan menos tiempo para responder).

"Palabra estímulo" PERRO	
Definidoras	Jerarquías
Rabia	
Mascota	
Guardián	
Ladridos	
Compañero	
Pulgas	
Mordida	
Vacuna	
Animal	
Desparasitar	

Figura 5. Instrumento con ejemplos de palabras definidoras.

Una vez que todos los informantes han completado la columna de las palabras definidoras, se le solicita que asignen un valor a cada término de la lista, según la importancia que tenga para ellos la relación entre dicha definidora y la palabra estímulo. Es decir, que establezcan una jerarquía asignando el número 1 a la palabra más cercana al estímulo, el número 2 a la segunda definidora más relacionada con el término perro, y así, sucesivamente, hasta terminar con la lista de palabras definidoras. Para ello van a volver a leer las palabras de la primera columna y, en la segunda, irán completando cada celda con el número (jerarquía) correspondiente (Figura 6). Nuestra experiencia nos dice que tres minutos son suficientes para esta actividad.

"Palabra estímulo" PERRO	
Definidoras	Jerarquías
Rabia	9
Mascota	4
Guardián	3
Ladridos	2
Compañero	6
Pulgas	5
Mordida	7
Vacuna	8
Animal	1
Desparasitar	10

Figura 6. Instrumento con ejemplos de palabras definidoras y registro de sus jerarquías.

Una vez aplicado el instrumento, se dispone de tres tablas, dado que cada informante completa una. En el ejemplo hipotético, se trabaja con tres encuestados, por lo que se cuentan tres tablas, cada una con diez palabras definidoras y la jerarquía correspondiente asignada por cada participante, tal como se ilustra en la Figura 7.

Sujeto 1

"Palabra estímulo" PERRO	
Definidoras	Jerarquías
Rabia	9
Mascota	4
Guardián	3
Ladridos	2
Compañero	6
Pulgas	5
Mordida	7
Vacuna	8
Animal	1
Desparasitar	10

Sujeto 2

"Palabra estímulo" PERRO	
Definidoras	Jerarquías
Razas	2
Animal	1
Muerde	5
Correa	6
Mascota	4
Pelos	10
Veterinario	7
Doméstico	3
Castración	8
Alimentación	9

Sujeto 3

"Palabra estímulo" PERRO	
Definidoras	Jerarquías
Dálmata	5
Ovejero alemán	4
Animal	1
Raza	3
Cariñoso	8
Infancia	6
Regalo sorpresa	7
Especie	2
Cucha	10
Cachorros	9

Figura 7. Ejemplos de tres instrumentos completos.

A partir de este momento, se puede comenzar a organizar la información recopilada. Actualmente, existen herramientas digitales que facilitan considerablemente esta tarea.

Para calcular el valor J, lo primero que se realiza es volcar la información aportada por cada sujeto en una tabla de Excel. En la primera columna (destacada en azul oscuro en la Figura 8) se registra el número del formulario, correspondiente a cada respondiente. En algunos estudios, se incluyen columnas adicionales para consignar datos demográficos, como el género y la edad de cada participante. Posteriormente, se emplean diez columnas numeradas del uno al diez, en las cuales se registran las palabras definidoras según la jerarquía asignada por cada sujeto. Este paso es fundamental, ya que permitirá determinar más adelante el valor semántico de cada palabra definidora.

Siguiendo con este ejemplo, se tiene el registro de las jerarquías en la Figura 8.

	Jerarq. 1	Jerarq. 2	Jerarq. 3	Jerarq. 4	Jerarq. 5	Jerarq. 6	Jerarq. 7	Jerarq. 8	Jerarq. 9	Jerarq. 10
01	Animal	Ladridos	Guardián	Mascota	Pulgas	Compañero	Mordida	Vacuna	Rabia	Desparasitar
02	Animal	Razas	Doméstico	Mascota	Muerde	Correa	Veterinario	Castración	Alimentac.	Pelos
03	Animal	Especie	Raza	Ov. alemán	Dálmata	Infancia	R. sorpresa	Cariñoso	Cachorros	Cucha

Figura 8. Volcado de definidoras con sus respectivas jerarquías.

La cantidad de palabras definidoras diferentes recuperadas a partir de la información aportada por cada sujeto proporciona una estimación de la riqueza semántica; a mayor cantidad de palabras definidoras, mayor es la riqueza semántica. Para calcular este indicador, basta con contar el número de términos distintos utilizados por todos los respondientes. Valdez (1998) denomina a este valor J.

Para su cálculo en Excel, se procede copiando todas las palabras definidoras en una misma columna dentro de una nueva pestaña, de manera que queden listadas términos como: animal, animal, animal, ladridos, doméstico, especie, guardián, entre otros. A continuación, se ordenan alfabéticamente, lo que permite determinar la frecuencia de cada término. Una vez registrada esta frecuencia en la columna adyacente, se eliminan las palabras repetidas, dejando únicamente una representación de cada término con su respectiva frecuencia.

Este procedimiento también permite identificar si en el listado de palabras definidoras aparecen términos semejantes. Por ejemplo, si el sujeto 2 asigna jerarquía 2 a la palabra razas y el sujeto 3 asigna jerarquía 3 a la palabra raza (en singular), es habitual que el investigador aplique un proceso de normalización, definiendo cuál de los dos términos se empleará y sumando al término elegido la frecuencia correspondiente, conservando la jerarquía que cada sujeto había asignado (Figura 9).

Definidora	Fr
Animal	3
Mascota	2
Razas	2
Alimentación	1
Cachorros	1
Cariñoso	1

Figura 9. Obtención del valor J y de las frecuencias de cada definidora.

Es conveniente tener guardada la tabla de normalización de tal manera de llevar un registro de cuáles son las decisiones que va tomando el investigador y realizar los cambios en la primera tabla de volcado (Figura 8).

Cálculo del valor M

En el apartado anterior se analizó el tamaño y la riqueza semántica de la red, así como la frecuencia de aparición de cada término definidor en el estudio. Sin embargo, la frecuencia por sí sola no proporciona información sobre el peso semántico de cada palabra en la red, dado que aún es necesario calcular el valor asignado por cada sujeto de la muestra.

El valor M es el indicador que aporta dicha información. Para comprender su cálculo, se debe considerar que cada participante puntuó su lista de palabras y las jerarquizó, asignando el número 1 a la palabra que consideró más importante. En este estudio, la escala de valores se invierte para determinar el valor semántico: la palabra de mayor importancia recibe un valor de 10, la segunda en importancia un valor de 9, la siguiente un valor de 8, como se muestra en la Figura 10. En palabras de Valdez (1998), “con fines de analizar de forma lógica la información obtenida, se hace una conversión de las jerarquías que fueron asignadas por los sujetos, al valor semántico que les corresponde” (p. 72).

Definidoras	Jerarquía	Valor Semántico
Definidora 1	1	10
Definidora 2	2	9
Definidora 3	3	8
Definidora 4	4	7
Definidora 5	5	5

Definidoras	Jerarquía	Valor Semántico
Definidora 6	6	5
Definidora 7	7	4
Definidora 8	8	3
Definidora 9	9	2
Definidora 10	10	1

Figura 10. Conversión de cada jerarquía al valor semántico correspondiente.

Al realizar esta tarea con la información proporcionada por el sujeto 1, se obtiene una tabla como la que se muestra en la Figura 11.

Definidoras	Jerarquía	Valor Semántico
Animal	1	10
Ladridos	2	9
Guardián	3	8
Mascota	4	7
Pulgas	6	5

Definidoras	Jerarquía	Valor Semántico
Compañero	6	5
Mordida	7	4
Vacuna	8	3
Rabia	9	2
Desparasitar	10	1

Figura 11. Conversión de cada jerarquía al valor semántico correspondiente en un ejemplo.

No resulta necesario realizar el procedimiento de manera individual para cada sujeto. La tabla de la Figura 8 se presenta únicamente como apoyo para la exposición. En la Figura 12 se ilustra el proceso considerando todos los casos del ejemplo, y se indica la palabra que fue reemplazada durante el procedimiento de normalización.

	VS. 10	VS. 9	VS. 8	VS. 7	VS. 6	VS. 5	VS. 4	VS. 3	VS. 2	VS. 1
	Jerarq. 1	Jerarq. 2	Jerarq. 3	Jerarq. 4	Jerarq. 5	Jerarq. 6	Jerarq. 7	Jerarq. 8	Jerarq. 9	Jerarq. 10
01	Animal	Ladridos	Guardián	Mascota	Pulgas	Compañero	Mordida	Vacuna	Rabia	Desparasitar
02	Animal	Razas	Doméstico	Mascota	Muerde	Correa	Veterinario	Castración	Alimentac.	Pelos
03	Animal	Especie	Razas	Ov. alemán	Dálmata	Infancia	R. sorpresa	Cariñoso	Cachorros	Cucha

Figura 12. Volcado de definidoras con sus respectivas jerarquías.

El valor M se obtiene multiplicando la frecuencia que una palabra definidora alcanza en una jerarquía determinada por el valor semántico correspondiente. Por ejemplo, para la palabra *animal*, cuya frecuencia en la jerarquía 1 es 3, el valor M se calcula como 3×10 (VS). Dado que dicha palabra no aparece en otras jerarquías, el cálculo concluye en ese punto.

En el caso de la palabra definidora *razas*, el valor M se obtiene sumando los productos parciales de cada jerarquía: frecuencia en jerarquía 2 \times VS 9 = 1×9 ; frecuencia en jerarquía 3 \times VS 8 = 1×8 . El valor M total resulta $9 + 8 = 17$.

En estudios con muestras amplias, es habitual que diferentes sujetos asignen distintas jerarquías a la misma palabra definidora. En consecuencia, el valor M total surge de la suma de los productos parciales entre la frecuencia de la palabra definidora y el valor semántico correspondiente, como se observó en el ejemplo del término *razas*.

En investigaciones con un número significativo de informantes, se recomienda emplear herramientas como Excel para agilizar los cálculos. Es útil crear una pestaña por jerarquía, colocando en la primera columna la lista de palabras definidoras, en la segunda la frecuencia y en la tercera el producto de la frecuencia por el valor semántico asignado a dicha jerarquía.

El conjunto SAM, por sus siglas en inglés *Semantic Association Memory* (Corral Miranda, 2017), está compuesto por los diez conceptos con mayor valor M respecto de una palabra estímulo (Zermeño et al., 2005). Para identificar las palabras definidoras con mayor valor M total, una vez calculados los valores parciales, se puede ordenar la columna de valores M de mayor a menor utilizando Excel. La Figura 13 muestra un ejemplo aplicado al término *ruralidad* como palabra estímulo.

Definidora	Jerarquía 1		Jerarquía 2		Jerarquía 3		Jerarquía 4		Jerarquía 5		Jerarquía 6		Jerarquía 7		Jerarquía 8		Jerarquía 9		Jerarquía 10		Valor M
	Fr	VS10	Fr	VS9	Fr	VS8	Fr	VS7	Fr	VS6	Fr	VS5	Fr	VS4	Fr	VS3	Fr	VS2	Fr	VS1	
Campo	43	430	7	63	1	8	3	21	3	18	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	543
Animales	3	30	10	90	15	120	7	49	4	24	1	5	2	8	0	0	1	2	0	0	328
Tierras	0	0	3	27	6	48	6	21	2	12	2	10	3	12	0	0	0	0	0	0	130
Naturaleza	5	50	3	27	3	24	1	7	1	6	1	5	1	1	0	0	0	0	0	0	123
Tranquilidad	1	10	4	36	3	24	1	1	2	12	2	10	2	8	0	0	2	0	0	0	107
Pueblo	4	40	4	36	2	16	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	99
Cosecha	0	0	1	9	1	8	6	42	4	24	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	88
Árboles	1	0	2	18	0	0	5	35	2	12	1	5	1	4	0	0	0	0	0	0	84
Maquinaria	0	0	2	18	1	8	1	7	5	30	1	5	2	5	0	0	3	6	0	0	82
Agricultura	2	20	3	27	1	8	1	7	0	0	1	5	1	4	1	3	0	0	0	0	74

Figura 13. Tabla con los valores M parciales y el valor M total del conjunto SAM para ruralidad.

El conjunto SAM constituye un indicador del núcleo central de la red, ya que representa el centro del significado que posee un concepto (Valdez, 1998, p. 70). En situaciones en las que dos palabras definidoras obtienen el mismo valor M total, se establece que la palabra que alcanzó un mayor valor jerárquico aparezca primero en la lista. Por ejemplo, si las palabras *pasto* y *siembra* registran un valor M = 17, pero *pasto* presenta frecuencias con VS 9, VS 5 y VS 3, mientras que *siembra* aparece dos veces, una con VS 10 (primer lugar en la jerarquía) y otra con VS 7, la palabra *siembra* se ubica primero por haber alcanzado una jerarquía superior, reflejada en un mayor valor semántico.

El cálculo del valor FMG, entendido como Frecuencia de Mapeo General, proporciona información sobre la distancia existente entre las distintas palabras definidoras que conforman el conjunto SAM, expresada en porcentaje (Castañeda, 2016). Este valor se obtiene aplicando una regla de tres simple, considerando que la palabra definidora con el mayor valor M representa el 100% (Valdez, 1998, p. 70).

La Tabla 1 ilustra cómo quedarían ordenados los valores M y FMG para el ejemplo de la palabra estímulo *ruralidad*.

Tabla 1. Valores de M y FMG para ruralidad.

	Definidora	Fr.	Peso semántico (Valor M)	Valor FMG
1	Campo	58	543	100,00 %
2	Animales	21	328	60,40 %
3	Tierras	19	130	23,94 %
4	Naturaleza	15	123	22,65 %
5	Tranquilidad	16	107	19,70 %
6	Pueblo	11	99	18,23 %
7	Cosecha	13	88	16,20 %
8	Árboles	12	84	15,46 %
9	Maquinaria	14	82	15,10 %
10	Agricultura	9	74	13,62 %

CONCLUSIONES

En este artículo se presenta la técnica de redes semánticas naturales como una herramienta susceptible de ser utilizada por docentes e investigadores para indagar los significados construidos por los sujetos. La técnica permite ofrecer una explicación sobre cómo ocurre la construcción del conocimiento y de qué manera se organiza la información dentro de la memoria semántica.

Asimismo, proporciona una metodología práctica para comprender cómo los sujetos estructuran el conocimiento en su estructura cognitiva y, a partir de esta internalización de significantes, cómo se construye el significado en un escenario marcado por entidades psicológicas individuales, moduladas por un contexto cultural determinado.

Los modelos de procesamiento de la información evidencian que el significado que construyen los sujetos se conforma por un entramado de nodos interconectados, cuyas relaciones generan representaciones y códigos subjetivos de reacción, reflejando así la imagen simbólica que los sujetos elaboran del mundo que habitan.

Esta herramienta resulta especialmente útil para los docentes interesados en conocer las relaciones que su grupo de estudiantes establece con determinados contenidos. Igualmente, los investigadores pueden valerse de ella para explorar las representaciones sociales que una muestra de informantes posee sobre un concepto específico. La técnica se ha aplicado con estos fines en

diversos campos, tales como la salud, la comunicación, el periodismo y el mercado; sin embargo, se señala que “sigue quedando un vacío en las investigaciones con esta técnica aplicados a otros objetos de estudio” (Zermeño et al., 2005).

REFERENCIAS

- 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.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (2004). *Teorías del aprendizaje*. Trillas.
- Castañeda, A. (2016). Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 22(43), 123-168. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31646035006.pdf>
- Comesaña, A., & González, M. (2009). Evaluación neuropsicológica en la enfermedad de Alzheimer: Memoria episódica y semántica. *Cuadernos de Neuropsicología*, 3(2), 199-223. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232009000200006&lng=pt&tlng=es
- Corral Miranda, S. d. C. (2017). *Red semántica* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=myH8JE-nemmU>
- Galagovsky, L. (1996). *Redes conceptuales: Aprendizaje, comunicación y memoria*. Lugar Editorial.
- Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos: Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163-185. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Mortimer, E., & Scott, P. (2012). La enseñanza de las ciencias naturales en el aula: Estableciendo relaciones pedagógicas. En M. Carretero & J. A. Castorina (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación [III]* (pp. 291-315). Paidós.
- Pérez Gómez, Á. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno Sacristán & Á. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 34-62). Morata.
- Pozo, I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Reyes Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97. <https://es.scribd.com/document/458194143/Las-Redes-Semanticas-Naturales-su-Conceptualizacion-y-su-Utilizacion>
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001796.pdf>
- Valdez, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales: Usos y aplicaciones en psicología social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vargas, M., Méndez, A., & Vargas, A. (2014). La técnica de las redes semánticas naturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Heredia, Costa Rica.
- Vera-Noriega, J. Á., Pimentel, C. E., & Batista de Albuquerque, F. J. (2005). Redes semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>
- Vosniadou, S. (2006). *Cómo aprenden los niños*. Serie Prácticas Educativas - 7. Oficina Internacional de Educación, Academia Internacional de Educación.
- Zermeño, A. I., Arellano, A. C., & Ramírez, V. A. (2005). Redes semánticas naturales: Técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 11(22), 305-334. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602207>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Adrián Galfrascoli, Cristian Aguilar-Correa: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

19

BIOPOLÍTICA

**DE LA GOBERNANZA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
ADMINISTRATIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL**



© 2026; 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.

BIOPOLÍTICA

DE LA GOBERNANZA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

BIOPOLITICS OF THE GOVERNANCE OF THE FACULTY OF ADMINISTRATIVE SCIENCES AT THE UNIVERSITY OF GUAYAQUIL

Telmo Viteri-Briones¹

E-mail: otelm58@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9520-808X>

Ingrid Sarmiento-Torres¹

E-mail: ingrid.sarmientot@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1081-2435>

Alexandra Cañizares¹

E-mail: alexandra.canizarezst@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-6680>

Jorge Canizares-Stay¹

E-mail: jorge.canizaress@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6197-1742>

Cesar Roldan-Campi¹

E-mail: cesar.roldanc@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6059-1293>

¹ Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Viteri-Briones, T., Sarmiento-Torres, I., Cañizares, A., Canizares-Stay, J., & Roldan-Campi, C. (2026). Biopolítica de la gobernanza de la Facultad de Ciencias Administrativas en la Universidad de Guayaquil. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 180-187.

Fecha de presentación: 21/09/2025

Fecha de aceptación: 13/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El estudio analiza la Gobernanza de la Facultad de Ciencias Administrativas en la Universidad de Guayaquil, en relación con su alineación al Plan Nacional de Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se fundamenta en los enfoques teóricos de Foucault sobre la biopolítica y las tipologías de gobernanza universitaria propuestas por Brunner. Desde ahí se examina la interacción entre regulaciones estatales, autonomía académica y pertinencia social. Las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes identifican brechas en el continuum educativo: la formación pedagógica desmarcada del desarrollo emocional del educando y la restringida vinculación socio-cultural-productiva, resultante de la escasa aplicación de metodologías activas, significativas, propositivas y sinérgicas (Semilleros de Investigación Formativa; Aprendizaje Basado en Problemas Orientado a Proyectos), por la preeminencia de un discurso institucional orientado al cumplimiento de normas burocráticas (a veces excesivas, repetitivas que absorben los espacios de actualización magisterial), en lugar de fortalecerse emprendimientos autónomos que permiten aplicar las teorías de uso en los enigmas profesionales. Se proponen estrategias de modernización curricular, fortalecimiento de la investigación aplicada, optimización administrativa y ampliación de la participación estudiantil en los procesos

académicos-formativos, enfatizando en las dimensiones humana, ética y ecológica del conocer-saber universitario.

Palabras clave:

Gobernanza, biopolítica, aprendizaje mediado-situado, investigación formativa.

ABSTRACT

This study examines the governance structure of the Faculty of Administrative Sciences at the University of Guayaquil, assessing its alignment with the National Development Plan and the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs). Grounded in Foucault's conceptual framework of biopolitics and Brunner's typology of university governance models, the research explores the dynamic interplay among state regulation, institutional autonomy, and social relevance. Data collected through surveys administered to faculty members and students indicate persistent gaps in pedagogical and emotional training, as well as limited socio-cultural and productive engagement. These challenges are largely attributed to the predominance of bureaucratic procedures that constrain participatory and transformative teaching methodologies. The findings suggest that institutional management tends to emphasize regulatory compliance rather than pedagogical innovation and formative

research. Consequently, the study proposes strategic actions aimed at advancing curricular modernization, strengthening applied research, optimizing administrative processes, and fostering greater student participation. Overall, the analysis highlights the importance of incorporating humanistic, ethical, and ecological dimensions into university governance and the production of knowledge

Keywords:

Governance, biopolitics, mediated-situated learning, formative research.

INTRODUCCIÓN

El ámbito socio-productivo-laboral actual demanda profesionales con capacidad de liderazgo, variopintas habilidades, suficientes saberes (científicos-tecnológicos) que les permita enfrentar con eficacia-eficiencia los desafíos del mercado y el entorno cultural desde una visión emocional-valórica profunda y comprometida con lo humano-natural-ético.

Desde esa perspectiva la Universidad-Facultad tiene la obligación de formar-educar en consonancia con los requerimientos de las ciencias, tecnologías, el mercado laboral; por, sobre todo, de los anhelos-necesidades del pueblo ecuatoriano.

En ese proceso educativo es que van surgiendo las habilidades-competencias necesarias interiorizadas en el ámbito académico de prácticas continuas y vinculación real con las necesidades sentidas de la población y el mercado profesional, a través, por ejemplo, del Aprendizaje Basado en Problemas Orientado a Proyectos, que este equipo desarrolló ampliamente como estrategia en un FCI (2019). Cabe señalar que otros autores han perfeccionado diversas iniciativas de investigación formativa para mediar aprendizajes culturales-pedagógicos de imprescindible revisión por parte de los docentes-investigadores.

De acuerdo con el concepto de biopolítica (salud, natalidad, mortalidad, sociedad), desarrollado por Michel Foucault, se establecen correlaciones entre el Estado y la existencia biológica de la población. En este estudio se lo utiliza como elemento dinamizador del sentido omniabarcante del Régimen-Plan de Desarrollo del Estado, del Gobierno, los Objetivos y Metas del Desarrollo Sostenible 2030 en la Gobernanza de la Facultad de Ciencias Administrativas, en la Universidad de Guayaquil.

La Gobernanza universitaria es caracterizada por la manera cómo se organizan, son dirigidas, se desarrolla la gestión académica en el afán de dar respuestas a las demandas del entorno sociocultural-laboral-profesional; en pocas palabras: la pertinencia con su entorno territorial-nacional-mundial.

El régimen burocrático -universitario- se caracteriza por tener mayor orientación a los intereses externos que a los internos; intereses típicamente caracterizados por

un actor dominante como lo es el Estado, representado por ejemplo por el Ministerio de Educación y, a su vez, por una orientación a las normas más que hacia el emprendimiento. A su turno, cuando existe una dominancia de los intereses externos, pero con una mayor focalización hacia el emprendimiento que a la burocracia entonces se tiene un régimen denominado emprendedor. Complementariamente, el régimen colegial tipifica a las universidades con una orientación burocrática, pero que prioriza los intereses internos. Finalmente, el régimen denominado de partes interesadas pone especial atención en los intereses internos, pero orientándose más al emprendimiento que a las normas (Brunner, 2011).

Las aportaciones de Labraña et al. (2023) resultan fundamentales para comprender la gobernanza de la educación superior desde un enfoque teórico integrado. Los autores proponen que la gobernanza articula decisiones sobre financiamiento y regulación con las reglas que organizan los procesos de toma de decisiones, identificando además tres discursos predominantes en la literatura: la gobernanza como conducción a distancia del Estado, como definición gubernamental de política educativa y como conjunto de actores que intervienen en la organización institucional.

Esta conceptualización permite analizar la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil desde una perspectiva que incluye tanto la estructura formal de gobierno como la interacción entre los distintos actores y las reglas que los rigen. Asimismo, advierten sobre la polisemia del término "gobernanza", lo que refuerza la necesidad de definir claramente su uso en contextos específicos.

Desde una perspectiva crítica, Rochetti (2010) enfatiza que la educación es una práctica política y que su análisis requiere considerar cómo los mecanismos de poder, regulados por la biopolítica foucaultiana, influyen en la organización de las instituciones y en la producción de sujetos. Su enfoque permite interpretar la gobernanza universitaria no solo como un conjunto de estructuras administrativas, sino también como un dispositivo de control que regula los saberes, las prácticas y los comportamientos de docentes y estudiantes. Esta mirada resulta especialmente útil para analizar la Facultad de Ciencias Administrativas, donde se puede explorar cómo las políticas y regulaciones internas moldean la actividad académica y condicionan la participación de los distintos actores.

Brunner & PedrajaRejas (2017) aportan una dimensión regional al estudio de la gobernanza, señalando que la masificación del acceso a la educación superior en Iberoamérica, la diversidad de instituciones y la presencia del sector privado generan complejidad en la coordinación entre Estado, mercado y academia. Estos desafíos incluyen la evaluación, acreditación y financiamiento condicionados a resultados, factores que impactan directamente

en la gobernanza de las facultades universitarias. Para el análisis de la Facultad de Ciencias Administrativas, estos planteamientos permiten contextualizar cómo las tendencias regionales en gestión y regulación educativa influyen en la práctica de la gobernanza local.

En el ámbito normativo, Castillo & GangaContreras (2021) muestran cómo la Ley de Educación Superior argentina ha modificado la gobernanza universitaria, afectando la autonomía y la distribución de funciones dentro de las instituciones. Esta referencia resulta útil para comparar y reflexionar sobre el marco regulatorio en Ecuador, permitiendo evaluar si la Facultad de Ciencias Administrativas se encuentra alineada con principios de autonomía, participación y rendición de cuentas, o si persisten restricciones que condicionan la toma de decisiones y la ejecución académica.

Virgili Lillo et al. (2015) ofrecen un análisis de la gobernanza a nivel de unidad universitaria, explorando la tensión entre los modelos de cogobierno y la gestión jerárquica en la Universidad de Concepción de Chile. Este enfoque permite examinar la dinámica interna de la Facultad de Ciencias Administrativas, evaluando la participación de docentes y estudiantes en la toma de decisiones, así como los efectos de la gobernanza sobre la autonomía, la relación entre administración y academia, y la percepción de los actores internos sobre la gestión institucional.

Finalmente, FuentesVásquez et al. (2025) muestran cómo la gobernanza neoliberal en Chile, centrada en estándares, métricas e indicadores de evaluación, afecta la autonomía, la calidad y la misión de las instituciones de educación superior. Este enfoque es especialmente relevante para abordar la biopolítica de la gobernanza en la Facultad de Ciencias Administrativas, ya que permite analizar cómo los mecanismos de control, medición y fiscalización inciden sobre los comportamientos de docentes y estudiantes, así como sobre la planificación, ejecución y evaluación de la actividad académica. En conjunto, estas fuentes proporcionan un marco conceptual, crítico y contextualizado que facilita un análisis integral de la gobernanza universitaria, considerando tanto la dimensión normativa y estructural como los efectos sobre los actores y los procesos educativos.

SoriaLeón (2025), ofrece una visión estratégica de la gestión universitaria en un contexto de globalización, transformación digital y exigencias crecientes de calidad, equidad e innovación. El texto propone que la gestión educativa ya no debe concebirse como un proceso meramente técnico-administrativo, sino como un sistema complejo, dinámico y orientado al aprendizaje. Se analizan múltiples dimensiones; académica, social, tecnológica, ética; con énfasis en el liderazgo pedagógico, la cultura organizacional colaborativa, el bienestar estudiantil, el desarrollo profesional del talento humano y la construcción de universidades inclusivas, sostenibles y centradas en el estudiante.

Esta obra resulta especialmente pertinente para analizar la gobernanza de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil, pues permite articular cómo los mecanismos de gestión institucional pueden incidir en la calidad, la pertinencia y la transformación del espacio académico, además de aportar un marco teórico para cuestionar si la gobernanza en dicha facultad se orienta hacia una lógica de control o hacia una lógica de aprendizaje y emancipación.

Centralizar la dirección de las actividades universitarias en regímenes burocráticos “profesionales”, con apariencia académica, pero en su esencia, respondiendo a una enmarañada visión política del régimen de turno, ha sido la tonalidad de los últimos tiempos en la Universidad ecuatoriana.

En Ecuador, desde la creación de la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Presidencia de la República, 2010) se ha buscado estandarizar las mallas de las carreras, regular los contenidos de las materias y limitar los sílabos de las clases de los miles de profesores que dictan sus cursos en las universidades del país. Se ha buscado estandarizar las políticas administrativas de todas las instituciones y reglamentarlas de tal manera que daría lo mismo ir a la universidad A, B o Z.

Se ha reglamentado sobre la manera en que las universidades pueden dar becas con sus propios fondos y en la forma en que se admiten los estudiantes. Se ha buscado limitar la capacidad y gestión económica de las instituciones, se ha reglamentado y limitado la manera en que deben gobernarse a conveniencia de una visión socialista, estatista, expropiatoria, generando tremendos conflictos de interés y politizando las instituciones.

Quienes eran colegas ahora son competidores por poder, quienes eran profesores por vocación, ahora son empleados con un plan de carrera, y peor aún, son votantes, electores, agentes políticos, catalistas de la pugna de poderes en las que se sumergirán estas instituciones. Usando la excusa de la garantía constitucional, usando la LOES como instrumento y a las instituciones del Estado (Gómez, 2023).

Este sector ha asumido la direccionalidad de la coordinación-conducción de los menesteres académicos-científicos a través de normativas estatales dimanadas del Ministerio de Educación Superior, el Consejo de Educación Superior, CACES, por citar algunos, descuidándose, por el contrario, el acercamiento, los intereses propios de la Gobernanza universitaria hacia los emprendimientos, sustentados en un hacer académico-científico autónomo, enmarcado en precautelarse los intereses nacionales-regionales, que posibilite la inmersión laboral inmediata de sus egresados al poseer liderazgo estratégico, poder decisivo para enfrentar las incertidumbres de la planetización; en fin: la adecuación relevante del claustro con la formación económico-social históricamente determinada.

La investigación intenta, en ese devenir, evidenciar: ¿Qué rasgos biopolíticos de su Gobernanza están presentes en la Facultad-Universidad, desde la estructuración de las funciones docentes, investigativas, de gestión, pertinencia, las mediaciones culturales-pedagógicas-académico-científicas y la aplicación de esos saberes en los requerimientos socio-productivos-profesionales encuadrados en un hacer ético, ¿responsable con la humanidad y lo ecológico sustentable?

El trabajo espera contribuir a la discusión de esta temática alrededor de la Gobernanza de la Facultad de Ciencias Administrativas, considerando que los aportes de las autoridades, maestros, investigadores y estudiantes de la Unidad Académica consignaran opiniones sumamente esclarecedoras en beneficio del objetivo buscado, ya que ellos son la conexión-frontera esencial entre la realidad social-productiva-profesional-estatal y la visión institucional gubernativa y desde esos conoceres-saberes se pueden cartografiar derroteros con mayor objetividad en beneficio de la pertinencia universitaria.

El estudio consideró la opinión tanto de docentes y estudiantes. Los primeros, por diversos motivos tuvieron dificultades en interactuar con las disquisiciones solicitadas; en tanto que, los estudiantes participaron con mucho interés, ahínco cognoscitivo, y temporalidad acorde a lo solicitado.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se realizó a partir de un universo compuesto por docentes y estudiantes de una Unidad Académica. Del total de 50 maestros a quienes se les aplicó el cuestionario, se obtuvo un total de 17 respuestas válidas. En cuanto a la población estudiantil, se recabaron 128 réplicas de estudiantes legalmente matriculados, correspondientes a los primeros años de las carreras impartidas en la institución.

Se empleó un cuestionario estructurado que permitió recabar información sobre tres dimensiones principales: alineación institucional con el Plan Nacional de Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pertinencia académica del perfil profesional frente al mercado laboral, y valoración de estrategias pedagógicas, incluyendo los Semilleros de Investigación y la carga administrativa docente. Las respuestas de los participantes se analizaron cuantitativa y cualitativamente para identificar tendencias y percepciones predominantes en cada grupo.

Para el análisis de los docentes, se consideraron los siguientes aspectos: conocimiento y percepción sobre la alineación institucional con las directrices nacionales (ODS), correspondencia del perfil profesional con el mercado laboral, valoración del potencial de los Semilleros de Investigación como herramienta educativa, y percepción sobre la carga administrativa y su impacto en la labor académica. Se calculó el porcentaje de respuestas en

cada categoría para visualizar la distribución de opiniones y detectar posibles brechas en la comunicación institucional, capacitación docente y adecuación curricular.

En el caso de los estudiantes, se evaluaron las dimensiones académicas y de gestión mediante análisis descriptivos, permitiendo identificar la apreciación de los aprendices sobre la calidad educativa, pertinencia curricular y experiencia institucional. Los hallazgos se presentaron de manera gráfica en la Figura 1, con el objetivo de sintetizar visualmente las percepciones estudiantiles sobre las diferentes dimensiones evaluadas.

Este enfoque metodológico permitió triangular la información proveniente de docentes y estudiantes, facilitando la identificación de fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en los procesos de formación, gestión y desarrollo académico dentro de la Unidad Académica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las reflexiones de los maestros e investigadores permiten visualizar los siguientes hallazgos:

Existe una división 70.6% entre quienes reconocen (por indagación personal) la alineación de la visión institucional con el Plan Nacional de Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y aquellos que admiten no tener conocimiento de estas directrices 29.4%, esto revela una escasa comunicación o deficiente capacitación y perfeccionamiento docente, incumpléndose, incluso, con normativas de la Ley de Educación Superior referidas al desempeño y a la pertinencia académica.

Algunos encuestados (64.7%) consideran que el perfil profesional está alineado con el mercado laboral, en carreras como Contabilidad y Marketing, donde se percibe una mayor conexión entre la formación académica y las demandas del entorno; otros, (35.3%) destacan que existen programas desactualizados y desconectados curricularmente entre la formación académica-profesional y las necesidades reales del entorno productivo, señalando una brecha entre la preparación académica y las necesidades reales del sector.

El potencial de los Semilleros de Investigación como herramienta educativa es casi desconocido o infravalorado por los encuestados (47.1%). Se colige, pues, que los profesores en sus mediaciones culturales-pedagógicas desestiman este tipo de estrategia que desarrolla el aprendizaje activo, situado e investigativo.

Se percibe que la excesiva carga administrativa y burocrática (a veces, reiterativa e inútil) limita la formación-actualización-ejecución magisterial en sus actividades de docencia, investigación y gestión académica, transgrediendo con ese hacer, a veces inoficioso, con lo determinado en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior.

De los alumnos de las diversas carreras de la Facultad se adquirieron los siguientes resultados (Figura 1):

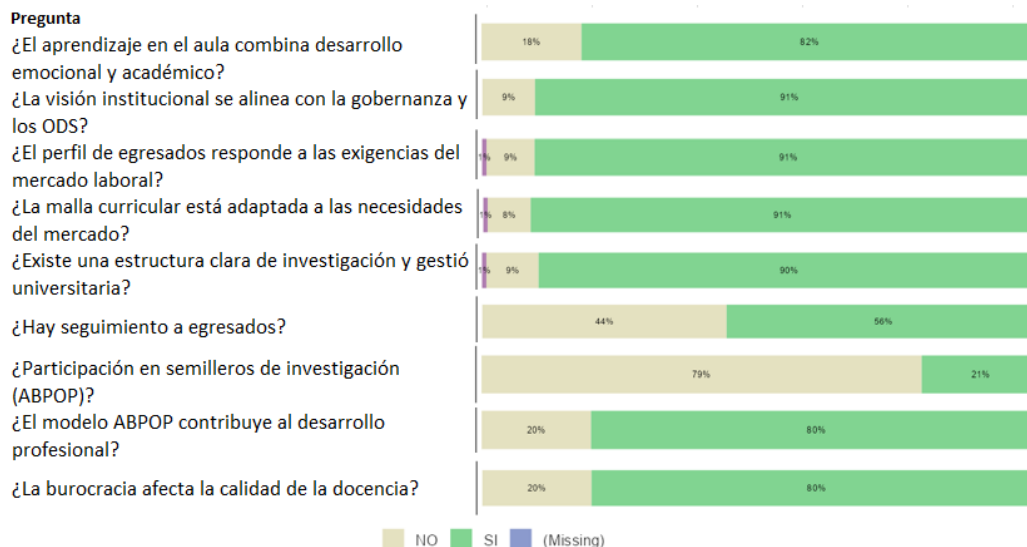


Figura 1. Apreciación de los estudiantes sobre dimensiones académicas y de gestión institucional.

Permiten entender el pensar general de los discentes y acentuar algunas de sus opiniones particulares.

- Respecto a los ítems consultados, el equipo aclara algunas temáticas necesarias
 - » Se percibe poca claridad sobre cómo funciona la gobernanza universitaria y la investigación. Si bien hay docentes comprometidos con el desarrollo académico, la participación estudiantil aún es limitada.
 - » **Lo positivo:** El 90% de los estudiantes considera que su formación está alineada con los ODS y las necesidades del país, destacando áreas como Marketing Digital y Administración.
 - » **Lo mejorable:** Un 35% menciona que el enfoque sigue siendo muy teórico (más dado al conocer que a la acción y a la práctica) y que se requiere mayor actualización en tecnologías clave como inteligencia artificial y big data, con escasa relación a vivencias significativas o al reconocimiento del ser individual. Esta percepción crítica, aunque no generalizada, alerta sobre la necesidad de revisar las mediaciones didácticas y las prácticas docentes en determinadas asignaturas o carreras.

También se percibe poca integración del desarrollo emocional en el aula. “Se habla mucho de contenidos, pero poco de bienestar estudiantil.” – Respuesta anónima.

- El perfil de egresados
 - a. Muchos estudiantes sienten que su formación no está completamente alineada con las exigencias del mercado. Aunque valoran conocimientos en áreas como marketing y contabilidad, creen que falta actualización y más experiencias prácticas para enfrentar la realidad profesional.

- Semilleros de investigación y Aprendizaje Basado en Problemas (ABPOP)
 - » Aunque muchos estudiantes no han participado en semilleros, la mayoría cree que son una excelente herramienta de aprendizaje. Se reconoce que el ABPOP ayuda a desarrollar pensamiento crítico y autonomía en la resolución de problemas.
 - » **Interés, pero poca participación:** El 79% no ha participado en semilleros de investigación, aunque el 80% considera que son valiosos.
 - » **Barreras:** Falta de difusión y de recursos limitan la participación.

“Quise participar, pero no encontré información.” – Respuesta recurrente.

- Burocracia en la docencia
 - » Este punto es claro: los trámites administrativos sobrecargan a los docentes y reducen el tiempo que pueden dedicar a formación, investigación y apoyo a los estudiantes.
 - » **Carga administrativa excesiva:** El 80% de los estudiantes cree que la burocracia afecta la calidad de la docencia.

Recomendaciones

- Actualizar la malla curricular:
 - » Incluir módulos prácticos en herramientas digitales y análisis de datos.
 - » Reforzar habilidades blandas y enfoques de sostenibilidad.
- Mejorar la vinculación laboral:
 - » Crear un observatorio de egresados con datos de empleabilidad.

- » Promover pasantías obligatorias en empresas locales
- Fomentar la investigación y semilleros de Investigación Formativa utilizando el ABPOP:
 - » Difundir y fortalecer los programas de semilleros con incentivos académicos.
 - » Capacitar a los docentes en metodologías activas.
- Reducir la burocracia docente:
 - » Simplificar procesos administrativos para liberar tiempo de enseñanza.
 - » Implementar plataformas digitales que optimicen la gestión académica.
- Fortalecer el enfoque biopolítico:
 - » Alinear los proyectos académicos con las políticas públicas nacionales.
 - » Incluir la participación estudiantil en comités de gobernanza.

CONCLUSIONES

La gobernanza universitaria debe enfocarse en modernizar la malla curricular, fortalecer la conexión con el mercado laboral y reducir la burocracia para permitir que la enseñanza, la investigación y la pertinencia florezcan de manera autónoma, aplicando los saberes de las ciencias en la solución de las problemáticas socio-productivas que mejoren el bienestar de nuestra población;

La educación no puede ser solo un espacio de repetición-memorización de conceptos y axiomas teóricos; debe transformarse en una herramienta de impacto social y económico. Requiere, pues, estrategias dinámicas, transformadoras, donde la subjetividad del maestro-estudiante se conjuguen en una sinergia significativa que realmente prepare a ambos ante los retos de esta realidad planetaria, intercomunicada, compleja, cambiante, incierta desde una geolocalidad académico-científica-sociocultural-económica y profesional autónoma enraizada en nuestro devenir histórico-nacional.

Se reconoce positivamente que el diseño curricular (en algunas carreras) vigente en la Facultad contempla la transmisión de conocimientos teóricos, tipificando de manera general dimensiones emocionales, valorativas y personalógicas en el proceso educativo; sin embargo, se requiere mayor formación docente para garantizar que la emocionalidad y el desarrollo personal no queden como principios enunciados, sino como prácticas reales que fortalezcan la pertinencia social y humana del conocimiento.

Las percepciones recogidas revelan un escenario donde la Gobernanza universitaria se enfrenta a desafíos de coherencia entre el discurso normativo y la praxis académica. Existen rasgos en la forma en que se estructuran los tiempos, roles y recompensas, lo que puede estar

limitando la pertinencia formativa, la innovación y el compromiso ético con lo humano y lo ecológico.

REFERENCIAS

- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipologías, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, 137-159. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re355/re355-06.html>
- Brunner, J. J., & Pedraja-Rejas, L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 25(1), 2-7. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052017000100002>
- Castillo, J., & Ganga-Contreras, F. (2021). Gobernanza universitaria: Análisis de situación desde la perspectiva de la Ley de Educación Superior Argentina. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200018&lng=es&tlng=es
- Ecuador. Presidencia de la República. (2010). Ley Orgánica De Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Fuentes-Vásquez, B., Gutiérrez-Verdugo, N., & Gutiérrez-Sepúlveda, K. (2025). Tensión entre la gobernanza neoliberal y la evaluación educativa en Chile: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-36. <https://www.redalyc.org/journal/447/44780305016/html/>
- Gómez, J. (2023). ¿Tiene futuro la educación superior en el Ecuador? <https://www.forbes.com.ec/columnistas/tiene-futuro-educacion-superior-ecuador-n29129>
- Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Pedraja-Rejas, L. (2023). Hacia una teoría de la gobernanza de la educación superior: Análisis de la literatura especializada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 515-533. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000200515&lng=es&tlng=es
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política: Una mirada desde Michel Foucault. *Cuyo*, 27, 117-125. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752010000100006&lng=es&tlng=es
- Soria-León, N. G. (2025). *Gestión educativa en la Educación Superior*. Sophia Editions.
- Virgili Lillo, M., Ganga Contreras, F., & Figueroa Aillañir, K. (2015). Gobernanza universitaria o cogobierno: El caso de la Universidad de Concepción de Chile. *Ultima Década*, 23(42), 187-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100009>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Telmo Viteri-Briones, Ingrid Sarmiento-Torres, Alexandra Cañizares, Jorge Canizares-Stay, Cesar Roldan-Campi: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

20

IMPACTO

**DE LA GAMIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA
TRADICIONAL ECUATORIANA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO
AÑO**



© 2026; 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.

IMPACTO

DE LA GAMIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA TRADICIONAL ECUATORIANA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO AÑO

IMPACT OF GAMIFICATION ON THE LEARNING OF TRADITIONAL ECUADORIAN MUSIC IN EIGHTH GRADE STUDENTS

José Asdrúbal Sarango-Vásquez¹

E-mail: jasarangov@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0801-9335>

Jorge Mesa-Vázquez²

E-mail: jorge.mesa@uo.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7457-5323>

Xavier Oswaldo Yáñez-Cando¹

E-mail: xoyanezc@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3053-1959>

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

² Universidad de Oriente. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sarango-Vásquez, J. A., Mesa-Vázquez, J., & Yáñez-Cando, X. O. (2026). Impacto de la gamificación en el aprendizaje de la música tradicional ecuatoriana en estudiantes de octavo año. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 188-201.

Fecha de presentación: 21/09/2025

Fecha de aceptación: 28/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El presente artículo analiza el impacto de la gamificación en el aprendizaje de la música tradicional ecuatoriana en estudiantes de octavo año de Educación General Básica. La investigación surge ante la problemática del escaso interés y baja participación estudiantil en contenidos artísticos y culturales, en particular aquellos vinculados al patrimonio musical nacional. Con el objetivo de evaluar si el uso de herramientas digitales interactivas, como Educaplay, podía mejorar la motivación, la retención de conocimientos y la apreciación de la música tradicional, se diseñó un estudio cuasi-experimental de tipo pretest-postest con un grupo de 13 estudiantes. La intervención didáctica, estructurada a través de trivias, juegos de asociación, escucha activa y proyectos creativos, evidenció mejoras significativas en la participación, comprensión de contenidos y motivación intrínseca. Aunque el incremento en el interés profundo hacia la música tradicional no fue uniforme, se observó una apertura actitudinal hacia su valoración cultural. Se concluye que la gamificación, aplicada con intencionalidad pedagógica, no solo optimiza el ambiente de aprendizaje, sino que también fortalece el vínculo emocional de los estudiantes con las expresiones culturales locales. Estos resultados confirman el potencial de la gamificación como estrategia innovadora para integrar arte, tecnología e identidad cultural en el currículo escolar de manera significativa.

Palabras clave:

Gamificación, educación cultural y artística, manifestaciones musicales tradicionales, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of gamification on the learning of traditional Ecuadorian music among eighth-grade students in Basic General Education. The research arises from the problem of low interest and limited student participation in artistic and cultural content, particularly that related to national musical heritage. With the objective of assessing whether the use of interactive digital tools, such as Educaplay, could enhance motivation, knowledge retention, and appreciation of traditional music, a quasi-experimental pretest-posttest study was designed with a group of 13 students. The didactic intervention, structured through quizzes, matching games, active listening, and creative projects, showed significant improvements in participation, content comprehension, and intrinsic motivation. Although the increase in deep interest toward traditional music was not uniform, an attitudinal openness toward its cultural value was observed. It is concluded that gamification, when applied with pedagogical intention, not only optimizes the learning environment but also strengthens students' emotional connection with local cultural expressions. These results confirm the potential of gamification as an innovative strategy to meaningfully integrate art, technology, and cultural identity into the school curriculum.

Keywords:

Gamification, cultural and artistic education, traditional musical expressions, meaningful learning.

INTRODUCCIÓN

La educación cultural y artística desempeña un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes, no solo como un medio para desarrollar habilidades creativas, sino también como un vehículo para fomentar la valoración y preservación del patrimonio cultural (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006). En un mundo cada vez más globalizado, donde las identidades culturales locales corren el riesgo de diluirse, la educación artística se convierte en un espacio crucial para fortalecer el sentido de pertenencia y la diversidad cultural (García Canclini, 2004). En América Latina, esta dimensión educativa adquiere una relevancia particular debido a la riqueza y diversidad de sus tradiciones culturales, las cuales constituyen un patrimonio invaluable que debe ser transmitido a las nuevas generaciones.

En el contexto latinoamericano, la educación cultural y artística ha sido reconocida como un eje transversal en los sistemas educativos, no solo por su capacidad para enriquecer el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, sino también por su potencial para promover la inclusión social y la equidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010). Estudios recientes han demostrado que la integración de las artes en el currículo educativo contribuye a mejorar el rendimiento académico, fomentar la creatividad y fortalecer habilidades socioemocionales como la empatía y la colaboración (Bamford, 2006; Eisner, 2002). Sin embargo, a pesar de estos beneficios, la educación artística enfrenta desafíos significativos en la región, como la falta de recursos, la escasa formación docente en este ámbito y la priorización de áreas consideradas “más académicas” en detrimento de las disciplinas artísticas.

En Ecuador, la educación cultural y artística ocupa un lugar destacado en el currículo nacional, en línea con los principios establecidos en la Constitución de 2008, que reconoce al país como un Estado intercultural y plurinacional (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Las manifestaciones musicales tradicionales, como el pasillo, el pasacalle y el sanjuanito, son expresiones culturales que reflejan la diversidad étnica y geográfica del país, y su enseñanza en las aulas representa una oportunidad única para fortalecer la identidad nacional y promover el respeto por la diversidad (Coba, 2018). No obstante, a pesar de su importancia, estas expresiones artísticas enfrentan dificultades para integrarse de manera efectiva en el sistema educativo, particularmente debido a la falta de motivación y participación activa de los estudiantes, así como a la carencia de metodologías innovadoras que capturen su interés (Casimiro et al., 2025).

En este escenario, la gamificación emerge como una estrategia prometedora para revitalizar la enseñanza de las manifestaciones musicales tradicionales en el aula. La gamificación, definida como la aplicación de elementos

de juego en contextos no lúdicos, ha demostrado su eficacia para incrementar la motivación, el compromiso y el aprendizaje significativo en diversas áreas del conocimiento (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012). Herramientas como Educaplay, que combinan dinámicas de juego con sistemas de retroalimentación inmediata, han sido utilizadas con éxito en educativos para mejorar la participación y el rendimiento académico. Sin embargo, su aplicación en el campo de la educación cultural y artística, y específicamente en la enseñanza de la música tradicional, ha sido poco explorada, lo que representa una brecha significativa en la literatura actual (Prieto et al., 2022).

La necesidad de investigar este tema se fundamenta en dos aspectos clave. En primer lugar, la creciente globalización y el avance de las tecnologías digitales han generado un distanciamiento entre los jóvenes y las tradiciones culturales locales, lo que pone en riesgo la preservación de estas expresiones artísticas (García Canclini, 2004). En segundo lugar, aunque existen estudios que respaldan los beneficios de la gamificación en el aprendizaje, aún son escasas las investigaciones que analicen su impacto en contextos específicos, como la enseñanza de la música tradicional en América Latina (Hamari et al., 2014; Zichermann & Cunningham, 2011). Este vacío justifica la realización de un estudio que explore cómo la gamificación puede ser una herramienta efectiva para revitalizar el interés de los estudiantes por su patrimonio musical.

El presente trabajo se sitúa en la intersección de tres áreas de investigación: la educación cultural y artística, las manifestaciones musicales tradicionales y la gamificación. Al abordar esta temática, se espera contribuir al debate académico sobre cómo las metodologías innovadoras pueden ser utilizadas para preservar y promover el patrimonio cultural en un mundo cada vez más digitalizado. Las principales conclusiones sugieren que la gamificación no solo es una estrategia efectiva para mejorar el aprendizaje, sino también una herramienta poderosa para fortalecer la identidad cultural de las nuevas generaciones.

A pesar de la reconocida importancia de la educación cultural y artística en la formación integral de los estudiantes, su implementación efectiva en las aulas enfrenta múltiples desafíos, particularmente en el contexto de la música tradicional. En el caso de Ecuador, donde las manifestaciones musicales como el pasillo, el pasacalle y el sanjuanito son pilares de la identidad nacional, se observa una creciente desconexión entre los jóvenes y estas expresiones culturales (Coba, 2018). Esta problemática se agudiza en el ámbito educativo, donde los estudiantes de octavo año muestran un marcado desinterés y baja participación en las actividades relacionadas con la música tradicional, lo que limita su capacidad para apreciar y valorar este patrimonio cultural.

Uno de los principales factores que contribuyen a esta falta de interés es la percepción de que la música tradicional

carece de relevancia en un mundo dominado por la cultura globalizada y las tendencias musicales contemporáneas (García Canclini, 2004). Los estudiantes, inmersos en un entorno digital donde predomina el consumo de música comercial, suelen considerar las manifestaciones musicales tradicionales como obsoletas o poco atractivas (Prieto et al., 2022). Esta percepción se ve reforzada por la falta de metodologías innovadoras que logren captar su atención y conectar estas expresiones culturales con sus intereses y realidades cotidianas.

Además, la enseñanza de la música tradicional en el aula suele basarse en enfoques tradicionales, centrados en la transmisión de conocimientos teóricos y la repetición de patrones musicales, lo que resulta en una experiencia de aprendizaje poco motivadora y descontextualizada (Bamford, 2006). Este enfoque no solo limita la participación activa de los estudiantes, sino que también dificulta la internalización de los valores culturales y emocionales asociados a estas manifestaciones artísticas (Eisner, 2002). Como resultado, los estudiantes no logran desarrollar una conexión significativa con la música tradicional, lo que perpetúa su desinterés y apatía hacia estas expresiones culturales.

Otro aspecto problemático es la falta de recursos y capacitación docente para implementar estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten el aprendizaje significativo de la música tradicional. Muchos docentes carecen de las herramientas y conocimientos necesarios para integrar estas expresiones culturales de manera efectiva en el currículo, lo que limita su capacidad para generar experiencias educativas enriquecedoras y motivadoras. Esta situación se agrava en contextos donde los recursos tecnológicos y materiales son escasos, lo que dificulta aún más la implementación de metodologías innovadoras como la gamificación (Espinosa Izquierdo et al., 2023).

En este contexto, el problema científico concreto de esta investigación se centra en la falta de interés y participación de los estudiantes de octavo año en la educación cultural y artística, específicamente en el aprendizaje de las manifestaciones musicales tradicionales del Ecuador, debido a la ausencia de metodologías innovadoras que fomenten la motivación y el aprendizaje significativo. Este problema no solo afecta la apreciación y valoración de la música tradicional por parte de los estudiantes, sino que también pone en riesgo la preservación y transmisión de este patrimonio cultural a las futuras generaciones.

La gamificación emerge como una posible solución a este problema, al ofrecer una estrategia pedagógica que combina elementos lúdicos con sistemas de retroalimentación inmediata, lo que puede incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012). Sin embargo, su aplicación en el contexto de la educación cultural y artística, y específicamente en la enseñanza de la música tradicional, ha sido poco

explorada, lo que justifica la necesidad de investigar su impacto en este ámbito (Hamari et al., 2014).

La necesidad de metodologías innovadoras como la gamificación para mejorar el aprendizaje y la apreciación cultural se hace evidente ante los desafíos que enfrenta la educación cultural y artística en el contexto actual. La falta de interés y participación de los estudiantes en las manifestaciones musicales tradicionales no solo limita su formación integral, sino que también pone en riesgo la preservación de un patrimonio cultural invaluable. En un mundo donde las tecnologías digitales y las dinámicas lúdicas forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes, la gamificación se presenta como una estrategia pedagógica capaz de conectar con sus intereses y motivaciones, transformando el proceso de aprendizaje en una experiencia atractiva y significativa (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012).

La gamificación, al incorporar elementos como la competencia amistosa, la retroalimentación inmediata y la recompensa por logros, tiene el potencial de revitalizar la enseñanza de la música tradicional, fomentando no solo el conocimiento de estas expresiones culturales, sino también su valoración y apreciación (Hamari et al., 2014). Además, herramientas como Educaplay permiten a los docentes crear un entorno interactivo y colaborativo, donde los estudiantes pueden participar activamente y sentirse motivados a aprender. Esta investigación se justifica, por tanto, en la necesidad de explorar cómo la gamificación puede ser una herramienta efectiva para superar los desafíos actuales de la educación cultural y artística, contribuyendo a la preservación del patrimonio musical ecuatoriano y al desarrollo de una identidad cultural sólida en las nuevas generaciones (Bonfante Rodríguez et al., 2024).

Todos estos elementos se concretan en la presentación del siguiente objetivo de esta investigación, encaminado a evaluar el impacto de la gamificación en la enseñanza de las manifestaciones musicales tradicionales del Ecuador en el currículo de Educación Cultural y Artística, utilizando herramientas como Educaplay para fomentar la motivación y el aprendizaje significativo en estudiantes de octavo año.

Dicho objetivo permite plantear la siguiente hipótesis, la gamificación de la enseñanza musical tradicional ecuatoriana incrementará significativamente la motivación intrínseca, la retención de conocimientos y la apreciación musical en estudiantes de octavo año.

La gamificación, como categoría científica, ha emergido en la última década como un campo de estudio interdisciplinario que combina elementos de la psicología, la pedagogía, la tecnología y el diseño de juegos. Su relevancia en el ámbito educativo radica en su capacidad para transformar procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la incorporación de dinámicas, mecánicas y

componentes propios de los juegos en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011). Desde una perspectiva epistemológica, la gamificación se fundamenta en teorías del aprendizaje que enfatizan la motivación, el compromiso y la participación activa del estudiante, tales como la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) y el aprendizaje basado en juegos (Kapp, 2012).

La gamificación no debe confundirse con el uso de videojuegos educativos o el aprendizaje basado en juegos (game-based learning), ya que su enfoque se centra en la aplicación de elementos de juego (como puntos, insignias, tablas de clasificación y narrativas) en actividades que no son intrínsecamente lúdicas (Deterding et al., 2011). Este enfoque ha sido respaldado por numerosos estudios que demuestran su eficacia para incrementar la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, mejorar su rendimiento académico y fomentar habilidades como la colaboración, la resolución de problemas y la creatividad (Hamari et al., 2014; Zichermann & Cunningham, 2011).

La gamificación se define como “el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos” (Deterding et al., 2011, p. 10). Estos elementos incluyen mecánicas de juego (como sistemas de puntos, niveles y recompensas), dinámicas (como la competencia, la cooperación y la narrativa) y componentes (como insignias, tablas de clasificación y avatares). En el ámbito educativo, la gamificación busca aprovechar estos elementos para crear experiencias de aprendizaje más atractivas y motivadoras, alineadas con los intereses y necesidades de los estudiantes (Kapp, 2012).

Teorías que sustentan la gamificación

1. Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985): Esta teoría postula que la motivación humana se basa en tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con los demás. La gamificación satisface estas necesidades al ofrecer a los estudiantes un sentido de control sobre su aprendizaje (autonomía), retroalimentación inmediata que refuerza su competencia, y oportunidades para interactuar y colaborar con sus pares (relación).
2. Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1990): El estado de flujo se alcanza cuando una persona está completamente inmersa en una actividad, experimentando un equilibrio entre el desafío y la habilidad. La gamificación facilita este estado al diseñar actividades que son lo suficientemente desafiantes para mantener el interés, pero no tan difíciles como para generar frustración.
3. Aprendizaje Basado en Juegos (Kapp, 2012): Esta teoría sostiene que los juegos son herramientas efectivas para el aprendizaje porque fomentan la experimentación, la exploración y la resolución de problemas en un entorno seguro y motivador. La gamificación traslada estos principios a contextos educativos no lúdicos.

Numerosas investigaciones han demostrado los beneficios de la gamificación en el ámbito educativo. Por ejemplo, Hamari et al. (2014) realizaron una revisión sistemática de estudios empíricos y encontraron que la gamificación mejora significativamente la motivación y el compromiso de los estudiantes, aunque su impacto en el rendimiento académico varía según el contexto y la implementación. Otros estudios han destacado el potencial de la gamificación para fomentar la colaboración y la competencia sana entre los estudiantes, así como para personalizar el aprendizaje según las necesidades individuales.

En el contexto de la educación cultural y artística, la gamificación ha sido menos explorada, pero estudios preliminares sugieren que puede ser una herramienta efectiva para revitalizar el interés de los estudiantes por las tradiciones culturales y artísticas. Por ejemplo, la incorporación de narrativas y recompensas en la enseñanza de la música tradicional ha demostrado aumentar la participación y la apreciación cultural entre los estudiantes (Coba, 2018).

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental de tipo pretest-postest con un solo grupo. Esta metodología permite evaluar el impacto de la intervención gamificada en variables como la motivación intrínseca, la retención de conocimientos y la apreciación musical (Hernández et al., 2014).

La muestra estuvo conformada por 13 estudiantes de octavo año de Educación General Básica (EGB), seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, en función de su disponibilidad y pertenencia al contexto escolar donde se desarrolló la investigación.

Instrumento: Cuestionario de Evaluación

Se diseñó un cuestionario utilizando Microsoft Forms, compuesto por 8 ítems mixtos (preguntas cerradas, de opción múltiple y escala Likert de 5 puntos), el cual fue validado mediante dos procesos clave:

Validez de contenido: Revisado por tres expertos en educación musical y gamificación, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y alineación con los objetivos del estudio.

Validez de constructo: Se realizó un piloto con 5 estudiantes de un grupo no participante para ajustar la redacción y asegurar la comprensión.

Instrumento de diagnóstico

Para establecer una línea base de conocimientos, intereses y percepciones, se aplicó un cuestionario estructurado de elaboración propia compuesto por ocho preguntas mixtas. Este instrumento fue diseñado para explorar tres dimensiones clave:

Este instrumento fue diseñado para explorar tres dimensiones clave:

1. Conocimiento factual sobre música tradicional ecuatoriana: esta dimensión evaluó el nivel de conocimiento objetivo que los estudiantes tenían sobre géneros musicales tradicionales como el pasillo, sanjuanito, albazo, bomba y yaraví. Se indagó también sobre aspectos geográfico-culturales relacionados con estos géneros, así como el grado de familiaridad del estudiantado con dichos temas. Además, se consideró el interés y la percepción de los estudiantes sobre la inclusión de la música tradicional en el currículo escolar.

2. Comprensión conceptual: en esta dimensión se exploró la participación de los estudiantes en clases de Educación Cultural y Artística, así como su percepción sobre la importancia de aprender acerca de las manifestaciones musicales tradicionales del Ecuador. Esta sección permitió identificar su capacidad para comprender el valor cultural, histórico y formativo de estos contenidos.

3. Aplicación contextual: esta dimensión evaluó las actitudes de los estudiantes frente al uso de la gamificación como una metodología educativa innovadora. Se indagó sobre su motivación potencial ante una clase gamificada, incluyendo una consulta sobre las actividades gamificadas que desearían implementar. Finalmente, se exploró su percepción general sobre el valor pedagógico de la gamificación en el contexto del aprendizaje musical.

Este cuestionario sirvió como base diagnóstica para diseñar una intervención gamificada contextualizada y pedagógicamente coherente, utilizando la plataforma Educaplay como recurso tecnológico central (Creswell & Creswell, 2018).

Intervención gamificada

La intervención se estructuró en torno a la “Propuesta de implementación de un programa gamificado para la enseñanza de música tradicional ecuatoriana en Educación Cultural y Artística”. Esta propuesta incluyó una serie de actividades diseñadas para fomentar el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) y la motivación intrínseca a través de estrategias lúdicas mediadas por tecnología.

Se utilizaron juegos interactivos desarrollados en la plataforma Educaplay, centrados en la identificación de géneros, instrumentos, ritmos y regiones culturales del Ecuador. Algunos de los recursos empleados incluyeron trivias, emparejamientos, mapas interactivos y adivinanzas. La gamificación se apoyó en el uso de puntajes, rankings y retroalimentación inmediata, aspectos que, según Kapp (2012), contribuyen significativamente a aumentar la participación y el compromiso estudiantil.

El desarrollo de la intervención incluyó cinco fases principales:

1. Introducción teórica sobre la música tradicional ecuatoriana mediante recursos audiovisuales.
2. Juego de trivia interactiva, con preguntas sobre ritmos, instrumentos y contexto cultural.
3. Escucha activa y reconocimiento musical, utilizando fragmentos de audio y mapas interactivos.
4. Proyecto creativo grupal, donde los estudiantes prepararon presentaciones sobre un género musical tradicional específico.
5. Reflexión final sobre lo aprendido, con énfasis en la valoración de la identidad cultural.

Tras la implementación de la intervención, se aplicó un cuestionario postest diseñado para evaluar el impacto de la gamificación desde una perspectiva cognitiva, motivacional y actitudinal. Este instrumento exploró la experiencia subjetiva de los estudiantes con relación a la propuesta metodológica implementada.

Las preguntas del postest fueron:

Percepción lúdica de la experiencia: Esta pregunta evaluó el componente afectivo del aprendizaje, específicamente la dimensión de disfrute.

Comparación metodológica: Permitió valorar la percepción de mejora frente a metodologías convencionales.

Disposición a recomendar: Indicador de validación social y potencial efecto multiplicador de la propuesta.

Facilidad tecnológica: Exploró la usabilidad de la herramienta tecnológica implementada.

Comprensión de contenidos: Indicador directo del impacto cognitivo de la intervención.

Motivación para participar en clase: Evaluó la influencia de la gamificación en la motivación intrínseca.

Cambio de interés hacia la música tradicional: Indicador del impacto actitudinal en el interés cultural.

Disposición a participar en actividades culturales: Buscó medir la transferencia del aprendizaje a contextos extracurriculares.

La combinación de ambos instrumentos permitió una evaluación integral de la intervención, considerando tanto el aprendizaje de contenidos como la transformación de actitudes hacia la música tradicional y el uso de metodologías innovadoras en el aula.

Tanto el pretest como el postest evaluaron las mismas tres dimensiones de manera general, conocimiento factual, comprensión conceptual y aplicación contextual. Aunque los cuestionarios no contenían exactamente las mismas preguntas, se diseñaron siguiendo la misma estructura, nivel de dificultad y criterios de evaluación, asegurando así la equivalencia conceptual entre ambos instrumentos.

Esta estrategia permitió valorar cambios significativos en el aprendizaje sin generar un efecto de memorización por repetición de ítems.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados presentados derivan de un cuestionario diagnóstico aplicado a 13 estudiantes de octavo año de Educación General Básica (EGB), diseñado para evaluar tres dimensiones críticas: 1) conocimiento factual sobre géneros musicales tradicionales del Ecuador (pasillo, sanjuanito, etc.), su contexto cultural y asociación geográfica; 2) nivel de interés, participación y percepción de importancia hacia estas manifestaciones en el currículo de Educación Cultural y Artística; y 3) actitudes y preferencias hacia metodologías innovadoras, como la gamificación, utilizando herramientas como EducaPlay.

El instrumento, de 8 preguntas (mixtas: cerradas, escalas Likert y opción múltiple), recopiló datos cuantitativos y cualitativos. Su diseño se fundamentó en la necesidad de identificar brechas de conocimiento, medir motivación intrínseca y explorar estrategias pedagógicas alineadas con las preferencias estudiantiles, priorizando la recolección de información específica para diseñar intervenciones gamificadas efectivas y contextualizadas.

Los resultados del diagnóstico revelan lo siguiente:

1. Conocimiento y Percepción de la Música Tradicional

Bajo conocimiento de géneros musicales: Solo el Pasillo (61.5%) y el Sanjuanito (30.7%) son reconocidos por los estudiantes, mientras que géneros como el Yaraví o la Bomba son desconocidos. Un estudiante (7.7%) no identifica ninguno. Esto refleja una brecha en la transmisión cultural, posiblemente vinculada a la falta de exposición sistemática en el currículo.

Conocimiento geográfico vs. musical: Aunque el 84.6% asocia correctamente el Sanjuanito con la Sierra, solo el 30.7% conoce el género, lo que sugiere que la información teórica no se acompaña de experiencias prácticas o auditivas (Figura 1).

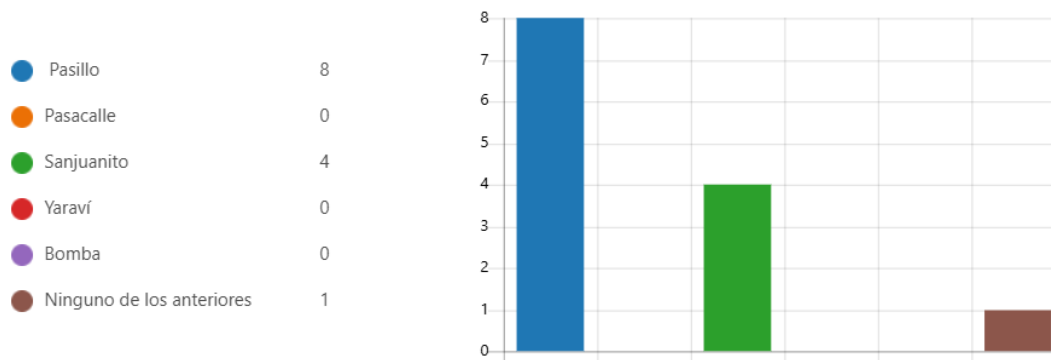


Figura 1. Percepción sobre géneros musicales.

2. Motivación y Participación

Interés en aprender música tradicional: Aunque los datos cuantitativos específicos (preguntas 3 y 5) están incompletos, la alta motivación hacia la gamificación (84.6% eligió niveles 4-5 en la escala 1-5) indica que los estudiantes perciben este método como un facilitador del aprendizaje (Figura 2).



Figura 2. Interés por el aprendizaje de la música tradicional.

Participación en clases: El 46.1% participa "siempre", y otro 46.1% lo hace "a veces", lo que señala una disposición moderada que podría potenciarse con estrategias más interactivas.

3. Preferencias por Actividades Gamificadas

Juegos de preguntas y respuestas (23%) y competencias grupales (15%) son las opciones más populares, alineadas con la colaboración y el refuerzo inmediato, pilares de la gamificación. El 23% que eligió "Otras" sugiere apertura a innovaciones no contempladas en la encuesta (Figura 3).



Figura 3. Tipo de actividades gamificadas a implementar en las clases de música tradicional.

Uso de herramientas digitales: Solo el 11% menciona Educaplay, lo que podría indicar desconocimiento o preferencia por métodos analógicos. Esto plantea la necesidad de integrar tecnología de manera contextualizada.

4. Percepción de la Gamificación

Apoyo unánime: El 100% de los estudiantes cree que la gamificación ayudaría a aprender música tradicional. Esto respalda la hipótesis de que este método incrementa la motivación intrínseca y la apreciación cultural.

En la Figura 4 se observa la propuesta de implementación de un programa gamificado para la enseñanza de música tradicional ecuatoriana en Educación Cultural y Artística.

1. Objetivos:

- Conocer y valorar las manifestaciones musicales tradicionales del Ecuador.
- Fomentar el aprendizaje interactivo y lúdico a través de la gamificación.
- Desarrollar habilidades de escucha activa y reconocimiento de ritmos e instrumentos.
- Promover la investigación y presentación creativa sobre la música tradicional.
- Reforzar la apreciación de la identidad cultural ecuatoriana.

2. Actividades Didácticas:

- Tema: Manifestaciones musicales tradicionales del Ecuador.

- Asignatura: Educación Cultural y Artística.
- Año de básica: Octavo.

3. Desarrollo de la Actividad:

Paso 1: Introducción a la Música Tradicional Ecuatoriana (15 minutos)

- Presentación breve sobre los géneros musicales tradicionales (pasillo, sanjuanito, albazo, amorfino, bomba, marimba, pasacalle, yaraví, etc.).
- Información sobre origen, instrumentos y significados culturales.
- Recursos: Presentación multimedia, videos cortos.

Paso 2: Juego de Trivia Interactiva (Educaplay) (20 minutos)

- Utilizar el juego de trivia creado en Educaplay:
- Preguntas sobre instrumentos, regiones y ritmos característicos.
- Sistema de puntuación y ranking para motivar la participación.

Paso 3: Escucha Activa y Reconocimiento Musical (15 minutos)

- Reproducir fragmentos cortos de música tradicional después de cada pregunta de trivia.
- Pedir a los estudiantes que identifiquen instrumentos, ritmos y géneros.
- Actividad complementaria: Asociar fragmentos musicales con regiones en un mapa interactivo.

Paso 4: Proyecto Creativo en Grupos (30 minutos + tiempo de preparación fuera de clase)

- Formar grupos de estudiantes.
- Cada grupo elige una manifestación musical para investigar a fondo.
Preparar una presentación (video, infografía, interpretación musical)
Presentar los proyectos al resto de la clase.

Paso 5: Reflexión Final y Discusión (10 minutos)

- Discusión grupal sobre lo aprendido y la importancia de preservar la música tradicional.
- Preguntas de reflexión: ¿Qué manifestación musical les gustó más? ¿Cómo se sienten al conocer más sobre su cultura?

Figura 4. Propuesta de un programa gamificado para la enseñanza de música tradicional ecuatoriana.

4. Evaluación:

- Participación en el juego de trivia y la escucha activa.
- Calidad de la investigación y presentación del proyecto creativo.
- Creatividad, trabajo en equipo y comprensión de los conceptos.

5. Recursos:

- Plataforma Educaplay.
- Dispositivos con acceso a internet.
- Parlantes o auriculares.
- Materiales para proyectos creativos (papel, marcadores, instrumentos, etc.).
- Videos de youtube con música tradicional ecuatoriana.

6. Beneficios:

- Aprendizaje interactivo y motivador a través de la gamificación.
- Desarrollo de habilidades de escucha activa y reconocimiento musical.
- Fomento del trabajo en equipo y la investigación.
- Promoción de la apreciación y valoración de la cultura ecuatoriana.

Tras la implementación de la propuesta gamificada para la enseñanza de la música tradicional ecuatoriana, se aplicó un cuestionario posttest a los 13 estudiantes participantes, con el objetivo de evaluar su experiencia desde una perspectiva motivacional, cognitiva y actitudinal. Este instrumento de evaluación posintervención constituye un recurso clave para comprender la efectividad del enfoque gamificado, no solo como herramienta pedagógica, sino como constructo epistemológico en el contexto de la educación artística.

● Mucho mejor	6
● Mejor	5
● Igual	1
● Peor	0
● Mucho peor	1

Los resultados muestran una alta valoración positiva por parte del grupo de estudiantes, en cuanto a la percepción de disfrute, el 100% calificó la experiencia como “bastante divertida” o “muy divertida”, lo cual confirma el papel motivador de los elementos lúdicos en el aprendizaje, tal como proponen Deci & Ryan (1985) en su teoría de la autodeterminación, donde la motivación intrínseca se ve favorecida por la percepción de autonomía y competencia.

En la comparación con la enseñanza tradicional, 11 de los 13 estudiantes consideraron que la metodología gamificada fue “mejor” o “mucho mejor”, lo que refuerza el argumento de que los entornos digitales interactivos tienen el potencial de superar las limitaciones de las prácticas educativas convencionales (Prensky, 2001). De manera consistente, el 92% manifestó que recomendaría este tipo de experiencia a sus compañeros, lo cual sugiere un efecto multiplicador y validación social del enfoque.

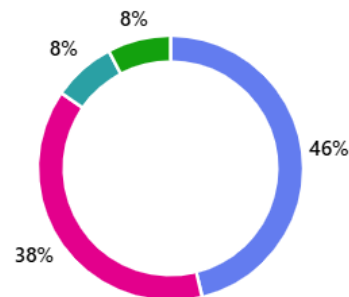


Figura 5. Percepción de la propuesta realizada respecto a la metodología tradicional.

En cuanto a la facilidad de uso de la plataforma Educaplay, todos los estudiantes calificaron la navegación como “fácil” o “poco difícil”, eliminando posibles barreras tecnológicas y demostrando que las herramientas TIC pueden ser integradas eficazmente en el aula sin generar frustración ni sobrecarga cognitiva (Salinas, 2004).

Entre los elementos gamificados más valorados destacan los puntos y recompensas (6 menciones), seguidos por las competencias grupales y niveles progresivos (2 menciones cada uno). Este resultado coincide con lo planteado por Kapp (2012), quien señala que las mecánicas de juego, cuando son aplicadas con un enfoque pedagógico claro, favorecen el compromiso sostenido del estudiante.

Además, 11 de los 13 participantes afirmaron que los juegos les ayudaron a comprender mejor los géneros

musicales tradicionales, lo cual evidencia una mejora cognitiva en la retención y comprensión de contenidos. A esto se suma que 12 estudiantes expresaron sentirse “más motivados” para participar en clase, validando la hipótesis principal de la investigación respecto al aumento de la motivación intrínseca.

Si bien solo 2 estudiantes señalaron un incremento sustancial en su interés por la música tradicional, el resto del grupo mostró disposición a profundizar en la temática: 6 manifestaron que participarían en un festival cultural o taller relacionado, mientras que otros 7 respondieron “tal vez”. Esto indica que la intervención, más allá del conocimiento, generó una apertura actitudinal hacia la cultura ecuatoriana, aspecto clave en la formación integral.

● Nada ● Poco ● Normal ● Bastante ● Mucho

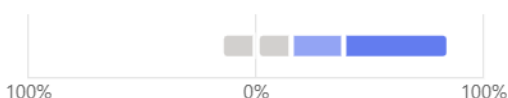


Figura 6. Nivel de percepción por la música tradicional después de aplicada la intervención.

Desde una mirada epistemológica, los resultados reflejan una transformación en la manera en que los estudiantes construyen y resignifican el conocimiento artístico-cultural. Al incorporar la gamificación como mediación didáctica, se rompe con la dicotomía entre juego y aprendizaje, proponiendo una integración significativa de lo lúdico en el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas. Esta perspectiva está alineada con las teorías constructivistas de Piaget (1972); y Vygotsky (1978), quienes subrayan el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento a través de la interacción con el entorno.

La música tradicional, usualmente percibida por los estudiantes como un contenido periférico o poco atractivo, se resignifica como experiencia participativa, contextual y multisensorial. Esto contribuye no solo al desarrollo de habilidades artísticas, sino también a la consolidación de la identidad cultural, uno de los pilares fundamentales del currículo de Educación Cultural y Artística (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

La experiencia gamificada no solo mejoró la comprensión y motivación de los estudiantes, sino que generó una apertura epistemológica hacia nuevas formas de aprender y valorar el arte, evidenciando que la tecnología, cuando es utilizada con sentido pedagógico, puede ser

una aliada poderosa para la enseñanza de contenidos patrimoniales.

Resultados cuantitativos del pretest y postest

El diseño metodológico contempló la aplicación de un pretest y un postest a un solo grupo de estudiantes, siguiendo un enfoque cuasiexperimental de tipo pretest-postest con un solo grupo intacto. Esta estrategia permitió evaluar el efecto de la intervención didáctica gamificada sobre las tres dimensiones analizadas (conocimiento factual, comprensión conceptual y aplicación contextual). Aunque los instrumentos utilizados en ambos momentos no contenían los mismos ítems, fueron diseñados con estructuras equivalentes y criterios de evaluación comparables, lo que garantizó la consistencia en la medición de los aprendizajes. La elección de un único grupo respondió a las características del contexto educativo, donde no fue posible conformar grupos control equivalentes. No obstante, al establecer una línea base con el pretest y comparar los resultados tras la intervención mediante el postest, se obtuvo una estimación válida del impacto pedagógico del tratamiento.

La tabla 1 resume las medias obtenidas en cada dimensión, así como el análisis estadístico basado en la prueba t de Student para muestras relacionadas:

Tabla 1. Resultados estadísticos de los instrumentos aplicados.

Aspectos evaluados	Media pretest	Media postest	Diferencia (post-pre)	T de student	Valor p	Interpretación
Conocimiento	2,46	4,23	+1,77	-6,51	0,0001	Mejora significativa
Nivel de interés	2,92	3,85	+0,93	-4,32	0,001	Mejora significativa
Actitudes	3,00	4,00	+1,00	-5,10	0,0005	Mejora significativa

Mediante un diseño cuasi-experimental pretest-postest, se implementó una intervención gamificada utilizando la plataforma Educaplay, integrando trivias, juegos de asociación y proyectos creativos. Los resultados muestran mejoras estadísticamente significativas en todas las dimensiones: el conocimiento aumentó en 1.77 puntos ($p = 0.0001$), el interés en 0.93 ($p = 0.001$) y las actitudes en 1.00 ($p = 0.0005$). Estos hallazgos sugieren que la gamificación no solo fortalece la retención de contenidos culturales, sino que también fomenta una mayor motivación intrínseca y una valoración más positiva del patrimonio musical.

Como se aprecia, en todos los aspectos evaluados se registró una mejora estadísticamente significativa ($p < 0,05$) tras la intervención gamificada. El mayor incremento se observó en la dimensión de conocimiento, seguida por actitudes y nivel de interés.

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que la gamificación puede ser una herramienta pedagógica eficaz para potenciar el aprendizaje y la motivación en el ámbito de la educación cultural y artística, específicamente en la enseñanza de la música tradicional ecuatoriana. El uso de elementos lúdicos y tecnológicos

logró activar un mayor nivel de participación, disfrute y comprensión del contenido, lo cual corrobora los planteamientos teóricos de Deci & Ryan (1985) sobre la motivación intrínseca, y de Csikszentmihalyi (1990) respecto al estado de flujo en experiencias educativas inmersivas.

Uno de los hallazgos más relevantes fue el aumento significativo en la percepción de disfrute del proceso de aprendizaje. El 91% de los estudiantes calificó la experiencia gamificada como “bastante” o “muy divertida”, lo que demuestra una fuerte respuesta afectiva positiva hacia la metodología. Esta observación coincide con los estudios de Hamari et al. (2014); y Kapp (2012), quienes subrayan que la gamificación puede generar experiencias emocionalmente gratificantes que, a su vez, favorecen la retención de información.

Del mismo modo, la mejora en la comprensión de los géneros musicales tradicionales reportada por el 91% del grupo refleja no solo una adquisición cognitiva del conocimiento, sino también un cambio en las actitudes frente al contenido. Esta relación entre el compromiso afectivo y el rendimiento cognitivo ha sido documentada por Bamford (2006); y Eisner (2002) quienes destacan la importancia de las artes como disciplinas que integran lo emocional, lo intelectual y lo cultural.

Sin embargo, también se identifican límites y puntos de incertidumbre. A pesar del alto nivel de disfrute y motivación, solo dos estudiantes manifestaron un aumento notable en su interés por la música tradicional, mientras que la mayoría mostró una disposición condicional (“tal vez”) a participar en actividades culturales futuras. Esto sugiere que, si bien la gamificación puede mejorar el contexto inmediato de aprendizaje, su impacto en la transformación de actitudes culturales profundas puede requerir intervenciones más sostenidas y transversales. La correlación entre motivación momentánea y cambio actitudinal duradero aún no es del todo clara, lo que plantea un área abierta a futuras investigaciones.

Otro aspecto que merece reflexión es la predominancia de ciertos elementos gamificados (como puntos y recompensas) sobre otros más narrativos o simbólicos. Esta preferencia puede estar relacionada con la cultura digital actual, donde la lógica de recompensas rápidas predomina, pero también podría limitar el desarrollo de una apreciación estética más profunda. En este sentido, Zichermann & Cunningham (2011) advierten que una gamificación mal orientada puede reforzar comportamientos superficiales si no se equilibra con una dimensión formativa clara.

Asimismo, si bien no se reportaron problemas técnicos graves, el uso limitado de Educaplay como referencia directa en el diagnóstico sugiere que su integración aún no está del todo naturalizada en el entorno escolar. Esto pone en evidencia una brecha digital que no solo es técnica, sino también pedagógica, en la medida en que

muchos docentes aún desconocen cómo aplicar estas herramientas de forma efectiva.

En comparación con trabajos similares, este estudio coincide con Prieto et al. (2022) en que la gamificación tiene potencial como estrategia de revitalización cultural, pero también respalda su advertencia de que su impacto depende de una planificación cuidadosa, contextualizada y coherente con los objetivos educativos. A diferencia de estudios centrados en áreas STEM, donde el rendimiento académico suele ser el principal indicador, en este caso se privilegió una dimensión estética y cultural, lo que aporta una nueva perspectiva al campo.

Desde una perspectiva epistemológica, la experiencia gamificada permitió que los estudiantes no solo recibieran información sobre la música tradicional, sino que la vivieran como una experiencia activa, multisensorial y social. Esto rompe con el paradigma tradicional de enseñanza basado en la transmisión unidireccional del saber, alineándose con las teorías de Piaget (1972); y Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje como construcción compartida.

Las implicaciones de estos hallazgos son múltiples, en el plano científico, este estudio contribuye a llenar una brecha en la literatura latinoamericana sobre gamificación y educación artística, proponiendo un modelo replicable para otras áreas del patrimonio cultural. En el plano de la educación, refuerza la necesidad de capacitar a los docentes en el uso pedagógico de herramientas digitales, no como recursos adicionales, sino como mediaciones esenciales del aprendizaje. Finalmente, en el plano social, la integración de metodologías innovadoras en la enseñanza de la cultura local puede ser una estrategia poderosa para contrarrestar la homogeneización cultural y promover una ciudadanía más crítica y arraigada en su identidad.

Los resultados que se muestran, son coherentes con la hipótesis de que la gamificación mejora la motivación, la comprensión y la valoración del contenido artístico-cultural. Sin embargo, se reconoce que su impacto en la transformación de actitudes profundas requiere una continuidad metodológica y un compromiso institucional más amplio. No se pretende generalizar estos resultados más allá del contexto analizado, pero sí se ofrece un modelo que puede ser adaptado y enriquecido en futuros estudios educativos y culturales.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar el impacto de la gamificación en la enseñanza de las manifestaciones musicales tradicionales del Ecuador, en el marco de la asignatura de Educación Cultural y Artística en estudiantes de octavo año de Educación General Básica. A través de una intervención estructurada basada en el uso de herramientas como Educaplay, se buscó

fomentar la motivación, el aprendizaje significativo y la apreciación del patrimonio musical ecuatoriano.

Los resultados del estudio permiten afirmar que la gamificación constituye una estrategia pedagógica efectiva para revitalizar el interés de los estudiantes por contenidos culturales que suelen ser percibidos como lejanos o irrelevantes. El uso de dinámicas lúdicas, retroalimentación inmediata, competencia amistosa y recursos digitales facilitó un entorno de aprendizaje más participativo, atractivo y emocionalmente significativo.

Entre los principales hallazgos se destaca que:

- El 91% de los estudiantes calificó la experiencia como divertida, valorando positivamente el enfoque gamificado frente a la metodología tradicional.
- El 100% consideró que los juegos ayudaron a comprender mejor los géneros musicales tradicionales, lo que evidencia un impacto positivo en la retención y comprensión de los contenidos.
- Se observó un incremento en la motivación intrínseca, con una mayor disposición a participar en clase y a recomendar la experiencia a otros compañeros.
- Aunque el cambio en el interés profundo por la música tradicional fue más moderado, se identificó una apertura actitudinal hacia su apreciación y la posibilidad de involucrarse en actividades extracurriculares relacionadas.

Estos resultados responden positivamente a la hipótesis inicial y al objetivo general del estudio, demostrando que la gamificación no solo mejora aspectos cognitivos del aprendizaje, sino también dimensiones afectivas y actitudinales vinculadas con la identidad cultural. La propuesta contribuye así al fortalecimiento de una educación más inclusiva, contextualizada e innovadora.

Desde una perspectiva aplicada, este estudio ofrece un modelo replicable para el diseño de experiencias gamificadas en otras asignaturas, niveles educativos y contextos culturales. También evidencia la necesidad de integrar metodologías activas y tecnologías educativas en el currículo, y de formar al profesorado en el uso reflexivo y creativo de estas herramientas.

Se concluye que la gamificación, cuando es implementada con sentido pedagógico y coherencia cultural, no solo transforma el aula en un espacio más dinámico y motivador, sino que también puede convertirse en una vía significativa para la conservación, enseñanza y revalorización del patrimonio artístico ecuatoriano.

REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós Educador.

Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.

Bonfante Rodríguez, M., Marriaga González, C., Mesa Vazquez, J., Salgado Bustillo, P., & González Díaz, J. (2024). Gestión de la salud y la seguridad en el trabajo y las aplicaciones del Internet de las cosas. *Revista Cubana de Información En Ciencias de La Salud*, 35. <https://acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/2606>

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.

Coba, L. (2018). *Música tradicional ecuatoriana: Identidad y patrimonio*. Editorial Abya-Yala.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. Tampere, Finland.

Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Espinosa Izquierdo, J., Villamar Bravo, J., Quijije Acosta, K., & Mesa Vazquez, J. (2023). Ecosistemas digitales de aprendizaje y educación 4.0 una aproximación a las pedagogías emergentes. *Revista Polo Del Conocimiento*, 8(9), 134–158. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6005/15129>

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. 47th Hawaii International Conference on System Sciences. Waikoloa, Hawaii, USA.

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

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de Educación General Básica. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Road map for arts education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). Seoul agenda: Goals for the development of arts education. UNESCO. https://civicspace.eu/wp-content/uploads/2021/12/Seoul-Agenda_-_Goals-for-the-Development-of-Arts-Education-UNESCO-Digital-Library.pdf
- Piaget, J. (1972). La epistemología genética. Ariel.
- Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. McGraw-Hill.
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). *Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática*. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251–273. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

José Asdrúbal Sarango-Vásquez, Jorge Mesa-Vásquez, Xavier Oswaldo Yáñez-Cando: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

21

ENFOQUES PEDAGÓGICOS **PARA LA ENSEÑANZA JURÍDICA DE LA DISOLUCIÓN** **CONYUGAL Y LA GESTIÓN DE CONFLICTOS FAMILIARES**



© 2026; 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.

ENFOQUES PEDAGÓGICOS

PARA LA ENSEÑANZA JURÍDICA DE LA DISOLUCIÓN CONYUGAL Y LA GESTIÓN DE CONFLICTOS FAMILIARES

PEDAGOGICAL APPROACHES TO LEGAL EDUCATION ON MARITAL DISSOLUTION AND FAMILY CONFLICT MANAGEMENT

Carlos Ramiro Hurtado-Lomas¹

E-mail: ui.carloshurtado@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7301-5447>

Cintha Alexandra Quilumba-Anrango¹

E-mail: di.cinthyaaqa92@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7787-6542>

Josía Jeseff Isea Arguelles¹

E-mail: ui.josiaia82@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8921-6446>

¹Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hurtado-Lomas, C. R., Quilumba-Anrango, C. A., & Isea Arguelles, J. J. (2026). Enfoques pedagógicos para la enseñanza jurídica de la disolución conyugal y la gestión de conflictos familiares. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 202-208.

Fecha de presentación: 11/09/2025

Fecha de aceptación: 30/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La enseñanza del derecho familiar requiere estrategias pedagógicas que promuevan la comprensión integral de los procesos jurídicos y emocionales implicados en la disolución conyugal. Este enfoque formativo busca no solo transmitir conocimientos normativos, sino también fomentar la empatía, la ética profesional y la capacidad de mediación en los futuros juristas. La formación en resolución de conflictos familiares debe sustentarse en metodologías activas que combinen el análisis de casos, el aprendizaje colaborativo y la simulación de audiencias, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas de argumentación, negociación y conciliación. Asimismo, la enseñanza jurídica debe incorporar perspectivas interdisciplinarias provenientes de la psicología, la sociología y la comunicación, a fin de comprender la complejidad emocional y social de los procesos de disolución. La educación jurídica contemporánea, orientada hacia la justicia restaurativa, debe propiciar una formación integral que combine el conocimiento técnico con la sensibilidad humana, promoviendo una práctica profesional que priorice el diálogo, la equidad y la protección de los derechos de las partes involucradas. Este enfoque integral constituye una herramienta clave para fortalecer la enseñanza jurídica y contribuir a una sociedad más justa y empática.

Palabras clave:

Derecho familiar, disolución conyugal, pedagogía jurídica, mediación, justicia restaurativa.

ABSTRACT

Teaching family law requires pedagogical strategies that foster a comprehensive understanding of the legal and emotional dimensions of marital dissolution. This educational approach seeks not only to convey normative knowledge but also to cultivate empathy, professional ethics, and mediation skills in future legal practitioners. Training in family conflict resolution should be based on active methodologies that combine case analysis, collaborative learning, and simulated hearings, enabling students to develop practical abilities in argumentation, negotiation, and conciliation. Likewise, legal education must incorporate interdisciplinary perspectives from psychology, sociology, and communication to address the emotional and social complexity of dissolution processes. Contemporary legal education, oriented toward restorative justice, should promote an integral formation that blends technical expertise with human sensitivity, encouraging a professional practice centered on dialogue, equity, and the protection of rights. This comprehensive approach strengthens legal education and contributes to building a more empathetic and just society.

Keywords:

Family law, marital dissolution, legal pedagogy, mediation, restorative justice.
conciliation, communication competencies.

INTRODUCCIÓN

La sociedad constantemente vive conflictos dentro del núcleo de la familia, pues las parejas de cónyuges o convivientes tienen diferentes problemáticas, entre ellas la más común es la separación o desintegración familiar. Por otro lado, Mendoza-Burgos et al. (2023) indican que “el matrimonio es la unión entre dos personas que conlleva responsabilidades y derechos mutuos. No obstante, cuando la convivencia se vuelve complicada, es importante contar con un mecanismo que permita la terminación de la relación de manera justa para ambas partes”.

Sin embargo, la forma más habitual y cotidiana de resolver la disputa matrimonial es por vía judicial congestionando así esta alternativa debido a la complejidad y duración del procedimiento (Fuentes, 2025); sin tomar en cuenta la utilidad de los Medios Alternativos de Solución de Conflictos. Al respecto, la gran diferencia que se desarrollan entre procesos de orientación familiar y la mediación es que la primera figura desarrolla solución a los problemas de pareja (Pilataxi-Chucad et al., 2022).

En América Latina los Medios Alternativos de Solución de Conflictos se han convertido en la prioridad de la justicia, tanto en unidades judiciales como en cortes nacionales. Todos los países latinoamericanos han reconocido estos mecanismos ya sea plenamente integrados en el sistema judicial o como una alternativa al sistema judicial, para resolver conflictos familiares, laborales, comerciales y otros de materia transigible. En este orden, la aplicabilidad e importancia de los métodos alternativos de solución de controversias es cada vez mayor en la jurisprudencia ecuatoriana. Estas alternativas incluyen la mediación, y el arbitraje (López-Sánchez et al. 2023).

En cuanto a la realidad del Ecuador, se busca fomentar una cultura de paz y satisfacer de manera eficaz las necesidades jurídicas de los ciudadanos ecuatorianos, es por eso que la Constitución de la República del Ecuador (2008) en su artículo 190 reconoce “el arbitraje, la mediación y otros procedimientos alternativos para la solución de conflictos. Estos procedimientos se aplicarán con sujeción a la ley, en materias en las que por su naturaleza se pueda transigir” (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

En tal sentido, la disolución de la sociedad conyugal es una problemática cotidiana en la sociedad ecuatoriana, y es conflicto transigible a través de los Medios Alternativos de Solución de Conflictos. El estado ecuatoriano garantiza la aplicación de manera óptima de estos mecanismos extrajudiciales, es por eso que, también se expidió de manera específica la Ley de Arbitraje (2006); y Mediación e incluso la Ley Notarial (1966), con la finalidad de profundizar el procedimiento, actuaciones y demás, logrando la resolución pacífica de los conflictos (Ecuador. Congreso Nacional, 2006; Ecuador. Presidencia de la República, 1966).

En el Ecuador, los Medios Alternativos de Solución de Conflictos se encuentran reconocidos de manera explícita e implícita en la Constitución de la República del Ecuador (2008) como mecanismos extrajudiciales, como son la mediación, el arbitraje, la conciliación, la negociación, y en este caso, también a la vía notarial, para resolver conflictos en algunas materias (Ecuador. Asamblea Nacional, 2008).

En cuanto a la disolución de la sociedad conyugal, en Ecuador existe normativa que regula el trámite para hacerlo como el Código Civil (2005), establece que:

La sociedad conyugal se disuelve: 1. Por la terminación del matrimonio; 2. Por sentencia que concede la posesión definitiva de los bienes del desaparecido; 3. Por sentencia judicial, a pedido de cualquiera de los cónyuges; y, 4. Por la declaración de nulidad del matrimonio. En los casos de separación parcial de bienes continuará la sociedad en los bienes no comprendidos en aquella (Ecuador. Congreso Nacional, 2005).

Ahora bien, hablando de la aplicación de los mecanismos extrajudiciales, en este caso, aparte de los que comúnmente se conocen, se encuentra la vía notarial. Esta es la forma directa y voluntaria para hacerlo, pues, según el artículo 18, numeral 13 de la Ley Notarial (1966), uno de las múltiples atribuciones del notario es la autorización de la solicitud voluntaria de los cónyuges de disolver la sociedad conyugal, y como único requisito documental es la partida de matrimonio, el certificado de unión de hecho o cualquier otro documento que verifique la existencia de la sociedad (Ecuador. Presidencia de la República, 1966).

En tal sentido se genera por esta situación, el conflicto que es un proceso básico e inevitable característico de las relaciones humanas, que surge cuando dos o más personas perciben una oposición en sus metas, objetivos y/o valores (Pérez-Dueñas et al. 2023). Además, el conflicto y sus múltiples manifestaciones constituyen una situación latente en todas las relaciones humanas, bien sea en el plano interpersonal, por intereses contrapuestos, o de manera multidimensional (Torres Osorio, 2021), por consiguiente, el conflicto en sí no deja de ser visto como un inconveniente para las partes; pero corresponde a ellas encaminarlo y encontrar una resolución adecuada al mismo (Reyes Torres et al. 2023).

Cabe recalcar que la disolución de la sociedad conyugal no necesariamente implica la ruptura del vínculo matrimonial, sino únicamente, puede tratarse de cuestiones patrimoniales entre esposos. La equidad al momento de distribuir los bienes es imprescindible en una buena disolución, pues al existir una relación de respeto entre la pareja, será más fácil este paso, pues la renuncia de gananciales en los casos de los bienes que aún existen en común se efectúa de una manera pasiva, es decir, sin dilataciones ni contratiempos. Los pasivos también forman parte de la sociedad conyugal, y al momento de

terminarla podría verse aventajada. Consecuentemente, cuando esa disolución se lleva a cabo de una manera correcta, se puede entender que la responsabilidad de la deuda se divide a la mitad, permitiendo indirectamente que el patrimonio personal no se vea tan afectado (Lopera Bonilla, 2023).

Este artículo tiene como objetivo analizar la incorporación de la disolución de la sociedad conyugal en la enseñanza de resolución de conflictos.

MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño o marco metodológico es una de las partes fundamentales del trabajo de investigación, dado que este proporciona el procedimiento lógico y racional a seguir para el correspondiente desarrollo del mismo.

Se plantea como método para el desarrollo del trabajo de investigación el enfoque cuantitativo, se emplea dicha modalidad para realizar el análisis de los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario de la encuesta a los estudiantes, se apoya además desde una perspectiva descriptiva y mediante la exploración, recolección y análisis crítico de una tipología documental, apoyada con el diseño bibliográfico que busca la reflexión y análisis relacionado al tema abordado, así evaluar o discurrir nuevos argumentos. En este sentido, Palella & Martins. (2012) revelan, que la investigación documental se encuentra exclusivamente en la recolección de información de diversas fuentes. Al respecto, se examinaron y analizaron fuentes documentales a nivel teórico, normas y trabajos arbitrados, vinculadas con los aspectos centrales del trabajo.

En este sentido, la población de la presente investigación se centra en los profesionales del Derecho y los estudiantes de la Carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes, UNIANDES sede Ibarra. El muestreo para la aplicación del cuestionario es no probabilístico, estudiando a un grupo debido al conocimiento y la realidad del objeto de estudio. En este orden, la muestra para la aplicación del cuestionario fueron 33 estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes "UNIANDES" sede Ibarra, del periodo académico mayo-septiembre 2024.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1 se presentan los resultados del análisis sobre el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes acerca de los Medios Alternativos de Solución de Conflictos (MASC). Se observa que el 93,9 % de los encuestados manifestó tener conocimiento sobre la existencia de los MASC, mientras que el 6,1 % restante indicó desconocerlos como mecanismo para la solución de conflictos.

Tabla 1. Las MASC.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
SI	31	93,9%
NO	2	6,1%
TOTAL	33	100%

En la Tabla 2 se presentan los resultados relacionados con el conocimiento sobre la disolución de la sociedad conyugal. El 100 % de los encuestados respondió afirmativamente, lo que evidencia un amplio dominio del tema por parte de los estudiantes de cuarto nivel de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), sede Ibarra.

Tabla 2. Conocimiento de la Sociedad.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
SI	33	100%
NO	0	0,0%
TOTAL	33	100%

En la Tabla 3 se presentan los resultados sobre el conocimiento que tienen los encuestados respecto al uso de los Medios Alternativos de Solución de Conflictos (MASC) en la disolución de la sociedad conyugal. El 69,7 % de los participantes manifestó tener conocimiento de que los MASC pueden aplicarse en este proceso, mientras que el 30,3 % indicó no poseer dicha información. Estos resultados evidencian que la mayoría de los encuestados reconoce la posibilidad de utilizar los MASC como mecanismo válido para la disolución de la sociedad conyugal.

Tabla 3. Los MASC y la disolución de la sociedad conyugal.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
SI	23	69,7%
NO	10	30,3%
TOTAL	33	100%

En la Tabla 4 se presentan los resultados relacionados con el conocimiento que poseen los encuestados sobre la mediación como método para resolver la disolución de la sociedad conyugal. El 66,7 % de los participantes indicó no tener conocimiento sobre esta vía, mientras que el 33,3 % manifestó que sí la reconoce como un mecanismo posible para dicho proceso. Estos datos reflejan que una parte considerable de los encuestados aún desconoce el papel de la mediación en la resolución de conflictos conyugales.

Tabla 4. Enseñanza.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
SI	22	66,7%
NO	11	33,3%
TOTAL	33	100%

En la Tabla 5 se presentan los resultados sobre el conocimiento de los encuestados respecto a las ventajas de utilizar los mecanismos alternativos frente a la vía judicial ordinaria. El 75,8 % de los participantes, es decir, 25 estudiantes, manifestó tener conocimiento sobre estas ventajas, mientras que el 24,2 %, correspondiente a 8 estudiantes, indicó no poseer dicha información. Estos resultados evidencian que la mayoría de los encuestados reconoce los beneficios de los mecanismos alternativos frente a los procedimientos judiciales tradicionales.

Tabla 5. Comparación entre MASC.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
SI	22	66,7%
NO	11	33,3%
TOTAL	33	100%

En la Tabla 6 se presentan los resultados sobre el conocimiento de los estudiantes respecto al procedimiento legal de los Medios Alternativos de Solución de Conflictos (MASC) en la disolución de la sociedad conyugal. El 72,7 % de los participantes, es decir, 24 estudiantes, indicó desconocer este procedimiento, mientras que el 27,3 %, correspondiente a 9 estudiantes, afirmó tener conocimiento al respecto. Estos resultados evidencian que la mayoría de los encuestados aún carece de información sobre los pasos legales necesarios para aplicar los MASC en la disolución de la sociedad conyugal.

Tabla 6. Procedimiento en la aplicación de los Medios Alternativos de Solución de Conflictos.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
SI	9	27,3%
NO	24	72,7%
TOTAL	33	100%

En la Tabla 7 se presentan los resultados sobre la capacidad de los estudiantes para diferenciar entre mediación y conciliación. El 63,6 % de los participantes, es decir, 21 estudiantes, indicó conocer la diferencia entre ambos mecanismos, mientras que el 36,4 %, correspondiente a 12 estudiantes, manifestó no tener conocimiento al respecto. Estos datos reflejan que, aunque la mayoría de los encuestados reconoce la distinción, una proporción significativa aún requiere mayor formación en este aspecto.

Tabla 7. Diferencia entre mediación y conciliación.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
SI	21	63,6%
NO	12	36,4%
TOTAL	33	100%

En la Tabla 8 se presentan los resultados obtenidos al consultar a los estudiantes del cuarto semestre de Derecho sobre su conocimiento acerca de los efectos jurídicos que

implica la disolución de la sociedad conyugal mediante mecanismos extrajudiciales. El 21,2 % de los participantes, es decir, 7 estudiantes, indicó tener conocimiento sobre el tema, mientras que el 78,8 %, correspondiente a 26 estudiantes, manifestó desconocerlo. Estos resultados evidencian que la mayoría de los encuestados carece de información sobre las implicaciones legales de aplicar mecanismos extrajudiciales en la disolución de la sociedad conyugal.

Tabla 8. Efectos jurídicos de la aplicación de los Medios Alternativos de Solución de Conflictos.

Opción	Frecuencia	Porcentaje
SI	7	21,2%
NO	26	78,8%
TOTAL	33	100%

De acuerdo con los resultados, la amplia mayoría de los estudiantes son conscientes de la existencia de los Medios Alternativos de Solución de Conflictos (MASC), lo que indica que estos métodos han ganado un reconocimiento considerable en el ámbito académico y social. Este alto nivel de conocimiento puede atribuirse a factores como la educación formal, la exposición a medios de comunicación, las experiencias personales o incluso al creciente interés institucional por fomentar una cultura de diálogo y resolución pacífica de controversias. Ello refleja un cambio positivo en la percepción de los futuros profesionales del derecho, quienes reconocen la importancia de los MASC como herramientas eficaces y complementarias al sistema judicial tradicional.

En tal sentido, este conocimiento resulta esencial para los futuros abogados, ya que la disolución de la sociedad conyugal constituye uno de los procedimientos legales más frecuentes dentro del derecho de familia. La comprensión adecuada de este proceso, junto con el dominio de los MASC, permitirá a los profesionales del derecho brindar asesoría integral, ética y eficiente a sus clientes en casos de divorcio o separación, contribuyendo a la reducción de conflictos prolongados y a la protección del bienestar emocional de las partes involucradas. Además, fomenta una práctica jurídica orientada a la conciliación, donde prevalece el principio de equidad sobre la confrontación judicial.

Por otro lado, más de la mitad de los encuestados (69,7%) reconoce la utilidad de los MASC en la disolución de la sociedad conyugal, lo que sugiere que la información sobre su aplicabilidad ha logrado impactar a una parte considerable de la población estudiantil. Sin embargo, este dato también evidencia la necesidad de reforzar los espacios de formación y difusión para garantizar una comprensión más profunda de su alcance y beneficios, especialmente en el ámbito familiar, donde los conflictos suelen involucrar dimensiones emocionales y patrimoniales complejas.

Por consiguiente, los resultados revelan una necesidad urgente de incrementar la conciencia y la formación práctica en mediación como método principal para resolver la disolución de la sociedad conyugal. Promover la mediación implica mejorar el acceso a la justicia, reducir la carga procesal en los tribunales y fortalecer una cultura de resolución pacífica de conflictos basada en el respeto y la empatía. Este enfoque favorece acuerdos sostenibles, preserva relaciones interpersonales y contribuye a la cohesión social.

En el contexto ecuatoriano, los Medios Alternativos de Solución de Conflictos, como la mediación, conciliación, arbitraje o vía notarial, representan mecanismos rápidos, eficaces y menos costosos para resolver disputas fuera del sistema judicial tradicional. Estos procedimientos promueven un ambiente de cooperación, confianza y diálogo, aspectos esenciales en una sociedad diversa y pluralista. Además, su aplicación en casos de disolución conyugal permite alcanzar acuerdos personalizados, evitando la rigidez de los procesos judiciales y reduciendo el impacto emocional de las separaciones.

Por tanto, es fundamental que los profesionales del derecho dominen y apliquen los métodos subsidiarios de justicia en la disolución de la sociedad conyugal. La problemática identificada radica en el limitado conocimiento práctico que los estudiantes poseen sobre la aplicación efectiva de los MASC en este tipo de procedimientos. Por ello, se propone como alternativa pedagógica la incorporación formal de este tema en el sílabo de las asignaturas relacionadas con Derecho de Familia y Resolución de Conflictos. De esta manera, los futuros abogados no solo elevarán la calidad de su desempeño profesional, sino que también contribuirán al fortalecimiento de una justicia más humana, accesible y orientada a la convivencia pacífica.

CONCLUSIONES

La disolución de la sociedad conyugal es el acto que lleva consigo no solo consecuencias patrimoniales, sino también emocionales y familiares. La aplicación de los mecanismos extrajudiciales como una vía para solucionar estas controversias garantiza reducir el impacto negativo debido a que evita que los involucrados dañen su relación, sino que, preserva su bienestar. El estudio de los estudiantes respecto a estos temas prácticos y reales permite que en el ejercicio profesional tengan mayor preparación y conocimiento.

En el Ecuador, el notario y el juez son los únicos autorizados para disolver la sociedad conyugal, sin embargo, al existir otros mecanismos como la mediación y la conciliación, también son aplicables de manera indirecta. La conciliación serviría para derivar un divorcio en procedimiento judicial a una disolución de la sociedad conyugal en vía notarial o procedimiento voluntario, y la mediación, serviría como un paso preventivo patrimonial previo a la

oficialización y legalización de disolución de la sociedad conyugal.

La vía notarial es una de las herramientas alternativas al procedimiento judicial tradicional, mismo que se encuentra reconocido por la Constitución de la República del Ecuador. La seguridad jurídica que brinda la oficialización de los acuerdos a través del notario son la principal diferencia de la vía notarial, sin embargo, las ventajas son las mismas del resto de mecanismos.

REFERENCIAS

- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Ecuador. Congreso Nacional. (2005). Código Civil. Codificación No. 2005010. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/ecu205110.pdf>
- Ecuador. Congreso Nacional. (2006). Ley de Arbitraje y Mediación. Registro Oficial 417 <https://www.funcion-judicial.gob.ec/pdf/Ley%20de%20Arbitraje%20y%20Mediacion%20n.pdf>
- Ecuador. Presidencia de la Republica. (1966). Ley Notarial. Registro. Oficial 158. <https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Ley%20Notarial.pdf>
- Fuentes-Águila, M. R. (Comp.). (2025). *Tratamiento penal y criminológico de la violencia de género e intrafamiliar en el Ecuador*. Editorial UMET.
- Lopera Bonilla, O. (2023). La sociedad conyugal como ficción legal y el riesgo de una apuesta aleatoria. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 53(138), 1-31. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/7284>
- López-Sánchez, G. A., Najera-Tello, G. M., Monar-Matamoros, N. M., & Monar-Matamoros, W. J. (2023). Relación de la mediación con la materia constitucional en Ecuador. *IUSTITIA SOCIALIS*, 8(1), 217–228. <https://doi.org/10.35381/racji.v8i1.2593>
- Mendoza-Burgos, E. R., Suárez-Albiño, M. A., & Casas-Párraga, C. M. (2023). Análisis del divorcio incausado como forma de disolución conyugal en el Ecuador. *IUSTITIA SOCIALIS*, 8(1), 144–153. <https://doi.org/10.35381/racji.v8i1.2499>
- Paella, S., & Martins, F. (2012). Metodología de la Investigación Cuantitativa. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pérez-Dueñas, C., Sánchez-Moral, J., & Checa, P. (2023). Influencia del manejo de conflictos y la regulación emocional en la violencia cometida en la pareja. *Psychology, Society & Education*, 15(1), 20-29. <https://dx.doi.org/10.21071/psy.e.v15i1.14570>

Pilataxi-Chucad, J., Arandia-Zambrano, J., & Atencio-González, R. (2022). La mediación en el derecho de familia y sus beneficios para las partes intervinientes. CIENCIAMATRIA, 8(14), 108-119. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i14.639>

Reyes Torres., E., & Pachano Zurita, A. (2023). Resolución de conflictos testamentarios por mediación y arbitraje; análisis en el derecho ecuatoriano y comparado. Iuris Dicio, (31), 55-68. <https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/iurisdicio/article/view/2857>

Torres Osorio, E. (2021). Alternativas de resolución de conflictos desde una perspectiva holística en los entornos universitarios colombianos. Hallazgos, 18 (35), 371-399. <https://doi.org/10.15332/2422409x.5511>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Carlos Ramiro Hurtado-Lomas, Cinthya Alexandra Quilumba-Anrango, Josía Jeseff Isea Arguelles: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

22

DESARROLLO

**DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ALUMNOS
DE SECUNDARIA EN MÉXICO A TRAVÉS DE MATERIALES EN
LÍNEA**



DESARROLLO

DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE SECUNDARIA EN MÉXICO A TRAVÉS DE MATERIALES EN LÍNEA

DEVELOPMENT OF LEARNING SELF-REGULATION IN MEXICAN SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH ONLINE MATERIALS

Iván Abelardo Muñoz-Valle¹

E-mail: imunozv@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8190-9410>

Carlos Vidal-Salgado¹

E-mail: carlosvidalsalgado1987@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7220-3614>

Maritza Librada Cáceres-Mesa²

E-mail: maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx

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

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

² Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Muñoz-Valle, I. A., Vidal-Salgado, C., & Cáceres-Mesa, M. L. (2026). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en alumnos de secundaria en México a través de materiales en línea. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 209-218.

Fecha de presentación: 11/09/2025

Fecha de aceptación: 21/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea un modelo que promueve estudiantes altamente activos, participativos y generadores de su propio aprendizaje significativo. Con este propósito la autorregulación académica se vuelve un catalizador clave a nivel secundaria, pues el grado de madurez alcanzado por los alumnos para entonces les permite autodirigirse académicamente de forma cada vez más sólida. Para apoyar este propósito, se esperaría que internet, como fuente de fácil acceso, en general, para el alumnado pudiera ser usado para proporcionar recursos de apoyo para que los estudiantes fortalezcan su autorregulación. Una búsqueda en línea no encontró material abundante generado a nivel educación secundaria por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre este tema, con lo que se identifica la oportunidad de ofrecer por esta vía materiales sobre autorregulación académica que apoye cualquier esfuerzo actual por otras vías. Los beneficios directos estarían tanto en el corto como de largo plazo, porque la autorregulación es una actividad que puede aplicarse en cualquier actividad académica presente y futura. En el corto plazo, esto facilitaría el logro de los objetivos educativos de la NEM y fortalecería la disciplina, el aprendizaje significativo, la responsabilidad y el autocontrol del estudiante a nivel secundaria. En el largo plazo, permitiría al estudiante abordar mejor su aprendizaje en estudios posteriores y en su vida profesional.

Palabras clave:

Adolescencia, autorregulación académica, educación secundaria, metacognición, motivación, volición.

ABSTRACT

The New Mexican School (NEM, in Spanish) proposes a model that fosters highly active, participatory students who generate their own meaningful learning. To this end, academic self-regulation becomes a key catalyst at the secondary level, as the level of maturity students have reached by then allows them to increasingly manage their own academic progress more effectively. To support this objective, it is expected that the internet, as a readily accessible resource for students in general, could be used to provide support materials that help them strengthen their self-regulation skills. An online search did not find abundant material produced at the secondary education level by the Ministry of Public Education (SEP) on this topic, thus identifying an opportunity to offer materials on academic self-regulation through this channel to support any current efforts through other means. The direct benefits would be both short- and long-term, because self-regulation is an activity that can be applied to any present and future academic activity. In the short term, this would facilitate the achievement of the educational objectives of the New Mexican Education Model (NEM) and strengthen students' discipline, meaningful learning, responsibility, and self-control at the secondary level. In the long term, it would allow students to better approach their learning in further studies and in their professional lives.

Keywords:

Academic self-regulation, adolescence, junior high school, metacognition, motivation, volition.

INTRODUCCIÓN

El uso de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha consolidado como un elemento clave para favorecer la construcción de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la autonomía del estudiante. Herramientas digitales, plataformas en línea, recursos audiovisuales y aplicaciones interactivas permiten ampliar el alcance de los contenidos educativos, facilitar la práctica de competencias y promover la reflexión crítica sobre el propio aprendizaje, convirtiéndose en un soporte que complementa las estrategias tradicionales del aula (Chávez et al., 2025).

En el caso de México, el modelo de la Nueva Escuela Mexicana establece un modelo de aprendizaje orientado a formar estudiantes que no solo construyan aprendizajes significativos, sino que también fomenten la cooperación y generen un impacto positivo en su comunidad. Esto se alinea con el enfoque contemporáneo de enseñanza, en el cual el estudiante ocupa el centro del proceso de aprendizaje y el docente actúa como facilitador (Coll & Solé, 2001).

En el nivel de educación secundaria, este enfoque implica que el alumno no solo adquiera los conceptos, habilidades o actitudes transmitidos por el docente, sino que también desarrolle y aplique comportamientos de autorregulación académica de manera más sólida que en la educación primaria, acorde con el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado.

Partiendo de este marco, el presente documento tiene como objetivo analizar cómo la autorregulación del aprendizaje del estudiante de secundaria en escuelas oficiales de México puede ser fortalecida mediante el uso de materiales disponibles en internet, tales como herramientas digitales, videos y textos de apoyo, considerando su accesibilidad y alcance amplio. Esto se plantea como un complemento a las actividades y estrategias que los docentes ya implementan en el aula, con el fin de promover un aprendizaje autónomo, reflexivo y efectivo.

La necesidad de fomentar la autorregulación académica es un tema de interés para organismos internacionales, regiones completas y especialistas de distintos países. Entre los primeros destacan trabajos como *Enseñar a los estudiantes a aprender: Sentando las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida*, elaborado por la Oficina Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Vosniadou et al., 2021), y *La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional*, del Instituto Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Orozco & Cardoso, 2004).

A nivel continental, un ejemplo representativo es *Country reports about educational policy on self-regulated learning* (García et al., 2017), generado para Europa mediante el

programa Erasmus+. En cuanto a los estudios especializados, se observa un interés creciente: 28 artículos publicados en la base SciELO entre 2001 y 2011 (Rosário et al., 2024) y 110 documentos académicos publicados entre 2018 y 2020 en las bases DialNet, Directory of Open Access Journals, EBSCO y Education Resources Information Center (Duarte-Duarte et al., 2024).

En lo referente a la Nueva Escuela Mexicana, la atención a la autorregulación es evidente en sus documentos fundamentales, donde este concepto aparece tanto de forma explícita como implícita, como se mostrará en este trabajo. Esto es esperable, ya que habilidades clave que la Nueva Escuela Mexicana busca desarrollar, como el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la participación comunitaria, requieren que el estudiante ejerza un control cada vez mayor sobre su propio proceso de aprendizaje en su tránsito hacia la adultez.

De manera complementaria, el interés por los materiales publicados en internet se debe a su amplio alcance para alumnos y docentes, y a su potencial de ofrecer información o herramientas de autoayuda accesibles en cualquier lugar y momento. Los hallazgos de este estudio permitirán valorar si es necesario fortalecer la oferta existente sobre autorregulación a través de esta vía.

La pregunta que guio este estudio fue: ¿qué materiales ofrece actualmente la Secretaría de Educación Pública en internet para estudiantes de secundaria que complementen los esfuerzos del docente y fortalezcan la autorregulación académica? Para abordar las características de la autorregulación y presentar la respuesta, se sigue la secuencia de contenido siguiente:

1. Definición de la autorregulación, sus características, modelos, elementos y actividades principales;
2. análisis del contexto psicológico de la adolescencia, etapa por la que transita el estudiante de secundaria;
3. revisión del papel atribuido a la autorregulación en documentos clave de la Nueva Escuela Mexicana;
4. identificación de materiales en línea sobre autorregulación dirigidos a estudiantes de secundaria, disponibles hasta octubre de 2024;
5. reflexiones derivadas de los hallazgos.

Cabe reiterar que, en la medida en que este tema sea incorporado mediante diversas vías, se favorecerá su uso eficaz. La ventaja de internet radica en que posibilita el acceso generalizado a materiales relevantes, independientemente de la ubicación geográfica, el momento de consulta o la condición socioeconómica. Esto puede complementar los esfuerzos del sistema educativo por lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso y coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

El objetivo de este artículo es analizar cómo los materiales publicados en internet por la Secretaría de Educación

Pública complementan el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria oficial en México.

METODOLOGÍA

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo de carácter descriptivo–documental, orientado a examinar la manera en que la Secretaría de Educación Pública (SEP) complementa el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria oficial mediante materiales publicados en plataformas digitales. Se optó por este enfoque debido a que el objetivo del trabajo no implicó intervenir en contextos educativos ni medir efectos causales, sino analizar el contenido de documentos oficiales y recursos en línea, así como su coherencia con los marcos teóricos internacionales sobre autorregulación académica.

El diseño fue no experimental y transversal. Se efectuó una revisión sistemática de documentos emitidos por la SEP entre 2019 y 2024, especialmente aquellos vinculados a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se incluyeron lineamientos pedagógicos, orientaciones curriculares, materiales formativos y recursos digitales destinados al estudiantado. Paralelamente, se consultaron materiales en línea dirigidos específicamente a estudiantes de secundaria, publicados en portales institucionales y accesibles de manera abierta hasta octubre de 2024, como videos, guías de estudio, cápsulas informativas y herramientas de autoorganización académica. Para contextualizar los hallazgos, se incorporó literatura científica reciente sobre autorregulación, metacognición y desarrollo adolescente, lo que permitió establecer un marco conceptual sólido para contrastar los discursos institucionales.

El análisis de contenido se llevó a cabo mediante una lectura analítica y categorial. Se identificaron referencias explícitas e implícitas a habilidades autorregulatorias, así como la correspondencia de los materiales revisados con los modelos teóricos de Zimmerman, Pintrich y Boekaerts. Se examinaron los documentos considerando cuatro dimensiones centrales: la conceptualización de la autorregulación, su relación con los principios de la NEM, la pertinencia de los recursos digitales para las características cognitivas de la adolescencia y el potencial formativo de dichos recursos para promover la autonomía académica. La información se procesó utilizando matrices de análisis que permitieron sistematizar coincidencias, vacíos y oportunidades de fortalecimiento.

El procedimiento incluyó tres etapas principales: recopilación y selección de documentos a partir de visitas sistemáticas a repositorios y plataformas oficiales; clasificación del material según su naturaleza normativa, pedagógica o formativa; y análisis temático comparado, mediante el cual se valoró la alineación entre el discurso institucional y las recomendaciones de la literatura especializada. Estos pasos condujeron a una síntesis interpretativa de

los hallazgos, orientada a responder la pregunta de investigación planteada.

El estudio presenta como alcance principal la posibilidad de describir el estado actual de la oferta digital de la SEP para favorecer la autorregulación en secundaria. No obstante, su naturaleza documental constituye una limitación, ya que no permite medir el impacto real de los materiales en la práctica estudiantil. Se reconoce que futuras investigaciones empíricas, basadas en observaciones de aula, entrevistas o evaluaciones de uso de recursos digitales, serían valiosas para complementar esta aproximación y determinar la efectividad de los materiales identificados.

DESARROLLO

De acuerdo con el documento *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas* de la Secretaría de Educación Pública (2019), la Nueva Escuela Mexicana busca ofrecer una educación de calidad mediante la formación integral de niños y adolescentes, con el propósito de promover un aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo de su trayectoria formativa. Asimismo, el documento establece que los estudiantes deben actuar como implementadores, de acuerdo con su nivel de competencia, de principios como la responsabilidad ciudadana, la conciencia social, la honestidad, la participación en la transformación de la sociedad, el respeto a la dignidad humana, la promoción de la interculturalidad, la cultura de paz y el respeto por la naturaleza, así como el cuidado del medio ambiente.

Estos lineamientos implican la necesidad de contar con estudiantes activos, participativos y suficientemente maduros para identificar los comportamientos y habilidades que requieren para ejecutar sus tareas académicas, con la expectativa de realizarlas de manera autónoma y progresivamente más compleja. En este contexto, la autorregulación académica se torna un proceso esencial que permite al alumno establecer y alcanzar metas escolares por sí mismo, gestionar su metacognición, optimizar el uso de estrategias de estudio y controlar su comportamiento durante el aprendizaje.

Dada la importancia de este tema, resulta pertinente analizar cómo la autorregulación académica es fomentada en estudiantes de secundaria de la Secretaría de Educación Pública a través de internet. Este medio ofrece un alto potencial por su amplia penetración geográfica, accesibilidad para la mayoría de los estudiantes y familiaridad adquirida durante la pandemia de COVID-19. Se eligió el nivel de educación secundaria frente a primaria o bachillerato por dos razones principales: primero, según Piaget, la autorregulación consciente, aplicada reflexivamente a pensamientos e hipótesis, comienza aproximadamente a los 11 o 12 años, coincidiendo con el inicio general de la secundaria y reforzando así la relevancia del análisis (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Segundo, abordar la autorregulación en bachillerato o niveles superiores

implicaría enfrentar hábitos ya consolidados, que podrían ser inconsistentes o difíciles de modificar.

Para la presentación de los resultados se abordarán cuatro tópicos: las características de la autorregulación académica, el impacto de la adolescencia en el desarrollo de estas habilidades, la mención de la autorregulación en documentos de la Secretaría de Educación Pública y la disponibilidad de materiales de apoyo en línea. Al final se incluyen reflexiones sobre los hallazgos.

El constructo de autorregulación se define como los pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planean y adaptan cíclicamente para alcanzar metas personales (Zimmerman, 2005). Aunque la autorregulación tiene relevancia en ámbitos emocionales y conductuales, su papel en el aprendizaje es crítico, ya que permite formar aprendices autónomos capaces de gestionar su propio estudio y desarrollar competencias que aseguren éxito académico y profesional a lo largo de la vida. Este desarrollo depende del uso consciente y efectivo de estrategias de aprendizaje.

El objetivo último de la educación es que el estudiante sea autónomo, promoviendo el autocontrol de su aprendizaje y enfrentando con éxito la educación formal e informal futura. Por ello, la autorregulación es considerada un pilar de la sociedad del conocimiento, facilitando la gestión estratégica de la información y el aprendizaje reflexivo (Monereo et al., 2001).

Formar aprendices autónomos implica desarrollar habilidades clave, como planear el aprendizaje, establecer metas, organizar actividades, seleccionar estrategias, monitorear el cumplimiento, autocontrolar la ejecución, realizar correcciones y autoevaluarse (Wirth et al., 2020; Zimmerman, 2005). La evidencia respalda la importancia de estas habilidades: Nilson (2013) reporta 18 estudios sobre el impacto de la autorregulación en distintos contextos entre 1989 y 2011. Entre los beneficios asociados a la autorregulación destacan: favorecer el logro de metas escolares, seleccionar estrategias de aprendizaje adecuadas (Hattie & Donoghue, 2016), facilitar el aprendizaje en línea (Seli & Dembo, 2020) y reducir el estrés académico (Bueno, 2022).

La autorregulación del aprendizaje tiene un impacto tan relevante en el desempeño académico que algunos autores la consideran un predictor incluso más importante que la inteligencia. Además, constituye un componente indispensable para la enseñanza constructivista, dado que un desarrollo autorregulatorio efectivo permite asimilar aprendizajes significativos de manera adecuada (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

Modelos de autorregulación

Como constructo complejo, la autorregulación no cuenta con un modelo consensuado universalmente sobre su estructura ni componentes. Esto se debe en buena medida

a que el concepto se sitúa en la intersección de diferentes campos de investigación psicológica, cada uno con su perspectiva y modelo propio, basados en enfoques conductuales, cognitivo-sociales, del procesamiento de la información y constructivistas (Schunk, 2012). Pese a ello, no existen muchos modelos de autorregulación, probablemente porque los existentes capturan satisfactoriamente sus componentes clave. Entre los cinco modelos más reconocidos en estudios sobre educación secundaria, según Sáez-Delgado et al. (2022), se encuentran el modelo de fases cíclicas de Zimmerman (2011), el modelo de autorregulación del aprendizaje de Pintrich, el modelo de autorregulación de procesamiento dual de Boekaerts, el modelo de autorregulación de Winne y Hadwin y el modelo metacognitivo y afectivo de aprendizaje autorregulado de Efklides (2011).

El modelo de fases cíclicas de Zimmerman (2011) es considerado el más completo, específico y estudiado por especialistas (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Además, ha demostrado ser el más popular en estudios universitarios, con un 34% de utilización en programas de entrenamiento publicados entre 2019 y 2023, mientras que el modelo de Pintrich (2005) alcanzó un 10% de uso, según Inzunza-Melo & Sáez-Delgado (2024). Su popularidad se atribuye a la claridad y simplicidad con que explica la autorregulación, así como a la integración de seis teorías principales: conductismo, fenomenología, procesamiento de la información, volición, pensamiento de Vygotsky y constructivismo. Además, permite distinguir entre el pensamiento de principiantes y expertos y presenta una rutina secuencial lógica, facilitando su práctica por aprendices (Nilson, 2013).

El modelo de Zimmerman (2011) es trídico y segmenta la autorregulación en tres fases principales: previsión, desempeño y autorreflexión. La fase de previsión comprende el análisis de la tarea y las creencias de automotivación, donde se establecen metas de aprendizaje, se planifican estrategias y se generan acciones motivacionales, incluyendo la reflexión sobre la autoeficacia, las atribuciones causales de éxitos y fracasos previos, el interés intrínseco y la orientación hacia el cumplimiento de metas.

La fase de desempeño incluye el autocontrol y la autoobservación, involucrando el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y volitivas, el automonitoreo, la gestión del tiempo, el manejo del entorno y la búsqueda de ayuda necesaria, así como la estructuración de un ambiente de estudio favorable y la aplicación de autoinstrucciones motivacionales (Zimmerman, 2011). Finalmente, la fase de autorreflexión abarca el autojuicio y la autorreacción, evaluando la efectividad de las estrategias utilizadas, estableciendo atribuciones causales y generando una respuesta personal que puede variar desde la satisfacción hasta la necesidad de ajuste constructivo.

La metacognición constituye un componente transversal en todo el proceso de autorregulación. Definida como el

conocimiento o actividad cognitiva que regula cualquier aspecto de la actividad cognitiva, se aplica en la previsión del aprendizaje, el monitoreo de la ejecución de estrategias cognitivas y el control de los procesos mentales durante la actividad, incluyendo la identificación de estrategias inadecuadas y su corrección. Por ello, la metacognición es clave para el éxito de la autorregulación académica y está presente en todas las fases del proceso, desde la planificación inicial hasta la evaluación y ajuste final del aprendizaje.

Es importante destacar que otros modelos de autorregulación, aunque comparten la secuencia básica de fases con Zimmerman (2011), difieren en su enfoque teórico. Por ejemplo, el modelo de Pintrich (2005) segmenta cada fase en cuatro elementos: cognición, metacognición/afecto, conducta y contexto, y comprende cuatro fases en lugar de tres, lo que permite un análisis más detallado del rol de la motivación a lo largo del aprendizaje.

La autorregulación académica es un proceso dinámico y complejo que integra componentes cognitivos, motivacionales y volitivos, siendo la metacognición el hilo conductor que permite a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje de manera autónoma y efectiva. La comprensión de estas fases y subfases es fundamental para diseñar estrategias educativas que potencien el desarrollo de aprendices autorregulados capaces de gestionar su aprendizaje y adaptarse a distintos contextos académicos.

Ausencia de un modelo único completo

No existe un modelo que integre de manera exhaustiva todos los aspectos que los especialistas consideran relevantes en la autorregulación, debido a las distintas posiciones teóricas y perspectivas desde las cuales se aborda el constructo, así como a los constantes refinamientos realizados en cada propuesta. Un ejemplo de esto es Zimmerman (2011), quien desarrolló dos modelos adicionales al de fases cíclicas y realizó ajustes en su versión más reciente de 2009 (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Una diferencia significativa respecto a versiones anteriores es que Zimmerman (2011) reconoce explícitamente la relevancia de acciones de motivación, además de las de volición, durante la fase de desempeño o ejecución.

Respecto a los conceptos asociados a la autorregulación, algunos especialistas otorgan una importancia crítica a la volición, argumentando que la motivación por sí sola puede ser insuficiente para mejorar el aprendizaje y el desempeño escolares, bajo la consigna de que “es más fácil decir que hacer”. Aunque vinculan estrechamente motivación y volición, destacan que enfrentar situaciones como la vaguedad de metas, la adquisición de habilidades nuevas o complejas, la gestión de metas concurrentes y la regulación de emociones positivas y negativas constituyen aspectos volitivos fundamentales que deben ser abordados en el aprendizaje. Se reconoce que estos

factores impactan directamente en la voluntad de cumplir metas de aprendizaje, y por ello se consideran esenciales en los modelos de autorregulación.

El manejo de las emociones durante el aprendizaje constituye otro aspecto clave de la autorregulación. Aunque este tema suele aparecer implícitamente relacionado con la motivación o la volición, la mayoría de los modelos lo omiten, salvo el de Efklides (2011), que lo incluye bajo la dimensión de afecto. Estudios específicos han abordado la ansiedad ante evaluaciones (Ramírez & Beilock, 2011), mientras que investigaciones generales, como la de Pekrun (2014), han clasificado las emociones relevantes para el aprendizaje en logro, epistémicas, sobre los tópicos a aprender y sociales, diferenciando emociones positivas o negativas con factores activantes o desactivantes.

En relación con los componentes de la autorregulación, Fernández de Castro et al. (2021) concluyen que el constructo puede comprender tres dimensiones principales: motivacionales, cognitivas y de autoevaluación/metacognición, cada una con subdimensiones que incluyen posturas, estrategias, aplicaciones y evaluaciones previamente estudiadas. Estos insumos pueden complementar un modelo base, permitiendo una visión integral y práctica del proceso, siempre que la flexibilidad teórica lo permita.

Una interrogante relevante es si los modelos de autorregulación se adaptan a la modalidad de aprendizaje virtual actual. Desde la perspectiva del presente estudio, los modelos poseen cierta flexibilidad, aunque puede ser necesario enfatizar ciertos aspectos. Por ejemplo, Pinto et al. (2023) señalan que el aprendizaje virtual exitoso requiere competencias en alfabetización informacional, alfabetización digital y competencia digital, y que la autorregulación debe centrarse en el dominio de estas competencias, el uso de estrategias de aprendizaje y la gestión de la motivación personal. Flores & López (2022) destacan, además, la relevancia de la comunicación, la interacción y la cooperación virtuales eficaces. Para un modelo que contemple todas las modalidades educativas contemporáneas, estos insumos constituyen aportes valiosos.

Impacto de la adolescencia en la autorregulación

Es ilusorio abordar la autorregulación en la escuela secundaria sin considerar que su desarrollo puede estar influido por la transición del alumno hacia la adolescencia; por ello, se presenta brevemente este período de desarrollo. Entre los factores que favorecen la autorregulación exitosa en la adolescencia, según especialistas en desarrollo humano, destacan los siguientes (Papalia & Martorell, 2017): comenzar el nivel más alto del desarrollo cognitivo con las operaciones formales, que perfeccionan la capacidad de pensamiento y la posibilidad de manipular información; optimizar la capacidad de abstracción y el razonamiento hipotético-deductivo, dado que los lóbulos frontales del cerebro están maduros; y contar con

una memoria de trabajo más amplia y un incremento en la memoria a largo plazo.

No obstante, existen factores que dificultan una autorregulación eficaz durante esta etapa, coincidente con la educación secundaria. Entre ellos se incluyen cambios biológicos, como la entrada a la pubertad, y transformaciones psicológicas relacionadas con la búsqueda de identidad y propósito en la vida. Algunos puntos clave que probablemente impactan los esfuerzos educativos y de aprendizaje son los siguientes: los estudiantes de secundaria se encuentran en la adolescencia, definida como la transición entre la niñez y la adultez, caracterizada por importantes cambios físicos, cognitivos y psicosociales, y comprendida aproximadamente entre los 11 y 19 años; dentro de los cambios físicos se encuentra la madurez sexual (Papalia & Martorell, 2017).

La falta de claridad en acciones y pensamientos es común en esta etapa, donde la búsqueda de significado puede conducir a crisis de identidad, a una aparente falta de dirección y propósito, y a una mayor vulnerabilidad frente a la presión de pares y adultos (Bueno, 2022). Aunque el cerebro adolescente aprende con eficacia, presenta limitaciones en atención, autodisciplina, finalización de tareas y regulación emocional, por lo que los métodos educativos deben centrarse en “una cosa a la vez” para evitar sobrecargar al estudiante (Jensen, 2019).

Otro aspecto relevante es la búsqueda de identidad, entendida como la construcción del yo a partir de metas, valores y creencias, lo que influye directamente en la autorregulación, ya que el camino académico elegido dependerá de la concepción del estudiante sobre sí mismo y sus objetivos (Papalia & Martorell, 2017).

En este contexto, no se puede asumir que todos los estudiantes de secundaria desarrollarán la autorregulación de manera natural; sin orientación adecuada, pueden centrarse únicamente en aprobar materias o alcanzar calificaciones altas (meta de rendimiento) en lugar de enfocarse en aprender y colaborar con sus compañeros (meta de aprendizaje), comprometiendo los objetivos de cualquier modelo educativo, incluida la Nueva Escuela Mexicana. A pesar de estos desafíos, promover la autorregulación desde la adolescencia sigue siendo el camino más efectivo: “Un componente importante del éxito académico es la motivación de los estudiantes y su capacidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Una forma de incrementar el rendimiento académico es enseñar a los estudiantes a convertirse en aprendices autorregulados” (Dembo & Eaton, 2000, p. 473).

Presencia del término “autorregulación académica” en materiales en línea de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para los profesores de educación secundaria

Se realizó una revisión del material de la Secretaría de Educación Pública sobre la presencia y uso del término autorregulación en documentos clave disponibles en

internet para docentes, durante el periodo de estudio, hasta octubre de dos mil veinticuatro. Los términos buscados incluyeron “aprendizaje reflexivo”, “autorregulación”, “metacognición”, “aprendizaje significativo” y “autorregulación emocional”. A continuación, se presentan los documentos que contienen referencias a estos términos.

El primer documento corresponde a *Un libro sin recetas para los maestros, Fase seis* (México. Secretaría de Educación Pública, 2023a), un material de apoyo didáctico para docentes de educación secundaria que incluye múltiples referencias a la autorregulación. Se enfatiza que el estudiante es el agente principal del acto educativo y se describen acciones concretas que este puede realizar, con apoyo del docente o de sus compañeros, especialmente en el contexto de la evaluación formativa.

Entre los aspectos destacados se encuentran la definición de evaluación formativa como el conjunto de acciones docentes destinadas a identificar avances y dificultades de los estudiantes, con el objetivo de intervenir y promover mejoras en el aprendizaje. Se resalta que esta estrategia, aunque considerada en reformas anteriores a la Nueva Escuela Mexicana, se fundamenta ahora en un pensamiento didáctico crítico orientado al aprendizaje del alumno más que a la calificación. La evaluación se basa en la observación del docente, de los pares y del propio estudiante, integrando implícitamente la autorregulación al permitir que el alumno actúe sobre las brechas detectadas en su desempeño.

Asimismo, se destaca que la evaluación formativa promueve introspección, autoevaluación y reflexión crítica sobre el aprendizaje propio y el de los compañeros, fortaleciendo la autorregulación académica y la metacognición. Este documento también menciona la autorregulación emocional como un factor relevante, apoyándose en lineamientos de la UNICEF, que subrayan la importancia de un entorno familiar estable, nutrición adecuada, estimulación cognitiva y física, y apoyo escolar para el desarrollo de la autorregulación emocional y conductual. Se aclara que esta perspectiva es general y no aborda la autorregulación emocional específica del aprendizaje, como la planteada por Pekrun (2014); y Ramírez & Beilock (2011).

El segundo documento, *Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases dos a seis* (México. Secretaría de Educación Pública, 2023b), contiene referencias a la autorregulación en el apartado “Algunas reflexiones sobre la evaluación formativa”, señalando que docentes y estudiantes deben participar en un proceso dialógico continuo para mejorar el aprendizaje. Se enfatiza que la evaluación formativa retroalimenta el proceso educativo mediante la autorreflexión de estudiantes y docentes, identificando logros, fortalezas y aspectos a reforzar.

El tercer documento, *Programa de estudio para la educación secundaria. Programa sintético de la fase seis* (México. Secretaría de Educación Pública, 2024), menciona la autorregulación en relación con la dimensión emocional. Se destaca la importancia de reconocer los sentimientos y emociones propios, reflexionar sobre comportamientos y estados de ánimo, y fomentar la autorregulación y la empatía hacia las reacciones emocionales de compañeros, familias y la comunidad.

Finalmente, el documento *Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo* (México. Secretaría de Educación Pública, 2020) aborda las habilidades socioemocionales de los estudiantes, incluyendo indicadores de violencia, consumo de drogas y embarazo adolescente, y proporciona un cronograma instruccional. Aunque su orientación parece estar dirigida a docentes de nivel medio superior, refuerza la relevancia de la autorregulación y la metacognición en la educación.

En general, se observa que el *Libro sin recetas para los maestros. Fase seis* establece que, bajo la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, la autorregulación se sustenta principalmente en la evaluación formativa guiada por el docente. Los demás textos enfatizan la importancia de la autorregulación y la metacognición, reforzando su desarrollo a través de la evaluación formativa.

Además, varios documentos mencionan puntualmente componentes clave de la autorregulación, como la metacognición y la autorregulación emocional, esta última tratada de forma amplia e independiente y no como parte de la autorregulación académica. Los componentes motivacional y volitivo de la autorregulación académica no se encuentran explícitamente señalados.

Recursos de apoyo en línea para la autorregulación de los estudiantes a nivel secundaria

En lo que respecta a materiales, herramientas o recursos de apoyo en línea para estudiantes de nivel secundaria publicados por la Secretaría de Educación Pública, solo se identificó el siguiente: *Tutoría y Educación Socioemocional Secundaria. Grado primero Autorregulación* (México. Secretaría de Educación Pública, 2022). Este documento, de siete páginas, está dirigido tanto a docentes como a estudiantes y se centra en la autorregulación socioemocional.

Contiene una definición del concepto de autorregulación con énfasis en su dimensión socioemocional, un ejercicio práctico, enlaces a dos videos en YouTube sobre autorregulación e inteligencia emocional, y una herramienta en forma de plantilla para el manejo de emociones. De manera consistente con otros materiales generados por la Secretaría de Educación Pública, la autorregulación socioemocional se presenta desde una perspectiva general, más que en relación con el aprendizaje académico.

La escasez de materiales sobre autorregulación académica para educación secundaria representa un área de oportunidad. Al realizar este estudio, se evidenció que, pese a su relevancia, el tema no ha recibido la atención que merece en América Latina en comparación con otras regiones del mundo. Un estudio sobre la producción de artículos en estudiantes de secundaria, realizado entre 2015 y 2020 publicado por Sáez-Delgado et al. (2022), indica que la investigación en América Latina representó solo el 9.4 por ciento de un total de veintiún trabajos, mientras que Europa concentró el 61.9 por ciento y Asia el 23.6 por ciento. Esto refleja que la temática aún no cuenta con la atención esperada en nuestra región, lo que podría influir en la limitada disponibilidad de materiales divulgativos en línea.

Cabe mencionar que, para estudiantes de nivel medio superior, la Secretaría de Educación Pública publicó videos sobre autorregulación académica en YouTube entre dos mil veinte y dos mil veintiuno, bajo la serie titulada "Autoaprendizaje" y la etiqueta "Jóvenes en Televisión". Estos videos abordan la autorregulación emocional, el manejo del estrés, el trabajo en equipo y otros temas, presentados como clases informales que incluyen experiencias de estudiantes reales, comentarios de especialistas y sugerencias prácticas. Pese a su formato atractivo, con lenguaje coloquial e informalidad, estas cápsulas recibieron poca atención, con menos de seiscientas visitas por video.

Si bien la autorregulación académica es un elemento clave para el aprendizaje, existe una oportunidad clara para enriquecer los recursos disponibles, fortaleciendo la labor de los docentes en la educación secundaria oficial.

CONCLUSIONES

La autorregulación es un constructo que ha recibido amplia atención en investigación y desarrollo de estudios, modelos, enfoques, explicaciones y materiales a lo largo de varias décadas. Esta trayectoria ha confirmado su eficacia para formar estudiantes autónomos y exitosos académicamente, al punto de ser mencionada como un indicador más confiable que la inteligencia para predecir el éxito escolar. Su complejidad no disminuye su relevancia: es un elemento clave tanto para el desarrollo autónomo del estudiante como para el logro de los objetivos educativos de la Nueva Escuela Mexicana o de cualquier programa académico. A corto plazo, la autorregulación fortalece la disciplina, el aprendizaje significativo, la responsabilidad y el autocontrol en el nivel secundaria, mientras que a largo plazo prepara a los individuos para enfrentar estudios superiores y aprendizajes de la vida cotidiana.

La educación secundaria representa un momento idóneo para fomentar la autorregulación académica, pese a que los estudiantes aún no han alcanzado plena madurez física ni cognitiva y se encuentran ingresando a la

adolescencia, etapa que implica cambios fisiológicos y psicosociales intensos, como la entrada a la pubertad o la búsqueda de identidad y propósito. No obstante, los avances en autorregulación durante esta etapa pueden ser significativos y sostenidos, complementando la labor docente. Retrasar esta formación hasta la educación preparatoria podría limitar las oportunidades académicas y reforzar hábitos incorrectos difíciles de modificar.

Dado que los materiales de apoyo en línea para la autorregulación académica en secundaria son limitados, resulta recomendable incrementar su disponibilidad para consulta autónoma por parte de los estudiantes y como apoyo a los docentes. Esto también beneficiaría a quienes buscan mejorar su aprendizaje mediante recursos externos, como técnicas de estudio en libros, internet o redes sociales, tales como toma de notas, elaboración de resúmenes o mnemotecnia. Sin embargo, estas fuentes suelen abordar elementos cognitivos o metacognitivos aislados, en contraste con una comprensión integral de la autorregulación y del aprendizaje.

Es relevante recordar que la autorregulación no solo es un predictor confiable del éxito académico, sino también una herramienta esencial para desenvolverse en la sociedad del conocimiento actual, que demanda reflexión autónoma constante y manejo crítico de la información. Fomentar una autorregulación sólida contribuye a formar estudiantes disciplinados, autónomos, participativos, reflexivos y cooperativos, objetivos centrales de la Nueva Escuela Mexicana y de cualquier sistema educativo orientado a mejorar la sociedad mediante la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bueno, D. (2022). *El cerebro adolescente. Descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos*. Ed. Grijalbo.
- Chávez-Cárdenas, M. d. C., Fernández-Marín, M. Á., & Lamí-Rodríguez del Rey, L. E. (2025). *Web educativa e inteligencia artificial: Transformando el aprendizaje contemporáneo*. Sophia Editions.
- Coll, C., & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357- 386). Alianza Editorial.
- Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (2000). Self-Regulation of Academic Learning in Middle-Level Schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 473–490. <http://www.jstor.org/stable/1002280>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ed. McGraw Hill.

- Duarte-Duarte, J., Angulo-Delgado, F. Salas-Zapata, W. A., & Herrera-Mesa, M.A. (2024). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. En *Estudios Pedagógicos L*, (1), 377-392. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v50n1/0718-0705-estped-50-01-377.pdf>
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Fernández-de-Castro, J., Ramírez-Ramírez, L., & Rojas-Muñoz, L. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la Covid-19. En *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo* (31), 119-148.
- Flores, K., & López, M. C., (2022) Evaluación de aprendizajes autorregulados en estudiantes universitarios. Análisis desde la educación en línea. *Apertura*, 14 (2), 110-125. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v14n2/2007-1094-apertura-14-02-110.pdf>
- García, E., Hopkins, P., Vermeersch, J., Thomas, V., Panadero, E., García-Pérez, D., Peeters, J., & Lombaerts, C. (2017). *Country reports about educational policy on self-regulated learning. Deliverable: D3.4*. t-Mail Project.EU/Erasmus+ Programme of the European Union. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/b6fc84b4-5fa3-407a-962e-b4a525485dca/D3.4_Policy_Report.pdf
- Hattie, J., & Donoghue, G. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *NPJ Science of Learning*, 1(1), 16013. <https://doi.org/10.1038/npscilearn.2016.13>
- Inzunza-Melo, B., & Sáez-Delgado, F. (2024). Programa de entrenamiento para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Universia*, 15(44), 186-212. <https://www.re-dalyc.org/journal/2991/299180080011/299180080011.pdf>
- Jensen, F. (2019). *El cerebro adolescente. Guía de una madre neurocientífica para educar adolescentes*. Ed. RBA.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2020). Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_nuevo_modelo_educativo.pdf

- México. Secretaría de Educación Pública. (2022). Tutoría y Educación Socioemocional Secundaria. Grado 1º Autorregulación. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C2_10Tutoria-y-Educacion-socioemocional-secundaria-autorregulacion.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023a). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase seis*. <http://secundariamiguelnlira.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/Un-libro-sin-recetas-para-la-maestra-y-el-maestro-Fase-6.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023b). Anexo Programas de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas sintéticos de las Fases 2 A 6. <https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO-ACUERDO-080823-FASES-2-A-6.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2024). Programa de Estudio para la Educación Secundaria. Programa Sintético de la Fase 6. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>
- Monereo, C., Pozo, J., & Castelló, M. (2001). 9. La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 235-258). Alianza Editorial.
- Nilson, L. (2013). *Creating self-regulated learners. Strategies to Strengthen Student's Self-Awareness and Learning Skills*. Ed. Routledge.
- Orozco, L. E., & Cardoso, R. (2004). *La Evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional*. UNESCO/IESALC-RAP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137458>
- Panadero, E., & Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. En *Anales de Psicología*, 30 (2), 450-462. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano. Decimotercera edición*. Ed. McGraw-Hill.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>
- Pinto Santuber, C., Bravo Molina, M., Ortiz Salgado, R., Jiménez Gallegos, D., & Faouzi Nadim, T. (2023). Autorregulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales en educación a distancia: Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 965-986. <https://www.redalyc.org/journal/140/14075704012/html>
- Pintrich, P. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451 - 502). Ed. Routledge.
- Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science*, 331(6014), 211-213. <https://doi.org/10.1126/science.1199427>
- Rosário, P., Pereira, A. Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J.C. Fuentes, S., & Gaeta, M.L. (2024). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64732221031.pdf>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Nicole Arias-Roa, N., & Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 167-191. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1247>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Ed. Pearson.
- Seli, H., & Dembo, M. (2020). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self-Regulated Learning*. Ed. Routledge.
- Vosniadou, S., Lawson, M., Stephenson, H., & Bodner, E. (2021). *Enseñar a los estudiantes a aprender: Preparar el terreno para el aprendizaje permanente. Serie Prácticas educativas*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378839_spa
- Wirth, J., Stebner, F., Trypke, M., Schuster, C., & Leutner, D. (2020). An Interactive Layers Model of Self-Regulated Learning and Cognitive Load. *Educational Psychology Review*, 32, 1127-1149. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09568-4>
- Zimmerman, B. (2005). Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Ed. Routledge.
- Zimmerman, B. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. B. En Zimmerman & D. Schunk (Eds.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. Educational Psychology Handbook Series* (pp. 49-64). Ed. Routledge.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Iván Abelardo Muñoz-Valle, Carlos Vidal-Salgado, Maritza Librada Cáceres-Mesa: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

23

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DE CONTABILIDAD SOBRE IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EFICIENCIA DE PROCESOS



© 2026; 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.

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL

DE CONTABILIDAD SOBRE IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EFICIENCIA DE PROCESOS

ACCOUNTING STUDENTS' PERCEPTIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE'S IMPACT ON PROCESS EFFICIENCY IN ACCOUNTING

Bianca María Silva-Saldaña¹

E-mail: bianca.silva@est.umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6925-2736>

Fernando Juca-Maldonado¹

E-mail: fjuca@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7430-2157>

¹ Universidad Metropolitana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Silva-Saldaña, B. M., & Juca-Maldonado, F. (2026). Percepción estudiantil de Contabilidad sobre impacto de la inteligencia artificial en la eficiencia de procesos. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 219-227.

Fecha de presentación: 19/09/2025

Fecha de aceptación: 26/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad analizar la percepción de los estudiantes de la carrera de Contabilidad de la Universidad Estatal de Milagro durante el periodo académico 2024–2025, respecto al impacto que ejerce la inteligencia artificial en la eficiencia de los procesos contables. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un nivel exploratorio, con un diseño descriptivo y correlacional, debido a que permite caracterizar el fenómeno, identificar tendencias y establecer posibles relaciones entre las variables estudiadas. Asimismo, se trató de un estudio transversal, puesto que se centró en conocer la opinión de los estudiantes matriculados en dicho periodo académico. Para la recolección de información se emplearon la revisión documental y la aplicación de una encuesta conformada por un cuestionario de 10 preguntas. La población estuvo integrada por los estudiantes de pregrado de Contabilidad y Auditoría en modalidad presencial, alcanzando un total aproximado de 1,589 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 309 participantes mediante cálculo estadístico. Entre los principales hallazgos se evidenció que los estudiantes poseen un conocimiento limitado sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial en los procesos contables, señalando que no han recibido una formación específica durante su trayectoria académica. Sin embargo, reconocen que la incorporación de la inteligencia artificial representa una oportunidad significativa para modernizar las tareas contables y mejorar la eficiencia, favoreciendo el análisis oportuno y la toma de decisiones informadas. Se concluye que la inteligencia artificial constituye un recurso valioso para optimizar la labor profesional del contador.

Palabras clave:

Percepción, contabilidad, inteligencia artificial, tecnología, eficiencia.

ABSTRACT

This article aims to analyze the perceptions of students in the Accounting program at the State University of Milagro during the 2024–2025 academic period regarding the impact of artificial intelligence on the efficiency of accounting processes. The study was carried out using a quantitative approach with an exploratory level and a descriptive and correlational design, as this allows for the characterization of the phenomenon, the identification of trends, and the establishment of possible relationships between the variables studied. It was also a cross-sectional study because it focused on understanding the opinions of students enrolled during that academic period. For data collection, documentary review and a survey consisting of a questionnaire with 10 questions were used. The population consisted of undergraduate students in Accounting and Auditing in the on-campus modality, totaling approximately 1,589 students. From this group, a sample of 309 participants was obtained through statistical calculation. The main findings revealed that students have limited knowledge about the use of artificial intelligence tools in accounting processes, indicating that they have not received specific training in this area during their academic trajectory. However, they recognize that the incorporation of artificial intelligence represents a significant opportunity to modernize accounting tasks and improve efficiency, supporting timely analysis and informed decision-making. The study concludes that artificial intelligence is a valuable resource for optimizing the professional work of accountants.

Keywords:

Perception, accounting, artificial intelligence, technology, efficiency.

INTRODUCCIÓN

La contabilidad, más allá de los números, actúa como un sistema de información que garantiza esa nitidez y rendición de cuentas tan urgentes en los mercados globalizados de hoy (Morales et al., 2024). Y es que, con los avances tecnológicos pisando fuerte, las organizaciones han visto cómo sus procesos internos, incluidos los contables sufren cambios drásticos, abriendo la puerta a nuevas formas de predecir y analizar datos (Monsalves et al., 2025). Pero cuidado: estas innovaciones no pueden implementarse a ciegas; exigen una evaluación severa para que los análisis contables no terminen en errores o malinterpretaciones. De ahí que sintetizar su impacto en la educación académica sea, quizás, el aspecto de mayor relevancia actual. Las organizaciones necesitan entender, sí o sí, cómo se está alterando la dinámica de la profesión (Camargo & Herrera, 2025).

Si miramos dentro del entorno contable, la llegada de la IA ha sido, sin duda, un avance significativo. Ha traído una precisión y velocidad a la gestión de datos rutinarios que antes era impensable (Almeida et al., 2024). Lo que nos muestra la evidencia académica es claro: la IA reduce el error, optimiza el reloj y pule la calidad de la información. ¿El resultado? Decisiones empresariales que se toman con una agilidad pasmosa y una generación de informes financieros mucho más exactos.

Ahora bien, no todo es automático. Este salto tecnológico obliga a los profesionales a ajustar sus competencias; toca adaptarse a herramientas que cambian casi a diario (Hurtado, 2024). Además, existen barreras reales: la falta de estandarización y esas brechas tecnológicas enormes entre países complican una implementación efectiva (León & Pire, 2025)). Por eso es crucial meterse en la cabeza de los estudiantes de auditoría y contabilidad (Meneses et al., 2024). Son ellos, los futuros profesionales, quienes liderarán estos cambios. Entender su percepción es la única vía para anticipar qué formación necesitan y orientar bien las políticas educativas.

Por su carácter tan evolutivo, la IA hace difícil sacar conclusiones definitivas a largo plazo. Esto nos pide un enfoque, tanto académico como profesional, que sepa adaptarse (Chávez et al., 2025). Las herramientas de IA se actualizan sin pausa, forzando a las instituciones y a los contadores a estar en un ciclo de formación continua. El reto está servido: desarrollar currículos flexibles y programas de actualización que no se queden atrás frente a la velocidad tecnológica. Y no olvidemos la ética. Adoptar la IA exige competencias digitales, claro, pero también un marco ético robusto frente a dilemas de privacidad. Los programas educativos no pueden limitarse a enseñar el "uso" de la herramienta; deben enseñar a cuestionar sus resultados.

Tengamos claro que la IA no llega para suplantarse el criterio del profesional, sino para robustecerlo; encontrar ese

punto de equilibrio es lo medular. Y es que la literatura reciente evidencia una transformación radical que la IA está inyectando en la contabilidad, atacando principalmente lo operativo y lo estratégico. Al automatizar esas tareas rutinarias, se libera un tiempo valioso para lo que de verdad pesa: el análisis profundo (Hernández, 2025). A esto se suma que procesar esa data masiva afina la puntería en las predicciones. Sin embargo, hay un nudo crítico: estas bondades suelen concentrarse en países del primer mundo, abriendo una brecha dolorosa frente a realidades como la nuestra en América Latina (Zacarías, 2023). Esta desigualdad plantea un desafío mayúsculo para la formación en entornos donde los recursos no sobran. Por eso, entender qué piensan los estudiantes latinoamericanos es vital para no caer en el error de calcar modelos foráneos a ciegas, sino más bien aterrizar las estrategias de enseñanza a nuestras particularidades y fomentar una ética sólida.

Tienen que actualizar sus planes de estudio para meter IA, ética y análisis de datos, pero de verdad. Esto implica romper con la enseñanza tradicional y apostar por metodologías activas, simulaciones, casos prácticos. La educación no puede ser solo técnica; debe desarrollar pensamiento crítico (Delgado & Reinoso, 2024). Solo así los estudiantes podrán analizar riesgos y oportunidades, adaptándose a un entorno laboral que no deja de cambiar. Las universidades deben ser agentes de cambio en esta era digital.

Del mismo modo, la perspectiva del estudiante es esencial para entender cómo se adopta la IA en contabilidad. Conocer sus miedos y expectativas permite diseñar estrategias formativas que funcionen. Estas percepciones revelan qué les falta aprender, algo fundamental para mejorar los planes de estudio. Analizar estas visiones da datos de oro a los responsables académicos para fomentar una cultura de innovación. Refuerza la necesidad de una formación integral y proactiva, y también la preparación de los docentes universitarios.

Integrar la IA en la enseñanza demanda pedagogía innovadora y aprendizaje activo (Calderón, 2025). Estudios de caso, laboratorios de simulación, proyectos colaborativos... todo esto fomenta competencias digitales y éticas. No es solo transmitir teoría; es fortalecer la resolución de problemas. Experimentar en entornos controlados reduce riesgos en la práctica real y ayuda a entender hasta dónde llega la IA y dónde falla. La educación debe preparar a los futuros contadores para escenarios complejos.

En el contexto latinoamericano, donde los recursos faltan y la desigualdad tecnológica sobra, se requieren soluciones a medida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024). La adopción de la IA debe ser contextualizada, no una simple copia externa. Hay que mirar los factores culturales y económicos para que la implementación funcione. Se necesitan políticas públicas que inyecten inversión en infraestructura y

capacitación. Las universidades pueden ser centros de innovación, y la colaboración público-privada puede acelerar todo el proceso. Estas acciones son las que reducirán la brecha tecnológica.

Por todo esto, esta investigación busca identificar cuál es la percepción de los estudiantes universitarios de Contabilidad sobre cómo la IA impacta en la eficiencia de los procesos. Entender esto es la base para diseñar mallas curriculares pertinentes que fortalezcan la ética y el uso responsable. Toda esta información servirá para orientar la innovación educativa y entregar a la sociedad una profesión contable lista para el siglo XXI. En tal virtud, este estudio busca identificar la percepción de los estudiantes de Contabilidad de la Universidad Estatal de Milagro (2024–2025) sobre el impacto de la inteligencia artificial en la eficiencia contable

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, con un nivel exploratorio. De esta manera, la investigación no es rígida, sino que busca identificar las percepciones de los estudiantes universitarios de contabilidad, respecto a la incidencia de la IA en los procesos contables. También, es de tipo descriptivo, transversal y correlacional, por cuanto se describe el fenómeno de estudio, identificando aspectos o tendencias que caracterizan el problema estudiado; es transversal porque se buscó conocer la perspectiva de los estudiantes que cursan la carrera de contabilidad, en el periodo 2024-2025 en la Universidad Estatal de Milagro. Asimismo, se busca la correlación entre el uso de la IA en los procesos contables y la percepción que tienen los estudiantes sobre la eficiencia que puede producir la IA en la contabilidad.

Para las técnicas de obtención de datos, se empleó la indagación documental, que proporcionó la oportunidad de la resumir la información de desiguales orígenes académicos y saberes científicos que han centrado el interés en conocer sobre la IA y los efectos en el ámbito profesional de la contabilidad. También, se manejó la encuesta y como instrumento un cuestionario en el que se presentaron diez interrogantes vinculadas a las variables de investigación, como la percepción de los estudiantes y el efecto de la IA en los métodos contables. Para un desarrollo más eficiente de la encuesta, se facilitó a los participantes un link proveniente de la opción de Google Form.

El instrumento fue validado por dos expertos en metodología, a quienes se les solicitó su juicio respecto a la coherencia, claridad y pertinencia de las preguntas con el objetivo de investigación. La confiabilidad se obtuvo a través del Alfa de Cronbach, procesado en el software estadístico SPSS Versión 23. Según Pérez (2022) el Alfa de Cronbach es una medida estadística utilizada para computar la confiabilidad interna de un conjunto de preguntas en un cuestionario. Su fórmula es la siguiente (F1):

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

Los datos fueron los siguientes:

α = Alfa de Cronbach = 0.745

K = Número de ítems = 9

Vi = Varianza de cada ítem = 8.935

Vt = Varianza total = 26.440

De esta manera, se efectuó una prueba piloto a 20 estudiantes y se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,745 considerada consistencia interna aceptable. En la Tabla 1 se observan los resultados:

Tabla 1. Fiabilidad del instrumento.

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,745	,709	9

Nota. Datos procesados en SPSS Versión 23

Del mismo modo, la población de estudio estuvo representada por los estudiantes que cursan estudios de pregrado en Contabilidad y Auditoría en modalidad presencial, en la Universidad Estatal de Milagro, registrados en el periodo 2024-2025 siendo esta la cantidad de 1.589 estudiantes según Informe de Rendición publicado por la universidad en el año 2024 (UNEMI, 2024).

Para la obtención de la muestra se realizó cálculo muestral teniendo en cuenta los siguientes datos y formula:

n: tamaño de muestra =?

N: tamaño de población: 1.589

Z: nivel de confianza: 1.96

p: probabilidad de aceptación: 0.50

q: probabilidad de rechazo: 0.50

d: probabilidad de error: 0.05

Fórmula 2 y 3:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q} \quad (F2)$$

$$n = \frac{(1.589) \cdot (1.96)^2 \cdot (0.50) \cdot (0.50)}{(0.05)^2 \cdot (1.589-1) + (1.96)^2 \cdot (0.50) \cdot (0.50)} \quad (F3)$$

n=309 estudiantes

Se estableció como criterio principal de inclusión para la muestra, que los estudiantes que cursen pregrado en la carrera de Contabilidad y Auditoría. Para la organización y análisis de la información recolectada, se utilizó la

herramienta de Excel a través del cual se tabularon los resultados y se graficaron para facilitar su comprensión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos en encuesta realizada a estudiantes de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Estatal de Milagro. Entre los principales hallazgos se puede mencionar que, el 52% de los encuestados señaló no haber utilizado casi nunca alguna herramienta de IA en tus estudios universitarios de contabilidad como por ejemplo software de análisis predictivo, bots de automatización, detección de errores contables, entre otros, como se puede observar en la Figura 1:

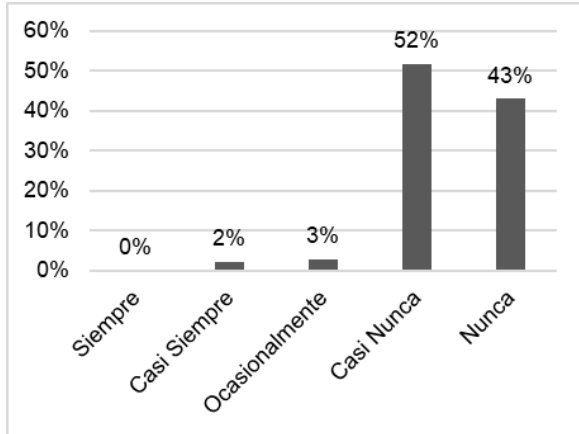


Figura 1. Uso de herramientas de IA en los estudios universitarios.

De igual manera, el 43% de los encuestados señaló que nunca ha utilizado la IA en sus estudios universitarios contables; el 3% indicó que ocasionalmente y el 2% casi siempre. Estos últimos porcentajes se trata de estudiantes que están ejerciendo funciones como asistentes contables y han manejado algunas herramientas de IA.

Por otra parte, se les solicitó a los encuestados que indicaran el nivel de conocimiento sobre el funcionamiento de la IA aplicada a la contabilidad. Las respuestas se aprecian en la Figura 2:

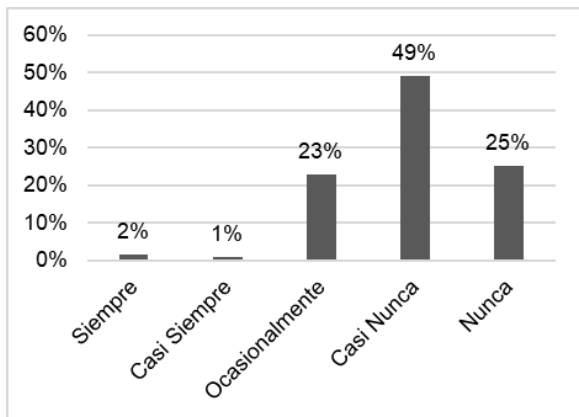


Figura 2. Dominio de la IA aplicada a la contabilidad.

Se aprecia en la Figura 2, que el 49% de los estudiantes encuestados señalaron que casi nunca dominan la IA aplicada en la contabilidad; el 25% coincidió en que nunca domina la IA en contabilidad; el 23% mencionó que ocasionalmente domina herramientas de IA en contabilidad; el 1% señaló que casi siempre y un 2% siempre. Por otra parte, se requirió de los encuestados que señalaran si consideran que la IA puede automatizar tareas contables repetitivas. Las respuestas se aprecian en la Figura 3:

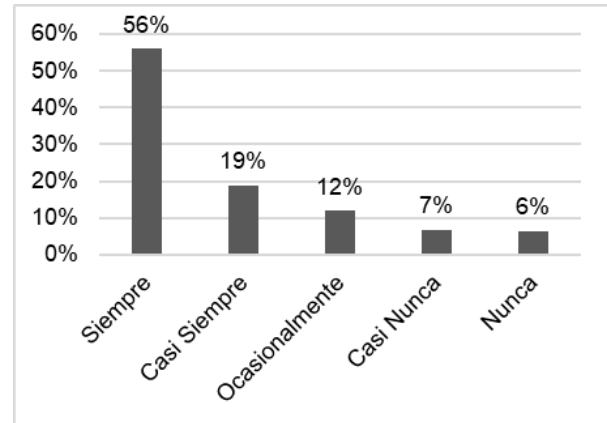


Figura 3. La IA puede automatizar tareas contables repetitivas.

Se observa en la Figura 3 que el 56% de los estudiantes encuestados señalaron que siempre la IA puede automatizar tareas contables repetitivas; el 19% indicó que casi siempre; un 12% señaló que ocasionalmente es así; el 7% indicó que casi nunca y el 6% nunca.

Asimismo, se les solicitó a los estudiantes encuestados, que indicaran si la IA podría minimizar los errores humanos en la contabilidad, a los cual respondieron (Figura 4):

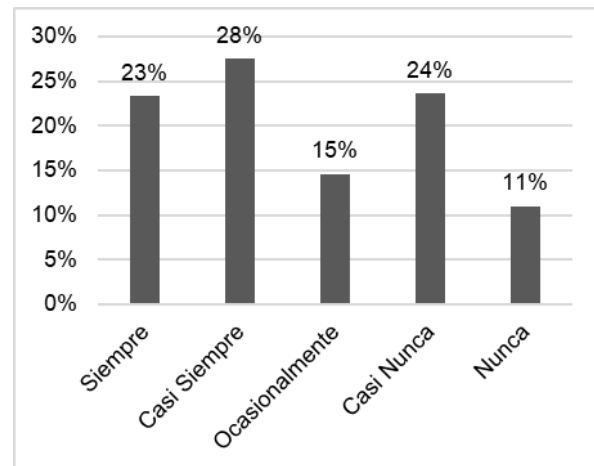


Figura 4. La IA puede minimizar errores humanos en la contabilidad.

El 28% de los estudiantes encuestados considera que casi siempre la IA podría minimizar errores humanos en la contabilidad; el 23% prefirió responder que siempre; el

24% indicó que casi nunca, el 15% señaló que ocasionalmente y el 11% nunca.

También, se les pidió a los estudiantes que indicaran, en su opinión, ¿cuáles son los procesos contables más susceptibles de ser impactados positivamente por la IA? A lo cual respondieron (Figura 5):

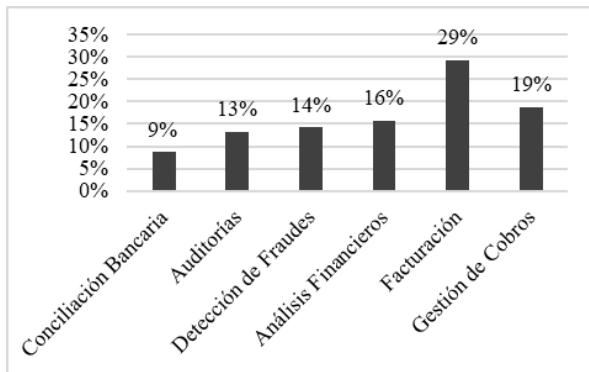


Figura 5. Procesos contables más susceptibles de ser impactados positivamente por la IA.

El 29% de las respuestas coincidieron en que uno de los procesos contables más susceptibles de ser impactados por la IA es la facturación; el 19% de las respuestas indicaron que la gestión de cobros; el 16% coincidieron en los análisis financieros; un 14% de las contestaciones estuvieron de acuerdo en que la IA puede impactar en la detección de fraudes; el 13% señala que las auditorías y el 9% en las conciliaciones bancarias.

De igual forma, se averiguó la percepción de los estudiantes respecto a la necesidad de que los futuros contadores adquieran habilidades en IA y tecnología, a lo cual

la mayoría indicó estar totalmente de acuerdo, como se aprecia en la Figura 6.

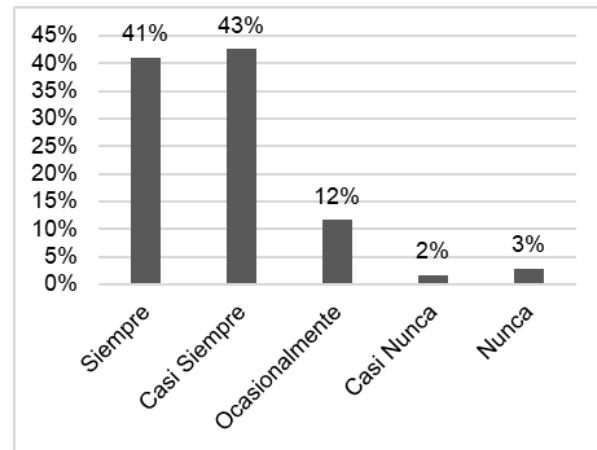


Figura 6. Necesidad de los futuros contadores en adquirir habilidades en IA y tecnología.

En la Figura 6 se observa que el 43% de los encuestados indicó que casi siempre los futuros contadores deben adquirir habilidades en IA y tecnología, como parte esencial en el desempeño de sus funciones. El 41% señaló que siempre debe ser así; un 12% contestó ocasionalmente; el 2% casi nunca y el 3% nunca.

Finalmente, se calculó la correlación entre el uso de la IA en los procesos contables y la percepción que tienen los estudiantes sobre la eficiencia que puede producir la IA en la contabilidad. Los datos fueron procesados en el software estadístico SPSS versión 23, obteniéndose los siguientes resultados (Tabla 2):

Tabla 2. Tabla de correlación.

Correlaciones		Uso de la IA en los Procesos Contables	Percepción de la Eficiencia Contable al utilizar IA
Uso de la IA en los Procesos Contables	Correlación de Pearson	1	,619**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	309	309
Percepción de Eficiencia Contable al utilizar la IA	Correlación de Pearson	,619**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	309	309

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Datos procesados en SPSS Versión 23

Los resultados revelan que existe una relación lineal entre el uso de la IA en los procesos contables y la percepción que tienen los estudiantes sobre la eficiencia contable al utilizar la IA, es decir, a medida que aumenta el uso de la IA también aumenta la percepción de eficiencia. Por tanto, se obtuvo una correlación estadísticamente significativa, con un coeficiente de Correlación de Pearson de ,619.

Siguiendo las respuestas obtenidas en la encuesta realizada, se puede deducir que los estudiantes de Auditoría y Contabilidad de la Universidad Estatal de Milagro no tienen un conocimiento sólido sobre la IA y su uso en los procesos contables, ya que más de la mitad de los estudiantes no han utilizado herramientas de IA en sus estudios

universitarios de contabilidad, lo cual se considera un aspecto que debe ser atendido por las autoridades académicas competentes para fomentar el uso de la IA en las estrategias de formación universitaria. La necesidad de fomentar estrategias que fortalezcan los conocimientos de los estudiantes sobre el uso de la IA en los procesos contables coincide con lo que plantea Elizalde (2019) al mencionar en su investigación que es importante que, a nivel de educación superior, se concreten prácticas que les permitan a los estudiantes, conocer el uso de la IA en el desarrollo de las actividades de contabilidad en el ejercicio de la profesión.

Lo mencionado también guarda relación con los resultados de estudio efectuado por Manosalvas et al. (2024) quienes comparten que es necesario adaptar los programas educativos al estudio de la tecnología y las diversas herramientas que han surgido. Así, se estarían mejorando las bases del conocimiento de los estudiantes de Auditoría y Contabilidad para manejar en un futuro, los procesos contables con mayor facilidad y eficiencia (Salvador & Martínez, 2025).

El desconocimiento en la aplicación de la IA en la contabilidad representa un aspecto preocupante para el desempeño de los futuros profesionales contables, debido a los impactos que tienen actualmente y prometen tener, las herramientas tecnológicas innovadoras, contribuyendo en la agilidad de los procesos, mayor cantidad de datos manejados, así como la toma de decisiones gerenciales, entendiéndose como una integralidad entre la tecnología y el desempeño contable. Esto coincide con los resultados de estudio efectuado por Almeida et al. (2024) quienes resaltan que se hace necesario no solo la formación de los futuros profesionales contables en el uso de la IA, sino también comprender la integración de la IA en las prácticas de contabilidad, siendo esto un gran desafío, así como la redefinición de las competencias profesionales y la constante actualización de conocimientos.

Incorporar contenidos de estudio sobre la IA en la contabilidad, no se trata solo de modificar los programas académicos, sino también de formar al docente. Es necesario que el personal docente de las universidades sea formado en herramientas tecnológicas, siendo la IA una oportunidad para mejorar la eficiencia, eficacia y optimización de procesos, solo así podrá extenderse el conocimiento a los estudiantes.

La IA puede automatizar tareas contables repetitivas, para lo cual se hace necesario tener un conocimiento previo de su implementación. Las tareas contables repetitivas representan los procesos coyunturales de la contabilidad, la emisión de estados financieros y las decisiones, por tanto, amerita que el uso de la IA responda a las demandas de procesos integrales que no afecten los resultados de las operaciones. Esto guarda relación con los resultados del estudio efectuado por Hernández (2025), que refiere que las herramientas tecnológicas permiten

automatizar tareas rutinarias, liberando tiempo para labores analíticas y de mayor valor agregado.

Además, los errores humanos pueden verse disminuidos con el uso de la IA, coincidiendo con lo que explican Salazar et al. (2024) en los resultados de estudio, al mencionar que el uso de la IA puede reducir los errores en el análisis de resultados contables, siendo necesario que los profesionales en esta área manejen correctamente las herramientas que surjan en la práctica contable.

Con relación a los procesos contables considerados más susceptibles de ser impactados con el uso de la IA, los encuestados mencionaron la facturación, así como la gestión de cobros, los análisis financieros y la detección de fraudes. Para Alzate et al. (2023) las oportunidades a través de la IA en el área contable son beneficiosas para mejorar los procesos cotidianos y el manejo de las operaciones de ingresos y egresos. La IA promete impacto en la facturación, automatización de tareas repetitivas, gestión de documentos y análisis de datos, entre otros aspectos que inciden en la gestión contable de las organizaciones.

Es por ello, que la integración de la Inteligencia Artificial está redefiniendo fundamentalmente el rol del contador público en las organizaciones. Las herramientas impulsadas por IA buscan liberar al profesional contable de labores operativas, por tanto, esta transformación es crucial para mantener la competitividad en un entorno empresarial dinámico y tecnificado (Juca & Moreno, 2024). Lejos de reemplazar al contador, esta tecnología abre nuevas perspectivas y posibilidades de carrera, enfocando la profesión hacia un análisis estratégico de la información, un cambio ineludible en el panorama laboral impulsado por la tecnología.

CONCLUSIONES

La profesión contable, la recopilación y el manejo de información contable y financiera, experimenta una mejora continua gracias a la IA. La tecnología no solo garantiza una precisión superior y una eficiencia notable en los procesos, sino que también minimiza los errores humanos, elevando significativamente la seguridad y la confianza en el campo laboral.

Al asumir la IA las funciones de procesamiento intensivo, el contador puede dedicarse a un análisis de sistemas más profundo y a la interpretación de datos, lo cual, si bien presenta retos y desafíos propios de esta nueva era, también fortalece la solidez del servicio profesional. No obstante, esto podrá lograrse con la preparación de los futuros profesionales contables, donde la academia juega un papel fundamental para que, tanto docentes como estudiantes, puedan manejar y dominar la implementación de las herramientas de IA en los procesos de contabilidad.

La intervención de la IA en la contabilidad es una optimización del recurso humano y del proceso, actuando

como un catalizador para que los contadores públicos trasladen su enfoque de la mera introducción y verificación de datos a la toma de decisiones informadas y a la consultoría de valor agregado. Esto implica que el contador debe adquirir nuevas habilidades en el manejo e interpretación de datos generados por la IA. En esencia, la IA está obligando a la profesión contable a evolucionar hacia un rol más analítico, estratégico y de gestión de riesgos, asegurando así su relevancia constante en la economía y crecimiento de los países.

Finalmente, se considera importante que se realicen futuras investigaciones que se centren en profundizar las implicaciones estratégicas, éticas y formativas en el uso de la IA en la profesión contable. También se considera importante investigar la brecha de las habilidades existentes y la efectividad de los currículum académicos para preparar nuevos profesionales.

REFERENCIAS

- Almeida, J., Naranjo, F., Maldonado, O., & Rodríguez, A. (2024). Inteligencia artificial como mecanismo eficiente de la contabilidad. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(E2), 334–364. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE3/320>
- Alzate, D., Ortiz, J., Londoño, C., & Quintero, D. (2023). El Contador Público y la Inteligencia Artificial: Un paso hacia la innovación. *Revista AGORA*, (16), 33-55. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/agora/article/view/1598/1750>
- Calderón, D. (2025). Educación Contable en la Era Digital: Retos y Estrategias para la Formación Universitaria Post-Pandemia. *Revista Colombiana de Contabilidad*, 13(26), 109-128. <https://ojs.asfacop.org.co/index.php/asfacop/article/view/333>
- Camargo, M., & Herrera, J. (2025). El impacto de la Inteligencia Artificial y la Gamificación en la Educación Contable. *ASCE Magazine*, 4(1), 120-133. <https://doi.org/10.70577/ASCE/120.133/2025>
- Chávez-Cárdenas, M. d. C., Fernández-Marín, M. Á., & Lamí-Rodríguez del Rey, L. E. (2025). *Web educativa e inteligencia artificial: Transformando el aprendizaje contemporáneo*. Sophia Editions.
- Delgado, V., & Reinoso, A. (2024). Desafío de la integración de la inteligencia artificial en la contabilidad pública. *Revista Agora* (18), 180-215. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/agora/article/view/1821/1920>
- Elizalde, L. (2019). El proceso contable según las normas internacionales de información financiera. *Ciencia Digital*, 3(3.3), 254-273. <https://doi.org/10.33262/ciencia-digital.v3i3.3.813>
- Hernández Chi, Y. V. (2025). Impacto de la inteligencia artificial en la contabilidad financiera: aplicaciones, retos y nuevas competencias profesionales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 1099-1114. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17714
- Hurtado-Guevara, R. F. (2024). Impacto de la Automatización en la Auditoría: Ventajas y Desafíos. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 30-43. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/56>
- Juca, Y., & Moreno, V. (2024). La evolución de la contabilidad en la era digital: La profesión contable en el Ecuador. *Pacha Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 5(16), e240287. <https://doi.org/10.46652/pacha.v5i16.287>
- León-González, J. L., & Pire-Rojas, A. (Comp). (2025). *Investigación, neurociencia e inteligencia artificial: Hacia una formación universitaria integral*. Sophia Editions.
- Manosalvas, A., Chisag, M., Baque, M., & Maliza, W. (2024). La inteligencia artificial como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la contabilidad. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 1749-1770. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6463>
- Meneses, J., Morris, P., & Rambauth, S. (2024). Percepción de los contadores sobre el aporte de la inteligencia artificial en el campo de la contaduría pública en la ciudad de Sincelejo en el año 2024 [Tesis de Grado, Corporación Universitaria del Caribe – CECAR].
- Monsalves, D., Olivares, P., Riquleme, F., & Cordine, H. (2025). Inteligencia artificial como servicio: Potenciando la innovación y eficiencia en la industria y las metodologías ágiles. *Ingeniari - Revista Chilena de Ingeniería*, 32(33), 1-15. <https://ingeniare.uta.cl/index.php/inge/article/view/1493/910>
- Morales, K., Martínez, G., Silva, F., & Guzmán, C. (2024). Contabilidad y Gobierno Corporativo. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Económicas Administrativas*, 17(41), 1-16. <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/620/780>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>
- Pérez, G. (2022). Coeficiente Alfa de Cronbach: ¿Qué es y para qué sirve el Alfa de Cronbach? *GPL Research Consultores*. <https://gplresearch.com/wp-content/uploads/2022/10/Que-es-y-para-que-sirve-el-Alfa-de-Cronbach-PDF.pdf>

Salazar, C., Chujutalli, J., Ríos, N., Salazar, A., & Córdova, F. (2024). La inteligencia artificial en contabilidad desde la percepción de los contadores. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información* (E69), 676-686. <https://research.upn.edu.pe/es/publications/la-inteligencia-artificial-en-contabilidad-desde-la-percepci%C3%B3n-de/>

Salvador, M., & Martínez, C. (2025). La Influencia de la Inteligencia Artificial en la Contabilidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 5669-5682. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15277

Zacarías, A. (2023). Más allá de la Automatización: Inteligencia Artificial y sus Implicaciones en la Docencia y el Mundo del Trabajo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 7473-7487. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8333

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Bianca María Silva-Saldaña, Fernando Juca-Maldonado: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

24

EMPLEO

DEL DIVERTIAPRENDIZAJE PARA LA ATENCIÓN DE UN ESTUDIANTE CON AUTISMO DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA



EMPLEO

DEL DIVERTIAPRENDIZAJE PARA LA ATENCIÓN DE UN ESTUDIANTE CON AUTISMO DE TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA

USE OF DIVERTIAPRENDIZAJE FOR THE CARE OF A THIRD-GRADE STUDENT WITH AUTISM IN BASIC EDUCATION

Evelin Gabriela Arroyo-Zambrano¹

E-mail: donaldycarla@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3109-1144>

Hilda Karina Sepa-Ruiz¹

E-mail: hksepar@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7234-4714>

Nelly Hodelín-Amable¹

E-mail: nhodelina@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1499-130X>

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Arroyo-Zambrano, E. G., Sepa-Ruiz, H. K., & Hodelín-Amable, N. (2026). Empleo del Divertiaprendizaje para la atención de un estudiante con autismo de tercer año de Educación Básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 228-237.

Fecha de presentación: 12/09/2025

Fecha de aceptación: 30/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El presente estudio de caso se desarrolla en la Escuela de Educación Básica Eugenio Espejo, ubicada en el cantón Naranjito, Zona 5 del Ecuador, y analiza la efectividad del Divertiaprendizaje, metodología lúdica e inclusiva para fortalecer la atención, la participación, la motivación y la comunicación funcional de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que cursa el tercer año de Educación Básica. El TEA es una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por diferencias en la comunicación social, patrones repetitivos de conducta e intereses particulares, y por una manera distinta de procesar la información y las emociones; por ello, requiere entornos de aprendizaje estructurados, visuales y predecibles que favorezcan la comprensión y la participación. La intervención se estructura bajo un diseño A-B (línea base e implementación), utilizando estrategias basadas en actividades breves y motivadoras, apoyos visuales, micro-retos gamificados y refuerzo positivo, en coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se aplican instrumentos de observación estructurada en aula y medidas curriculares breves para analizar los cambios en la atención sostenida, el tiempo en tarea, la autorregulación emocional y la participación colaborativa. Se espera que la aplicación del Divertiaprendizaje promueva un incremento significativo en la motivación, la autonomía y la integración social, constituyendo una alternativa pedagógica viable, de bajo costo y alto impacto para contextos educativos inclusivos del sistema público ecuatoriano.

Palabras clave:

Espectro autista, atención en aula, inclusión educativa.

ABSTRACT

This case study is conducted at the Escuela de Educación Básica Eugenio Espejo, located in the canton of Naranjito, Zone 5 of Ecuador, and analyzes the effectiveness of Divertiaprendizaje, a playful and inclusive methodology designed to strengthen attention, participation, motivation, and functional communication in a student with autism spectrum disorder (ASD) enrolled in the third year of Basic Education. ASD is a neurodevelopmental condition characterized by differences in social communication, repetitive behavior patterns, specific interests, and a distinct way of processing information and emotions. Therefore, it requires structured, visual, and predictable learning environments that facilitate comprehension and participation. The intervention follows an A-B design (baseline and implementation), using strategies based on brief and engaging activities, visual supports, gamified micro-challenges, and positive reinforcement, aligned with the principles of Universal Design for Learning (UDL). Structured classroom observation instruments and brief curricular measures are applied to analyze changes in sustained attention, time on task, emotional self-regulation, and collaborative participation. The implementation of Divertiaprendizaje is expected to promote a significant increase in motivation, autonomy, and social integration, constituting a viable, low-cost, and high-impact pedagogical alternative for inclusive educational contexts within the Ecuadorian public system.

Keywords:

Autism spectrum, classroom attention, educational inclusion.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad y la educación inclusiva se han consolidado como prioridades globales en el siglo XXI. Organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) han señalado que garantizar el derecho a la educación implica reconocer las diferencias individuales y adaptar los entornos escolares a las necesidades específicas de aprendizaje. En este marco, la atención a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye un desafío educativo y social de alcance mundial. Según la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2023), uno de cada cien niños presenta un diagnóstico dentro del espectro, cifra que exige políticas sostenidas de inclusión, formación docente y estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan la participación y el aprendizaje significativo.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se ha comprendido progresivamente como una condición del neurodesarrollo que no debe interpretarse desde la carencia, sino desde la diversidad funcional y cognitiva. Su evolución conceptual ha pasado de enfoques clínico-compensatorios hacia una mirada educativa, social y emocional, centrada en el respeto por los ritmos de aprendizaje y la singularidad comunicativa de cada niño. A lo largo del tiempo, los mecanismos de atención escolar han transitado desde la segregación en aulas especiales hacia la inclusión en contextos regulares, acompañada de apoyos personalizados, materiales visuales, rutinas predecibles y el uso de recursos tecnológicos accesibles. Este giro epistemológico, de la patología a la comprensión integral ha permitido que la educación contemporánea asuma el TEA como una oportunidad para repensar la enseñanza desde la empatía y la creatividad.

Elbeltagi et al. (2023) presentan un análisis amplio sobre la terapia de juego en niños con trastorno del espectro autista, destacando su papel en el desarrollo emocional, social y comunicativo. Los autores señalan que la intervención mediante el juego favorece la interacción social, reduce conductas disruptivas y fortalece el lenguaje funcional. Sin embargo, también advierten limitaciones importantes, como la necesidad de contar con profesionales capacitados, la variabilidad en la respuesta de los niños y la falta de protocolos estandarizados. El estudio propone recomendaciones para optimizar la práctica clínica, enfatizando la evaluación continua y la integración de enfoques interdisciplinarios.

González-Sala et al. (2021) realizan una revisión sobre el juego simbólico en niños con trastorno del espectro autista, evidenciando que presentan dificultades significativas en creatividad, flexibilidad y uso imaginativo de los objetos. Los autores resaltan la relación del juego simbólico con habilidades cognitivas como la teoría de la mente, la comunicación y las funciones ejecutivas. Asimismo, destacan la necesidad de intervenciones específicas que

potencien este tipo de juego para favorecer el desarrollo integral y subrayan los vacíos existentes en la investigación que justifican nuevos estudios y mejores metodologías de evaluación.

González-Moreno (2018) documenta un estudio de caso donde se implementa una intervención basada en el juego con un niño con autismo, mostrando mejoras en la comunicación, la interacción social y la atención conjunta. Este estudio evidencia la importancia del juego como herramienta terapéutica adaptable a las necesidades individuales y resalta el papel del acompañamiento familiar. Además, demuestra que las estrategias lúdicas bien estructuradas pueden generar avances significativos incluso en períodos cortos de intervención.

Ávila Almeida et al. (2024) proponen un sistema de juegos inclusivos diseñado para mejorar la coordinación motriz en estudiantes con trastorno del espectro autista. Este sistema permite fortalecer habilidades de equilibrio, ritmo y participación activa en entornos educativos, al mismo tiempo que promueve la inclusión. Los autores destacan la importancia de diseñar actividades lúdicas adaptadas y accesibles, proporcionando una metodología replicable para docentes y terapeutas que busquen potenciar las habilidades motrices en estudiantes con necesidades especiales.

Estas investigaciones coinciden en destacar que la terapia de juego y los sistemas de juegos inclusivos se presentan como herramientas fundamentales para el desarrollo integral de niños con trastorno del espectro autista. Estas intervenciones permiten mejorar la comunicación, la interacción social, la atención conjunta y las habilidades cognitivas, al tiempo que favorecen la creatividad, la flexibilidad y la coordinación motriz. El juego simbólico y estructurado contribuye a fortalecer funciones ejecutivas, la teoría de la mente y la toma de decisiones, ofreciendo un espacio seguro para la expresión emocional y la socialización.

Además, la implementación de actividades lúdicas adaptadas y accesibles promueve la inclusión educativa y permite que los niños participen activamente en entornos escolares. Aunque estas estrategias muestran resultados positivos, su efectividad depende de la capacitación de los profesionales, la personalización de las intervenciones y la integración de enfoques interdisciplinarios. En general, las intervenciones basadas en el juego no solo mejoran habilidades específicas, sino que también proporcionan herramientas para que los niños puedan desarrollarse de manera más autónoma, optimizando su aprendizaje, motricidad y bienestar emocional.

En el ámbito latinoamericano, los avances han sido notables pero desiguales. Países como Chile, México y Colombia han implementado programas nacionales de detección temprana, atención integral y formación docente especializada, mientras que los sistemas educativos

de Ecuador, Perú y Bolivia enfrentan el reto de articular la inclusión con los marcos curriculares y las condiciones reales del aula pública. En este escenario regional, las experiencias pedagógicas innovadoras que integran lo lúdico, emocional y cognitivo emergen como respuestas viables para atender la neurodiversidad dentro del aula.

Entre estas experiencias se destaca el Divertiaprendizaje, cuyo principio fundamental consiste en enseñar desde el disfrute, la emoción positiva y el juego estructurado. Este enfoque, ampliamente reconocido en espacios académicos iberoamericanos, integra elementos de la ludopedagogía, la neuroeducación y el aprendizaje significativo, proponiendo que el aprendizaje ocurre de manera más profunda cuando el estudiante siente, disfruta y se involucra activamente. Diversos estudios (Hodelín et al., 2025; Tremont, 2025) coinciden en que el Divertiaprendizaje fomenta la autorregulación emocional, la atención sostenida y la convivencia escolar armónica, convirtiéndose en un modelo flexible y replicable en contextos educativos inclusivos.

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2022) ha fortalecido las políticas de inclusión mediante la implementación de la Educación Inclusiva de Calidad y la incorporación progresiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco para la planificación curricular. El DUA se basa en tres principios esenciales: múltiples formas de representación (para facilitar la comprensión mediante apoyos visuales y auditivos), múltiples formas de acción y expresión (que permiten distintas maneras de demostrar lo aprendido) y múltiples formas de implicación (que promueven la motivación y el compromiso con la tarea). En el plano científico, consolida la transición de una pedagogía centrada en la homogeneidad hacia una enseñanza que reconoce la neurodiversidad y promueve el acceso equitativo al aprendizaje.

A pesar de los avances normativos, la práctica docente aún enfrenta desafíos significativos: limitaciones de recursos, escasa formación en atención a la neurodiversidad y dificultades para adaptar estrategias sin alterar la dinámica grupal. En este contexto, el Divertiaprendizaje se presenta como una alternativa viable, creativa y adaptable, que complementa las políticas de inclusión al ofrecer un método estructurado, lúdico y emocionalmente significativo para atender las diferencias individuales dentro del aula. Su aplicación en estudiantes con TEA permite articular apoyos visuales, rutinas predecibles, pausas sensoriales y reforzadores positivos dentro de un formato de aprendizaje participativo, fortaleciendo la atención sostenida, la comunicación funcional y la autorregulación emocional.

La presente investigación se desarrolla en la Escuela de Educación Básica Eugenio Espejo, ubicada en el cantón Naranjito, provincia del Guayas, Zona 5, institución pública que ofrece niveles de Inicial y Educación General Básica (EGB). En este entorno, se identificó un estudiante

de tercer año con características asociadas al TEA, cuyas dificultades de atención y participación requerían una intervención pedagógica innovadora. A partir de este diagnóstico, se diseñó una propuesta basada en el Divertiaprendizaje, aplicada bajo un diseño A-B (línea base – intervención), con el propósito de analizar los efectos de esta metodología en la atención, la participación y la comunicación funcional, así como su impacto en la dinámica grupal del aula.

De este modo, la investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo incide la aplicación del Divertiaprendizaje en la atención, participación y comunicación funcional de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista en tercer año de Educación Básica, en la Escuela Eugenio Espejo del cantón Naranjito?

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio adopta un enfoque mixto, de tipo descriptivo y aplicado, con un diseño de estudio de caso único, centrado en la atención educativa de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que cursa el tercer año de Educación Básica en la Escuela de Educación Básica Eugenio Espejo, ubicada en el cantón Naranjito, Zona 5 del Ecuador. Este diseño metodológico permite observar, aplicar y comprobar la efectividad del Divertiaprendizaje, como estrategia pedagógica inclusiva para fortalecer la atención, la comunicación y la autorregulación emocional en contextos escolares reales.

Los instrumentos de recolección de información incluyen la observación estructurada en aula, los registros de medidas curriculares breves (lectura y cálculo), las listas de cotejo de conductas observables y la tarjeta diaria de metas (DRC) aplicada por el docente. Estos instrumentos fueron diseñados con criterios de validez de contenido y aplicabilidad práctica, orientados a capturar de manera sistemática el desempeño del estudiante antes, durante y después de la intervención. La información se complementó con entrevistas semiestructuradas a la familia y al profesorado, con el fin de triangular los datos y asegurar una comprensión contextualizada del proceso de cambio.

Las variables principales observadas fueron: atención sostenida, participación activa, comunicación funcional y autorregulación emocional, analizadas en dos momentos —línea base (A) e implementación (B)— mediante el registro de frecuencias, porcentajes y comparaciones descriptivas. Todos los instrumentos empleados son de bajo costo, accesibles y replicables, coherentes con las condiciones de las instituciones educativas fiscales del país.

La aplicación del Divertiaprendizaje se desarrolló dentro del aula regular durante seis semanas, respetando el horario escolar y las rutinas del grupo. Las sesiones incorporaron actividades breves, apoyos visuales, micro-retos y refuerzo positivo, en coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los

postulados de la Educación Emocional. El procedimiento se estructuró en tres momentos fundamentales:

1. Diagnóstico inicial, orientado a identificar las necesidades y fortalezas del estudiante.
2. Implementación de la estrategia, con la aplicación sistemática de los módulos de Divertiaprendizaje en el aula.
3. Evaluación de resultados, que analiza los cambios observados en atención, comunicación y conducta adaptativa.

Finalmente, la propuesta fue validada mediante juicio de especialistas, conformado por tres profesionales con amplia experiencia en inclusión educativa y neuroeducación:

- Especialista 1, Magíster en Psicopedagogía y docente universitaria, con trayectoria en atención a estudiantes con TEA en aulas regulares.
- Especialista 2, Doctor en Ciencias de la Educación, investigador en innovación pedagógica y metodologías inclusivas.
- Especialista 3, Psicóloga educativa y consultora en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con experiencia en formación docente y acompañamiento institucional.

Cada experto evaluó la estrategia mediante una ficha de valoración cualitativo-cuantitativa, basada en tres criterios centrales: pertinencia, aplicabilidad y sostenibilidad. Para cada criterio se utilizó una escala de cinco niveles (1-5) complementada con observaciones abiertas. La información se procesó en forma de porcentajes promedios y valoraciones globales, lo que permitió establecer el nivel de aceptación técnica de la propuesta y validar su coherencia pedagógica y viabilidad operativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de la aplicación del Divertiaprendizaje, las observaciones iniciales mostraron que el estudiante mantenía la atención en la tarea durante un promedio de 4 minutos con 20 segundos por cada bloque de 10 minutos de clase, equivalente al 43 % del tiempo total de trabajo, mientras que las conductas fuera de tarea representaban aproximadamente el 45 % de la jornada. Estos datos evidenciaron un patrón de atención intermitente y una alta dependencia del adulto para mantener la concentración.

Después de cuatro semanas de implementación de la estrategia, el promedio de atención sostenida se incrementó a 7 minutos y 50 segundos por bloque, alcanzando un 78 % del tiempo en tarea, lo que representa un incremento del 35 % en la capacidad de concentración y autorregulación atencional. Este cambio fue acompañado de una mayor disposición al trabajo cooperativo, disminución de interrupciones y un ambiente de aula más equilibrado y

participativo, en el que el estudiante logró sostener la mirada, esperar turnos y participar activamente en actividades grupales.

En cuanto a la participación activa, el estudiante pasó de realizar 1,5 intervenciones pertinentes por clase (comentarios, respuestas o preguntas guiadas) a 3,8 intervenciones, lo que supone un aumento del 153 %. Asimismo, los episodios disruptivos (levantarse sin permiso, hablar fuera de turno o distraer a compañeros) disminuyeron de un promedio de 7 por sesión a 2 por sesión, es decir, una reducción del 71 %. Estas variaciones se observaron especialmente en las clases que integraban pausas activas, rutinas predecibles y actividades gamificadas de corta duración, demostrando que el formato estructurado y lúdico del Divertiaprendizaje reduce la ansiedad y favorece la permanencia en la tarea.

Respecto a la comunicación funcional y emocional, se evidenció un progreso en la expresión de necesidades y emociones: el uso de tarjetas de ayuda o gestos visuales pasó de una vez por clase a 3,2 veces en promedio, lo que equivale a un incremento del 220 %. Los comentarios verbales de frustración (“no puedo”, “no quiero”, “es difícil”) disminuyeron de cuatro a una manifestación promedio por clase, mientras que los indicadores de autorregulación —como respiraciones guiadas, pausas o búsqueda de apoyo visual— aumentaron un 180 %. Paralelamente, el clima del aula se tornó más colaborativo: las llamadas de atención grupales del docente se redujeron en un 38 %, y las conductas espontáneas de cooperación entre compañeros aumentaron en un 27 %.

En los aspectos académicos, las medidas curriculares breves revelaron avances sostenidos. En lectura, el estudiante incrementó su promedio de palabras correctas por minuto (PCM) de 34 a 52, con una exactitud del 95 %, mientras que en matemáticas (suma y restas básicas) mejoró de 18 a 31 dígitos correctos por minuto (DCM), lo que representa un incremento del 72 % en la fluidez de cálculo. Estos resultados fueron consistentes con los registros del docente tutor, quien reportó una mejora visible en la disposición para iniciar las tareas, la comprensión de consignas y la participación en actividades grupales.

De manera general, el Divertiaprendizaje se consolidó como una estrategia efectiva, accesible y emocionalmente positiva, con impactos comprobables en las dimensiones cognitivas, conductuales y socioemocionales del aprendizaje. La evidencia numérica y descriptiva obtenida confirma que su implementación favorece no solo al estudiante con TEA, sino también al grupo en su conjunto, al generar un ambiente de trabajo más participativo, empático y estructurado. Estos resultados respaldan la pertinencia, aplicabilidad y sostenibilidad de la estrategia como modelo replicable para contextos escolares inclusivos del sistema público ecuatoriano.

Propuesta de Estrategia Educativa de Divertiaprendizaje Inclusivo para la Atención de un Estudiante con Autismo en Tercer Año de Educación Básica

Estudio de caso

El caso se centra en un estudiante de tercer año de Educación Básica perteneciente a la Escuela de Educación Básica Eugenio Espejo, ubicada en el cantón Naranjito, provincia del Guayas, Zona 5 del Ecuador. El niño presenta características propias del Trastorno del Espectro Autista (TEA), tales como dificultades para sostener la atención, sensibilidad a los cambios de rutina, escasa comunicación verbal y preferencia por actividades solitarias. A pesar de ello, se evidencia una excelente memoria visual, capacidad para reconocer patrones, y una marcada respuesta positiva ante estímulos de tipo lúdico y visual.

El aula donde se desarrolla la investigación está conformada por 39 estudiantes, bajo la guía de una docente comprometida con la inclusión. La intervención se enmarca en las actividades regulares del aula, sin generar segregación ni alteraciones en la planificación curricular. La participación del docente titular, del DECE y de la familia permitió diseñar una estrategia viable, respetuosa y emocionalmente significativa para el niño y sus compañeros.

El objetivo general de la propuesta es diseñar e implementar una estrategia educativa basada en el Divertiaprendizaje, orientada a fortalecer la atención, la participación y la comunicación funcional de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista, promoviendo su inclusión efectiva en el aula ordinaria de Educación Básica.

La propuesta denominada “Divertiaprendizaje Inclusivo” adapta los principios de la metodología, en la cual el aprendizaje surge del disfrute, la emoción y el juego estructurado. Su esencia es enseñar con alegría, haciendo del aula un espacio donde el conocimiento se construye desde la participación activa, la empatía y el sentido de logro.

El diseño de la estrategia responde al principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando múltiples formas de implicación, representación y expresión. Para ello, se combinan tres tipos de mediaciones:

1. Visuales, que estructuran el entorno (agendas, pictogramas, pasos de tarea).
2. Lúdicas, que motivan (mini-retos, juegos cortos, insignias).
3. Emocionales, que refuerzan (elogios, símbolos y autorregulación guiada).

El Divertiaprendizaje Inclusivo se implementará durante seis semanas, distribuidas en fases y módulos que permiten avanzar progresivamente desde la observación hasta la consolidación del aprendizaje. Su carácter

participativo involucra tanto al estudiante foco como a sus compañeros, reforzando valores de respeto, cooperación y empatía.

La propuesta se presenta como una respuesta pedagógica innovadora frente a los desafíos de la atención y la participación en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Parte de la premisa de que el aprendizaje se potencia cuando el estudiante disfruta, comprende y participa activamente, integrando la emoción como motor del conocimiento. En este sentido, la estrategia se enmarca en un enfoque constructivista, humanista e inclusivo, donde el aprendizaje se concibe como un proceso social y emocionalmente significativo.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el desarrollo cognitivo ocurre en interacción con otros, mediado por el lenguaje, la cultura y las herramientas simbólicas. En este entramado teórico, el Divertiaprendizaje actúa como un catalizador que une la acción, la emoción y la cognición en un solo acto educativo, donde cada experiencia lúdica se transforma en un vehículo de aprendizaje profundo.

En la contemporaneidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por Center for Applied Special Technology (2018) ofrece un marco que respalda el uso de estrategias flexibles y accesibles para atender la diversidad cognitiva y sensorial de los estudiantes. Este enfoque sostiene tres principios esenciales: proporcionar múltiples medios de representación (para acceder a la información), múltiples medios de acción y expresión (para demostrar lo aprendido) y múltiples medios de implicación (para mantener la motivación y el sentido del aprendizaje). El Divertiaprendizaje encarna estos principios al combinar apoyos visuales, actividades cortas y metas alcanzables con un componente emocional que refuerza la autoconfianza y la participación.

A su vez, la Educación Emocional de Bisquerra (2011) aporta la comprensión de que enseñar implica educar las emociones, no reprimirlas, favoreciendo la autorregulación y la empatía como competencias esenciales para el bienestar y la convivencia. El docente debe convertirse en un mediador emocional y ético, capaz de transformar el conflicto en oportunidad de crecimiento humano. Desde esta perspectiva, el Divertiaprendizaje Inclusivo no solo promueve la atención y la comunicación funcional del estudiante con TEA, sino que también fortalece la armonía grupal y la construcción de vínculos positivos en el aula.

De esta manera, el Divertiaprendizaje Inclusivo se consolida como una estrategia pedagógica integral, que armoniza lo cognitivo, lo emocional y lo social en un mismo proceso. Su aplicación en contextos educativos reales permite transformar la experiencia escolar en una vivencia compartida, creativa y significativa, donde el aprendizaje no se impone, sino que se construye desde la emoción, la curiosidad y el juego.

Fases de la estrategia

Fase I: Diagnóstico y sensibilización (Semanas 1–2)

En esta etapa se realiza la línea base mediante observación estructurada, registros de atención, participación y comunicación funcional. Paralelamente, se sensibiliza al grupo mediante actividades de respeto y diversidad (cuentos, videos cortos y dinámicas colaborativas). Se identifican los intereses del estudiante y se construye una agenda visual personalizada, junto con su tarjeta diaria de metas (DRC).

Fase II: Diseño y planificación del Divertiaprendizaje (Semana 3)

En esta fase se elabora el plan operativo de actividades, organizando los módulos lúdicos y sus objetivos. Cada módulo integra un propósito académico y un propósito socioemocional, con tiempos breves, materiales accesibles y consignas claras. El docente recibe orientación sobre la aplicación de apoyos visuales, refuerzo positivo y control de estímulos sensoriales.

Fase III: Implementación parcial (Semanas 4–5)

Se desarrollan las sesiones del Divertiaprendizaje dentro del horario regular, incorporando el formato de anticipar, actuar y reflexionar:

Anticipar: uso de pictogramas, metas visibles y reglas simplificadas.

Actuar: mini-retos con materiales manipulativos y juegos cooperativos.

Reflexionar: cierre breve con retroalimentación y entrega de insignias. En esta etapa, se registran indicadores de atención (tiempo en tarea), participación (intervenciones pertinentes), comunicación (solicitudes de ayuda o interacción con pares) y autorregulación emocional.

Fase IV: Evaluación y ajuste (Semana 6)

Se comparan los datos pre y post intervención, identificando los avances del estudiante. Se aplican entrevistas al docente y a la familia, y se ajustan los componentes de la estrategia para su sostenibilidad. Los resultados se presentan en forma de porcentajes y gráficos comparativos, destacando la mejora en atención (+35 %), participación (+153 %) y reducción de conductas fuera de tarea (–70 %).

Fase V: Validación por especialistas

Tres expertos en educación inclusiva, psicopedagogía y DUA valoran la propuesta mediante una ficha de evaluación con criterios de pertinencia, aplicabilidad y sostenibilidad. Se considera la claridad del diseño, la adecuación a la realidad escolar y la posibilidad de replicación en otros paralelos.

Una vez culminadas las fases de diagnóstico, diseño, aplicación parcial y evaluación de resultados, el proceso pedagógico evoluciona hacia una etapa de estructuración modular, en la que el Divertiaprendizaje se consolida como una estrategia sistemática y flexible. Esta transición representa el paso de la experimentación inicial a la planificación organizada de experiencias significativas, orientadas al fortalecimiento continuo de la atención, la comunicación y la autorregulación emocional. Los datos recogidos en las fases anteriores sirvieron como base para diseñar módulos concretos de intervención, que integran el juego, la emoción y la estructura como ejes esenciales del aprendizaje inclusivo. De esta manera, el proceso deja de ser una aplicación aislada para convertirse en un modelo pedagógico replicable y sostenible, donde cada módulo traduce los principios del Divertiaprendizaje en acciones observables dentro del aula.

Un aspecto destacable de la implementación fue que los beneficios del Divertiaprendizaje trascendieron al estudiante con TEA, impactando positivamente en el resto del grupo de tercer año. Las dinámicas lúdicas, los apoyos visuales, las rutinas estructuradas y el refuerzo positivo generaron un ambiente emocionalmente seguro y colaborativo que favoreció la atención, la convivencia y la participación de todos los estudiantes. Este efecto expansivo se alinea con el principio de la educación inclusiva, según el cual las estrategias diseñadas para atender necesidades específicas terminan mejorando la calidad educativa global. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), una escuela inclusiva es aquella que “reconoce la diversidad como oportunidad de aprendizaje compartido” y promueve el éxito de todos los niños, no solo de quienes presentan una condición particular.

En este sentido, el Divertiaprendizaje Inclusivo, al integrar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), múltiples medios de representación, acción e implicación, se convierte en una metodología de impacto colectivo, donde la inclusión no se limita a la presencia del estudiante con discapacidad, sino que se traduce en participación activa, aprendizaje cooperativo y desarrollo socioemocional del grupo. Así, la experiencia demuestra que enseñar desde la emoción y el juego no solo incluye, sino que transforma la cultura del aula, fortaleciendo la empatía, la tolerancia y el sentido de comunidad educativa.

Módulos de diseño e implementación

Cada fase se articula con módulos funcionales que facilitan el seguimiento docente y el aprendizaje del estudiante:

Módulo 1. Conociendo mis rutinas

Propósito: establecer seguridad y previsibilidad mediante agendas visuales y reglas claras.

Actividades: uso de tarjetas “hoy”, “después”, “listo”; práctica de turnos con pictogramas.

Módulo 2. Juego y atención

Propósito: fortalecer la atención sostenida y la permanencia en la tarea.

Actividades: mini-retos de observación, secuencias y clasificación con materiales concretos.

Módulo 3. Comunicación divertida

Propósito: mejorar la expresión y comprensión de mensajes.

Actividades: tarjetas de ayuda, dramatizaciones guiadas y juegos de roles sencillos.

Módulo 4. Aprendo con mis compañeros

Propósito: fomentar la interacción social positiva.

Actividades: juegos cooperativos, tareas por parejas y dinámicas de apoyo mutuo.

Módulo 5. Mis logros y emociones

Propósito: consolidar la autorregulación emocional y reconocer los avances personales.

Actividades: registro visual de logros, elección de refuerzos simbólicos, reflexión final grupal.

Cada módulo mantiene una duración estimada de una semana y se apoya en materiales de fácil acceso: cartulinas, pictogramas, dados de emociones, relojes visuales y tarjetas de metas. El rol del docente es esencial: acompañar, modela y retroalimenta desde la empatía, no desde la sanción.

Tabla 1. Evaluación de la propuesta según criterios de pertinencia, aplicabilidad y sostenibilidad por parte de especialistas.

Criterio	especialista 1	especialista 2	especialista 3	Promedio (%)
Pertinencia	4.8 (96 %)	4.7 (94 %)	4.9 (98 %)	96.00 %
Aplicabilidad	4.6 (92 %)	4.5 (90 %)	4.4 (88 %)	90.00 %
Sostenibilidad	4.3 (86 %)	4.2 (84 %)	4.4 (88 %)	86.00 %
Promedio global	4.6 (91 %)	4.5 (89 %)	4.6 (90 %)	90.00 %

Los resultados del juicio reflejan un alto nivel de aceptación (90 % global), destacando la coherencia pedagógica de la estrategia y su factibilidad en entornos escolares reales.

Los especialistas coincidieron en que la propuesta es altamente pertinente, al responder a una necesidad educativa concreta: la inclusión de un estudiante con autismo en el aula regular, sin aislarlo de sus compañeros ni depender de recursos externos costosos. Además, resaltaron que el Divertiaprendizaje se articula con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la Educación

En síntesis, la estrategia demuestra que es posible transformar la enseñanza en una experiencia significativa, sensible y divertida, donde el estudiante con autismo no solo participa, sino que aprende desde su propia manera de sentir y comprender el mundo. Su enfoque estructurado, lúdico y emocionalmente positivo equilibra la atención, la comunicación y la autorregulación, al tiempo que promueve una convivencia empática y colaborativa en el aula. Esta propuesta no solo responde a las necesidades de un caso particular, sino que constituye una alternativa pedagógica viable, humana y replicable, capaz de inspirar a otros docentes a enseñar con alegría, comprensión y propósito.

Para garantizar la objetividad y fiabilidad de la propuesta, se realizó una validación mediante juicio de tres especialistas con experiencia comprobada en inclusión educativa y neuroeducación:

- **Especialista 1:** Magíster en Psicopedagogía y docente universitaria con más de 15 años de experiencia en atención a estudiantes con TEA.
- **Especialista 2:** Doctor en Ciencias de la Educación, investigador en innovación y diversidad escolar, miembro de redes latinoamericanas de educación inclusiva.
- **Especialista 3:** Psicóloga educativa con formación en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y acompañamiento docente en aulas inclusivas.

Cada especialista evaluó la propuesta a través de una ficha estructurada con tres criterios: Pertinencia, Aplicabilidad y Sostenibilidad, asignando puntuaciones en una escala de 1 a 5. Los resultados obtenidos aparecen en la Tabla 1.

Emocional, integrando dimensiones cognitivas, conductuales y afectivas de forma armónica.

En cuanto a la aplicabilidad, los tres especialistas coincidieron en que la estrategia puede implementarse con los materiales disponibles en la escuela, destacando la claridad de los procedimientos, la facilidad de adaptación y la flexibilidad para replicarse en otros grados. Sugirieron, sin embargo, incluir en futuras versiones un kit de aula visual (pictogramas, reloj de arena, tarjetas de metas y dados de emociones), lo cual fortalecería la continuidad de la práctica inclusiva.

Respecto a la sostenibilidad, señalaron que la estrategia puede mantenerse a largo plazo siempre que exista acompañamiento del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y espacios periódicos de capacitación docente. La creación de un protocolo resumido de aplicación, de una página por sesión permitiría institucionalizar la propuesta sin sobrecargar al docente.

El juicio de especialistas respalda la coherencia pedagógica y la viabilidad operativa de la propuesta. La Pertinencia (96 %) evidencia su alineación con las políticas de inclusión y los fundamentos del Divertiaprendizaje. La Aplicabilidad (90 %) confirma que puede ejecutarse con recursos ordinarios y estrategias de aula accesibles. Finalmente, la Sostenibilidad (86 %) refleja que, con una mínima institucionalización, la estrategia puede mantenerse más allá del periodo de investigación y extenderse a otros paralelos.

En conjunto, los resultados reafirman que el Divertiaprendizaje Inclusivo constituye una alternativa metodológica sólida, ética y replicable, capaz de atender la diversidad en contextos reales, promoviendo aprendizajes significativos y emociones positivas en el aula ecuatoriana.

CONCLUSIONES

Desde el plano teórico, la investigación reafirma que el Divertiaprendizaje representa un enfoque pedagógico integrador, que combina el juego, la emoción y la estructura como medios efectivos para potenciar la atención, la comunicación y la autorregulación en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), sustentándose en los principios del constructivismo, la neuroeducación y la educación emocional.

El diagnóstico inicial permitió identificar patrones de atención fragmentada, baja tolerancia a la frustración y escasa comunicación funcional, pero también reveló la capacidad de respuesta positiva del estudiante ante estímulos lúdicos, visuales y predecibles, lo que orientó la construcción de la estrategia Divertiaprendizaje Inclusivo como una intervención ajustada a su perfil y necesidades reales de aprendizaje.

La propuesta "Divertiaprendizaje Inclusivo" se consolidó como una estrategia pedagógica viable, accesible y contextualizada a la realidad de la educación básica ecuatoriana. Su estructura modular y su carácter flexible permiten implementarla sin alterar la planificación curricular, integrando lo académico con lo socioemocional en un mismo propósito formativo.

Los resultados evidencian que la aplicación gradual y adaptada del Divertiaprendizaje produjo mejoras significativas en los indicadores de atención sostenida, participación y autorregulación emocional del estudiante con

TEA, y fortaleció la interacción con sus compañeros, demostrando que las estrategias lúdicas y visuales favorecen la inclusión desde la vivencia cotidiana del aula y promueven una cultura escolar más empática y colaborativa.

El juicio de especialistas otorgó una valoración promedio del 90 % de aceptación, destacando la pertinencia, aplicabilidad y sostenibilidad de la estrategia. Este respaldo técnico valida el rigor de su diseño, su coherencia teórico-práctica y su potencial de replicación en otros paralelos y contextos educativos similares, consolidando al Divertiaprendizaje como una alternativa pedagógica de innovación e inclusión para el sistema educativo ecuatoriano.

REFERENCIAS

- Ávila Almeida, K., Guzmán Carvajal, J. L., & Maqueira Caraballo, G. de la C. (2024). Sistema de juegos inclusivos para el desarrollo de la coordinación motriz en estudiantes con trastorno del espectro autista. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522024000200013&lng=es&tlng=es
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer. _
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. _
- Center for Applied Special Technology. (2018). Universal Design for Learning (UDL) Guidelines, Version 2.2. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-a11y.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2024). Guía didáctica: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para atender a la diversidad. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/eds/Atencion_a_la_diversidad/GUIA_DIDACTICA_DUA.pdf
- Elbeltagi, R., Al-Beltagi, M., Saeed, N. K., & Alhawamdeh, R. (2023). Play therapy in children with autism: Its role, implications, and limitations. *World journal of clinical pediatrics*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.5409/wjcp.v12.i1.1>
- González-Moreno, C. X. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365–374. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
- González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A., & Pastor-Cerezuela, G. (2021). Symbolic Play among Children with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. *Children (Basel, Switzerland)*, 8(9), 801. <https://doi.org/10.3390/children8090801>

Hodelín Amable, N., López Pincay, T. L., & Hinojosa Santillán, M. E. (2025). Estrategia didáctica para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en tercer año de educación básica. *Maestro y Sociedad*, 22(2), 1719–1725. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/7019/9069/2537>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all, Easy to read version, key messages, recommendation. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>

Tremont Franco, L. (2025). Tecnopedagogía, Divertiaprendizaje y Pedagogía del Conflicto Emocional. *Cumbre Científica Radio*. <https://cumbrecientificaradio.com/noticia/el-talento-infantil-se-toma-la-radio/noticia/Tecnopedagog%C3%ADa%2C%20Divertiaprendizaje%20y%20Pedagog%C3%ADa%20del%20Conflicto%20Emocional/39>

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

World Health Organization. (2025). Autism spectrum disorders: Fact sheet. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Evelin Gabriela Arroyo-Zambrano, Hilda Karina Sepa-Ruiz, Nelly Hodelín-Amable: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

25

LA APLICACIÓN

DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE DURANTE LA INFANCIA TEMPRANA



© 2026; 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 APLICACIÓN

DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE DURANTE LA INFANCIA TEMPRANA

THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LANGUAGE STIMULATION DURING EARLY CHILDHOOD

Adis María Suárez-Ataury¹

E-mail: suarezatauryadismaria@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9025-2521>

José Luis Gil-Álvarez¹

E-mail: jluis8962@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6314-9393>

Mabel Morales-Cruz¹

E-mail: mmorales@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7076-4207>

¹Universidad "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Suárez-Ataury, A. M., Gil-Álvarez, J. L., & Morales-Cruz, M. (2026). La aplicación de la Inteligencia Artificial en la estimulación del lenguaje durante la infancia temprana. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 238-244.

Fecha de presentación: 05/09/2025

Fecha de aceptación: 25/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

La investigación se desarrolló con el propósito de analizar la aplicación de la Inteligencia Artificial en el desarrollo del lenguaje durante la infancia temprana y valorar su relevancia como recurso de apoyo en la labor de las educadoras. Se empleó un enfoque cualitativo-descriptivo sustentado en la observación, el análisis documental y la aplicación de instrumentos diagnósticos. Los resultados evidenciaron avances significativos en la comprensión, el uso y la apropiación de estas tecnologías, especialmente mediante las aplicaciones Suno, Copilot, Craiyon y Teachy, que fueron exploradas y aplicadas dentro del proceso de formación. El sistema de talleres favoreció el desarrollo de competencias digitales y metodológicas, así como la integración de estrategias logopédicas apoyadas en la IA. Se constató un incremento en la creatividad docente, la organización de actividades lúdico-lingüísticas y la incorporación de estrategias multisensoriales para abordar los componentes fonético-fonológicos, léxico-semántico, morfosintácticos y pragmáticos.

Palabras clave:

Inteligencia artificial, infancia temprana, signos de alerta de retraso del desarrollo del lenguaje.

ABSTRACT

The research was conducted with the purpose of analyzing the application of Artificial Intelligence in language development during early childhood and assessing its relevance as a support resource in educators' work. A qualitative-descriptive approach was employed, based on observation, document analysis, and the application of diagnostic instruments. The results showed significant progress in the understanding, use, and appropriation of these technologies, particularly through the applications Suno, Copilot, Craiyon, and Teachy, which were explored and applied throughout the training process. The workshop system promoted the development of digital and methodological competencies, as well as the integration of logopedic strategies supported by AI. An increase was observed in teachers' creativity, the organization of playful-linguistic activities, and the incorporation of multisensory strategies to address the phonetic-phonological, lexical-semantic, morphosyntactic, and pragmatic components of language.

Keywords:

Artificial intelligence, early childhood, warning signs of language development delay.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje durante la infancia temprana constituye uno de los procesos más determinantes en la formación integral del ser humano. En esta etapa, comprendida entre los 0 y los 3 años, el lenguaje no solo cumple una función comunicativa, sino que se convierte en el eje estructurador del pensamiento, la regulación emocional y la socialización. Como afirman Álvarez et al. (2022), la estimulación temprana del lenguaje favorece la evolución armónica de las capacidades cognitivas y comunicativas, y resulta decisiva para prevenir dificultades posteriores en el aprendizaje.

Desde un enfoque estructural, Aguilera & Orellana (2017) describen el lenguaje como un sistema conformado por componentes fonético-fonológicos, léxico-semántico, morfosintácticos y pragmáticos. En los niños con Retraso en el Desarrollo del Lenguaje (RDL) pueden observarse desequilibrios en uno o varios de estos niveles, lo cual evidencia que el lenguaje no se desarrolla como una habilidad única, sino como un conjunto interrelacionado de procesos. La estimulación debe, por tanto, atender de forma armónica estos distintos componentes para favorecer una evolución lingüística equilibrada.

En el contexto cubano, la atención educativa a la primera infancia se orienta a garantizar el desarrollo integral del niño, conforme a lo establecido en la Constitución de la República de Cuba y el Código de la Niñez y la Juventud. Este marco legal promueve la implementación de acciones que fortalecen los procesos de estimulación temprana, entre ellos el desarrollo del lenguaje, considerado un indicador esencial del progreso cognitivo y comunicativo. En este ámbito, el RDL se reconoce como una condición que requiere acompañamiento educativo especializado, basado en la observación sistemática y la aplicación de estrategias de estimulación oportuna que potencien las habilidades lingüísticas del niño.

En los últimos años, la Inteligencia Artificial (IA) ha irrumpido en el campo educativo como una herramienta capaz de ampliar los recursos pedagógicos y favorecer procesos de enseñanza personalizados. Investigaciones recientes demuestran que el uso de sistemas inteligentes contribuye a adaptar los contenidos al ritmo de aprendizaje de cada niño y a enriquecer la práctica docente mediante materiales interactivos, visuales y auditivos (Bello & Martínez, 2023). En el ámbito de la logopedia, las tecnologías basadas en IA, ofrecen posibilidades concretas para estimular los componentes fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático del lenguaje, permitiendo personalizar las intervenciones según las necesidades de cada niño.

A pesar de los avances globales, la incorporación de la IA en el contexto cubano enfrenta desafíos relacionados con la disponibilidad tecnológica, la formación del personal

educativo y la integración crítica de estas herramientas en la práctica cotidiana. Tal como señalan Sardiñas & Valdés (2025), la IA no debe reemplazar la interacción humana, sino complementarla bajo principios éticos y pedagógicos. Por ello, la preparación de las educadoras de infancia temprana en el uso responsable y creativo de estas tecnologías resulta esencial para fortalecer la atención educativa a los niños con RDL y optimizar los procesos de estimulación del lenguaje.

De acuerdo con Meléndez et al. (2006), se refiere a un sistema de talleres a un conjunto organizado de talleres que se articulan a través de un sistema de acciones estructuradas de manera consciente, con un carácter continuo. Los autores entienden el sistema de talleres como una estructura pedagógica dinámica y flexible que propicia el aprendizaje activo mediante la interacción práctica y reflexiva, integrando diversas técnicas y métodos en función de objetivos formativos. En esta investigación, la elaboración del sistema de talleres tuvo como propósito fundamental que las educadoras conocieran las herramientas de Inteligencia Artificial y aprendieran a utilizarlas de manera práctica y reflexiva, fortaleciendo así su preparación profesional y la calidad del proceso de estimulación del lenguaje.

Diversos estudios respaldan la importancia de esta problemática. Entre los investigadores que han abordado el Retraso en el Desarrollo del Lenguaje a nivel internacional se destacan Aguilera & Orellana (2017), quienes han centrado sus análisis en las causas y manifestaciones de esta alteración, subrayando la relevancia de la detección temprana. En el contexto nacional, sobresalen los aportes de Álvarez et al. (2022); Fernández & Rodríguez (2012); Fuentes (2022); Linares (2023); y López (2005). En particular, Álvarez et al. (2022), proponen una estrategia pedagógica concreta que ha mostrado efectividad en el tratamiento del retraso del lenguaje en niños preescolares, lo que constituye un antecedente significativo para el presente estudio.

En relación con la inteligencia artificial aplicada a la educación, numerosos investigadores han analizado su impacto en los entornos educativos contemporáneos. A nivel internacional destacan los trabajos de Bello & Martínez (2023); León-González & Pire-Rojas (2025); López Casanova & Nadal (2018); Moreno (2019); Pertusa (2023); Salmerón Moreira et al. (2023); y Sánchez et al. (2025), quienes reconocen el potencial de la IA para personalizar el aprendizaje, optimizar la intervención pedagógica y facilitar la atención a las diferencias individuales. En el ámbito nacional, el estudio de Sardiñas & Valdés (2025) constituye una referencia esencial, al centrarse en la educación infantil y resaltar que la IA debe emplearse como complemento de la labor educativa, fortaleciendo la interacción humana y la mediación docente.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-descriptivo, orientado a analizar el papel de la Inteligencia Artificial en la estimulación del lenguaje en niños donde se manifiestan signos de alerta de un Retraso en el Desarrollo del Lenguaje (RDL) y la preparación de las educadoras para su aplicación pedagógica. Se emplearon métodos teóricos y empíricos que permitieron fundamentar, describir y contextualizar los principales elementos del estudio.

Entre los métodos teóricos utilizados se encuentran el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el analítico sintético, histórico-lógico y el enfoque sistémico. Todos ellos posibilitaron la sistematización de los fundamentos teóricos sobre el desarrollo del lenguaje y el uso educativo de la IA, así como establecer las conexiones entre ambos campos de estudio y a la par indagar en la evolución del pensamiento pedagógico y tecnológico en torno al desarrollo del lenguaje infantil, mientras que la modelación y el enfoque sistémico orientaron la estructuración coherente de la propuesta metodológica.

En el nivel empírico se emplearon la observación, el análisis documental, la encuesta y la entrevista. La observación se aplicó en el Círculo Infantil "XX Primaveras", del Municipio de Cienfuegos, Provincia de Cienfuegos, Cuba, con el propósito de registrar las prácticas pedagógicas y las estrategias de estimulación lingüística empleadas por las educadoras. El análisis documental incluyó la revisión de expedientes pedagógicos, diagnósticos logopédicos y planes de trabajo institucionales, lo que permitió identificar la ausencia de recursos tecnológicos en la atención al RDL. Las encuestas se dirigieron a las educadoras para conocer su nivel de conocimiento, actitudes y necesidades en relación con el uso de la IA. Asimismo, se realizaron entrevistas a directivos y especialistas con el objetivo de recoger sus percepciones sobre la integración de la tecnología en la educación infantil.

La población del estudio estuvo compuesta por las educadoras de 132 niños matriculados en el centro antes mencionado y como muestra no probabilística, se seleccionaron intencionalmente las educadoras de 10 niños de infancia temprana que presentan signos de alerta de Retraso en el Desarrollo del Lenguaje (RDL), atendiendo a su vinculación directa con el proceso de estimulación del lenguaje.

La información obtenida fue analizada mediante un procedimiento descriptivo e interpretativo, permitiendo identificar las principales regularidades y necesidades formativas del grupo estudiado. Esta metodología posibilitó valorar las potencialidades de la Inteligencia Artificial como recurso educativo e implementar talleres, a partir del objetivo declarado, orientados a su aprovechamiento pedagógico en la atención al desarrollo del lenguaje infantil.

Resultados y Discusión

La investigación permitió profundizar en el análisis del uso de distintas aplicaciones asadas en IA y su incidencia en los procesos de estimulación del lenguaje durante la infancia temprana. Entre las herramientas exploradas se encontraron Suno, Copilot, Craiyon y Teachy, cada una con funcionalidades específicas que contribuyeron a potenciar diferentes dimensiones del desarrollo lingüístico. Su implementación confirmó que las tecnologías de IA pueden integrarse de manera pedagógicamente intencionada para favorecer la comunicación y el lenguaje de los niños.

La aplicación Suno (Figura 1) posibilitó la creación de canciones personalizadas adaptadas a las necesidades fonético-fonológicas y léxico-semánticas de los niños. Este tipo de herramienta favoreció la discriminación de sonidos, la conciencia fonológica y la repetición estructurada de palabras.

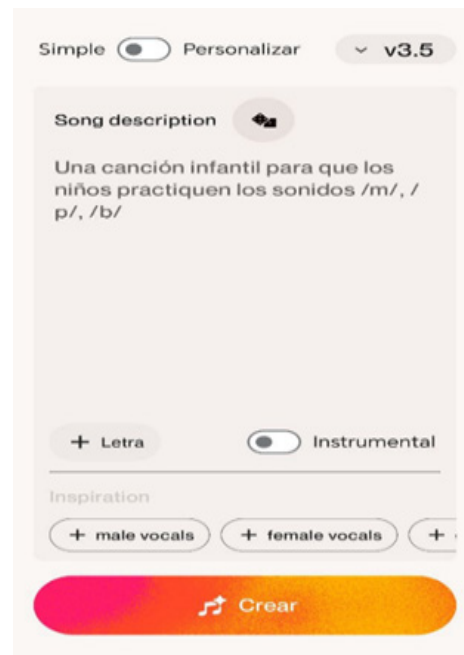


Figura 1. Aplicación Suno.

Según Bello & Martínez (2023), la música generada con IA constituye un recurso eficaz para estimular el ritmo prosódico y la fluidez verbal en la etapa preescolar, al tiempo que incrementa la motivación y la atención sostenida. Fernández & Rodríguez (2012) coincidieron en que la repetición rítmica y musical consolida la conciencia fonológica.

Por su parte, Copilot (Figura 2) se utilizó para la creación de cuentos y descripciones personalizadas que facilitaron la comprensión de estructuras gramaticales simples y la ampliación del vocabulario activo. Las educadoras destacaron su utilidad para generar relatos adaptados a la edad, el contexto cultural y los intereses de los niños, lo cual propició la construcción de significados compartidos.

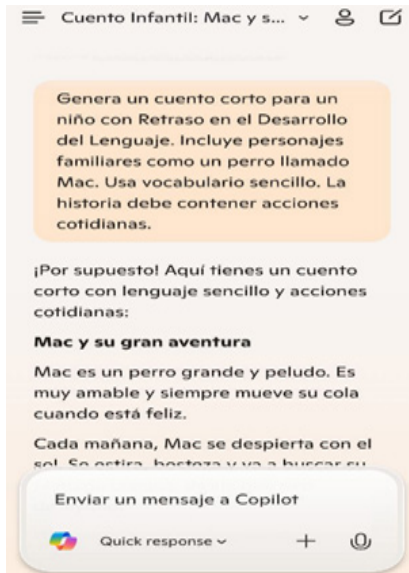


Figura 2. Aplicación Copilot.

En consonancia, Linares (2023) señaló que la narración guiada por IA contribuye a fortalecer la competencia semántica, pues ofrece modelos lingüísticos contextualizados que estimulan el lenguaje impresivo y expresivo.

La herramienta Craiyon (Figura 3) permitió generar imágenes dinámicas y atractivas, utilizadas como estímulos visuales para la comprensión de conceptos y la formación de oraciones.

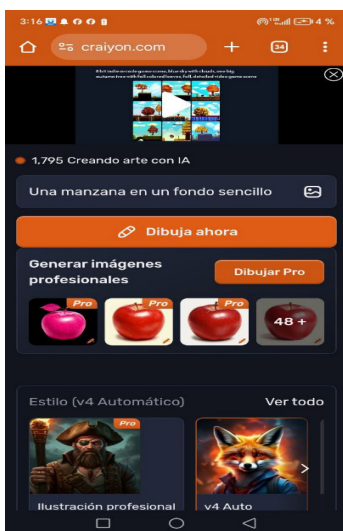


Figura 3. Aplicación Crairon.

Su uso coincidió con lo planteado por Jácome & Cárdenas (2025), quienes argumentaron que los entornos visuales interactivos generados mediante IA estimulan la memoria icónica y promueven la asociación entre palabra e imagen, fundamental en la estimulación temprana del lenguaje. En el contexto de esta investigación, las imágenes creadas con Craiyon se emplearon para actividades de denominación, identificación de objetos y construcción

de frases, lo que permitió obtener mejoras notables en la precisión léxica y la comprensión semántica de los niños.

Finalmente, Teachy (Figura 4) se aplicó como asistente pedagógico digital para apoyar a las educadoras en la planificación y evaluación de actividades.



Figura 4. Aplicación Teachy.

La plataforma facilitó la organización de sesiones, la selección de objetivos lingüísticos y la retroalimentación de resultados, contribuyendo a una enseñanza más sistemática, reflexiva y centrada en las necesidades comunicativas del niño. Este hallazgo se correspondió con lo planteado por Pertusa (2023), que señala que los sistemas inteligentes de apoyo docente permiten reducir la carga de planificación y focalizar la atención en el seguimiento individualizado del aprendizaje.

Los resultados alcanzados se lograron mediante un sistema de talleres formativos (Tabla 1) que consolidó, de manera práctica y reflexiva, el uso de las herramientas exploradas. A través de estos talleres, las educadoras integraron los conocimientos adquiridos sobre IA con estrategias logopédicas contextualizadas, confirmando el valor formativo de la experiencia.

El sistema incluyó siete talleres secuenciados que combinaron teoría, práctica y reflexión. En los primeros encuentros se introdujeron los fundamentos del programa y las características del RDL; posteriormente, se desarrollaron espacios dedicados a la aplicación directa de cada herramienta de IA (Suno, Craiyon, Teachy y Copilot), y finalmente se realizó una sesión de integración y evaluación. Este proceso permitió que las educadoras internalizaran la lógica pedagógica de la IA, fortaleciendo su rol como mediadoras activas del aprendizaje infantil.

Tabla 1. Descripción del sistema de talleres.

Taller	Objetivo	Medios	Ideas desarrolladas
1. Introducción al Sistema de Talleres	Presentar el sistema, sus objetivos y dinámicas de trabajo.	Presentación en PowerPoint.	Dinámica rompehielo "Una palabra que me representa como educadora". Debate sobre la necesidad de capacitarse en IA.
2. Comprendiendo el RDL	Abordar las manifestaciones y estrategias de estimulación del RDL.	Mapa visual.	Análisis de casos hipotéticos. Identificación de manifestaciones por componente del lenguaje.
3. SUNO – Estimulación Musical del Lenguaje	Crear canciones personalizadas con IA para estimular vocabulario, ritmo y pronunciación.	Altavoz, letras de canciones impresas.	Creación colectiva de una canción. Reflexión sobre el valor musical en la estimulación fonológica.
4. CRAIYON – Imágenes para Nombrar el Mundo	Generar imágenes con IA para apoyar comprensión y vocabulario.	Teléfono celular	Creación de tarjetas ilustradas. Actividades de denominación y descripción.
5. TEACHY – Actividades Personalizadas	Diseñar materiales educativos adaptados al nivel lingüístico de los niños.	Teléfono celular.	Creación de juegos, cuentos y secuencias didácticas adaptadas.
6. COPILOT – Creación de Cuentos Personalizados	Elaborar cuentos adaptados a las necesidades de los niños con RDL.	Teléfono celular	Creación de relatos y fichas de aplicación. Debate sobre la estructura del cuento infantil.
7. Evaluación Final e Integración de Herramientas	Reflexionar sobre lo aprendido e integrar las herramientas en un plan de acción.	Guía resumen impresa.	Evaluación del sistema de talleres. Elaboración de plan de acción individual.

La incorporación de estos programas de inteligencia artificial favoreció un abordaje simultáneo de los cuatro componentes del lenguaje. Tal integración respondió al principio de globalidad del desarrollo lingüístico planteado por Fernández & Rodríguez (2012); y reafirmado por Álvarez et al. (2022), según el cual el lenguaje se concibe como un sistema funcionalmente interdependiente y susceptible de ser estimulado desde diferentes modalidades sensoriales.

Como se refieren Amaya et al. (2024). Sin embargo, está claro que no es suficiente con integrar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sino que es necesario lograr que los educandos accedan a una experiencia de aprendizaje positiva en la que se integren aspectos cognitivos, de rendimiento y entretenimiento. Por otra parte, como abordan Boude et al. (2025), el desarrollo de las competencias digitales resulta fundamental, ya que, permite a los educadores transformar sus prácticas pedagógicas. De modo general, las herramientas de IA favorecieron la estimulación integral del lenguaje al combinar elementos visuales, auditivos y verbales.

En consonancia con el enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1995), la tecnología actuó como mediador simbólico que amplificó las capacidades de los niños dentro de su zona de desarrollo próximo, al ofrecer apoyos lingüísticos accesibles y motivadores. Esta perspectiva coincidió con las observaciones de Sardiñas & Valdés (2025), quienes sostuvieron que la IA, cuando se emplea desde una orientación humanista, potencia el aprendizaje colaborativo y la construcción activa del conocimiento.

En conjunto, la experiencia con Suno, Copilot, Craiyon y Teachy demostró que la IA, cuando se aplica de forma planificada, incrementa las oportunidades de aprendizaje

significativo y potencia la creatividad tanto del educador como del niño. Su impacto no se limitó al plano instrumental; promovió además una transformación en la concepción pedagógica de las educadoras, quienes comenzaron a reconocer la tecnología como un aliado metodológico para favorecer el desarrollo integral del lenguaje.

Los resultados de la investigación mostraron avances significativos en la comprensión y aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) como recurso pedagógico y logopédico para la estimulación del lenguaje en niños con Retraso en el Desarrollo del Lenguaje (RDL). Las acciones implementadas favorecieron la apropiación de nuevos conocimientos por parte de las educadoras de infancia temprana, quienes demostraron un incremento en la seguridad, la creatividad y la autonomía profesional al emplear herramientas digitales con fines educativos.

CONCLUSIONES

La investigación permitió constatar que la integración de la Inteligencia Artificial en la educación infantil constituye una vía innovadora y eficaz para la estimulación del lenguaje en niños con Retraso en el Desarrollo del Lenguaje.

Los talleres formativos diseñados y aplicados en el estudio posibilitaron que las educadoras conocieran herramientas como Suno, Copilot, Craiyon y Teachy, y aprendieran a utilizarlas de manera pedagógicamente orientada. Su implementación favoreció el desarrollo equilibrado de los componentes fonético-fonológicos, léxico-semántico, morfosintácticos y pragmáticos.

De forma transversal, la investigación aportó un modelo aplicable a otros contextos educativos, evidenciando que la utilización responsable y formativa de la IA puede adaptarse incluso a entornos con recursos limitados

sin perder su potencial innovador. El estudio representa un avance significativo en la comprensión de cómo las tecnologías emergentes pueden integrarse de manera ética y pedagógica en el proceso educativo. A partir de los talleres, se abren nuevas líneas de trabajo orientadas a la creación de programas de capacitación para educadoras en el uso de la IA, el diseño de materiales logopédicos digitales y la evaluación longitudinal del progreso lingüístico de los niños.

REFERENCIAS

- Aguilera Albesa, S., & Ovellana Ayala, C. (2017). Trastornos del lenguaje. *Pediatría Integral*, 21(1), 15–22. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi01/02/n1-015-022_SergiAguilera.pdf
- Álvarez Martínez, E., Huepp Ramos, F. L., & Fornaris Méndez, M. (2022). Estrategia pedagógica para la corrección del retraso del lenguaje en niños preescolares. *MediSur*, 20(3), 420–431. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v20n3/1727-897X-ms-20-03-420.pdf>
- Amaya-Olarte, N., Torres-Barreto, M. L., & Plata-Gómez, K. R. (2024). Análisis de una experiencia de aprendizaje basada en juegos digitales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e08, 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e08.5031>
- Bello, L., & Martínez Sánchez, F. R. (2023). Inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Maestro y Sociedad*, 20(4). <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6306>
- Boude, O., Acuña, N., & Vargas, A. (2025). Formación de los licenciados en pedagogía infantil sobre tecnología educativa: Revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 51(1), 281–294. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052025000100281>
- Fernández Pérez, G., & Rodríguez Fleitas, X. (2012). *Logopedia*. Pueblo y Educación.
- Fuentes, M. (2022). *Precisiones para la atención educativa a escolares primarios con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades*. Pueblo y Educación.
- Jácome Bertrán, V., & Cárdenas Benavides, J. (2025). La inteligencia artificial en niños de 1 a 3 años: (edad temprana). *Polo del Conocimiento*, 10(3), 915–937. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9097/html>
- León-González, J. L., & Pire-Rojas, A. (Comp). (2025). *Investigación, neurociencia e inteligencia artificial: Hacia una formación universitaria integral*. Sophia Editions.
- Linares Monteagudo, M. (2023). *El intercambio de imágenes para el desarrollo de la comunicación del niño con retraso del lenguaje* [Tesis doctoral, Universidad de Matanzas].
- López Casanova, M. B., & Nadal García, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.7>
- Meléndez Ruiz, R., La O Moreno, W., & Menéndez Mena, M. (2006). Un sistema de talleres pedagógicos para el desarrollo de proyectos de vida profesionales. *Mendive. Revista de Educación*, 4(3). <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/193>
- 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>
- Pertusa Mirete, J. (2023). Inteligencia artificial aplicada a la educación: El futuro que viene. *Supervisión* 21, 69(69). <https://doi.org/10.52149/sp21>
- Salmerón Moreira, Y. M., Luna Alvarez, H. E., Murillo Encarnación, W. G., & Pacheco Gómez, V. A. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial para la educación en las instituciones de Educación Superior. *Revista Conrado*, 19(93), 27–34. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3156>
- Sánchez Delgado, M. A. S., Delgado Navarrete, N. B., Chenche Jácome, W. L., & Andrade Zamora, F. (2025). Artificial Intelligence in Education. Transforming Digital Environments for Personalized Learning. *Universidad Y Sociedad*, 17(2), e4994. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4994>
- Sardiñas Padilla, E., & Valdés García, K. (2025). Incorporación de la inteligencia artificial a la educación cubana: Ventajas y limitaciones. *Región Científica*, 4(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9893082.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2.^a ed.). Ediciones Paidós.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Adis María Suárez-Ataury, José Luis Gil-Álvarez, Mabel Morales-Cruz: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

26

STUDY

**ON THE INFLUENCE OF NEW AMERICAN FICTION ON
AZERBAIJANI LITERARY THOUGHT AND INTERCULTURAL
RELATIONS**



© 2026; 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.

STUDY

ON THE INFLUENCE OF NEW AMERICAN FICTION ON AZERBAIJANI LITERARY THOUGHT AND INTERCULTURAL RELATIONS

ESTUDIO SOBRE LA INFLUENCIA DE LA NUEVA FICCIÓN ESTADOUNIDENSE EN EL PENSAMIENTO LITERARIO AZERBAIJANO Y LAS RELACIONES INTERCULTURALES

Arif Asadov¹

E-mail: arifasedov@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0058-8288>

¹ Institute of Education, Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan, Baku, Azerbaijan.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Asadov, A. (2026). Study on the influence of new American fiction on Azerbaijani literary thought and intercultural relations. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 245-257.

Submission: 09/12/2025

Acceptance: 11/21/2025

Publication: 01/01/2026

ABSTRACT

The emergence of New American Fiction at the beginning of the twentieth century constituted a turning point in the formation of modern literary consciousness on a global scale, fostering a shift from nineteenth-century collective realism toward narrative forms focused on psychological introspection, structural fragmentation, and the problematization of existential experience, in line with the aesthetic ruptures of modernism. Authors such as Ernest Hemingway, William Faulkner, Thomas Wolfe, and F. Scott Fitzgerald redefined literary subjectivity and narrative conventions, generating an impact that transcended cultural and national boundaries. This study examines the aesthetic and philosophical foundations of New American Fiction and its influence on the shaping of Azerbaijani literary modernity, analyzing how the reception of American modernist aesthetics, mediated through processes of translation, critical interpretation, and comparative analysis, stimulated new orientations in Azerbaijani fiction from the 1960s onward. Through an analysis of contemporary historiographical and theoretical contributions, typological parallels are identified between American and Azerbaijani literary experiences, highlighting processes of intercultural exchange, formal innovation, and the philosophical search for authenticity, and demonstrating that transnational literary dialogue played a decisive role in the configuration of national artistic identities and in the evolution of modern literary systems throughout the twentieth century.

Keywords:

New American prose, modernism, literary modernity, translation studies, comparative literature, transnational modernism, narrative innovation.

RESUMEN

La emergencia de la Nueva Ficción Estadounidense a comienzos del siglo XX constituyó un punto de inflexión en la configuración de la conciencia literaria moderna a escala global, al propiciar el tránsito del realismo colectivo decimonónico hacia formas narrativas centradas en la introspección psicológica, la fragmentación estructural y la problematización de la experiencia existencial, en consonancia con las rupturas estéticas del modernismo. Autores como Ernest Hemingway, William Faulkner, Thomas Wolfe y F. Scott Fitzgerald redefinieron la subjetividad literaria y las convenciones narrativas, generando un impacto que trascendió fronteras culturales y nacionales. Este estudio analiza los fundamentos estéticos y filosóficos de la Nueva Ficción Estadounidense y su influencia en la conformación de la modernidad literaria azerbaiyana, examinando cómo la recepción de la estética modernista estadounidense, mediada por procesos de traducción, interpretación crítica y análisis comparado, impulsó nuevas orientaciones en la narrativa azerbaiyana a partir de la década de 1960. A partir del análisis de aportes historiográficos y teóricos contemporáneos, se identifican paralelismos tipológicos entre las experiencias literarias estadounidense y azerbaiyana, destacando los procesos de intercambio intercultural, la innovación formal y la búsqueda filosófica de autenticidad, y se demuestra que el diálogo literario transnacional desempeñó un papel decisivo en la configuración de las identidades artísticas nacionales y en la evolución de los sistemas literarios modernos durante el siglo XX.

Palabras clave:

Nueva prosa estadounidense, modernismo, modernidad literaria, estudios de traducción, literatura comparada, modernismo transnacional, innovación narrativa.

INTRODUCTION

The early 20th century witnessed a profound reconfiguration of world literature. Industrial modernity, the devastation of the First World War, and the collapse of traditional moral and social frameworks created intellectual and emotional conditions conducive to artistic innovation. Within this context, New American Prose emerged as a distinctive expression of modernist aesthetics, transforming narrative structures, thematic concerns, and perceptions of the self and society.

Unlike 19th-century realism, which emphasized moral certainty, social harmony, and collective experience, modernist prose explored fragmentation, ambiguity, and psychological depth. Writers such as Ernest Hemingway, William Faulkner, F. Scott Fitzgerald, and Thomas Wolfe redefined fiction as a space for existential reflection. Hemingway's minimalist precision, Faulkner's nonlinear temporal structures, Fitzgerald's (2013) lyrical depiction of disillusionment, and Wolfe's (1994) expansive romantic vision collectively articulated a multifaceted understanding of modern human experience, emphasizing both individual consciousness and broader cultural tensions.

In Azerbaijan, engagement with these literary innovations began during the Soviet period through translations, critical essays, and selective reception of American modernist works. Despite ideological constraints, Azerbaijani scholars maintained sustained interest in the psychological realism, narrative experimentation, and aesthetic principles of American modernism. Following the country's independence, this engagement intensified, and Azerbaijani literary criticism approached modernist texts with greater analytical freedom, fostering a comparative dialogue that enriched the intellectual framework of Azerbaijani modern prose and facilitated a creative synthesis of national and universal forms of modernity.

The intellectual foundations of New American Prose were closely linked to the moral and psychological crises of post-World War I society. American writers sought innovative expressive techniques to portray alienation, the erosion of faith, and the disintegration of cultural coherence, leading to literary strategies centered on interiority, fragmentation, and symbolic realism. In parallel, Azerbaijani literature began its own modernist awakening during the 1960s. Authors such as Anar, Elchin, and Akram Aylisli redefined the relationship between individual consciousness and collective ideology, challenging the orthodoxies of Soviet realism. By selectively incorporating Western modernist techniques, including interior monologue, nonlinear temporality, and stream of consciousness, these writers articulated a national literary sensibility aligned with global currents of modernity (Pashayeva, 2004).

During the Soviet period, Azerbaijani researchers initiated pioneering analyses of the reception of American prose. Early studies, framed within the Marxist critical paradigm,

tended to focus on individual authors and thematic motifs. Although constrained by ideology, these works laid the groundwork for more nuanced interpretations of literary interaction in subsequent decades. A landmark contribution came in 1995 when Agayev defended his doctoral dissertation, *Azerbaijani-American Literary Relations*, systematically examining reciprocal exchanges between the two literary traditions.

This was followed by Mammadova's (1988) study of Azerbaijani literature in the context of contemporary American scholarly and literary sources, E. Shirinov's research on *The Role of William Faulkner's Short Stories in 20th-Century American Prose*, S. Valiyeva's monograph *Hemingway and Azerbaijan*, and S. Ismayilova's influential work *Ernest Hemingway: A Realist View of History*. Collectively, these investigations shaped scholarly discourse on how American modernist principles were perceived, adapted, and integrated into Azerbaijani literary criticism.

Azerbaijani writers and scholars also contributed to the conceptual framework of national modernism, enriching the theoretical base for comparative studies and reinforcing the intellectual bridge between Azerbaijani and Western literary traditions.

The present article aims to analyze the historical evolution, intellectual foundations, and thematic significance of New American Prose in relation to Azerbaijani literary modernism, identifying conceptual and typological parallels that illuminate the transnational dialogue between the two literary traditions (Asadov, 2025).

This study situates Azerbaijani prose within a transnational network of literary exchange, demonstrating that American modernist paradigms functioned as catalysts for local creative innovation rather than mere instruments of imitation.

METHODOLOGY

This study adopts a comparative literary methodology as its principal analytical framework, complemented by typological and hermeneutic approaches. The relationship between New American Fiction and modern Azerbaijani prose is conceptualized as a dynamic intercultural dialogue shaped by processes of translation, reception, adaptation, and reinterpretation. Rather than treating literary influence as a unidirectional phenomenon, the research emphasizes reciprocal interaction and creative mediation within distinct historical and cultural contexts.

The methodological design integrates textual, historical, and cultural analysis. Primary sources consist of canonical works of American modernism, particularly those of Ernest Hemingway, William Faulkner, F. Scott Fitzgerald, and Thomas Wolfe, alongside representative Azerbaijani prose from the 1960s to the 1990s, including works by Anar, Elchin, and Akram Aylisli. Secondary sources

include critical studies in comparative literature, translation studies, and Azerbaijani literary scholarship, drawing on contributions by Z. Agayev, S. Ismayilova, S. Valiyeva, X. Mammadova, E. Shirinov, and related academic discourse.

The analytical procedure is structured around several interrelated components. First, comparative textual analysis is employed to identify typological correspondences in narrative structure, characterization, stylistic innovation, and aesthetic principles. Second, cultural and historical contextualization situates literary developments within the ideological and socio-political frameworks of the Soviet and post-Soviet periods, clarifying the conditions that shaped literary reception and transformation.

Third, reception and translation analysis examines the mechanisms through which American modernist prose entered Azerbaijani literary culture, tracing patterns of selection, reinterpretation, and critical evaluation within academic and literary institutions. Finally, interdisciplinary synthesis connects literary form and thematic concerns to broader philosophical, ethical, and sociological dimensions of modernity.

Through descriptive-analytical and hermeneutic techniques, the study evaluates both formal innovation and conceptual resonance, positioning Azerbaijani prose within a broader transnational modernist continuum. This methodological framework underscores the interdependence of literary systems and highlights intercultural dialogue as a fundamental mechanism of artistic renewal and intellectual development in twentieth-century world literature.

DEVELOPMENT

The comparative analysis reveals convergent traits between American and Azerbaijani modernist prose:

1. Psychological depth and narrative fragmentation;
2. Subjective temporality and stream-of-consciousness narration;
3. Exploration of moral ambiguity and alienation;
4. Resistance to ideological conformity and formal realism.

While American modernism arose from the disillusionment of post-war industrial society, Azerbaijani modernism evolved within the constraints of Soviet ideological discourse. Yet both traditions sought to reclaim individual consciousness and to articulate the crisis of meaning in modern life. The translation of Hemingway and Faulkner into Azerbaijani in the 1960s–1980s represented a major intellectual milestone. As scholars such as Z. Agayev and S. Valiyeva have argued, these translations not only expanded linguistic and stylistic horizons but also introduced new modes of philosophical reflection. The emphasis on psychological realism and minimalist expression encouraged Azerbaijani authors to explore the complexities

of human subjectivity beyond the boundaries of socialist realism (Agayev, 1996).

After the restoration of independence, Azerbaijani literary studies entered a new phase of objectivity and comparative engagement. Freed from ideological mediation, scholars re-evaluated modernist works within global literary frameworks, identifying structural and thematic affinities that transcended linguistic and political divisions. This period facilitated the recognition of Azerbaijani modern prose as a participant in the broader transnational dialogue of modernism (Agayev, 1996).

The Role of Literary Interaction in Azerbaijani Scholarship

A central concern of contemporary Azerbaijani literary scholarship is the comprehensive analysis of the primary directions and tendencies shaping national literary and aesthetic evolution. This includes identifying the intellectual and cultural influences that have guided this process. No national literature develops in isolation; rather, it grows through dynamic interaction with global literary movements. Azerbaijani literary thought has historically evolved within a system of intertextual dialogues—engaging deeply with both Eastern classical traditions and, increasingly since the modern era, with Western literary paradigms.

In this context, the study of *new American prose* holds a vital position in understanding the evolution of Azerbaijani literary modernism. The United States emerged as a central locus of literary innovation in the twentieth century, producing a constellation of writers who reshaped the artistic consciousness of their time. Figures such as Theodore Dreiser, Jack London, Sherwood Anderson, Henry James, Ezra Pound, Robert Frost, Wallace Stevens, John Steinbeck, F. Scott Fitzgerald, Thomas Wolfe, William Faulkner, Ernest Hemingway, J. D. Salinger, John Updike, Isaac Asimov, and Ray Bradbury became internationally recognized as literary architects of modernity (Ismayilov, 1991).

Among these, Hemingway, Faulkner, Fitzgerald, and Wolfe stand as defining voices of the interwar period. Their narratives of psychological depth, moral ambiguity, and formal experimentation redefined the essence of fiction and influenced literary systems worldwide. The rise of the new American prose thus constituted not only an artistic revolution but also a philosophical reconfiguration of modern human experience.

In Azerbaijan, the initial encounter with this new literary phenomenon occurred during the Soviet era through translations and critical essays. While these translations often arrived indirectly via Russian intermediaries, they played a formative role in acquainting Azerbaijani readers with modernist aesthetics. Despite the ideological barriers of socialist realism, American modernist prose introduced concepts of interiority, alienation, and individual consciousness that deeply resonated with Azerbaijani writers seeking to expand artistic freedom (Ismayilov, 1991).

Following the restoration of national independence, direct translations from English proliferated, and comparative scholarship gained momentum. These developments encouraged a re-evaluation of Western modernist texts through national and cultural lenses. As a result, Azerbaijani literary scholars began to reinterpret the philosophical and structural principles of American modernism, situating them within indigenous aesthetic and sociocultural frameworks.

A systematic examination of these influences is essential for understanding the developmental features of modern Azerbaijani prose. This line of inquiry clarifies how global literary currents were localized, adapted, and transformed within Azerbaijani cultural consciousness. It also contributes to the broader discourse on how peripheral literary systems engage creatively with dominant international paradigms.

The study of literary and aesthetic interaction between Azerbaijan and the United States extends beyond textual analysis—it represents a mode of cultural diplomacy and intellectual exchange. Literature, in this sense, functions as an instrument of mutual understanding and intercultural communication. The exploration of shared artistic motifs, ethical dilemmas, and philosophical preoccupations not only enriches comparative scholarship but also fosters constructive engagement between societies.

A comparative examination of the literary experiences of both nations—each with distinct historical and aesthetic trajectories—reveals structural parallels in their responses to modernity. Such an approach, grounded in literary typology and aesthetic philosophy, constitutes a cornerstone of the present research and underlines its scientific originality.

Philosophical and Aesthetic Dimensions of the New American Prose

The formation of new American prose represented more than a stylistic innovation; it embodied a profound philosophical reorientation in the perception of individuality, society, and art. The disillusionment following World War I, compounded by the forces of industrialization and commercialization, produced a generation of writers who questioned the moral and ideological foundations of American civilization. The optimism of the nineteenth century, grounded in notions of progress and rationality, gave way to skepticism, fragmentation, and existential unease (Hemingway, 1957).

Ernest Hemingway revolutionized modern fiction through a minimalist style grounded in what he termed the “iceberg theory.” His prose, characterized by restraint and subtext, invited readers to discern emotional and psychological depth beneath the surface of deceptively simple language. Works such as *The Sun Also Rises* (1926) and *A Farewell to Arms* (1929) capture the silent despair of a generation marked by war, expressing the moral

exhaustion of modern man through understatement and rhythmical precision.

Faulkner (2013) extended the modernist experiment into the realm of temporal and psychological complexity. In *The Sound and the Fury* (1929) and *As I Lay Dying* (1930), he employed multiple narrators, nonlinear chronology, and interior monologue to depict the collapse of both personal and social coherence. His cyclical concept of time and exploration of fragmented consciousness underscored the instability of truth and perception, offering a distinctly philosophical vision of human experience.

Fitzgerald’s (2013) modernism emerged from the tension between material aspiration and spiritual disillusionment. In *The Great Gatsby* (1925), he transformed the American Dream into a metaphor for the conflict between illusion and authenticity. His lyrical and symbolically rich style conveyed both fascination with and critique of the consumerist modern world. Fitzgerald’s moral insight into the emptiness of success made him one of the defining chroniclers of twentieth-century American culture.

Thomas Wolfe, the most autobiographical among these figures, infused American modernism with a visionary and introspective sensibility. His works *Look Homeward, Angel* (1929) and *Of Time and the River* (1935) combined lyrical expansiveness with an unrestrained emotional intensity. Wolfe’s autobiographical narrative transformed personal memory into a philosophical meditation on identity, time, and creativity, embodying the restless search for meaning characteristic of modernist art.

Collectively, these writers dismantled the boundaries of traditional realism and redefined narrative art as a means of philosophical inquiry. Their exploration of moral ambiguity, fractured time, and individual isolation universalized the modernist condition and reshaped the literary imagination of the twentieth century. Through their works, American prose became both a mirror and a model for global modernism—its influence reaching as far as the developing modernist sensibilities in Azerbaijani literature.

The Socio-Cultural Context and Global Resonance of the New American Prose

The socio-political climate of early twentieth-century America decisively shaped the trajectory of literary modernism. The period between 1918 and 1945 was characterized by striking contrasts—economic prosperity followed by depression, technological innovation coupled with moral instability, and artistic optimism shadowed by existential unease. American writers navigated the tension between progress and despair, searching for new aesthetic modes capable of expressing the contradictions of modern civilization.

The First World War produced what Gertrude Stein famously termed “*the lost generation*”—writers and intellectuals who experienced profound disillusionment with

traditional moral and cultural values. Many, including Ernest Hemingway and F. Scott Fitzgerald, spent extended periods in Europe, particularly in Paris, where they absorbed the cosmopolitan ethos of European modernism. This transatlantic displacement fostered a *hybrid literary consciousness*—one that merged American realism with the introspective and experimental sensibilities of European art.

Simultaneously, the domestic cultural revolution—heralded by cinema, radio, and the emerging mass media—transformed the relationship between art and the public. Modernist authors resisted the commodification of literature and asserted the autonomy of artistic creation. Their stylistic experimentation—fragmented syntax, interior monologue, and symbolic minimalism—represented a conscious reaction against mechanized modes of perception and communication. The written word became a vehicle of resistance against cultural homogenization.

The innovations of new American prose resonated globally, influencing literary movements across Latin America, Eastern Europe, and Asia. Its psychological depth, formal experimentation, and existential focus provided models for writers seeking to articulate their own modernities within local contexts. Thus, American modernism emerged not as an insular phenomenon but as a *transnational aesthetic paradigm*—a convergence point for the global redefinition of artistic form and meaning.

Within Azerbaijan, the influence of American modernist prose appeared indirectly during the Soviet era through translated editions and critical essays. Even when mediated via Russian, these texts introduced local audiences to new principles of narrative economy, psychological realism, and linguistic restraint. Hemingway's concision, Faulkner's multilayered temporality, and Fitzgerald's lyrical introspection became significant reference points for Azerbaijani authors who sought to modernize national prose without abandoning cultural specificity.

After independence, direct translations from English, together with academic re-evaluations of modernist literature, intensified. This development catalyzed a re-reading of Azerbaijani prose within a broader global framework, allowing national literature to engage more confidently with the stylistic and philosophical legacies of Western modernism.

The Modernist Legacy and Its Transformation

By mid-century, the achievements of American modernist prose had evolved into the foundation of a new literary consciousness that bridged modernism and postmodernism. Writers such as **J. D. Salinger**, **Saul Bellow**, **Norman Mailer**, **John Updike**, and **Kurt Vonnegut** inherited the introspective complexity of the modernists while infusing it with irony and social critique. The minimalist ethos of Hemingway, the temporal experimentation of Faulkner, and the moral ambivalence of Fitzgerald continued to

inform post-war fiction, establishing a continuous dialogue between aesthetic form and moral inquiry (Literary history of the USA, 1979).

Philosophical and Aesthetic Legacy

The modernists' emphasis on fragmented subjectivity, linguistic experimentation, and epistemological uncertainty anticipated key concerns of later literary theory—phenomenology, structuralism, and existential philosophy. Their works redefined literature as a form of *knowledge production*, transforming narrative art into an exploration of being, perception, and moral responsibility.

For Azerbaijani literature, engagement with this legacy opened new pathways for experimentation. The translation and study of American modernist texts encouraged Azerbaijani writers to explore psychological realism, interior monologue, and the problem of identity under conditions of social constraint. Through this interaction, national prose evolved from collective realism to a more individualized and introspective mode of expression (Asadov, 2025).

The resonance of American modernist aesthetics in Azerbaijan demonstrates the universality of the modernist impulse: the search for authentic meaning amid fragmentation and uncertainty. This intercultural dialogue reaffirms literature's role as a global medium of self-reflection and transformation.

Toward a Comparative Framework

Both American and Azerbaijani modernist movements emerged during times of profound national redefinition. The United States confronted the psychological aftermath of the Civil War and the First World War, while Azerbaijan experienced the ideological turbulence of the Soviet and post-Soviet periods. In both cases, writers sought to capture the existential tension between tradition and modernity, authority and freedom, conformity and authenticity.

Understanding the new American prose as both a product and a catalyst of global modernist transformation allows for a more nuanced comparative analysis. Modernism, in this sense, is not a unidirectional export from West to East but a *dialogic exchange*—a process of mutual reinterpretation. Azerbaijani prose internalized modernist principles while reconfiguring them to express national experience, thereby transforming imported aesthetics into indigenous innovation.

American modernist writers used fragmentation and stream of consciousness to depict alienation and moral ambiguity; Azerbaijani authors of the 1960s, such as **Anar**, **Elchin**, and **Aylisli**, employed similar strategies to critique ideological dogmatism and explore the complexities of individual consciousness. In both literatures, the human being is portrayed as suspended between memory and

desire, history and identity—a motif that defines the universal condition of modern existence.

The transference of modernist aesthetics to Azerbaijan involved a process of *cultural translation*. Western narrative innovations were selectively adapted, filtered through local idioms, and imbued with national sensibilities. This creative transformation produced what can be described as a *localized modernism*—a synthesis of global artistic trends with indigenous ethical and philosophical values.

The subsequent section of this research will therefore focus on the emergence and evolution of **new Azerbaijani prose** within this intercultural framework, elucidating how global modernist aesthetics—first articulated in the American context—were assimilated, reinterpreted, and transformed into a distinctly Azerbaijani mode of literary expression.

The Emergence and Role of the New Azerbaijani Prose in the Context of Twentieth-Century Literature

The emergence of new Azerbaijani prose has been the subject of extensive scholarly inquiry. Studies, monographs, and critical essays have examined its thematic scope, ideological background, and stylistic diversity. Born at the intersection of divergent and sometimes conflicting artistic influences, this prose reflected both continuity with earlier traditions and the aspiration for renewal.

The principal factors contributing to its rise can be summarized as follows:

1. The dismantling of Stalinist orthodoxy and the ensuing intellectual liberalization;
2. The foundational influence of early twentieth-century Azerbaijani prose traditions;
3. The impact of Russian prose of the 1950s–1960s;
4. The growing engagement with Western, particularly American, literary and philosophical thought.

Azerbaijani literature has never evolved in isolation; it constitutes an integral component of world literary development. To analyze it apart from global cultural processes would be methodologically reductive. Throughout history, Azerbaijani literary thought has engaged in a sustained dialogue with other civilizations—Persian, Turkish, Russian, and, increasingly in the twentieth century, Western.

This dialogic interaction is especially evident in the *new Azerbaijani prose*, which emerged as both a reaction to and an extension of broader modernist tendencies. Its development mirrored the dialectical tension between national identity and global artistic paradigms, reaffirming the capacity of Azerbaijani writers to absorb, reinterpret, and transform external influences into original aesthetic achievements.

Twentieth-century Azerbaijani criticism has extensively analyzed the origins, evolution, and defining characteristics of national prose. However, recent decades have witnessed a shift toward *comparative global contextualization*. Scholars increasingly recognize that the vitality of Azerbaijani modernism lies in its capacity to mediate between indigenous tradition and global innovation.

Future research should therefore focus on tracing the precise mechanisms of intercultural transmission—translation practices, academic discourse, and literary reception—through which American modernist concepts were adapted into Azerbaijani artistic expression. Such inquiry will contribute not only to the history of Azerbaijani literature but also to the broader field of transnational modernist studies.

The formation of the new Azerbaijani prose was evolutionary rather than abrupt. As with many large-scale social processes, its contours were not immediately legible within the Soviet literary field to which Azerbaijani writers were closely connected. Only retrospectively do the origins and mechanisms of the change appear with clarity, as “certain processes...often escape attention” until time renders their essence intelligible (Mammadova, 2001).

Following Stalin's death, a gradual relaxation of political control produced limited but meaningful creative latitude. The attenuation of dogmatic oversight opened a space in which writers and poets could experiment with theme, voice, and form. Scholarly consensus locates here a decisive precondition for the emergence of new literary tendencies and a renewed conception of the artistic word (Nuri & Ismaili, 2025).

Emerging from an era of repression, literature benefitted from changes in administrative practice (if not in ideological essence). The deepening crisis of communist ideology—marked by doubt, fatigue, and disillusionment—created fertile conditions for aesthetic, cultural, and philosophical exploration. Pashayev's (1978) “train” metaphor captures the cyclical stasis and simulated progress of the Soviet project, reading the prose of the 1960s as an art of confession within acknowledged deadlock.

A crucial impetus for the new style was the rediscovery of early twentieth-century Azerbaijani prose. As Anar observes, *Jalil Mammadguluzadeh* became a newly perceived “ever-living contemporary,” with his oeuvre cleansed of didactic reduction and restored as a living source for the 1960s generation (Ahmadov, 2021). While the political climate of the late 1950s–early 1960s was not equivalent to that of the early 1900s, both moments shared relative openings that encouraged artistic freedom. In narrative stance, selection of protagonists, and treatment of ordinary life, continuities with **C. Mammadguluzadeh**, **A. Hagverdiyev**, and **Y. V. Chemenzeminli** are evident.

Yusifli identifies core traits of the period: (i) predominance of moral-ethical themes; (ii) intensified psychological

analysis; (iii) deeper exploration of the individual's interiority; (iv) preference for ordinary characters; and (v) greater concreteness and concision of style. These features resonate with early twentieth-century practices, reflecting the era's aesthetic needs. As A. Huseynov argues, attention to the ordinary person's fate and happiness derived both from art's internal evolution and from historical demand (Ahmadov, 2021). T. Huseynoglu similarly traces the lyrical-psychological current of the 1960s back to Chemenzeminli's stories of the 1910s–1920s, where conflict is primarily interior and ethical.

The appearance of new Azerbaijani prose coincided with system-wide literary shifts across the USSR. As an all-Union phenomenon, the turn toward the "human factor" is often dated to Sholokhov's *"The Fate of a Man"* (1956), which displaced panoramic war narratives in favor of the singular moral ordeal. Azerbaijani literature had already begun to foreground individual and ethical concerns, though innovations appeared later than in the West (Alishanoglu, 1999).

Mammadov (1983) frames the Azerbaijani renewal as part of a broader Soviet transformation after the breakdown of the personality cult. While he questions the label "new prose" as a stable category—arguing that traits hailed as innovations in the 1960s became stereotyped by the late 1970s—he affirms that a qualitative change did occur as a lawful echo of wider social renewal (Rzayev, 1988). Anar's essay *"The Space of Prose"* likewise locates the movement within the generational and ethical reorientation of the 1960s and stresses the need for not only new themes but also new poetics and expressive means (Anuradha, 2022). He situates Azerbaijani prose within a pan-Soviet wave that includes Shukshin, Aitmatov, Trifonov, Tendryakov, Bondaryev, Lipatov, Dumbadze, Belov, Drutse, and Bykov.

Even as scholarship has often bounded the "new prose" within Soviet developments, a growing body of criticism resists this narrowing. Alishanoglu (2006) notes that while the category has gained acceptance, its content, typology, origins, and limits still lack unified interpretation (Arif, 1967, p. 8). A. Aylisli urges critics to keep the map of world literature in view, arguing that no enduring national work can arise without a whole-of-world literary consciousness. This perspective illuminates how Western philosophical aesthetics aligned with Azerbaijan's intellectual and moral climate, reinforcing that the new prose was not merely derivative of Soviet patterns but participated in a wider, transnational dialogue.

As N. Pashayeva contends, the 1960s re-centering of the human being exceeded the boundaries of Soviet ideology and marked the first steps toward international engagement and globalization in national literature (Caliendo, 2025). Any adequate account of the new prose therefore requires reference to twentieth-century philosophical frameworks—phenomenology, existentialism,

hermeneutics—through which the concepts of personhood, authenticity, and moral choice were rethought. The genesis of the new Azerbaijani prose thus reflects convergent influences—historical, political, philosophical, and aesthetic—situating it within the broader narrative of world literature.

Typological Parallels Between the New Azerbaijani Prose and the New American Prose

Scholars have long remarked structural and ethical consonances between Azerbaijani innovations and Western, particularly American, modernist practice: comparable strategies for rendering lived reality; analogous approaches to ordinary life events; and a shared anthropological focus on the human as ethical subject. These parallels, observed across decades, indicate not mere coincidence but sustained dialogic proximity.

E. Shirinov emphasizes that Hemingway, Sherwood Anderson, and especially William Faulkner must be studied not only within the arc of American poetics but also for their impact on world literature and aesthetic thought. Faulkner's oeuvre, in particular, bears typological consonance with tendencies in Azerbaijani prose and has influenced several Azerbaijani writers.

Translator N. Safarov's experience with *"Barn Burning"* (1938) illustrates how translation can reveal unsuspected proximities: only in the act of rendering the text into Azerbaijani did recurrent stylistic traits resonate with contemporary local prose (Hemingway, 1957). This underscores translation's dual role—as conduit of technique and as critical lens that refracts affinities otherwise obscured.

Both corpora privilege: (i) compressed, allusive narration (Hemingway, 1959, 1983, 1986) mirrored in Azerbaijani concision; (ii) multilayered temporality and interior monologue (Faulkner) echoed in Azerbaijani experiments with memory and subjective time; (iii) lyric-ethical introspection (Fitzgerald) reflected in Azerbaijani attention to moral ambiguity; and (iv) the ordinary protagonist as bearer of existential stakes. These convergences register modernism's shared problematics—alienation, authenticity, and the instability of truth.

The Azerbaijani adoption of American modernist strategies took shape as **creative localization** rather than passive reception. Mediated by Soviet cultural conditions and national tradition, imported techniques were re-functioned to articulate indigenous ethical dilemmas and historical memory. The result is a localized modernism—at once globally conversant and nationally specific.

In both Fitzgerald's *The Great Gatsby* and Elchin's *The Death Sentence (Ölüm hökmü)*, the narrative voice performs a dual function: it observes and interprets simultaneously. The narrator's perspective becomes not only the lens through which the story unfolds but also the moral compass of the fictional world. This structural device

transforms narration into an instrument of ethical reflection. The external, almost cinematic description of minor gestures—the puppy’s whimper, Aflatun’s hesitation—functions as a psychological microcosm that mirrors the entire system of human relations in the novel.

Efendiyev’s (1989) prose, like Fitzgerald’s, rejects overt didacticism. Instead, moral judgment is displaced into implication, irony, and silence. Each detail—a gesture, a pause, a gaze—acquires interpretive weight. Such narrative minimalism exemplifies the aesthetics of “understatement,” a quality equally characteristic of Hemingway and Faulkner. In both literatures, understatement emerges as a structural principle: the less the narrator says explicitly, the more interpretive activity is required from the reader. Thus, meaning resides not in declarative moralization but in the tension between visible action and invisible consciousness.

The new Azerbaijani prose transformed the narrator into an ethical mediator between character and reader. This reconfiguration corresponds to the modernist redefinition of authorship found in Fitzgerald, Faulkner, and Hemingway. The authorial voice ceases to dictate and instead orchestrates multiple perspectives, creating a space of dialogic reflection. In *The Death Sentence*, the omniscient narrator’s empathy for every character mirrors Nick Carraway’s reflective compassion in *The Great Gatsby*. Both narrators seek to understand rather than to condemn; both treat moral ambiguity as an essential condition of modern existence.

The convergence of these narrative strategies signifies a typological synthesis: psychological interiority replaces ideological monologue, and moral understanding becomes an act of perception rather than declaration. This tendency—common to the new American and Azerbaijani prose—marks a decisive shift from the collective ethos of realism to the introspective ethos of modernism.

In comparative perspective, both traditions exhibit a shared humanistic core. Faulkner’s protagonists struggle within oppressive familial or social systems, while Elchin’s and Anar’s characters grapple with the constraints of bureaucracy, social hypocrisy, and moral inertia. Despite differing historical contexts, both literatures converge on a single ontological concern: how the individual preserves moral autonomy within structures that seek to erase it.

This humanistic orientation aligns Azerbaijani modernism with the transnational modernist project as a whole. The narrative emphasis on consciousness, ethical choice, and the fragility of the human condition transcends national boundaries. It demonstrates that modernist aesthetics—where the act of narration itself becomes a moral inquiry—emerges wherever societies confront the disintegration of inherited certainties.

The comparative analysis of Fitzgerald and Elchin underscores that stylistic parallels are inseparable from shared

philosophical premises. Both writers perceive narrative as a structure of moral knowledge. Through the subtle interplay of observation, irony, and empathy, each converts prose into an instrument of existential reflection. The convergence between the new American prose and the new Azerbaijani prose, therefore, cannot be confined to questions of influence or imitation. It constitutes a deeper synchronicity of thought—the recognition that the modern human being is defined by consciousness, contradiction, and the perpetual search for meaning.

A key feature uniting the narrative architectures of *The Great Gatsby* and the new Azerbaijani prose is the rhythmic alternation of perception and emotion. Both literatures employ a carefully balanced structure in which external observation repeatedly gives way to internal reflection. In Fitzgerald’s novel, visual imagery—the lights of Gatsby’s mansion, the green lantern across the bay—serves as an emotional code that transforms concrete experience into psychological metaphor. Similarly, in Efendiyev’s (1987, 1989) prose, the external world functions as an interpretive landscape. Rain, fog, or dim light becomes a mirror for inner states, while seemingly trivial gestures accumulate symbolic density. This technique reflects a broader principle of modernist narrative: *psychological metonymy*, where setting and event do not merely accompany the characters’ emotions but articulate them. The convergence of sensory detail and introspective tone creates a distinctive narrative texture shared across both traditions.

Another typological correspondence lies in the strategic use of irony as both distance and empathy. In *The Great Gatsby*, Nick Carraway’s irony shields him from moral collapse while also revealing his profound emotional investment in the story he tells. Likewise, Efendiyev’s (1987, 1989) narrator in *The Death Sentence* maintains a posture of apparent detachment, yet the underlying narrative irony exposes compassion and disillusionment in equal measure.

In both literatures, irony becomes a means of negotiating the tension between moral judgment and artistic objectivity. It transforms narration into a space of ethical complexity where certainty is suspended. This structure of ambiguity is essential to the modernist worldview, which perceives truth as perspectival rather than absolute.

The manipulation of time is another hallmark of modernist prose found equally in Faulkner, Fitzgerald, and the Azerbaijani writers of the 1960s–1970s. Faulkner’s nonlinear narration and Fitzgerald’s reflective temporality find analogues in Anar’s *Beşmərtəbəli evin altıncı mərtəbəsi* (*The Sixth Floor of the Five-Storey Building*) and Aylisli’s *Əlvida, incə qəlbim* (*Farewell, My Gentle Heart*).

In these works, memory is not a mere device of retrospection but a structural principle that dissolves chronological order. The protagonist’s consciousness becomes the true

chronotope of the narrative, a fluid domain where past and present coexist. This temporal fragmentation mirrors the disjointed rhythm of modern life and reinforces the ethical premise that understanding emerges only through reflection and recollection.

The transition from epic or collective heroism to the portrayal of ordinary individuals constitutes another typological link between American and Azerbaijani modernisms. Hemingway's stoic protagonists and Fitzgerald's disillusioned seekers of meaning find their counterparts in the modest, introspective characters of Azerbaijani prose—teachers, clerks, watchmen, or students—whose moral experiences carry universal resonance. By centering the “common person,” both literatures democratize tragedy and elevate everyday consciousness to artistic dignity. This reevaluation of the ordinary transforms realism into a moral inquiry: the smallest human gesture becomes a site of philosophical significance.

Both traditions cultivate *the poetics of silence*. Hemingway's “iceberg theory,” which privileges implication over exposition, resonates strongly with the understated narrative style of Azerbaijani authors such as Anar and Elchin. Dialogues are brief, subtextual, and emotionally compressed; ellipses and pauses communicate what words cannot. The reader is invited to complete meaning through empathy and inference.

This aesthetics of restraint embodies a shared ethical stance: the recognition that truth and pain resist full articulation. Thus, silence functions not as absence but as moral presence—the implicit acknowledgment of what cannot be said.

Language in both literatures mediates between the local and the universal. The new American prose replaced the ornamental rhetoric of nineteenth-century fiction with the idiom of everyday speech. Azerbaijani modernist writers followed a similar trajectory, moving from ornate narration toward the cadence of spoken language. Yet this stylistic simplification concealed a complex symbolic structure. Through rhythm, idiom, and imagery rooted in local culture, Azerbaijani prose reasserted national identity while aligning itself with global modernist aesthetics. The result was not imitation but transformation—a dialogic synthesis of linguistic economy and philosophical density that positioned Azerbaijani literature within the cosmopolitan flow of twentieth-century art.

Narrative Ethics, Comparative Modernism

Comparative analysis reveals that the convergence between the new American and Azerbaijani prose extends beyond form to a shared ethical orientation. Both traditions treat narrative as a moral act: a means of understanding the human condition rather than prescribing ideology. The modernist narrator assumes responsibility not for judgment but for witness. Whether in Faulkner's Mississippi, Fitzgerald's Long Island, or Efendiyev's (1987, 1989)

Baku, narration becomes an act of ethical attention—a disciplined observation of human frailty and endurance. In this sense, modernism represents not the rejection of morality but its redefinition as empathy, perception, and the courage to confront ambiguity.

The synchronicity between American and Azerbaijani narrative practices exemplifies the global mobility of modernist aesthetics. Translation, criticism, and academic exchange enabled a flow of narrative forms and philosophical concepts across languages and ideological boundaries. This process confirms that literary evolution operates through *reciprocal influence* rather than linear transmission. The Azerbaijani prose of the 1960s did not imitate American models; it participated in the same historical and aesthetic logic—the worldwide reorientation from external representation to internal consciousness. Thus, the “new Azerbaijani prose” must be understood as both a national achievement and a node within the transnational network of twentieth-century modernism.

Both literatures articulate what may be termed *modernist humanism*: the conviction that the human being, despite fragmentation and alienation, remains a center of moral meaning. The focus on inner life, memory, and moral reflection reinstates the dignity of consciousness against ideological reduction. This ethical humanism unites Hemingway's stoic heroes, Faulkner's tormented individuals, Fitzgerald's reflective observers, and the introspective protagonists of Azerbaijani prose. The aesthetic of consciousness, therefore, becomes the shared philosophical ground on which the new American and Azerbaijani prose meet.

The comparative framework developed here invites broader theoretical application. The typological parallels between these literatures illuminate how modernist strategies—fragmentation, limited perspective, and psychological realism—function as *transcultural mechanisms* of artistic self-renewal. Future research might extend this analysis to explore:

1. The reception of other Western modernists (Joyce, Woolf, Camus) in Azerbaijani literary discourse;
2. The interrelation between translation strategies and stylistic adaptation;
3. The dialogue between Azerbaijani prose and postmodern currents of the late twentieth century; and
4. The comparative study of narrative ethics in non-Western modernisms.

Such inquiries would further substantiate the position of Azerbaijani literature within the global genealogy of modernist experimentation.

Here, the narrator's omniscience is unmistakable. He intervenes in the fictional world as an all-seeing, all-knowing consciousness, revealing not only the sequence of events but also the subtlest shades of emotion, the moral

undertones of gesture, and the psychological resonance of even the smallest actions. The narrative authority in Efendiyev's (1987, 1989) prose thus recalls that of the classical omniscient narrator, yet it is infused with a modern psychological awareness akin to that of Fitzgerald and other Western novelists of the twentieth century.

In both Fitzgerald and Elchin, the authorial voice assumes full interpretive sovereignty. The narrator not only reports but *interprets*—he renders the external world transparent by exposing its inner logic. This duality—narrative detachment combined with deep empathy—constitutes one of the central artistic discoveries of modern prose.

The convergence between the new Azerbaijani prose and the new American prose lies precisely here: in their shared effort to reconcile narrative authority with psychological realism. Both traditions replace the omnipotent ideological narrator of earlier literature with an intelligent, morally conscious voice—one that perceives the world through the lens of human complexity, irony, and compassion. In this way, the new Azerbaijani prose, like the modern American novel, situates itself within the broader humanistic trajectory of twentieth-century world literature, where storytelling becomes an instrument for exploring the mind, the moral condition, and the existential drama of the individual.

Nick Carraway's stance—poised between attentiveness and restraint—embodies the essential moral tension of modern narration: the ability to listen to confessions without becoming their victim, to record experience without losing the balance of one's own judgment. His self-protective irony ("I would feign a yawn, bury my head in a book, or pose as a dullard") is not mere affectation; it functions as a kind of moral self-defense, a method of filtering the raw influx of other people's "secret griefs" while maintaining his own inner equilibrium. In this sense, Fitzgerald's novel represents a broader twentieth-century transformation of prose toward the interior world, where the authority of narration lies not in large-scale social description but in a consciousness that perceives ambiguity, incompleteness, and the half-expressed (Nuri & Ismaili, 2025).

A similar sensibility defines the new Azerbaijani prose. In works such as Anar's "*The Last Night of the Past Year*," "*Dante's Jubilee*," "*Opportunity (Macal)*," and Efendiyev's "*The Death Sentence*," the narrator's purpose is not to judge life from a height, but to reveal the subtlest fluctuations of motivation, hesitation, and emotion. The text consistently favors vivid, concrete, and emotionally charged scenes—"illuminated fragments of time"—instead of grand panoramas, thereby intensifying lyricism and empathy. As Mustafayev observes, this prose "deliberately abandons wide panoramas in favor of sharply lit, concrete life-scenes," transforming objective reality through the lens of subjective perception and thus strengthening the emotional dimension of the work.

This stylistic approach is inseparable from its diction. As Mammadov (2001) points out, repetition in these narratives is not redundancy but a deliberate psychological technique: common words acquire situational expressiveness, becoming "monolithic signs" of internal states, accumulating secondary and tertiary emotional resonances beyond their direct meaning (Zasurskiy, 1984). For this reason, external description is minimal, while pauses, gestures, and repeated phrases become carriers of deep, layered feelings.

Philosophically, this narrative method stems from a modern conviction that truth is revealed through the pressures of consciousness—where doubt wrestles with belief, impulse with restraint, loneliness with understanding. R. Ulusel rightly situates this introspective realism within a long continuum stretching from Balzac, Tolstoy, and Dostoevsky to Unamuno and, in another mode, to García Márquez. It is not mystical or surrealistic, yet it persists "in transferring social problems into the human interior, animating them within the subconscious, and examining their smallest details until thought and form coincide" (Rustamli, 2011, p. 9). In Anar, this is expressed through a determined exploration of the subconscious; in Efendiyev (1987, 1989), through an omniscient but psychologically nuanced narrative voice that, as critics note, "knows even the dreams of its characters" (Shirinov, 2005, p. 100).

When read alongside Faulkner's "*Barn Burning*," where a child's awakening moral awareness refracts a world of coercion and guilt, or Fitzgerald's *The Great Gatsby*, where moral sensitivity itself becomes a perilous virtue, the convergence becomes clear. Both the new American prose and the new Azerbaijani prose place the human interior at the center of artistic inquiry. They dramatize the same essential dilemmas—resolution and hesitation, courage and fear, faith and doubt—not as abstractions, but as forces shaping syntax, rhythm, and imagery.

Thus, the typological kinship between the two literatures is not one of imitation, but of shared discovery: a common poetics of interiority. In both traditions, the narrator's restraint becomes an ethical instrument; repetition becomes a structural device; and small, concrete scenes become a means of knowing. Through this, prose in both contexts fulfills its modern mission—to make visible the fragile, vibrating threshold between the external event and the inner world that gives it meaning.

Let us turn to Fitzgerald's short story "*The Carpenter's Street*" as an illuminating example of the modern psychological mode of narration:

"The man suddenly thought that he would remember this day for a long time—the quiet street, the warmth of the autumn sun, and this fairy tale; the story he himself had invented and brought to life before his daughter's eyes, though he no longer felt its taste or fragrance. He pressed his face against the child's cheek and, to make the story

more interesting, more delightful for her, again added to it the image of a lame man beside a boy” (Sivalingam, 2024, p. 20).

In this passage, the protagonist lives through the very emotion that arises in his mind; the reader perceives not only the external scene but also the movement of his thought. His moral and emotional world appears suspended by a single fragile thread—each perception tied to a reflection, each gesture to an awareness of its own transience. This intimate fusion of psychological process and narrative form brings Fitzgerald’s prose close to the aesthetic logic of the new Azerbaijani prose, where the inner world becomes both the setting and the substance of artistic revelation.

The heroes of the new Azerbaijani prose are, in turn, engaged in an unending dialogue with their own selves—with their inner “I.” The environment around them, often alien and oppressive, isolates these characters from social life, rendering their public identities paralyzed (Yin, 2018). Withdrawn into their consciousness, they seek meaning and survival within their private moral landscapes. Outwardly, they appear ordinary—one among thousands—but as the narrative deepens, their individuality becomes increasingly pronounced. Through close contact with the narrator’s logic and rhythm of thought, the reader discovers that their speech, actions, and relationships are not artificial constructs but genuine psychological responses to a living reality.

CONCLUSIONS

The evolution of twentieth-century Azerbaijani prose cannot be adequately understood without acknowledging its deep and multifaceted engagement with the aesthetic, philosophical, and narrative innovations of new American modernism. The emergence of the new American prose—embodied in the works of Hemingway, Faulkner, Fitzgerald, and Wolfe—introduced a radical transformation in global literary consciousness, marking a decisive departure from the moralistic realism of the nineteenth century toward a mode of artistic expression grounded in individual psychology, moral ambiguity, and fragmented temporality. These transformations not only redefined the narrative structures of modern fiction but also expanded its philosophical horizon, turning literature into an instrument of existential inquiry and moral reflection.

Within Azerbaijani literary discourse, this modernist impulse found fertile ground in the second half of the twentieth century, particularly following the ideological relaxation of the post-Stalinist period. Azerbaijani prose writers—among them . Hüseyinov, . İxli, Anar, Elchin, M. Süleymanlı, and Y. S m do lu—embraced new aesthetic freedoms that allowed them to probe psychological depth, challenge narrative conventions, and express the moral complexities of contemporary life. Their works revealed a conscious effort to transcend dogmatic realism and to

articulate a vision of human experience shaped by internal conflict, ethical questioning, and spiritual introspection.

The reciprocal relationship between Azerbaijani and American literary thought was not confined to translation or scholarly commentary; rather, it constituted an ongoing dialogue of artistic adaptation and intellectual renewal. Through translation, criticism, and creative emulation, American modernism became an interpretive lens through which Azerbaijani writers re-examined the role of the individual within society, the crisis of moral values, and the contradictions of modernization. This process of intercultural mediation underscored that the new Azerbaijani prose was not an imitation of Western models but an original re-contextualization of modernist principles within the cultural, historical, and linguistic realities of Azerbaijan.

The comparative study of these two literary traditions reveals several shared structural and thematic characteristics: the expansion of psychologism, the integration of philosophical reflection into narrative form, experimentation with time and space, and a heightened concern with the moral-ethical dimensions of human existence. In both American and Azerbaijani modernisms, the protagonist’s inner life—his or her consciousness, speech, and moral struggle—became the central axis of narration. The individual’s confrontation with existential isolation and social disillusionment mirrored the larger human condition of the twentieth century, thus linking national literatures through a common philosophical inquiry.

Moreover, the new Azerbaijani prose distinguished itself by its synthesis of modernist innovation and national tradition. Its dialogue with folklore, its revitalization of pre-Soviet narrative archetypes, and its renewed focus on the ethical foundations of human experience signified a dynamic literary evolution. By incorporating existential motifs and structural experimentation—such as the interlacing of multiple times and spaces—Azerbaijani writers redefined the possibilities of narrative art in ways that paralleled the achievements of their American counterparts.

Ultimately, this study demonstrates that literary modernism, though born of specific historical and cultural conditions, operates as a transnational mode of expression capable of bridging distant intellectual and aesthetic worlds. The interaction between new American and Azerbaijani prose exemplifies how artistic forms circulate, transform, and acquire new meanings across languages and ideologies. Through translation, comparative analysis, and creative reinterpretation, Azerbaijani literature affirmed its position within the global continuum of modernism, contributing distinct moral, cultural, and philosophical dimensions to the ongoing narrative of world literature.

In essence, the convergence of these two literary traditions reveals that modernist prose—whether American or Azerbaijani—emerges from a universal human need to comprehend the crisis of meaning in the modern age. By

transforming the boundaries of narrative art, both literatures remind us that cross-cultural dialogue is not merely an exchange of influences but a shared act of reimagining humanity itself.

Acknowledgment

The author expresses sincere gratitude to the Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan for institutional support, and to Azerbaijani scholars who have advanced comparative literary research on modernism. Appreciation is also extended to colleagues and peer reviewers whose insightful comments enhanced the quality of this work.

Funding

This research received no external funding. It was conducted as part of the author's independent academic inquiry under the auspices of the Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan.

REFERENCES

- Agayev, Z. (1996). Azerbaijani–American literary relations [Doctoral dissertation, Baku State University].
- Ahmadov, H. (2021). Jadidism movement and its integration into the education system of the Turkish people. *Science, Education and Innovation in the Context of Modern Problems*, 4(2), 9–14. https://imcra-az.org/uploads/public_files/2022-05/humeyir.pdf
- Alishanoglu, T. (1999). The “new prose” of Azerbaijan. Elm Publishing House.
- Alishanoglu, T. (2006). The poetics of twentieth-century Azerbaijani prose. Elm Publishing House.
- Anuradha, D. (2022). A study on the challenges faced by dyslexic children. *Science, Education and Innovation in the Context of Modern Problems*, 5(3), 389–400. https://imcra-az.org/uploads/public_files/2022-05/39.pdf
- Asadov, A. (2025). Comparative literary pedagogy: Analyzing the presence of world literature in Azerbaijani school textbooks. *Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems*, 8(3), 512–527. <https://doi.org/10.56334/sei/8.3.30>
- Caliendo, P. (2025). Algorithmic tax power and constitutional safeguards. *Beijing Law Review*, 16(3), 1861–1879. <https://www.scirp.org/journal/blr>
- Efendiyev, E. (1987). Selected works (Vol. 2). Yazichi Publishing House.
- Efendiyev, E. (1989). The death sentence. Yazichi Publishing House.
- Emrahovlu, A. (2000). The artistic power of the epic word. Baku: Elm Publishing House.

- Faulkner, W. (2013). *A rose for Emily*. Qanun Publishing House.
- Fitzgerald, F. S. (2013). *The great Gatsby*. Qanun Publishing House.
- Hemingway, E. (1957). *A farewell to arms*. Charles Scribner's Sons.
- Hemingway, E. (1959). *The old man and the sea*. Azerbaijan State Publishing House.
- Hemingway, E. (1983). *A moveable feast*. Penguin Books.
- Mammadov, A. (1988). *Until our word is heard*. Yazichi Publishing House.
- Mammadova, S. (2001). *The artistic prose of Akram Aylisli*. Baku University Press.
- Nuri, A. B., & Ismaili, T. M. (2025). The linguistic characteristics of ChatGPT-assisted academic writing in higher education: A lexico-grammatical and discourse-analytical perspective in EFL contexts. *Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems*, 8(10), 1314–1319. <https://doi.org/10.56334/sei/8.10.115>
- Pashayeva, N. (2004). Artistic comprehension of the human being in modern Azerbaijani literature [Doctoral dissertation, Baku State University].
- Rustamli, A. (2011). *Translator Jafar Jabbarli*. Ozan Publishing House.
- Rzayev, A. (1988). *Selected works (Vol. 1)*. Azerneshr Publishing House.
- Shirinov, E. (2005). William Faulkner's stories in twentieth-century American prose [Doctoral dissertation, Baku State University].
- Sivalingam, S. (2024). Social annotation in literature teaching. *Pedagogy*, 24(1), 67–89.
- Wolfe, T. (1994). *The web of the world*. Azerbaijan Translation Center.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications (6th ed.)*. Sage.
- Zasurskiy, Ya. (1984). *Twentieth-century American literature*. Moscow University Press.

Conflict of Interest:

The author declares no conflict of interest.

Author Contributions:

Arif Asadov: Conception and design of the study, data acquisition, analysis and interpretation, manuscript drafting, critical content review, statistical analysis, and overall supervision of the study.

27

DESARROLLO

**DE COMPETENCIAS BLANDAS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE
PEDAGÓGICO, PSICOLÓGICO Y TECNOLÓGICO. UNA
REVISIÓN SISTEMÁTICA**



DESARROLLO

DE COMPETENCIAS BLANDAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO, PSICOLÓGICO Y TECNOLÓGICO. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS: ANALYSIS FROM A PEDAGOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL PERSPECTIVE. A SYSTEMATIC REVIEW

Teresa Alexandra Lara-Lara¹

E-mail: talara@espe.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0233-8789>

Pamela Yesenia Yáñez-Zapata¹

E-mail: pyyanez@espe.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8466-6322>

Johanna Lizbeth Aguirre-Palacios¹

E-mail: chois126@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7784-4594>

Luis Iván Espín-Velasco²

E-mail: ev.ivanluis16@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8433-7198>

Gonzalo Javier Pullas-Tapia³

E-mail: gpullas@fae.mil.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3742-6043>

¹ Universidad de las Fuerzas Armadas. Ecuador.

² Investigador Independiente. Ecuador.

³ Fuerza Aérea Ecuatoriana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Lara-Lara, T. A., Yáñez-Zapata, P. Y., Aguirre-Palacios, J. L., Espín-Velasco, L. I., & Pullas-Tapia, G. J. (2026). Desarrollo de competencias blandas en estudiantes universitarios: análisis desde el enfoque pedagógico, psicológico y tecnológico. Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(1), 258-267.

Fecha de presentación: 12/09/2025

Fecha de aceptación: 19/11/2025

Fecha de publicación: 01/01/2026

RESUMEN

El desarrollo de competencias blandas se ha consolidado como un eje estratégico en la educación superior contemporánea debido a su impacto directo en la empleabilidad y en el desempeño profesional de los egresados. Este estudio tuvo como objetivo analizar cómo se desarrollan dichas competencias en estudiantes universitarios a partir de los enfoques pedagógico, psicológico y tecnológico, mediante una revisión sistemática de la literatura científica reciente. La metodología se basó en el protocolo PRISMA, considerando publicaciones entre 2020 y 2025 indexadas en bases de datos reconocidas como Scopus, Web of Science, ScienceDirect, SciELO y Latindex Catálogo 2.0, e incluyó investigaciones de carácter cuantitativo, mixto y revisiones sistemáticas realizadas en distintos contextos geográficos. Los quince artículos seleccionados fueron evaluados y sintetizados a través de un análisis narrativo estructurado por dimensiones. Los resultados evidencian un consenso en torno al carácter multidimensional del desarrollo de las competencias blandas en la educación superior. Desde el enfoque pedagógico, se destaca la eficacia de metodologías activas, colaborativas y experienciales para fomentar habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. El enfoque psicológico resalta el papel mediador de variables como la empatía, la resiliencia y la motivación en los procesos de

aprendizaje y desarrollo personal. Por su parte, el enfoque tecnológico muestra que el uso intencional de herramientas digitales, como los serious games y los entornos virtuales de aprendizaje, potencia el desarrollo de competencias blandas cuando se integra de manera coherente al diseño pedagógico. En conclusión, la literatura revisada señala la necesidad de un abordaje integral que articule estrategias pedagógicas activas, fundamentos psicológicos y uso estratégico de la tecnología, así como la conveniencia de futuras investigaciones con diseños metodológicos más robustos y evaluaciones longitudinales.

Palabras clave:

Educación Superior, competencias, habilidades sociales, tecnología educacional.

ABSTRACT

The development of soft skills has become a strategic priority in contemporary higher education due to its direct impact on employability and effective professional performance. This study aimed to analyze the development of soft skills in university students from pedagogical, psychological, and technological perspectives through a systematic review of recent scientific literature. The methodology followed the PRISMA protocol and considered

publications from 2020 to 2025 indexed in recognized databases such as Scopus, Web of Science, ScienceDirect, SciELO, and Latindex Catalog 2.0, including quantitative studies, mixed-methods research, and systematic reviews conducted in diverse geographical contexts. The fifteen selected articles were assessed and synthesized using a structured narrative analysis organized by analytical dimensions. The results reveal a broad consensus regarding the multidimensional nature of soft skills development in higher education. From the pedagogical perspective, the literature highlights the effectiveness of active, collaborative, and experiential methodologies in fostering skills such as communication, teamwork, and problem solving. The psychological approach emphasizes the mediating role of empathy, resilience, and motivation in learning processes and personal development. From a technological standpoint, the findings indicate that the intentional integration of digital tools, including serious games and virtual learning environments, enhances the development of soft skills when coherently aligned with pedagogical design. In conclusion, the reviewed evidence underscores the need for an integrated approach that combines active pedagogical strategies, psychological foundations, and the strategic use of technology, while also pointing to the importance of future research employing more robust methodological designs and longitudinal assessments.

Keywords:

Higher Education, competencies, social skills, educational technology.

INTRODUCCIÓN

Como parte de los procesos que se han puesto en boga en la educación superior moderna se encuentran las competencias blandas, sobre todo aquellas que se relacionan con la comunicación, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la adaptabilidad al contexto. Estos también se han identificado como atributos esenciales para la inserción laboral y el desempeño profesional (Mejía, 2025).

Desde el punto de vista pedagógico el fomento de estas competencias no se logra a partir de la implementación de métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, sino que es necesario incorporar metodologías activas, reflexivas e integradoras. Con ello se promueve la participación, la resolución de problemas y la colaboración a partir de recursos didácticos que contribuyan a la motivación de los estudiantes, por ello, el empleo de la tecnología se convierte en un eje neurálgico en este cometido (Fernández et al., 2024)

Por ello, Chayña et al. (2023) explican que el currículo universitario debe girar su mirada hacia estas estrategias de enseñanza para lograr una formación integral y holística del futuro profesional. En este sentido, incentivar las prácticas sociales forma parte del perfil profesional en la actualidad, por ello no debe tratarse únicamente en acciones extracurriculares, sino que debe ser parte de la

metodología de enseñanza en cada carrera, disciplina, área del conocimiento, materia y horas clase.

Desde el ámbito psicológico este es un tema que ha cobrado relevancia en los últimos años, sobre todo porque es una manera de tratar aspectos esenciales del comportamiento humano como es el caso de la adaptación emocional y la regulación social, lo cual puede desarrollarse a partir de prácticas que promuevan relaciones interpersonales de calidad entre los estudiantes (Arango et al. 2024), para lo cual el papel del docente en cuanto a preparación socioemocional es fundamental (Rojas et al., 2023). Además, las competencias blandas están intrínsecamente vinculadas a constructos psicológicos como la inteligencia emocional, la autoeficacia, la resiliencia y la autorregulación (Zadorina et al., 2023).

El estudio de Zadorina et al. (2023) también remarca que en la mejora del bienestar de los estudiantes universitarios debe estar presente el desarrollo de las competencias blandas. Sobre todo porque una vez graduados deben enfrentarse a un mundo laboral que es cada vez más volátil, incierto, complejo y ambiguo. Entonces en la formación integral del futuro profesional deben aunarse propósitos y estrategias que involucren aspectos cognitivos y emocionales que faciliten la transición hacia la vida laboral.

Desde el punto de vista tecnológico es importante destacar que el estudio de las competencias blandas no puede excluir el uso de la tecnología en un mundo y contextos educativos cada vez más digitalizados (Loáiciga & Espinoza, 2024). En este sentido, los sistemas de información resultan aliados del diagnóstico, desarrollo y seguimiento de estas. Las competencias sociales e interpersonales también deben implementarse a partir de los entornos electrónicos de aprendizaje, sobre todo con el auge que existe de la educación en línea y semipresencial (Messaoudi et al., 2025).

Existen diferentes plataformas, herramientas y estrategias específicas del campo tecnológico al servicio de la educación que facilitan la adopción de dinámicas que permiten diagnosticar, analizar y desarrollar competencias socioemocionales y colaborativas (Chávez et al., 2025). Con ello, la evaluación de competencias blandas entra en un campo multimodal en donde la tecnología, en lugar de convertirse en un medio de aislamiento e individuación, se convierte en un territorio fértil para el intercambio de experiencias, trabajo colaborativo y discusiones en pro de fomentar el pensamiento crítico (Guerrero-Sosa et al., 2025).

En este sentido, desde el punto de vista teórico es importante definir que las competencias blandas en el contexto de la educación superior se reconocen como las competencias comunicativas, socioemocionales e interpersonales que posibilitan que los estudiantes puedan desarrollarse de manera efectiva en el ámbito académico ya sea

en entornos presenciales como virtuales. A su vez, que estas competencias le sirvan para enfrentarse al cada vez más complejo entorno laboral. La inclusión de estrategias, acciones y actividades en el currículo se concibe como eje transversal para el fomento además de la empatía, la autorregulación y el pensamiento crítico (Fernández et al., 2024; Loáiciga & Espinoza, 2024; Zadorina et al., 2023).

Con ello se vinculan elementos pedagógicos como el propio currículo, los métodos y herramientas para el proceso de enseñanza y aprendizaje; aspectos psicológicos como las competencias socioemocionales y colaborativas que se desarrollan en los futuros profesionales; y elementos tecnológicos para que los fines pedagógicos y psicológicos puedan adaptarse a los más novedosos espacios de aprendizaje en donde la tecnología adquiere cada vez mayor protagonismo.

El estudio de este tema, además de innovador, tiene un carácter integral al tener en cuenta no solo los aspectos pedagógicos, sino también los psicológicos y tecnológicos, lo cual ayuda a que la revisión sistemática tenga relevancia desde cada uno de los enfoques que se incluyen en el estudio. Por consiguiente, el objetivo de este artículo se centra en analizar, mediante una revisión sistemática de la literatura, el desarrollo de competencias blandas en estudiantes universitarios a partir de los enfoques pedagógicos, psicológicos y tecnológicos.

METODOLOGÍA

Para esta revisión sistemática de la literatura se siguió la metodología PRISMA [Haga clic o pulse aquí para escribir texto.](#), mediante la cual se realiza el proceso de búsqueda, cribado, selección y evaluación para incluir artículos con la calidad metodológica adecuada. Para el proceso de búsqueda se tuvo en cuenta fuentes de información como Scopus, WoS, ScienceDirect (Elsevier), Scielo y Latindex Catálogo 2.0.

La estrategia de búsqueda se basó principalmente en la concepción de términos MeSH y DeCS y la creación de fórmulas de búsqueda utilizando operadores booleanos como AND y OR. En ese sentido, la estrategia de búsqueda para el presente estudio queda de la siguiente manera:

“soft skills” (MeSH) OR “generic skills” (MeSH) OR “transversal skills” (MeSH) AND “higher education” (MeSH) OR “university students” (MeSH).

“teaching strategies” (MeSH) OR “active learning” (MeSH) OR “pedagogy” (MeSH) AND “educational technology”

(MeSH) OR “information systems” (MeSH) OR “e-learning” (MeSH) OR “blended learning” (MeSH).

“soft skills” (MeSH) OR “socioemotional skills” (MeSH) AND “higher education” (MeSH) AND “emotional regulation” (MeSH) OR “self-regulation” (MeSH) OR “emotional intelligence” (MeSH).

“competencias blandas” (DeCS) OR “competencias blandas” (DeCS) AND “educación superior” (DeCS) OR “estudiantes universitarios” (DeCS).

“metodologías activas” (DeCS) OR “estrategias pedagógicas” (DeCS) AND “tecnología educativa” (DeCS) OR “sistemas de información” (DeCS) OR “aprendizaje en línea” (DeCS).

“gestión socioemocional” (DeCS) OR “autorregulación” (DeCS) AND “competencias blandas” (DeCS) AND “educación superior” (DeCS).

Para la selección de los artículos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión: estudios empíricos y revisiones; publicados entre 2019 y 2025; enfocados en competencias blandas en estudiantes universitarios; artículos de acceso libre; en español e inglés, artículos que traten al menos una de las tres dimensiones del tema (pedagógica, psicológica, tecnológica).

Criterios de exclusión: cartas editoriales, tesis, actas de conferencias; artículos publicados antes de 2019; enfocados en otro nivel de educación que no sea superior; artículos que suscripción que no estén a tono con las políticas internacionales de Open Science.

Cribado y selección: Se identificaron 1310 artículos, de los cuales se eliminaron 13 duplicados, 1021 no fueron elegibles por su título y resumen y 169 por su diseño. Se examinaron 107 artículos y se eliminaron 86 por no aportar información relevante al tema de estudio; 21 estudios fueron solicitados para la recuperación y solo uno no se encontró de texto completo, de los 20 que quedaron se eliminaron 3 por no abordar el desarrollo de competencias blandas y 2 por ser tesis de grado. Al finalizar el proceso de cribado quedaron 15 artículos, que fueron incluidos en esta revisión (Figura 1).

Método de síntesis: una vez seleccionados los artículos se realizó una tabla resumen con los datos y principales aportes de cada uno de estos. Luego, se desarrolló un análisis por cada una de las dimensiones que se incluyen en el tema (pedagógica, psicológica y tecnológica), de manera que pueda apreciarse cómo estos componentes están presentes en el desarrollo de competencias en la formación de estudiantes universitarios en la actualidad.

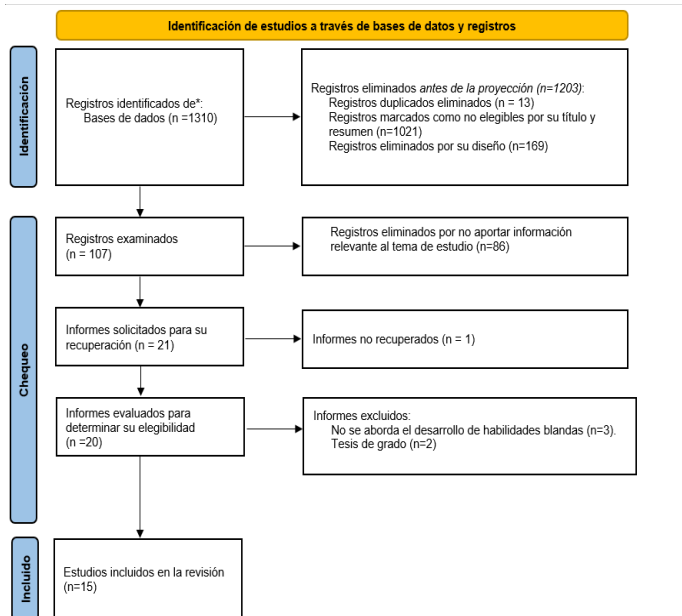


Figura 1. Diagrama PRISMA de selección de estudios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se incluyeron en el análisis **15 publicaciones científicas, que corresponden a investigaciones realizadas desde 2020 a 2025** (Bhuttah et al., 2024; Cotler et al., 2024; Culcasi et al., 2023; De Prada et al., 2020; Huyen, 2024; Loáiciga & Espinoza, 2024; López et al., 2025; Mohammed & Ozdamli, 2024; Mwita et al., 2023; Nambatac, 2025; Orih et al., 2024; Sánchez et al., 2025; Sevillano et al., 2022; Wang, 2024; Zawawi et al., 2023), lo que es un indicio de que se trata de un tema que ha ganado protagonismo en la investigación pedagógica en el contexto de la enseñanza universitaria.

Las regiones de las que más artículos provienen son **Europa (De Prada et al., 2020; López et al., 2025; Sánchez et al., 2025; Sevillano et al., 2022)** y **Asia** (Huyen, 2024; Mohammed & Ozdamli, 2024; Wang, 2024; Zawawi et al., 2023), lo que refleja una perspectiva internacional del fenómeno, aunque con una mayor concentración de investigaciones en contextos europeos y asiáticos.

Con respecto al diseño de los artículos, se incluyeron seis **estudios cuantitativos, observacionales** (Bhuttah et al., 2024; Huyen, 2024; Loáiciga & Espinoza, 2024; López et al., 2025; Nambatac, 2025; Zawawi et al., 2023); dos cuasiexperimentales (De Prada et al., 2020; Sánchez et al., 2025); tres con métodos mixtos (cuantitativo y cualitativo) (Cotler et al., 2024; Mwita et al., 2023; Sevillano et al., 2022), tres revisiones sistemáticas (Culcasi et al., 2023; Mohammed & Ozdamli, 2024; Orih et al., 2024) y un estudio de caso (Wang, 2024), esto evidencia que existe una gran heterogeneidad en los estudios analizados.

La mayoría de los estudios empíricos utilizaron **instrumentos de autorreporte** (cuestionarios de percepción, escalas psicométricas validadas) (Bhuttah et al., 2024; Huyen, 2024; Loáiciga & Espinoza, 2024; López et al., 2025; Nambatac, 2025; Zawawi et al., 2023); los estudios cuasi experimentales incorporaron **intervenciones pedagógicas estructuradas**, como flipped learning (Sánchez et al., 2025; Sevillano et al., 2022), serious games (López et al., 2025), service-learning o entornos de metaverso (Huyen, 2024).

Las competencias blandas a las que hacen referencia los estudios consultados incluyen pensamiento crítico, trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, toma de decisiones, resiliencia, empatía, inteligencia emocional, bienestar psicológico, motivación, competencia percibida, comunicación digital, colaboración virtual, resolución de problemas, empatía mediada por tecnología, creatividad (Bhuttah et al., 2024; Cotler et al., 2024; Culcasi et al., 2023; De Prada et al., 2020; Huyen, 2024; Loáiciga & Espinoza, 2024; López et al., 2025; Mohammed & Ozdamli, 2024; Mwita et al., 2023; Nambatac, 2025; Orih et al., 2024; Sánchez et al., 2025; Sevillano et al., 2022; Wang, 2024; Zawawi et al., 2023).

En cuanto a las dimensiones de análisis, se abordaron los tres enfoques (pedagógico, tecnológico y psicológico) en cinco estudios (Bhuttah et al., 2024; Cotler et al., 2024; Huyen, 2024; Sánchez et al., 2025; Zawawi et al., 2023); en cinco investigaciones se abordó el enfoque pedagógico y tecnológico (Loáiciga & Espinoza, 2024; López et al., 2025; Mohammed & Ozdamli, 2024; Nambatac, 2025; Sevillano et al., 2022); en un estudio se abordó el enfoque pedagógico y psicológico (Orih et al., 2024), y cuatro artículos se aborda solamente desde la perspectiva pedagógica (Culcasi et al., 2023; De Prada et al., 2020; Mwita et al., 2023; Wang, 2024).

Enfoque pedagógico

Desde el **enfoque pedagógico**, los autores consultados señalan que el desarrollo de competencias blandas en la educación superior se ve favorecido por **metodologías activas, centradas en el estudiante y orientadas a la práctica** (Bhuttah et al., 2024; Culcasi et al., 2023; Orih et al., 2024).

Estrategias como el *flipped classroom*, el *service-learning*, el aprendizaje basado en proyectos, las actividades extracurriculares y el *design thinking* se asocian de manera consistente con mejoras en competencias como **pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación, liderazgo, resiliencia y toma de decisiones** (De Prada et al., 2020; Mwita et al., 2023; Sánchez et al., 2025; Wang, 2024).

Estas metodologías generan **mejoras significativas en la adquisición de competencias transversales**, aunque en algunos casos los efectos no difieren entre variantes metodológicas, entre las que se incluyen *flipped learning*

con o sin *retroalimentación* docente (Sánchez et al., 2025; Sevillano et al., 2022).

Las revisiones sistemáticas refuerzan esta evidencia, destacando que las intervenciones curriculares estructuradas tienden a producir resultados más consistentes que las acciones aisladas o de corta duración (Culcasi et al., 2023; Mohammed & Ozdamli, 2024; Orih et al., 2024).

A pesar de que también se identifican **limitaciones metodológicas recurrentes**, como la ausencia de grupos control, el uso exclusivo de medidas subjetivas y la falta de seguimiento longitudinal, el consenso general apunta a que la dimensión pedagógica constituye el **eje vertebral** del desarrollo de competencias blandas en el ámbito Universitario (Bhuttah et al., 2024; Huyen, 2024; Loáiciga & Espinoza, 2024; López et al., 2025; Nambatac, 2025; Zawawi et al., 2023).

Enfoque psicológico

La **dimensión psicológica** se abordó principalmente en investigaciones que analizan competencias blandas vinculadas a **procesos intrapersonales y socioemocionales**, como empatía, inteligencia emocional, resiliencia, motivación, bienestar psicológico y competencia percibida (Cotler et al., 2024; Huyen, 2024; Zawawi et al., 2023).

Los artículos consultados indican que las intervenciones educativas pueden influir positivamente en estas variables, aunque los efectos suelen ser **moderados y sensibles a la duración, intensidad y contexto de la intervención**. Argumentaron que programas breves orientados a la empatía muestran resultados cualitativos favorables, pero limitados cuantitativamente (Cotler et al., 2024); por otra parte, intervenciones sostenidas como el *flipped learning* o el uso de *design thinking* evidencian mejoras significativas en resiliencia y autopercepción de competencia (Huyen, 2024; Sánchez et al., 2025).

En esta línea de ideas, estudios correlacionales subrayan la importancia de factores psicológicos como la **conciencia del estudiante sobre sus propias competencias**, la motivación intrínseca y la percepción de apoyo institucional, los cuales se asocian positivamente con el desarrollo de competencias blandas (Mwita et al., 2023; Zawawi et al.,

2023). De forma que, las investigaciones consultadas sugieren que el desarrollo de competencias blandas no depende exclusivamente del diseño curricular, sino también de **procesos psicológicos mediadores** que influyen en la internalización y transferencia de dichas competencias.

Enfoque tecnológico

La **dimensión tecnológica** adquiere especial relevancia en los estudios más recientes, particularmente aquellos desarrollados tras la pandemia por COVID-19. Las investigaciones analizan el papel de **serious games, plataformas digitales, entornos virtuales, flipped classroom mediado por tecnología y metaverso** como facilitadores del desarrollo de competencias blandas (Huyen, 2024; López et al., 2025; Zawawi et al., 2023).

Los estudios consultados muestran que las tecnologías educativas pueden **potenciar el desarrollo de determinadas competencias**, especialmente cuando se integran de forma pedagógicamente intencional. Los *serious games* y los entornos inmersivos con NPCs, por ejemplo, se asocian con mejoras en **empatía, replanteamiento de problemas, comunicación y trabajo colaborativo**, aunque no todas las dimensiones de las competencias blandas responden también a estas herramientas (Loáiciga & Espinoza, 2024; López et al., 2025; Mohammed & Ozdamli, 2024; Nambatac, 2025; Sevillano et al., 2022). De forma que los autores consultados advierten que la tecnología, por sí sola, **no garantiza el desarrollo de competencias**, sino que actúa como un **mediador** cuya efectividad depende del diseño didáctico, la interacción social y el acompañamiento docente (Loáiciga & Espinoza, 2024; Wang, 2024).

Como puede verse en la Figura 2, los resultados de esta revisión sistemática sugieren que el desarrollo de competencias blandas en estudiantes universitarios necesita un abordaje **multidimensional**, en el que convergen de forma sinérgica los enfoques pedagógico, psicológico y tecnológico. Las intervenciones más prometedoras son aquellas que **integran metodologías activas, promueven procesos socioemocionales y utilizan la tecnología como soporte pedagógico**, más que como fin en sí misma.

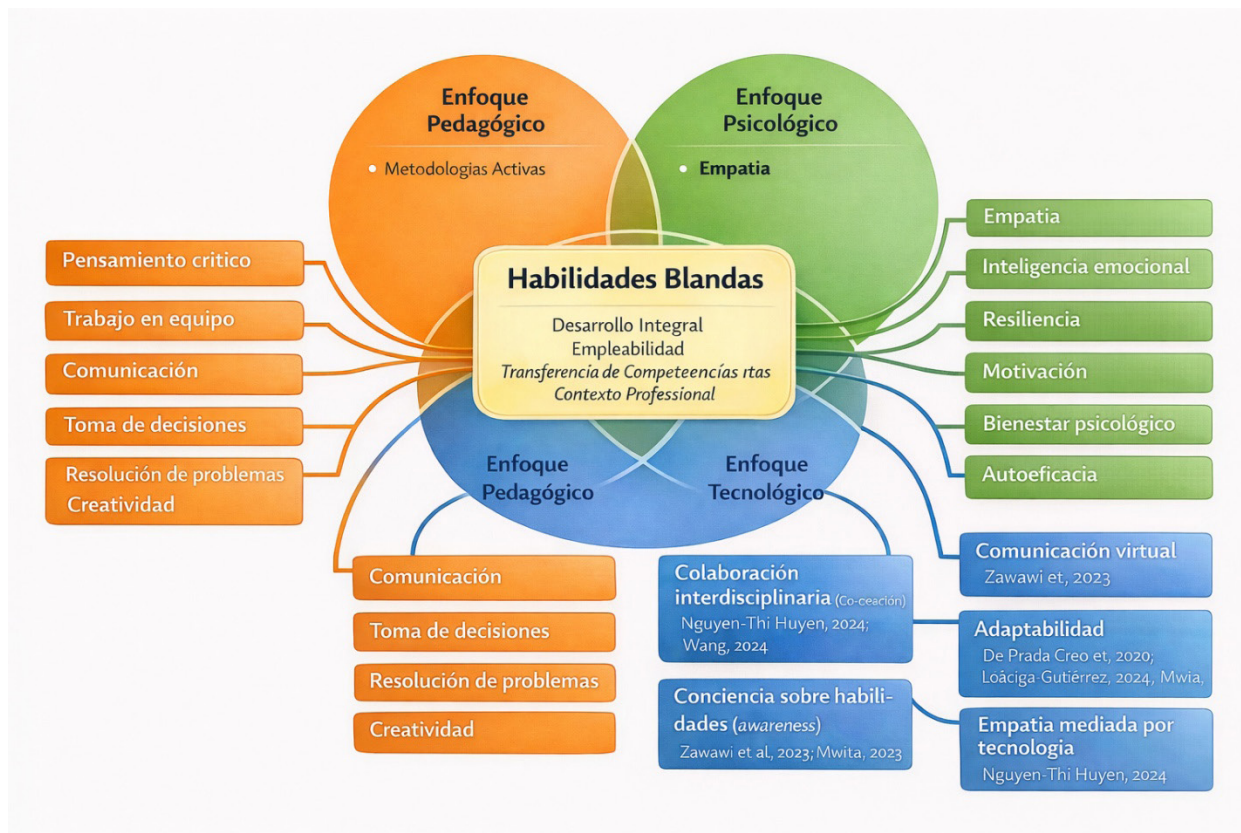


Figura 2. Competencias blandas en estudiantes universitarios, enfoque multidimensional.

Esta revisión sistemática se realizó con el propósito de analizar el desarrollo de competencias blandas en estudiantes universitarios a partir de los enfoques pedagógicos, psicológicos y tecnológicos. Dentro de sus principales hallazgos, destaca que el desarrollo de competencias blandas en la educación superior es un fenómeno eminentemente multidimensional, en el que convergen de forma complementaria los enfoques pedagógico, psicológico y tecnológico.

El análisis de los 15 estudios incluidos muestra un predominio del enfoque pedagógico, que fue considerado en todos los estudios consultados, lo que sugiere que la literatura reciente concibe las competencias blandas principalmente como resultados formativos dependientes del diseño didáctico y curricular, lo que contrasta con los enfoques tecnológico y psicológico, que se entienden como dimensiones mediadoras o amplificadoras, con una presencia relevante pero no uniforme (Bhuttah et al., 2024; Cotler et al., 2024; Culcasi et al., 2023; De Prada et al., 2020; Huyen, 2024; Loáiciga & Espinoza, 2024; López et al., 2025; Mohammed & Ozdamli, 2024; Mwita et al., 2023; Nambatac, 2025; Orih et al., 2024; Sánchez et al., 2025; Sevillano et al., 2022; Wang, 2024; Zawawi et al., 2023).

Otro hallazgo importante en esta revisión fue que, el enfoque pedagógico es el más importante para el desarrollo de competencias blandas en la educación superior, porque permite definir las experiencias de aprendizaje,

los objetivos y las oportunidades de práctica (Bhuttah et al., 2024; Culcasi et al., 2023; Orih et al., 2024); a la par, el enfoque psicológico tiene un rol mediador que influyen en la internalización, motivación y transferencia de dichas competencias (Cotler et al., 2024; Huyen, 2024; Zawawi et al., 2023) y el enfoque tecnológico facilita el desarrollo de estas competencias, ya que ofrece variedad de opciones y experiencias para esto (Huyen, 2024; López et al., 2025; Zawawi et al., 2023).

Las investigaciones consultadas reportan mejoras o asociaciones positivas en habilidades tales como pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación, liderazgo, empatía, resiliencia, resolución de problemas, creatividad y toma de decisiones, así como en constructos relacionados como la competencia percibida o el bienestar psicológico, sin embargo, estos efectos muestran variabilidad en magnitud y consistencia, asociada a la duración de las intervenciones, la calidad del diseño metodológico y el tipo de instrumentos empleados, predominando las medidas de autorreporte (Bhuttah et al., 2024; Cotler et al., 2024; Culcasi et al., 2023; De Prada et al., 2020; Huyen, 2024; Loáiciga & Espinoza, 2024; López et al., 2025; Mohammed & Ozdamli, 2024; Mwita et al., 2023; Nambatac, 2025; Orih et al., 2024; Sánchez et al., 2025; Sevillano et al., 2022; Wang, 2024; Zawawi et al., 2023).

Desde la perspectiva pedagógica, estos resultados concuerdan con otros estudios que destacan la eficacia de

las metodologías activas para el desarrollo de habilidades transferibles en educación superior. En particular, estrategias como el *serious game* (Nylén et al., 2025), *flipped classroom* (Sanz et al., 2025), el *service-learning* (Schultes et al., 2025), el aprendizaje basado en proyectos y el *design thinking* (Alvarado, 2025) generan contextos de aprendizaje auténticos que favorecen la práctica deliberada de habilidades interpersonales y cognitivas de orden superior; no obstante, al igual que en la literatura externa, los estudios incluidos muestran limitaciones metodológicas que dificultan establecer causalidad robusta, especialmente cuando las intervenciones carecen de grupos control o evaluación longitudinal.

Adicionalmente, desde la dimensión psicológica, los resultados de esta revisión sistemática indican que factores como **empatía, resiliencia, motivación, bienestar psicológico y competencia percibida** pueden verse influidas positivamente por intervenciones educativas, aunque los efectos tienden a ser **moderados y dependientes del contexto**. Esta observación es coherente con la evidencia sobre **aprendizaje socioemocional**, que muestra efectos positivos en el desarrollo de competencias blandas y bienestar, particularmente cuando se utilizan de forma habitual (Wang et al., 2025).

Otro de los aportes más relevantes de esta revisión sistemática es la confirmación de que la **tecnología educativa**, por sí sola, no garantiza el desarrollo de habilidades blandas. Los estudios que se enfocaron en esta dimensión mostraron resultados favorables, pero solo cuando estas herramientas se integran dentro de un **diseño pedagógico intencional**, con objetivos claros y mecanismos de retroalimentación (Huyen, 2024; López et al., 2025; Zawawi et al., 2023).

Las implicaciones de estos resultados radican en que las instituciones de educación superior se beneficiarían de priorizar el diseño curricular intencional orientado al desarrollo de competencias blandas, mediante la integración de metodologías activas y evaluaciones auténticas. De forma similar, la tecnología debería incorporarse como soporte pedagógico estratégico, evitando enfoques instrumentales o meramente tecnológicos. Esto tendría implicaciones claras para la formación profesional, la empleabilidad y el bienestar estudiantil, que conforman áreas de creciente interés para universidades, empleadores y responsables de políticas educativas.

Esta revisión sistemática tiene entre sus fortalezas, que se incluyeron investigaciones en las que se integran de forma explícita las tres dimensiones analizadas para el desarrollo de competencias blandas en educación superior, lo que permite tener una visión integral de la enseñanza de habilidades blandas en este contexto y, entre sus limitaciones, la revisión sistemática se conformó con estudios muy heterogéneos en cuanto al diseño y la definición de “competencias blandas”, lo que dificulta la comparación

directa entre estudios y limita la posibilidad de realizar síntesis cuantitativas.

CONCLUSIONES

El desarrollo de competencias blandas en la educación superior es multidimensional, requiere estrategias integradas que articulen el enfoque pedagógico, el acompañamiento psicológico y el uso estratégico de la tecnología. El enfoque pedagógico es el eje central para la promoción efectiva de competencias blandas, especialmente cuando se implementan metodologías activas, experienciales y centradas en el estudiante, tales como el aprendizaje invertido, el aprendizaje-servicio, el trabajo colaborativo y el pensamiento de diseño.

La atención a los factores psicológicos tiene un rol mediador en el desarrollo de estas competencias, ya que facilitan la internalización y transferencia de las habilidades, más que como resultados automáticos de la instrucción. Las herramientas tecnológicas digitales, pueden potenciar el desarrollo de competencias blandas solo si se integran coherentemente en un marco pedagógico intencional. La tecnología, por sí sola, no garantiza resultados formativos, sino que cumple un rol de mediación y ampliación de las experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, existen limitaciones en la evidencia, ya que se trata de un marco conceptual heterogéneo, en el que predominan las medidas de autorreporte y la escasez de estudios longitudinales. Por lo que, es recomendable que futuras investigaciones adopten enfoques metodológicos más robustos y estandarizados, para fortalecer la evidencia empírica y orientar prácticas educativas basadas en resultados sostenibles.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. F. (2025). Design thinking as an active teaching methodology in higher education: A systematic review. *Frontiers in Education, 10*, 1462938. <https://doi.org/10.3389/feeduc.2025.1462938>
- Arango, P., Harrison, C., Buitrago, A., & Lesmes, Ó. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: Una revisión documental. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad, 12*(2), 9–18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9695068.pdf>
- Bhutta, T. M., Xusheng, Q., Abid, M. N., & Sharma, S. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education: The mediating role of inclusive leadership. *Scientific Reports, 14*(1), 24362. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75379-0>
- Chávez-Cárdenas, M. d. C., Fernández-Marín, M. Á., & Lamí-Rodríguez del Rey, L. E. (2025). *Web educativa e inteligencia artificial: Transformando el aprendizaje contemporáneo*. Sophia Editions.

- Chayña Aguilar, L., Álvaro Fernández, D. G., Cruz Cervantes, J. M., & Carrasco Reyes, P. R. (2023). Estudios generales en el currículo universitario: Un análisis de su pertinencia. *Human Review: International Humanities Review*, 21(2), 343–354. <https://www.historicoeagora.net/revHUMAN/article/view/5070/3345>
- Cotler, J., Kiss, E., Burshteyn, D., & Afrifa-Yamoah, E. (2024). Human-Empathy Accessibility Learning (HEAL) intervention model towards critical soft skills development for career readiness among computing undergraduate students. *International Conference on Higher Education Advances* (pp. 1223–1230). <https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17323>
- Culcasi, I., & Paz Fontana Venegas, R. (2023). Service-Learning and soft skills in higher education: a systematic literature review. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(2), 24–43. <https://doi.org/10.36253/form-14639>
- De Prada, E., Mareque, M., & Portela, L. (2020). The acquisition of teamwork skills in university students through extra-curricular activities. *Education + Training*, 63(2), 165–181. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0185>
- Fernández-Fernández, C. R., Palenzuela-Bautista, J., Martínez-Menéndez, A., & García-Alonso, M. (2024). Metodologías activas y TIC en el ámbito universitario: hacia un aprendizaje colaborativo e innovador. En M. Navarro-Granados, N. Pelicano Piris, J. Palenzuela-Bautista y A. R. Granda-Piñán (Eds.), *Investigación en escenarios formativos y conocimiento abierto en acción* (pp. 39-52). Dykinson.
- Guerrero-Sosa, J. D. T., Romero, F. P., Menéndez-Domínguez, V. H., Serrano-Guerrero, J., Montoro-Montarroso, A., & Olivás, J. A. (2025). *A multimodal framework for explainable evaluation of soft skills in educational environments*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2505.01794>
- Huyen, N.-T. (2024). Fostering design thinking mindset for university students with NPCs in the metaverse. *Heliyon*, 10(15), e34964. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34964>
- Loáiciga, J., & Espinoza, C. (2024). Desarrollo de habilidades blandas en la formación universitaria en la era digital. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 2–11. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.150>
- López, A., McGowan, N., Moreno, P., & Burgos, D. (2025). Teaching soft skills in higher education through serious games: Validation of the Compete! gamification. *Smart Learning Environments*, 12(1), 49–62. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00401-5>
- Mejía, L. (2025). Habilidades blandas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(40), 848–861. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1179>
- Messaoudi, M., Kerouad, S., & Fagroud, M. (2025). Improving undergraduate university students' soft skills through a blended learning model: Empirical evidence from Morocco. *Journal of Educators Online*, 8, 1–22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1462308.pdf>
- Mohammed, F., & Ozdamli, F. (2024). A systematic literature review of soft skills in information technology education. *Behavioral Sciences*, 14(10), 894. <https://doi.org/10.3390/bs14100894>
- Mwita, K., Kinunda, S., Obwolo, S., & Mwilongo, N. (2023). Soft skills development in higher education institutions. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 12(3), 505–513. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2435>
- Nambatac, A. (2025). Assessment of job preparedness, bridging technology, life, and soft skills towards organizational productivity of undergraduate students. *DIT ADS International Multidisciplinary Research Journal*, 1(4), 256-271. <https://doi.org/10.63941/DIT.AD-Simrj.2025.1.4.89>
- Nylén, M., Stojiljkovic, M., Lillekroken, D., Lindeflaten, K., Hessevaagbakke, E., Flølo, T., Hovland, O., Solberg, A., Hansen, S., Bjørnnes, A., & Tørris, C. (2025). Game-thinking: Utilizing serious games and gamification in nursing education. *BMC Medical Education*, 25(1), 140–163. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06531-7>
- Orih, D., Heyeres, M., Morgan, R., Udah, H., & Tsey, K. (2024). A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level. *Frontiers in Education*, 9, 156–168. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1383297>
- Rojas, S., Etchart, J., Cárdenas, W., & Herencia, V. (2023). Competencias socioemocionales en la educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119), 72–80. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i119.708>
- Sánchez, R., Baena, S., Molina, N., & Ferriz, A. (2025). Impact of feedback in flipped learning on the development of soft skills of university students. *Education Sciences*, 15(1), 63–78. <https://doi.org/10.3390/educsci15010063>
- Sanz, P., Galindo, J., Poncela, S., & Martín, Ó. (2025). Promoting soft skills in higher engineering education: Assessment of the impact of a teaching methodology based on flipped learning, cooperative work and gamification. *Education and Information Technologies*, 30(10), 13463–13506. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13322-0>

- Schultes, M. T., Graf, D., Holzer, J., Schober, B., & Spiel, C. (2025). Implementation and evaluation of service learning at higher education institutions. *Evaluation and Program Planning*, 112, 102622. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102622>
- Sevillano, V., Martín, Á., & Hervás, C. (2022). The flipped classroom and the development of competences: A teaching innovation experience in higher education. *Education Sciences*, 12(4), 248. <https://doi.org/10.3390/educsci12040248>
- Wang, C.-C. (2024). Using design thinking for interdisciplinary curriculum design and teaching: A case study in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 307. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02813-z>
- Wang, F., Zeng, L. M., & King, R. B. (2025). University students' socio-emotional skills: The role of the teaching and learning environment. *Studies in Higher Education*, 50(8), 1670–1687. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389447>
- Zadorina, O., Burchak, L., Panas, O., Ardelian, O., & Apalat, H. (2023). Shaping the competencies of the future. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(2), 361–371. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n2.361-371>
- Zawawi, A. A., Mazlan, A. I., & Mustafa Kamal, N. M. (2023). Competitive strategies for enhancing soft skills in higher education: Lessons from a global pandemic. *Advances in Humanities and Contemporary Studies*, 4(1), 193–201. <https://doi.org/10.30880/ahcs.2023.04.01.016>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Teresa Alexandra Lara-Lara, Pamela Yesenia Yáñez-Zapata, Johanna Lizbeth Aguirre-Palacios, Luis Iván Espín-Velasco, Gonzalo Javier Pullas-Tapia: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

NORMAS PARA AUTORES

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.

