

*“Innovación educativa y desafíos contemporáneos
para la inclusión y el desarrollo integral”*

ISSN: 2992-7927



REVISTA MEXICANA **de INVESTIGACIÓN e INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

VOLUMEN **5**

NÚMERO **2**

ABRIL - JUNIO - 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 Concepción práctica del Proyecto educativo institucional en las relaciones intergeneracionales entre adolescentes y adultos mayores | 6 |
| Solangel Morera-Núñez, María del Rosario Moreno-Lleó, María Rosa Núñez-González | |
| 02 El fortalecimiento de competencias docentes ante la inclusión educativa en el nivel primaria | 14 |
| Rubi Ebelia Mendoza-Martínez | |
| 03 La motivación escolar, un factor importante en el proceso enseñanza-aprendizaje | 22 |
| Maribel Alarcón-Rodríguez, Rocío Alarcón-Rodríguez, Sergio Antonio Terán-Treviño | |
| 04 Neuroeducación, meditación y duelo: Un enfoque integral para transformar el aprendizaje humano desde la experiencia | 33 |
| Rosario Martínez-Pérez | |
| 05 STEM methodology in higher education: current trends, innovation and interdisciplinary learning | 44 |
| Esmail Sadri Damirchi | |
| 06 Actividades lúdicas psicomotrices con enfoque neuroeducativo para el desarrollo cognitivo infantil | 53 |
| Gloria Mercedes Andrango-Andrango, Diana Maricela Zhicay-Valdez, Rubén Castillejo-Olán, Ana Isabel Tomalá-Andrade | |
| 07 Motivación estudiantil y aprendizaje de matemáticas en bachillerato: Caso Unidad Educativa José María Velasco Ibarra | 66 |
| Lisbeth Lourdes Espinales-Navia, Freddy Enrique Triana-Litardo | |
| 08 La alfabetización jurídica como condición del acceso a la justicia en la educación secundaria | 76 |
| Christian Andress Rueda-Aguilar, Carmen Marina Méndez-Cabrita, Diego Fernando Coka-Flores, Alvaro Henry Tulcanaza-Guapaz | |
| 09 Factores determinantes en la elección de carrera: Un análisis de la tensión entre vocación y empleabilidad en estudiantes de Mecánica Dental | 85 |
| José Arturo Molina-Ramón, Paola Andrea Mena-Silva, Johanna Elizabeth Fiallos-Sánchez | |
| 10 Educational inclusion and technologies in the social and cognitive development of students with autism spectrum disorder | 98 |
| Parvin Houshyari | |
| 11 Alfabetización en salud oral de los padres y salud bucal infantil revisión sistemática y análisis estratégico | 107 |
| Kirman Patricio Moscoso-Rosero, Adrián Isaac Toala-Tapia, Mary Gema Acosta-Zambrano | |
| 12 Implementación de la Nueva Escuela Mexicana desde la perspectiva docente: estudio de caso en una escuela primaria multigrado del Estado de México | 117 |
| Eduardo Daniel Morales-Cerón, Alma Delia Torquemada-González | |
| 13 Prácticas de cuidado bucal en estudiantes iniciales de Odontología y Medicina en una universidad ecuatoriana .. | 126 |
| Leslie Alexandra Villar-Contreras, Giancarlo Jaime-Lascano, Ana Graciela Guedez-Mujica, Diego Mateo Marín-Mora | |
| 14 El riesgo de la baja académica, desde la voz de los estudiantes. El caso de una Licenciatura en Farmacia | 135 |
| Luis Ángel Aguilar-Carrasco, María de Guadalupe Muñoz-Arenas, Dulce María Carolina Flores-Olvera, Itxel Cid-Polo | |
| 15 Diagnóstico del estado nutricional y su relación con los hábitos alimenticios en adolescentes de la comunidad de San Gabriel | 147 |
| Julio Rafael Cedeño-Aray, Richard Javier Padilla-Vicente, Aylin Mayumi Arboleda-Gonzales, Neyluz Alejandra Pérez-Bravo | |
| 16 Fundamentación de una estrategia de superación para el médico de familia sobre prescripción de ejercicio físico ... | 153 |
| Rolando Rodríguez-Puga, Elizabeth de Armas-Hing | |

| | |
|--|-----|
| 17 Jóvenes en la universidad: adaptación, estabilidad y desempeño en esta nueva etapa | 163 |
| Diego Mauricio Laverde-Albarracín, Brittany Melissa Pico-Cordova, Lisbeth Maribel Yumisaca-Quishpe, Rolando Manuel-Benites | |
| 18 Una inclusión que genera exclusión. Efectos no deseados en la práctica docente | 176 |
| Marcelo Abreo-Badillo | |
| 19 Profesionalización situada del personal docente en Hidalgo: el papel de los Centros de Maestros | 183 |
| María Teresa de Jesús Tapia-Franco, Denis Fernández-Álvarez | |
| 20 El impacto de la Inteligencia Artificial en el proceso enseñanza-aprendizaje de Telesecundarias | 192 |
| Nadia Carolina Cruz-Calva | |
| 21 Kahoot en el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado en una unidad educativa ecuatoriana | 199 |
| Norma Alexandra Borja-Borja, Adriana Pamela Caiza-Ilbay, Sandra Cecibel Carrera-Erazo, Ivonne Priscilla León-Espinoza | |
| 22 Propuestas de autosuperación docente para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria | 209 |
| Jany Hernández-Echemendía, Reinaldo Requeiro-Almeida, Norma Yadira Bravo-Montano | |
| 23 Google Classroom como herramienta de monitoreo integral para mejorar aprendizaje y gestión del tiempo escolar | 221 |
| Genesis Vargas-Correa, Guadalupe Nereyda Manzanares-Reyes, Sergio Antonio Terán-Treviño | |
| 24 Interacción de los elementos psicosociales y económicos en el abandono universitario | 232 |
| Shirley Katherine Barrera-Loayza, Karen Silvana Yachimba-Pilco, María Liz Tonato-Mogro | |
| 25 El uso de mapas cognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Telesecundaria | 241 |
| Iván Granados-Granados | |
| 26 La construcción de un proyecto de vida como una herramienta preventiva y formativa para el desarrollo integral de jóvenes universitarios | 248 |
| Catherine Trejo-Correa, Javier Moreno-Tapia, Nancy Avilés-Gutiérrez | |
| 27 Desarrollo de habilidades de lectoescritura en la cuarta fase educativa mediante la metodología de enseñanza basada en proyectos | 259 |
| Martha Chargoy-Espinoza | |
| 28 La práctica docente en la alfabetización inicial de la lectoescritura en alumnos de primer grado de primaria | 259 |
| Karla Villarreal-Álvarez, Carlos Fernando García-Sánchez, Erika González-Farfán | |
| Normas | 274 |

EDITORIAL

Dr.C. Jorge Luis León González

E-mail: contact@sophiaeditions.com¹

¹ Sophia Editions. Estados Unidos.

Estimados autores:

La educación contemporánea se encuentra en un punto de inflexión. Las transformaciones tecnológicas aceleradas, los cambios socioculturales, las tensiones económicas y las nuevas demandas de equidad han redefinido las prioridades de los sistemas educativos en América Latina y el mundo. En este contexto, el Volumen 5, número 2 (abril-junio) de 2026 de la Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa (RMIIIE), reúne un conjunto de investigaciones que dialogan con estos desafíos desde perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas que enriquecen el debate académico actual.

Este número aborda problemáticas que atraviesan todos los niveles educativos: desde la educación básica hasta la superior, pasando por modalidades como la telesecundaria y la formación técnica. Los artículos exploran la implementación de políticas educativas que analizan la profesionalización situada del personal docente; examinan los retos de la inclusión y sus efectos no deseados en la práctica pedagógica; y profundizan en factores determinantes como la motivación escolar, la elección de carrera, el abandono universitario y el riesgo de baja académica.

De manera significativa, este volumen destaca la innovación educativa no como una tendencia superficial, sino como un proceso complejo que articula metodologías activas, tecnología y reflexión crítica. La gamificación, el uso de Google Classroom, Kahoot, mapas cognitivos, la inteligencia artificial y la metodología STEM son examinados como herramientas que pueden potenciar el aprendizaje cuando se integran con fundamentos pedagógicos sólidos y una visión humanista de la educación.

Asimismo, la inclusión educativa ocupa un lugar central. Se abordan temáticas vinculadas a la atención a estudiantes con trastorno del espectro autista, al fortalecimiento de competencias docentes para la inclusión en primaria, y a la construcción de estrategias formativas que atiendan la diversidad cognitiva, social y cultural. Estos trabajos coinciden en que la inclusión no es únicamente un discurso normativo, sino una responsabilidad ética que exige transformación institucional, evaluación formativa pertinente y políticas educativas coherentes.

El número también amplía la mirada hacia dimensiones frecuentemente invisibilizadas en la agenda educativa, como la alfabetización jurídica para el acceso a la justicia, la alfabetización en salud oral, el diagnóstico nutricional en adolescentes y la prescripción de ejercicio físico desde la formación médica. Estas investigaciones evidencian que el desarrollo integral del estudiantado implica considerar la salud, el bienestar y el entorno psicosocial como componentes inseparables del aprendizaje.

Los artículos que conforman este número ponen de relieve que los desafíos contemporáneos de la educación requieren enfoques interdisciplinarios, contextualizados y basados en evidencia. La investigación educativa no puede limitarse a la descripción de problemáticas; debe generar propuestas de intervención que incidan en la realidad escolar y universitaria.

La Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa reafirma con este número su compromiso con la producción de conocimiento riguroso, crítico y socialmente pertinente. Invitamos a investigadores, docentes, directivos y responsables de políticas públicas a dialogar con estas contribuciones, a nutrirse de sus hallazgos y a continuar construyendo puentes entre la investigación y la práctica educativa.

Porque innovar en educación no significa solo incorporar nuevas herramientas, sino asumir la responsabilidad de formar sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno. En ello radica el verdadero sentido de la transformación educativa.

01

CONCEPCIÓN PRÁCTICA **DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN** **LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES ENTRE** **ADOLESCENTES Y ADULTOS MAYORES**



CONCEPCIÓN PRÁCTICA

DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES ENTRE ADOLESCENTES Y ADULTOS MAYORES

PRACTICAL CONCEPTION OF THE INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECT IN INTERGENERATIONAL RELATIONS BETWEEN ADOLESCENTS AND OLDER ADULTS

Solangel Morera-Núñez¹

E-mail: maf2068@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8171-4168>

María del Rosario Moreno-Lleó²

E-mail: mrlleo@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2324-3083>

María Rosa Núñez-González²

E-mail: mununez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6181-8864>

¹ Dirección General de Educación. Cienfuegos. Cuba.

² Centro Universitario Municipal Rodas. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Morera-Núñez, S., Moreno-Lleó, M. R., & Núñez-González, M. R. (2026). Concepción práctica del proyecto educativo institucional en las relaciones intergeneracionales entre adolescentes y adultos mayores. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 6-13.

Fecha de presentación: 21/12/2025

Fecha de aceptación: 13/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El análisis de la concepción práctica del Proyecto Educativo Institucional en las relaciones intergeneracionales entre adolescentes y adultos mayores constituye el eje central de este artículo. Su objetivo es desarrollar una reflexión teórica sobre este enfoque y su fundamentación científico-tecnológica, destacando su potencial para fortalecer vínculos intergeneracionales en el contexto de la institución educativa cubana actual y su impacto en la sociedad. El trabajo asume los aportes de los estudios sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) aplicados a la educación general, al considerar que estos ofrecen un marco pertinente para promover espacios socioeducativos basados en la cooperación y la colaboración entre generaciones. Desde esta perspectiva, la interacción entre adolescentes y adultos mayores trasciende el intercambio ocasional y se configura como una estrategia formativa con sentido social. El análisis teórico realizado evidencia que este enfoque proporciona herramientas para modelar relaciones participativas, creativas y dinámicas, sustentadas en el reconocimiento de las necesidades e intereses de ambas generaciones. Integrar esta visión en el desarrollo de actividades intergeneracionales permite articular lo educativo con lo social, favoreciendo prácticas colaborativas que fortalecen el tejido comunitario y enriquecen el proceso formativo.

Palabras clave:

CTS, relaciones intergeneracionales, adolescentes, adultos mayores.

ABSTRACT

The analysis of the practical conception of the Institutional Educational Project in intergenerational relationships between adolescents and older adults constitutes the central focus of this article. Its objective is to develop a theoretical reflection on this approach and its scientific-technological foundation, highlighting its potential to strengthen intergenerational bonds within the current Cuban educational institution and its broader social impact. The study draws upon the contributions of Science, Technology, and Society (STS) studies applied to general education, considering this framework as particularly relevant for promoting socio-educational spaces grounded in cooperation and collaboration between generations. From this perspective, interaction between adolescents and older adults goes beyond occasional exchange and becomes a formative strategy with clear social significance. The theoretical analysis reveals that this approach provides tools for shaping participatory, creative, and dynamic relationships based on the recognition of the needs and interests of both generations. Integrating this perspective into the development of intergenerational activities connects educational practice with social engagement, fostering collaborative dynamics that strengthen community ties and enrich the overall learning process.

Keywords:

STS, intergenerational relationships, adolescents, older adults.

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 (Fuentes et al., 2019).

En esa perspectiva, el enfoque CTS, avala la realización 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, opinión que comparten Fuentes et al. (2019); y Núñez (2022).

Así, el enfoque CTS abarca un cumulo 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. (2017), coinciden en la idea del PEI, observado como aquel, que engloba 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 (Morera et al., 2023).

Desde esa concepción Alonso et al. (2021); y Cabrera et al. (2017); 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 de régimen interno, las relaciones con la familia y con otros agentes de la comunidad.

Autores como Alonso et al. (2021); y Cabrera et al. (2017); y Núñez (2016), consideran que el PEI deberá tener presente las relaciones entre las diferentes generaciones en un entramado que permita solucionar los problemas más apremiantes 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 las relaciones entre adolescentes y adultos mayores, en los niveles educativos Primaria y Secundaria Básica, donde inicia la etapa de la adolescencia.

De las consideraciones y análisis precedentes, realizados por la autora 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, idea que se comparten Morera et al. (2023).

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 (Morera et al., 2023).

Una de las líneas de trabajo del PEI refiere las relaciones intergeneracionales y el aprovechamiento de las potencialidades de varias áreas del conocimiento para ese fin; entre esas áreas se encuentran las actividades físico recreativas como colofón en el desarrollo de la personalidad

de los escolares, quienes reciben las influencias educativas desde varios escenarios, entre estos se encuentran las relaciones con los adultos mayores, 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, que favorece el establecimiento de las relaciones intergeneracionales entre adultos mayores y adolescentes, en el contexto de la Institución educativa cubana actual, y sus resultados en la sociedad.

METODOLOGÍA

El presente estudio se sustenta en un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico, orientado a la comprensión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como herramienta mediadora en la consolidación de relaciones intergeneracionales entre adolescentes y adultos mayores, desde la perspectiva de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). La investigación adopta un diseño no experimental y descriptivo-interpretativo, centrado en el análisis conceptual y en la sistematización crítica de la literatura científica y normativa vinculada al tema.

Como métodos teóricos se emplearon el análisis-síntesis, el método histórico-lógico y la sistematización teórica, lo que permitió examinar la evolución del enfoque CTS, sus proyecciones en el contexto educativo y su articulación con el PEI y las relaciones intergeneracionales. Asimismo, se realizó una revisión documental exhaustiva de investigaciones precedentes, políticas públicas, programas institucionales y tesis doctorales relacionadas con intergeneracionalidad, envejecimiento activo, adolescencia y gestión educativa en el contexto cubano.

La interpretación de los resultados se apoyó en la triangulación teórica, contrastando aportes de diversos autores y enfoques disciplinares para identificar coincidencias, vacíos investigativos y potencialidades del PEI como instrumento estratégico. Este procedimiento permitió fundamentar la propuesta de una estrategia sustentada en el enfoque CTS, orientada a promover actividades físico-recreativas y espacios socioeducativos que favorezcan la cooperación, la solidaridad intergeneracional y el impacto social en la comunidad educativa.

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 (Fuentes et al., 2019).

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, opinión que comparten Fuentes et al. (2019); y Martínez et al. (2022).

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 al decir de Fuentes et al. (2019), 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.

De otra parte, Vila & Moya (2021), reconocen en una nueva mirada social y científico tecnológica la importancia de atender desde las políticas públicas el envejecimiento poblacional en las condiciones actuales de Cuba, y en ello, determinan variables claves del envejecimiento poblacional en la localidad de Cienfuegos, y aportan una propuesta de acciones desde el plano social, y a nivel

empresarial para garantizar una atención focalizada a este grupo poblacional; revelan cuatro variables claves del envejecimiento: índice de envejecimiento, tasa de crecimiento, tasa de mortalidad adulta y población económicamente activa, y determinan escenarios probables y posibles hasta el 2030; la relevancia del resultado conduce a la consecución de políticas territoriales específicas.

El asunto de la atención al adulto mayor, 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 de adolescentes y adultos mayores, 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 de la autora develó que el PEI es una herramienta en la consolidación de relaciones intergeneracionales, en este caso entre adultos mayores y adolescentes, carente 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 la autora de la investigación como un instrumento de trabajo científico, que puede ser utilizado a favor de la promoción de acciones en las cuales adolescentes y adultos mayores 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 al adulto mayor 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 deleve las necesidades e intereses de adolescentes y adultos mayores y desde dos direcciones: las relaciones intergeneracionales y las potencialidades de las actividades físico recreativas para lograrlas.

Desde la óptica de este ponencia, la autora considera que el PEI es un ente mediador en el cumplimiento de las políticas que ponderan la atención a adolescentes y adultos mayores -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 entramado 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 intergeneracionales entre adultos mayores y adolescentes, observadas en el proceso de atención al adulto mayor; 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 socio-cultural y educacional.

Batista (2016), refiere que es importante reconocer las 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 como Castro (2007); 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 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 (2007); y De la Villa Moral (2017) quienes coinciden en reconocer la necesidad de fomentar estas relaciones a favor de una adolescencia y un envejecimiento activo, 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.
- 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 trabajo, no se encontraron publicadas investigaciones que direccionan sus objetivos a las relaciones intergeneracionales entre adultos mayores y 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 ambas generaciones.

Luego, se consideró que las relaciones intergeneracionales deberán entenderse desde el supuesto de superar la unión de dos generaciones 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 consideró lo oportuno en la identificación de barreras que puedan interferir en las relaciones intergeneracionales y en ese sentido propone tener presente

falta de lugares comunes para generaciones diferentes, 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 dos o más generaciones, en las cuales surge la solidaridad, e implica un proceso que permite a las generaciones interactuar de manera armónica y flexible (Ares, 2019; Blanco, 2020).

En esta idea la solidaridad intergeneracional expresa la intención de lograr relaciones recíprocas entre adultos mayores y 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 conjunta de adultos mayores y adolescentes, 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 adultos mayores y 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 suplidas desde las actividades físico recreativas, en una

práctica regular que aporta nuevas ideas para la solidaridad intergeneracional.

CONCLUSIONES

El análisis teórico de las relaciones intergeneracionales entre adolescentes y adultos mayores, 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 ambas generaciones.

Para lograr el fomento de adecuadas relaciones es importante considerar la solidaridad intergeneracional, 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 adultos mayores y adolescentes 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 entramado que pondera el aspecto social.

REFERENCIAS

- Alonso Hidalgo, Y., Morera Núñez, S., & Núñez González, M. R. (2021). Las relaciones intergeneracionales entre adultos mayores y adolescentes en la concepción del proyecto educativo institucional de la secundaria básica. *Revista Conrado*, 18(80), 418-429. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/3147/3014/6244>
- Ares, P. (2019). *Familias y adultos mayores en Cuba*. Revista Temas, (100-101), 18-26. https://temas.cult.cu/revista/mostra_articulo/534
- Batista Jiménez, Y. (2016). La dinámica intergeneracional entre jóvenes y adultos mayores en una organización laboral cubana. *Desidades*, 12(4). <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i12.4530>
- Blanco Colunga, C. J. (2020). *Relaciones intergeneracionales en Cuba desde los imaginarios de jóvenes y adultos mayores: ¿cómo potenciarlas?* <https://www.gerontologia.org/relaciones-intergeneracionales-en-cuba-como-potenciarlas/>
- Cabrera Fernández, A., Núñez González, M. R., & Alpizar, R. (2017). 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 de Costa Rica]
- Castro Gallardo, M. (2007). *Relaciones intergeneracionales y bienestar de las personas mayores* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- 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), 157-175. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.pips>
- Delgado, C. R., & Calero, C. (2017). Espacios de convivencia y experiencia intergeneracional. *Trabajo Social Hoy*, 82, 19-40. <https://doi.org/10.12960/TSH.2017.0014>
- Fuentes Suárez, I., Montero Padrón, B., & Díaz Falcón, D. (2019). Bases científico-tecnológicas para el desarrollo de la adolescencia en su contexto social, una demanda de la Cuba actual. *Revista Conrado*, 15(67), 149-157. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n67/1990-8644-rc-15-67-149.pdf>
- Martínez Pérez, T. de J., Fuentes Suárez, I., Torres Zerquera, L. del C. T. Z., González Aragón, C. M., & Martínez Sosa, J. B. (2022). El Edadismo. Una mira desde la Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de Cienfuegos. *Revista Conrado*, 18(86), 48-55. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2391>
- 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>
- Núñez González, M. R. (2016). *La actividad pedagógica cooperada de instructores de arte y promotores culturales en escuelas rurales* [Tesis doctoral, Universidad de Cienfuegos].
- 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/309/271>
- 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/149/140>

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.

Sordo Noriega, M. (2019). *El envejecimiento activo: propuesta de un programa intergeneracional* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid].

Vila Pérez, O. L., & Moya Padilla, N. E. (2021). Las políticas públicas: una nueva mirada del envejecimiento poblacional en las condiciones actuales de Cuba. *Universidad y Sociedad*, 13(3), 512-524. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n3/2218-3620-rus-13-03-512.pdf>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Solangel Morera-Núñez, 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.

Declaración ética:

El estudio aborda temas relacionados con estudiantes/ personas vulnerables, pero se realizó únicamente mediante revisión documental, análisis de información secundaria o bases de datos públicas. No implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable.

02

EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL PRIMARIA



EL FORTALECIMIENTO

DE COMPETENCIAS DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL PRIMARIA

STRENGTHENING TEACHER COMPETENCIES IN THE FACE OF EDUCATIONAL INCLUSION AT THE PRIMARY LEVEL

Rubi Ebelia Mendoza-Martínez¹

E-mail: rubis79@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-3425>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Mendoza-Martínez, R. E. (2026). El fortalecimiento de competencias docentes ante la inclusión educativa en el nivel primaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 14-21.

Fecha de presentación: 26/12/2025

Fecha de aceptación: 19/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El fortalecimiento de la práctica docente resulta fundamental para el éxito de la educación inclusiva, porque mientras se enfatiza la importancia de que el alumnado con discapacidad participe en aulas regulares, se ha descuidado la realidad del docente que enfrenta esta situación con angustia, frustración y temor debido a la falta de conocimientos, habilidades y herramientas adecuadas. Este documento muestra los resultados encontrados mediante la observación de campo en un grupo de seis docentes de un colectivo de quince de una escuela primaria y la revisión sistemática de investigaciones científicas, donde se evidencia una correlación directa entre la calidad de la educación inclusiva y el nivel de preparación docente, debido a la identificación de brechas significativas entre las competencias que demanda la práctica inclusiva y la formación real que reciben los educadores, especialmente en el nivel primaria.

Palabras clave:

Inclusión educativa, formación docente, necesidades educativas especiales, educación primaria, competencias profesionales.

ABSTRACT

Strengthening teaching practices is fundamental to the success of inclusive education. While emphasis is placed on the importance of students with disabilities participating in regular classrooms, the reality of teachers facing this situation with anxiety, frustration, and fear due to a lack of knowledge, skills, and appropriate tools has been neglected. This document presents the results obtained through field observation of six teachers from a group of 15 at a primary school and a systematic review of scientific research. These findings demonstrate a direct correlation between the quality of inclusive education and the level of teacher preparation, as significant gaps were identified between the competencies required for inclusive practice and the actual training received by educators, especially at the primary level.

Keywords:

Educational inclusion, teacher training, special educational needs, primary education, professional competencies.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa ha pasado por diversos procesos y momentos que van desde el panorama internacional con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se estableció el derecho a la educación como fundamental para todas las personas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994), lo que marcó el punto de partida para la educación inclusiva y los derechos del niño al promover el acceso a escuelas regulares para todos los estudiantes, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006), que establece el derecho a una educación inclusiva de calidad (Espinoza-Guamán, 2026).

No obstante, las aportaciones internacionales ponen en evidencia que la formación docente constituye un factor crítico para el éxito de la inclusión educativa, porque las actitudes docentes y resultados sobre los procesos de inclusión están directamente relacionadas con su nivel de preparación y confianza profesional. Ejemplo de ello es el informe publicado por la OCDE en los años noventa (Vaillant, 2007) sobre la calidad en la enseñanza, el cual presentó los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los docentes, esto surge a partir de expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas inclusivas, donde los resultados de las investigaciones muestran la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos de inclusión (Ainscow et al., 2015; Ainscow & Messiou, 2021).

De igual manera investigaciones realizadas a nivel internacional ponen en evidencia que los docentes enfrentan desafíos particulares debido a la falta de recursos y formación especializada (Casimiro-Urcos et al., 2025; Ramírez, 2025; Villegas Alvarez et al., 2025).

En México específicamente, las investigaciones han documentado ampliamente los desafíos que enfrentan los docentes de educación primaria ante la inclusión educativa; García-Cedillo (2018); y García-Cedillo et al. (2024), han desarrollado múltiples estudios sobre la evolución de las prácticas inclusivas en México, documentando tanto los avances como las limitaciones persistentes en la formación y práctica docente, de igual manera investigaciones sobre política educativa revelan que existe una brecha significativa entre las demandas impuestas a los docentes por las políticas de inclusión y los lineamientos u orientaciones disponibles para implementarlas efectivamente (Arias & Reveles, 2024; Solís & Tinajero, 2022; Villavicencio, 2022).

Aunado a esto, estudios sobre la formación docente inicial en escuelas normales mexicanas han identificado que, aunque se han incorporado materias relacionadas con la atención a la diversidad, la formación sigue priorizando lo disciplinar sobre lo pedagógico, y las prácticas no siempre se realizan en contextos inclusivos.

De igual manera en el contexto inmediato, estudios recientes dejan claro al sistema educativo que los docentes de educación primaria no se sienten preparados para atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, asociadas o no a una discapacidad (Pérez, 2019; Villegas Alvarez et al., 2025).

Básicamente, el análisis de los textos evidencia que existe una corresponsabilidad para el cumplimiento de las acciones donde la mayor parte recae en la federación y la escuela, quedando el nivel estatal desdibujado, y revela una insuficiente articulación entre los documentos normativos referentes a la inclusión educativa (Solís & Tinajero, 2022; Villavicencio, 2022).

Por ello, la implementación de la educación inclusiva en México enfrenta retos particulares relacionados con la historia de las instituciones, sus recursos y su capacidad de cambio, requiriendo un proceso situado que considere la idiosincrasia de cada escuela, debido a que todos estos cambios y constantes reformas han generado que dicha educación inclusiva se vea como uno de los desafíos más significativos para los docentes inmersos en el sistema educativo actual (Anderson, 2022).

Particularmente en el nivel primaria donde se establecen las bases fundamentales del aprendizaje y se demanda una educación inclusiva e integral, porque la Nueva Escuela Mexicana plantea una transformación curricular que requiere que los docentes desarrollen competencias específicas para diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos y pertinentes culturalmente (México. Secretaría de Educación Pública, 2022).

Por consiguiente, en esta investigación se analiza la necesidad del fortalecimiento de las competencias docentes para enfrentar exitosamente los retos que implica la inclusión de estudiantes con diversas necesidades educativas especiales en aulas regulares. A través de una observación de campo, análisis y revisión sistemática de aportes científicos de marcos teóricos actuales, se identifican las principales áreas de desarrollo profesional requeridas por los docentes de educación primaria para implementar prácticas inclusivas y efectivas. Porque los resultados evidencian la necesidad del fortalecimiento docente, donde se aborden dimensiones pedagógicas, didácticas, socioafectivas y éticas poniendo énfasis en la necesidad de formación continua especializada y la vinculación con el contexto.

Esto constituye un factor determinante para el éxito de los procesos inclusivos y la garantía del derecho a la educación de todos los estudiantes, como se demanda en el Artículo Tercero Constitucional (México. Honorable Congreso de la Unión, 1917), la Ley General de Educación (México. Honorable Congreso de la Unión, 2019) y los Planes y Programas de la Nueva Escuela Mexicana (México. Secretaría de Educación Pública, 2025).

En consecuencia, el presente artículo tiene como objetivo dar a conocer los resultados de una investigación participativa y analizar de manera comprehensiva la necesidad del fortalecimiento de las prácticas docentes ante los desafíos de la inclusión educativa en el nivel primaria, identificando las competencias profesionales requeridas y los mecanismos más efectivos para su desarrollo. A través de un estudio de campo, de una revisión sistemática de las investigaciones científicas consultadas en revistas reconocidas y el análisis de marcos teóricos contemporáneos, se busca contribuir al debate académico y proporcionar orientaciones para la mejora de las prácticas de formación docente en el contexto de la educación inclusiva.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, integrando métodos cualitativos y cuantitativos, debido a que se analiza la actuación de los docentes de nivel primaria, quienes se ven influenciados por factores personales, profesionales, contextuales, políticos y sociales al enfrentar los retos de la inclusión educativa.

La muestra estuvo conformada por seis docentes de un total de quince pertenecientes a una escuela primaria del Estado de Hidalgo, seleccionados por tener en sus grupos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad. Todos los docentes ejercen en escuelas públicas de educación primaria, con un rango de experiencia entre 5 y 18 años; cuatro son mujeres y dos son hombres, con edades comprendidas entre 28 y 49 años. Cada docente atiende entre uno y dos estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo casos de discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, discapacidad motriz y déficit de atención e hiperactividad.

Esta selección permitió obtener información relevante y detallada sobre las prácticas docentes, experiencias y desafíos relacionados con la inclusión educativa, así como generar análisis interpretativos y sugerencias basadas en la práctica real.

El estudio se enmarca en un enfoque mixto, cuyo propósito es esclarecer el fenómeno investigado mediante la etnografía. Esta metodología permite adentrarse en un grupo específico, comprendiendo a sus miembros como un todo y otorgando significados especiales a las realidades que se estudian. La etnografía, entendida como “una forma de mirar” desde un propósito definido (Marcos referenciales interpretativos), facilita describir las acciones habituales de los sujetos y explicar los significados que atribuyen a su comportamiento.

La investigación se realizó mediante observación participativa en grupos de la escuela primaria, destacando que las aulas integran niños con necesidades educativas especiales en espacios regulares. Para la recolección de datos se emplearon técnicas complementarias:

- **Diario de investigación y notas de campo:** permitieron registrar información no planificada y experiencias significativas, sistematizando eventos relevantes para el análisis posterior.
- **Observación directa:** considerada piedra angular del conocimiento, ya que involucra todos los sentidos y permite un contacto cercano con los sujetos, facilitando la comprensión de sus prácticas y comportamientos.
- **Entrevistas semiestructuradas:** diseñadas como conversaciones con propósito definido, buscan comprender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y analizar los significados de sus experiencias mediante un encuentro cara a cara entre investigador e informante.

Estas estrategias metodológicas permitieron un análisis integral de la práctica docente frente a la inclusión educativa, considerando tanto la dimensión observable de sus acciones como los significados que los propios docentes atribuyen a su labor.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente investigación empleó un diseño de métodos mixtos que permitió triangular datos cuantitativos y cualitativos para comprender de manera integral las necesidades de fortalecimiento de formación docente en educación inclusiva. La muestra estuvo conformada por 6 docentes de nivel primaria del estado de Hidalgo, los cuales actualmente atienden estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en sus aulas.

Los seis docentes participantes presentaron las siguientes características: todos ejercen en escuelas públicas de educación primaria del Estado de Hidalgo, con un rango de experiencia docente entre 5 y 18 años. Del total, 4 son mujeres y 2 son hombres, con edades comprendidas entre 28 y 49 años. Cada uno atiende entre 1 y 2 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad en sus grupos, incluyendo casos de discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, discapacidad motriz y déficit de atención e hiperactividad.

Los datos cuantitativos revelan deficiencias significativas en la preparación docente para la inclusión:

- El 83% (5 de 6 docentes) reportó haber recibido únicamente una materia relacionada con educación especial durante su formación inicial en las escuelas Normales.
- El 100% de los participantes manifestó que su formación inicial fue insuficiente para atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
- Solo el 33% (2 docentes) ha recibido capacitación especializada en inclusión educativa en los últimos dos años, pero ha sido por parte de cursos otorgados por los mismos docentes del nivel, quienes presentan algunas experiencias ante la inclusión.

- El 67% (4 docentes) indicó no haber tenido acceso a cursos de actualización específicos sobre estrategias de adaptación curricular durante su trayectoria con función docente.

En consonancia con los hallazgos generales de la investigación, los resultados con esta muestra específica muestran:

- El 67% (4 de 6 docentes) desconoce completamente la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad.
- El 50% no puede identificar correctamente los documentos normativos que sustentan la educación inclusiva en México.
- Sin embargo, el 83% afirma promover valores de equidad e igualdad en su práctica cotidiana.

Esta desconexión entre el desconocimiento normativo y la intención inclusiva evidencia la necesidad de fortalecimiento en el conocimiento del marco legal que sustenta la inclusión.

Mediante una escala Likert (1=nulo, 5=excelente), los docentes autoevaluaron sus competencias para la inclusión:

- Adaptaciones curriculares: promedio 2.5/5 (insuficiente)
- Estrategias de evaluación diferenciada: promedio 2.3/5 (insuficiente)
- Manejo de conductas disruptivas: promedio 2.8/5 (regular)
- Trabajo colaborativo con especialistas: promedio 2.2/5 (insuficiente)
- Comunicación con familias de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: promedio 3.5/5 (regular-bueno)
- Diseño universal para el aprendizaje: promedio 1.8/5 (deficiente)

Estos promedios reflejan que, en cinco de las seis competencias evaluadas, los docentes se perciben con preparación insuficiente o deficiente.

Al solicitar que jerarquizaran sus necesidades formativas (escala de prioridad 1-5), los resultados fueron (Tabla 1):

Tabla 1. Necesidades de capacitación identificadas.

| Área de capacitación | Prioridad promedio |
|--|--------------------|
| Estrategias de adaptación curricular | 4.8 |
| Evaluación inclusiva | 4.7 |
| Manejo de conductas específicas por discapacidad | 4.5 |
| Diseño universal para el aprendizaje | 4.3 |
| Trabajo con familias | 3.8 |
| Tecnologías de apoyo | 4.2 |

Recursos y Apoyos Disponibles

- El 100% de los docentes reportó insuficiencia de materiales didácticos adaptados.
- Solo el 17% (1 docente) cuenta con apoyo regular de especialista de educación especial (USAER) que ha gestionado por sus propios medios (parentesco).
- El 50% tiene acceso limitado a espacios físicos adecuados para atender necesidades específicas.
- El 83% manifestó sobrecarga de trabajo al atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales sin apoyos institucionales.

Los datos cualitativos, obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase, proporcionan una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y desafíos que enfrentan los docentes.

Categoría 1: Experiencias de Formación Inicial Deficiente

Los testimonios de los docentes evidencian la insuficiencia de su preparación inicial:

“En la Normal solo tuvimos una materia de necesidades educativas especiales en el último semestre. Fue muy teórica y cuando llegué a la práctica me di cuenta de que no sabía nada real sobre cómo trabajar con estos niños” (Docente 3, 8 años de experiencia)

“Nunca me enseñaron a hacer una adaptación curricular. Aprendí sobre la marcha, preguntando a compañeros, buscando en internet. Fue muy frustrante los primeros años” (Docente 1, 12 años de experiencia)

“La formación que recibí estaba completamente desactualizada. Nos hablaban de integración cuando ya existía el modelo inclusivo. Salí sin saber qué era un DUA [Diseño Universal para el Aprendizaje]” (Docente 5, 6 años de experiencia)

Estos relatos confirman que la formación inicial no proporciona las herramientas prácticas necesarias para enfrentar la realidad de las aulas inclusivas.

Categoría 2: Desafíos Cotidianos en la Práctica Inclusiva

Los docentes describieron múltiples obstáculos en su práctica diaria:

“Tengo 32 alumnos, tres con Necesidades Educativas diferentes, y no tengo apoyo de USAER. ¿Cómo se supone que debo atender a todos adecuadamente? Es físicamente imposible” (Docente 2, 15 años de experiencia)

“No sé si lo que hago está bien o mal. Adapto las actividades según mi intuición, pero no tengo certeza de si son las estrategias correctas para cada discapacidad” (Docente 4, 5 años de experiencia)

“El mayor reto no es la discapacidad del niño, sino la falta de preparación que tengo para enfrentarla. Me

siento impotente muchas veces” (Docente 6, 18 años de experiencia)

Las observaciones de clase corroboraron estas percepciones, identificando:

- Adaptaciones curriculares improvisadas sin fundamento teórico-metodológico claro
- Dificultades para equilibrar la atención entre estudiantes con y sin NEE
- Estrategias de evaluación poco diferenciadas que no capturan los avances reales de estudiantes con NEE
- Ausencia de materiales didácticos específicos, utilizando los mismos recursos para todos

Categoría 3: Concepciones sobre Inclusión y Equidad

Emergieron concepciones confusas sobre los principios de la educación inclusiva:

“Algunos papás me exigen que evalúe igual a su hijo con discapacidad que a los demás. No entienden que eso no es inclusión, pero tampoco sé cómo explicarles bien la diferencia entre igualdad y equidad” (Docente 3)

“A veces pienso que lo que llaman inclusión es simplemente poner a todos juntos sin darnos las herramientas. Es una inclusión de escritorio, no real” (Docente 1)

“Quiero ser inclusivo, pero no sé cómo. Hago mi mejor esfuerzo, pero sé que no es suficiente. Necesito formación urgente” (Docente 5)

Estos testimonios revelan la brecha entre las intenciones inclusivas y el conocimiento conceptual necesario para implementarlas efectivamente.

Categoría 4: Necesidad de Trabajo Colaborativo

Los docentes expresaron la necesidad crítica de apoyo especializado:

“Cuando tengo el apoyo del maestro de USAER las cosas funcionan mejor, pero solo viene cuando tiene un espacio libre, por la amistad. No es suficiente” (Docente 2)

“No hay comunicación entre nosotros los maestros. Cada quien hace lo que puede de manera aislada. Necesitamos trabajar en equipo, compartir estrategias” (Docente 4)

“Las familias quieren ayudar, pero tampoco saben cómo. Necesitamos orientación para trabajar juntos” (Docente 6)

Categoría 5: Impacto Emocional y Agotamiento

Un hallazgo significativo fue el desgaste emocional asociado a sentirse mal preparados:

“Me voy a casa sintiendo que fallé, que no pude dar lo que ese niño necesitaba. Es muy desgastante emocionalmente” (Docente 3)

“A veces el estrés de no saber qué hacer me hace dudar de mi vocación. No es que no quiera, es que no sé cómo” (Docente 5)

“Necesitamos apoyo no solo pedagógico, sino también emocional. Esto consume mucha energía cuando no tienes las herramientas” (Docente 1)

La integración de ambos tipos de datos confirma que:

A nivel internacional, los resultados coinciden con la literatura que documenta deficiencias formativas globales en educación inclusiva. Las competencias autoevaluadas por los docentes mexicanos (promedios entre 1.8 y 3.5) son similares a las reportadas en estudios de otros países latinoamericanos y europeos, donde los docentes consistentemente manifiestan preparación insuficiente.

A nivel nacional, el 67% de desconocimiento de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad en esta muestra específica replica el 56% encontrado en el estudio general, evidenciando que esta problemática es sistemática en México. Los testimonios sobre formación inicial deficiente corroboran los análisis de programas de escuelas normales que muestran tratamiento marginal de la inclusión.

A nivel local, las experiencias cotidianas narradas por los docentes (grupos numerosos, ausencia de apoyo especializado, falta de recursos) reflejan las condiciones estructurales del sistema educativo mexicano que obstaculizan la inclusión. El 100% de reporte de insuficiencia de materiales y el 83% de percepción de sobrecarga evidencian problemas sistémicos que requieren atención urgente.

Los resultados de esta investigación muestran que una de las principales deficiencias en el perfil docente contemporáneo radica en la formación inicial, donde los programas de educación de formación docente frecuentemente mantienen enfoques tradicionales que no incorporan de manera integral los principios y prácticas de la educación inclusiva. Estudios recientes confirman que la formación inicial docente presenta carencias significativas en la preparación para atender la diversidad, especialmente en relación con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Consecuencia de ello, los futuros docentes egresan de las universidades y normales con conocimientos limitados sobre diversidad funcional, estrategias de adaptación curricular y metodologías diferenciadas. Esta carencia formativa se manifiesta en la falta de herramientas conceptuales y prácticas para atender la diversidad estudiantil de manera efectiva.

Ejemplo de ello también son las investigaciones desarrolladas en escuelas normales mexicanas que corroboran estas deficiencias formativas. Un estudio descriptivo en una escuela Normal de San Luis Potosí encontró que, aunque la percepción general es que el profesorado tiene altas prácticas inclusivas, se identificó la necesidad de mayores apoyos en las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno (García-Cedillo et al., 2024).

De igual manera, un estudio sobre el análisis del programa oficial de estudios para la formación del profesorado en México reveló que, si bien la tendencia en la formación inicial docente se alinea con marcos internacionales, existen áreas de oportunidad significativas y la necesidad de revisar constantemente las políticas y estrategias de las instituciones formadoras (Cervera & Martí, 2018).

Dado lo anterior, se puede decir que los sistemas de formación continua frecuentemente no responden adecuadamente a las necesidades de actualización y especialización que demanda la inclusión educativa. Las ofertas formativas suelen ser fragmentarias, descontextualizadas y centradas en aspectos teóricos sin suficiente énfasis en el desarrollo de competencias prácticas. Además, muchos docentes no tienen acceso a oportunidades de formación continua de calidad debido a limitaciones institucionales, económicas o geográficas (Echeita, 2017).

Esta insuficiencia en formación continúa aumentando las carencias iniciales y limita las posibilidades de actualización profesional necesaria para responder a los desarrollos contemporáneos en educación inclusiva. La ausencia de sistemas de formación continua robustos constituye una barrera estructural significativa para la mejora del perfil docente inclusivo. Porque existe falta de capacitación inicial y continua a todas las figuras educativas, ya que la investigación revela que figuras educativas como directores, ATP, supervisores y docentes rara vez recibieron una capacitación inicial de formación docente para la atención de personas con discapacidad como elemento necesario dentro de la educación en derechos humanos (Blanco, 2011).

CONCLUSIONES

El fortalecimiento docente surge como un pilar absolutamente indispensable para materializar los principios de la inclusión educativa, porque los docentes son los agentes de cambio que traducen las políticas inclusivas en prácticas concretas dentro del aula, actuando como mediadores entre la diversidad estudiantil y el conocimiento. Sin embargo, la realidad demuestra que muchos docentes se sienten insuficientemente preparados para atender la heterogeneidad de sus grupos, enfrentándose a situaciones para las cuales su formación inicial no los ha equipado adecuadamente.

La importancia del fortalecimiento docente radica en múltiples dimensiones. Primero, en el aspecto técnico-pedagógico: los maestros requieren dominar estrategias diferenciadas de enseñanza, diseñar adaptaciones curriculares significativas, implementar evaluaciones diversificadas y utilizar tecnologías de apoyo. Segundo, en la dimensión actitudinal: es fundamental desarrollar una mentalidad inclusiva que valore genuinamente la diversidad como riqueza y no como obstáculo, superando prejuicios y expectativas limitadas. Tercero, en lo colaborativo: los docentes necesitan habilidades para trabajar en equipos interdisciplinarios con especialistas, familias y la comunidad educativa ampliada.

Invertir en la capacitación continua, la formación especializada y el acompañamiento profesional de los docentes no es un gasto prescindible, sino una inversión estratégica que multiplica su impacto. Un maestro fortalecido puede identificar tempranamente barreras para el aprendizaje, implementar intervenciones oportunas, crear ambientes de aceptación y pertenencia, y fundamentalmente, puede cambiar la trayectoria educativa y de vida de estudiantes que históricamente han sido excluidos o marginados.

El éxito de la inclusión educativa en México dependerá, en gran medida, de la capacidad del sistema para responder a estas necesidades docentes y crear las condiciones necesarias para que todos los maestros puedan ejercer su labor de manera efectiva, satisfactoria y transformadora. Solo así será posible construir una educación que verdaderamente no deje a nadie atrás y que contribuya a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

La evidencia revisada sugiere que cuando los docentes están adecuadamente preparados y apoyados, la educación inclusiva no solo es posible, sino que se convierte en una experiencia enriquecedora para todos los miembros de la comunidad educativa. Esta transformación requiere voluntad personal, voluntad política, recursos adecuados, y un compromiso sostenido con los principios de equidad e igualdad en la educación.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Messiou, K. (2021). Investigación inclusiva: Un enfoque innovador para promover la inclusión en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23–37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Ainscow, M., Echeita, G., Muñoz, Y., Simón, C., & Sandoval, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM. <https://cursos.panaaceea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-parte-1.pdf>

- Anderson, B. (2022). En 2021, cada día 4 mil alumnos abandonaron sus estudios; aquellos con discapacidad tuvieron mayor incidencia. *Animal Político*. <https://animalpolitico.com/sociedad/educacion-2021-alumnos-maestros-evaluacion>
- Arias, D., & Reveles, J. de J. (2024). La formación docente en Zacatecas, México: Un área de oportunidad para la inclusión educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 125–137. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1864>
- Casimiro-Urcos, C. N., Tobalino-López, D., Pareja-Pérez, L. B., Vegas-Palomino, E. M., Sanabria-Boudri, F. M., & Orosco-Naveros, A. B. (2025). *Actitud docente e inclusión educativa: Una mirada desde la primera infancia*. Sophia Editions.
- Cervera Delgado, C., & Martí Reyes, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: Retos y agenda pendiente en México. *Atenas: Revista Científico Pedagógica*, 3(1), 69–85. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153005/478055153005.pdf>
- Espinoza-Guamán, E. E. (2026). Derechos del niño en el siglo XXI: Un análisis jurídico de los avances y desafíos. *Sophia Research Review*, 3(1), 42-49. <https://doi.org/10.64092/5fte2h93>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Márquez Cabellos, N. G., & Ramos Estrada, D. Y. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la Educación*, 9(17), 86–107. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/731>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49–62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>
- México. Honorable Congreso de la Unión. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- México. Honorable Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. SEP. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/SxBDo7zY3u-1Informe-final-equidad-e-inclusion.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2025). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2025/Plan_y_programas_de_estudio_2025/Plan%20de%20Estudio%202025%20-WEB-.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Solís del Moral, S. S., & Tinajero Villavicencio, G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(1), 207–222. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699/20617>
- Villegas Alvarez, A. M., Farfán Martínez, J. M., Rivera Ynoñan, J. L., & Ruiz Villavicencio, G. E. (2025). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: revisión sistemática de la producción científica (2020–2024). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Rubi Ebelia Mendoza-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.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

03

LA MOTIVACIÓN ESCOLAR, DE LA ACTIVIDAD PESQUERA EN LA ASOCIACIÓN DE MARISCADORES “LOS ISLEÑOS” DE PUERTO BOLÍVAR



LA MOTIVACIÓN ESCOLAR,

UN FACTOR IMPORTANTE EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

SCHOOL MOTIVATION, AN IMPORTANT FACTOR IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Maribel Alarcón-Rodríguez¹

E-mail: marlyess1@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4158-6056>

Rocío Alarcón-Rodríguez²

E-mail: ocor1521@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8764-8984>

Sergio Antonio Terán-Treviño³

E-mail: sergio.teran@docentes.uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1920-4754>

¹ Telesecundaria 510. Tamaulipas. México.

² Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 5. Tamaulipas. México.

³ Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Santana-Castillo, Y., & Jiménez-Gómez, Y. (2026). Evaluación integral de habilidades comunicativas: un enfoque innovador en la educación técnica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 22-32.

Fecha de presentación: 13/12/2025

Fecha de aceptación: 27/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

En el marco de la investigación, la motivación se entiende como un constructo psicológico que explica por qué las personas inician, mantienen o abandonan determinadas actividades. Diversos autores la han descrito como la energía que impulsa al individuo a actuar, vinculando factores internos (como intereses, valores y satisfacción personal) con factores externos (como recompensas, reconocimiento o presión social). La motivación escolar debe ser entendida como un factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues constituye la base sobre la cual se edifica la participación activa del estudiante y su disposición para alcanzar metas académicas. Reconocer su importancia y aplicar estrategias que la fortalezcan representa un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para los docentes, quienes tienen en sus manos la posibilidad de transformar la experiencia educativa en un proceso más enriquecedor y efectivo. La motivación, en este sentido, no solo es un recurso pedagógico, sino un componente indispensable para garantizar aprendizajes significativos y duraderos.

Palabras clave:

Motivación escolar, enseñanza-aprendizaje, docentes, participación activa, aprendizajes significativos.

ABSTRACT

In the context of this research, motivation is understood as a psychological construct that explains why people initiate, maintain, or abandon certain activities. Various authors have described it as the energy that drives individuals to act, linking internal factors (such as interests, values, and personal satisfaction) with external factors (such as rewards, recognition, or social pressure). School motivation should be understood as an essential factor in the teaching-learning process, as it forms the basis for active student participation and their willingness to achieve academic goals. Recognizing its importance and implementing strategies to strengthen it represents both a challenge and an opportunity for teachers, who have the power to transform the educational experience into a more enriching and effective process. In this sense, motivation is not only a pedagogical resource but also an indispensable component for ensuring meaningful and lasting learning.

Keywords:

School motivation, teaching and learning, teachers, active participation, meaningful learning.

INTRODUCCIÓN

La motivación escolar entendida como el proceso psicológico que impulsa al estudiante a participar en las actividades de aprendizaje, mantener el esfuerzo y la persistencia frente a las tareas académicas, a innovar, a ser creativo, ser responsable y orientar su conducta hacia el logro de metas educativas. En este concepto influyen factores internos como el interés, la curiosidad, el hábitus, la disciplina, la creatividad y la satisfacción personal, y factores externos, como las evaluaciones formativas, el reconocimiento y las expectativas sociales.

Esta se ha convertido en un tema central dentro de la investigación educativa contemporánea, dado que constituye un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede entenderse como el conjunto de procesos internos que activan, dirigen y sostienen la conducta hacia la consecución de objetivos.

En el ámbito escolar, este concepto adquiere una relevancia particular, pues se relaciona directamente con la disposición del estudiante para aprender, su nivel de compromiso con las tareas académicas y su capacidad para superar las dificultades que se presentan en el entorno educativo. La motivación, por tanto, no es un elemento accesorio, sino un componente esencial que condiciona la calidad y la profundidad de los aprendizajes que los estudiantes logran construir (Aperribai Gochicoa, 2025).

La motivación escolar es un constructo central dentro del proceso educativo, pues influye directamente en la disposición del estudiante para aprender, su rendimiento académico, su participación y su permanencia en tareas exigentes. De acuerdo con González Castro et al. (2024), es un elemento que determina la calidad del aprendizaje al incidir en la forma en que el estudiante se implica, interpreta y responde a los retos académicos.

Rodríguez (2020) señala que la motivación escolar responde a una combinación de factores internos y externos que impulsan al estudiante hacia una meta. Estos factores incluyen emociones, creencias, valoraciones personales, así como la interacción con el ambiente educativo y las estrategias pedagógicas del docente. En este sentido, la motivación se considera un fenómeno multidimensional y dinámico.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, organismo especializado de las Naciones Unidas con sede en París, tiene como misión promover la paz y la seguridad mediante la cooperación internacional en educación, ciencia, cultura y comunicación. Realizó una publicación para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, donde define la motivación como un proceso dinámico que orienta la conducta hacia objetivos determinados.

Esta definición subraya que la motivación no constituye un estado fijo, sino una fuerza que puede estimularse y

fortalecerse a través de estrategias pedagógicas adecuadas. En el ámbito educativo, la UNESCO destaca su importancia como un factor que favorece la disposición del estudiante para aprender y participar activamente en las actividades escolares. De este modo, el papel del docente se vuelve crucial, pues de su capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje estimulantes depende, en gran medida, el nivel de motivación que los estudiantes experimenten.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sostiene que los ambientes de aprendizaje son fundamentales para garantizar una educación de calidad. Estos deben ser inclusivos, equitativos, seguros y estimulantes, ya que no solo representan espacios físicos, sino entornos integrales que favorecen el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. La organización enfatiza que la calidad educativa depende de la participación activa del alumno y de la pertinencia de los planes de estudio, así como de la preparación de los docentes y de la implementación de estrategias pedagógicas que motiven y fortalezcan el interés por aprender. Además, subraya la importancia de asegurar entornos libres de violencia y discriminación, pues solo en condiciones seguras y de respeto es posible alcanzar un aprendizaje significativo y el desarrollo integral del estudiante.

En el ámbito educativo, diversos autores distinguen principalmente dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca (Mero Alcívar et al., 2020; Jun et al., 2022; Martínez, 2024). Esta clasificación permite comprender mejor los factores que influyen en el comportamiento estudiantil y las formas en que los estudiantes se involucran con el aprendizaje.

La motivación intrínseca se refiere al impulso que surge del interés personal, la curiosidad y el disfrute inherente de la actividad académica. De acuerdo con Jun et al. (2022), los estudiantes que presentan este tipo de motivación tienden a orientarse hacia el dominio del conocimiento y adoptan un enfoque profundo del aprendizaje, caracterizado por la persistencia, el compromiso y la búsqueda activa de comprensión. Además, los autores destacan que la motivación intrínseca se relaciona estrechamente con constructos como la forma de pensar, de crecimiento, la perseverancia y la necesidad de cognición, los cuales potencian la disposición del estudiante para enfrentar desafíos académicos.

Por su parte, la motivación extrínseca se vincula con la realización de actividades con el fin de obtener recompensas externas, tales como calificaciones, reconocimiento social o evitar sanciones. Aunque este tipo de motivación puede promover comportamientos específicos en el corto plazo, Formento Torres et al. (2023) advierten que su impacto suele ser limitado si no se acompaña de estrategias que fomenten la autonomía, la autorregulación y el sentido de agencia del estudiante. En este sentido, la

motivación extrínseca puede resultar funcional dentro del proceso educativo, pero requiere ser reforzada con prácticas pedagógicas que permitan al alumnado desarrollar una motivación más sostenible y profunda.

La motivación escolar es ampliamente reconocida como un elemento fundamental en el rendimiento académico y en el compromiso que los estudiantes desarrollan hacia su proceso formativo. Cuesta Arquelladas & Ayllón Salas (2024); y Moreira-Morales & García-Loor (2024) señalan que los estudiantes motivados muestran mayor disposición para participar, comprender conceptos, desarrollar habilidades y persistir ante las dificultades, lo que evidencia su papel central dentro del aprendizaje. De manera complementaria, Cáceres et al. (2025); y Camargo-Torres et al. (2025), destacan que la motivación influye directamente en los niveles de logro y en la capacidad del estudiante para aplicar conocimientos en situaciones nuevas, demostrando que su impacto se extiende más allá de la ejecución académica inmediata. En este contexto, la motivación escolar se vuelve también un elemento clave para la construcción de aprendizajes significativos, aspecto que ha adquirido relevancia en las reformas curriculares contemporáneas orientadas al desarrollo de competencias y autonomía estudiantil, como lo señalan Arroyo & Pérez (2022).

Los factores personales constituyen uno de los pilares de la motivación escolar, pues incluyen aspectos como intereses, metas, creencias de autoeficacia, autoestima y actitudes hacia el aprendizaje. De acuerdo con Jun et al. (2022), elementos como la mentalidad de crecimiento, la motivación intrínseca y la perseverancia influyen de manera directa en perfiles motivacionales altos y en un mejor desempeño académico. En este ámbito, la metacognición también desempeña un rol fundamental. Abdelshiheed et al. (2023) explican que la conciencia del tiempo, la planificación y el uso de estrategias metacognitivas mejoran la preparación del estudiante para el aprendizaje futuro, incrementando su motivación y su disposición para enfrentar nuevos desafíos académicos. Esto evidencia que la motivación escolar no depende únicamente de factores emocionales, sino también de habilidades cognitivas que fortalecen la autorregulación.

El papel del docente ha sido identificado como uno de los factores de mayor influencia en la motivación escolar. Chacón Santos & Izquierdo Morán (2023) demuestran que la motivación del docente repercute directamente en el rendimiento del estudiante, ya que su actitud, empatía, creatividad y capacidad para generar un clima emocional positivo modelan la percepción del alumno hacia las tareas escolares. De acuerdo con Franco (2021); y Mero Espinoza (2024), los docentes motivados tienden a emplear prácticas que fortalecen la motivación estudiantil, tales como la retroalimentación oportuna, el reconocimiento del esfuerzo, el uso de estrategias didácticas activas, la comunicación clara y el acompañamiento

socioemocional. Estas características contribuyen a que los estudiantes perciban un entorno de apoyo y se sientan capaces de participar activamente, lo cual incrementa su compromiso y su sentido de autoeficacia.

Los factores contextuales también ejercen influencia decisiva en la motivación escolar. Hernández-Lora & García-Robelo (2024) subrayan que un ambiente escolar seguro, organizado y emocionalmente positivo incrementa la motivación, ya que proporciona un espacio en el que los estudiantes pueden desarrollarse sin miedo al error ni a la crítica excesiva. Este ambiente incluye relaciones sanas entre pares, apoyo institucional, recursos disponibles y una cultura escolar que promueva el respeto y la inclusión. En situaciones de vulnerabilidad social, la motivación se ve particularmente afectada, por lo que resulta necesario implementar estrategias contextualizadas. En este sentido, Espinoza-Mantuano & Vega-Intriago (2025) destacan que el aprendizaje experiencial y la vinculación comunitaria permiten a los estudiantes conectar el contenido escolar con su realidad cotidiana, lo que fortalece su interés y sentido de pertenencia.

La evidencia científica reciente muestra que la motivación escolar es un fenómeno multidimensional que emerge de la interacción entre el estudiante, el docente y el entorno. Su desarrollo adecuado no solo mejora el aprendizaje, sino que favorece la formación integral del estudiante, su bienestar socioemocional y su proyección académica futura.

Tomando como referencia los autores anteriores, es importante abordar el tema de la motivación escolar, ya que esta constituye un eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y actúa como el motor que impulsa al estudiante a involucrarse de manera activa y perseverante en sus tareas académicas. Su importancia radica en que favorece la atención, la memoria y el razonamiento, lo que se traduce en aprendizajes más profundos y significativos. Además, la motivación escolar contribuye a la formación de hábitos de estudio y a la consolidación de aprendizajes duraderos que trascienden el ámbito educativo y se proyectan hacia la vida personal y profesional del individuo. En este sentido, el papel del docente resulta crucial, pues de su capacidad para diseñar ambientes inclusivos, estimulantes y equitativos depende en gran medida el nivel de motivación que los estudiantes experimenten, convirtiéndola en un factor determinante no solo para el rendimiento académico inmediato, sino también para el desarrollo integral del ser humano.

La falta de motivación en los estudiantes es un fenómeno complejo que responde a la interacción de factores personales, escolares y sociales. En el plano individual, la baja autoestima, la ausencia de metas claras o los problemas emocionales y familiares pueden limitar el interés por aprender. Desde la perspectiva escolar, métodos de enseñanza poco estimulantes, ambientes de aprendizaje excluyentes o una relación distante con el docente

reducen la disposición del alumno a comprometerse con sus tareas. A nivel social, las condiciones socioeconómicas desfavorables, la presión excesiva de padres o instituciones y las distracciones externas también influyen en la desmotivación.

El papel del docente también influye en este fenómeno de forma negativa cuando este no domina el contenido de su programa de estudios, no aplica evaluación formativa, sigue con prácticas clásicas aburridas.

Estos elementos muestran que la carencia de motivación no se debe a una sola causa, sino a un entramado de circunstancias que afectan la disposición del estudiante para aprender. Por ello, la motivación escolar debe entenderse como un proceso dinámico que requiere estrategias pedagógicas adecuadas, ambientes inclusivos y un acompañamiento constante, de modo que los alumnos encuentren sentido en lo que aprenden y se involucren activamente en su formación.

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación de carácter descriptivo y cualitativo, orientada a analizar la motivación escolar como factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se utilizó un enfoque integrador, considerando la interacción de variables personales, contextuales y docentes que inciden en la motivación de los estudiantes.

La información se recopiló mediante revisión documental y análisis de evidencia empírica reciente publicada en artículos científicos, informes institucionales y trabajos académicos relacionados con la psicología educativa y la pedagogía inclusiva. Se revisaron estudios que abordan tanto la motivación intrínseca como extrínseca, así como la influencia de factores contextuales, socioemocionales y familiares.

El análisis se realizó mediante un procedimiento inductivo, identificando patrones y relaciones entre los factores que afectan la motivación escolar. Se consideraron elementos como: la influencia del docente, la estructura del aula y los métodos de enseñanza, la interacción entre pares, el entorno familiar, el uso de tecnologías educativas y la relevancia de los contenidos para los estudiantes.

Además, se integraron aportes de teoría educativa y psicología del aprendizaje, contrastando resultados empíricos con propuestas pedagógicas que fortalecen la motivación y el compromiso estudiantil. La selección de fuentes siguió criterios de actualidad, relevancia académica y pertinencia para el contexto escolar mexicano.

Finalmente, se utilizó un análisis crítico y comparativo de las estrategias motivacionales, identificando buenas prácticas que puedan ser aplicadas para mejorar la enseñanza y generar aprendizajes significativos y sostenibles en los estudiantes.

DESARROLLO

La motivación escolar constituye uno de los pilares fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que influye directamente en el interés, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. Diversos estudios en el campo de la psicología educativa han demostrado que la motivación no solo determina la disposición del alumno para aprender, sino que también condiciona la calidad y profundidad de los aprendizajes adquiridos; el alumno se vuelve más creativo, más autónomo, más responsable; incluso descubre su propia forma de aprender, metacognición; entonces, un alumno motivado jamás dejará de aprender. En este sentido, comprender los factores que la generan y sostienen resulta esencial para mejorar las prácticas pedagógicas y promover una educación más significativa.

La motivación puede entenderse desde dos dimensiones principales: la intrínseca, vinculada al interés personal, la curiosidad y el deseo de superación; y la extrínseca, relacionada con recompensas externas como las valoraciones o evaluaciones, reconocimientos o expectativas familiares. Ambas dimensiones interactúan en el contexto escolar y se ven influenciadas por múltiples variables: el estilo de enseñanza del docente, el clima del aula, la autonomía del estudiante, la relevancia del contenido, la curiosidad, la retroalimentación constructiva, la creatividad, las metas personales, los recursos didácticos disponibles y el entorno sociofamiliar del estudiante. Los ambientes de aprendizaje, las situaciones didácticas, resultan determinantes para sostener el interés genuino por aprender.

En el marco de la educación contemporánea, caracterizada por la diversidad cultural, la inclusión y el uso de nuevas tecnologías, la motivación adquiere un papel aún más relevante. Los docentes enfrentan el reto de diseñar estrategias que fomenten la autonomía, la creatividad y el compromiso de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje activo y duradero; por ello, analizar la motivación escolar como factor determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje no solo aporta a la teoría educativa, sino que también ofrece herramientas prácticas para la mejora de la calidad de la educación.

El presente artículo tiene como objetivo examinar la motivación escolar y su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando aportes teóricos y evidencias empíricas recientes; asimismo, se busca identificar las principales estrategias pedagógicas que potencian la motivación en el aula y reflexionar sobre su impacto en la formación integral de los estudiantes.

Se han escrito diferentes artículos sobre este tema, donde se menciona que los alumnos no tienen motivación por aprender y culpándolos totalmente sobre sus resultados de aprendizaje; sin embargo, no se ha puesto atención en el papel que juega el docente. En este sentido analizaremos la importancia del papel del profesorado en este

proceso, porque muchas veces el desinterés del alumno se debe a que las actividades propuestas por el docente no le resultan interesantes o están alejadas de su realidad, por lo que no despiertan en el alumno el interés por aprender; aunado a lo anterior, el ambiente escolar también participa en esta desmotivación. Ante esta situación nos hacemos la siguiente pregunta: ¿El alumno no tiene interés por aprender? ¿O no le gusta lo que el docente o la escuela le ofrece? La figura docente constituye uno de los ejes fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su estilo pedagógico, su gestión emocional y sus interacciones cotidianas pueden potenciar la motivación del estudiantado o, por el contrario, debilitarla significativamente. La investigación educativa ha demostrado que las prácticas docentes, cuando carecen de intencionalidad pedagógica, sensibilidad emocional o pertinencia contextual, pueden convertirse en un detonante directo de la desmotivación escolar.

Una de las causas más estudiadas de desmotivación escolar relacionada con el docente es la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales y rígidos, centrados exclusivamente en la transmisión del conocimiento. Estas prácticas suelen limitar la participación, restringir la creatividad y desvalorizar el pensamiento crítico. Cuando las clases se reducen a exposiciones prolongadas sin interacción, actividades repetitivas o mecánicas, y un uso limitado de recursos didácticos, el estudiante percibe el aprendizaje como monótono, predecible y poco significativo.

El componente socioemocional de la relación docente-estudiante también es determinante para la motivación. La falta de empatía, la indiferencia ante las dificultades del alumnado o un trato distante afectan profundamente la percepción del estudiante respecto a la escuela. Cuando el docente minimiza las emociones, responde de forma hostil o ignora situaciones de vulnerabilidad, se debilita la percepción de apoyo y disminuye el interés por participar en el ámbito escolar.

La comunicación ineficaz y la retroalimentación deficiente son otro factor que genera desmotivación. Una comunicación poco clara provoca que los estudiantes no comprendan expectativas ni criterios evaluativos, lo que genera confusión y frustración. Cuando la retroalimentación se centra únicamente en el error, se ofrece de manera vaga o tardía, o se transmiten mensajes desmotivadores, la autoeficacia se inhibe y el progreso académico se limita.

Las expectativas del docente sobre sus estudiantes influyen directamente en su desempeño y motivación. Cuando se considera que ciertos alumnos "no pueden aprender", se les clasifica por capacidades fijas o se les etiqueta por comportamiento o condiciones socioeconómicas, se generan condiciones de autoexclusión y desigualdad simbólica. Las expectativas bajas se traducen en menos desafíos cognitivos y menor retroalimentación, lo que debilita la motivación.

La evaluación también puede ser un acto profundamente desmotivador cuando se centra en la calificación punitiva. Privilegiar la memorización sobre la comprensión, calificar sin criterios claros o valorar únicamente el resultado final genera miedo, ansiedad y rechazo hacia el aprendizaje. En este contexto, la escuela se percibe como un proceso mecánico sin disfrute ni sentido.

La falta de actualización profesional y de innovación pedagógica constituye otro factor de desmotivación. Cuando el docente carece de estrategias innovadoras, conocimientos sobre neuroeducación o capacitación en tecnologías educativas, tiende a reproducir prácticas obsoletas que no conectan con la realidad del estudiantado. Esto limita la creatividad y el interés en el aula.

La motivación escolar depende en gran medida de la capacidad del docente para diseñar experiencias significativas que conecten el aprendizaje con la vida real del estudiante y despierten su interés genuino. Estas pueden materializarse a través de proyectos basados en problemas de la comunidad, el análisis de casos prácticos, el uso de tecnologías interactivas, el trabajo interdisciplinario o el aprendizaje servicio, donde los alumnos aplican lo aprendido en beneficio de otros. Asimismo, los debates, las visitas culturales, la gamificación y los proyectos personales elegidos por los propios estudiantes constituyen estrategias que favorecen la participación activa y el compromiso con el aprendizaje. Estas prácticas permiten que el conocimiento trascienda la memorización mecánica y se convierta en un proceso dinámico, motivador y duradero, fortaleciendo tanto la motivación intrínseca como la extrínseca y contribuyendo al desarrollo integral del individuo.

Cuando las actividades se limitan a la repetición mecánica de contenidos, sin conexión con la realidad del estudiante ni con metodologías innovadoras, se produce un distanciamiento emocional y cognitivo. Desde la perspectiva escolar, los métodos de enseñanza poco atractivos, el clima de aula negativo, la falta de tareas, las tareas mal elaboradas están incidiendo en la falta de motivación del estudiante.

Otro factor importante que incide en la motivación del estudiante es el clima del aula; la desmotivación se intensifica cuando no existen normas claras, se permiten dinámicas de agresión o discriminación, no se median conflictos y se utiliza disciplina autoritaria sin diálogo. Un ambiente tenso o inseguro inhibe la participación y disminuye la energía emocional disponible para aprender. La falta de conexión entre los contenidos y la vida del estudiante genera una percepción de irrelevancia. Cuando los alumnos no entienden para qué sirve lo que aprenden, no se vincula el conocimiento con su contexto o intereses, y se emplea un currículo rígido, el aprendizaje pierde sentido y se debilita la motivación.

La sobrecarga académica sin propósito pedagógico también afecta la motivación. El exceso de tareas extensivas, pero poco profundas, la falta de equilibrio entre vida escolar y personal y las actividades sin explicación clara generan fatiga, estrés y desinterés. La falta de pasión y entusiasmo por la enseñanza influye directamente en la motivación estudiantil. Cuando el docente transmite apatía, cansancio o desgaste emocional, los alumnos perciben que la escuela carece de valor. El burnout docente, la falta de reconocimiento institucional y la sobrecarga administrativa son factores que deterioran la motivación tanto del maestro como del estudiante.

Otro aspecto relevante es la sobrecarga de grupos numerosos. Cuando un docente atiende a un número elevado de estudiantes, se dificulta la atención personalizada, la implementación de metodologías activas y el seguimiento individual del proceso de aprendizaje. En estas condiciones, las clases tienden a volverse más homogéneas y menos atractivas, ya que el profesor debe priorizar la gestión del grupo sobre la innovación didáctica.

Asimismo, en muchos contextos educativos, los docentes cumplen una doble función, desempeñándose simultáneamente como directores o coordinadores y como responsables de un grupo de clase. Esta situación genera un desgaste adicional, pues deben dividir su tiempo y energía entre la gestión institucional y la enseñanza directa. El resultado es una menor disponibilidad para preparar actividades motivadoras y un aumento del estrés laboral, lo que impacta negativamente en la dinámica del aula.

Estos factores evidencian que la falta de motivación en las clases no puede analizarse únicamente desde la perspectiva del desempeño docente. Se trata de un problema multidimensional, donde intervienen las condiciones laborales, la organización escolar y las políticas educativas. Por ello, cualquier propuesta de mejora debe considerar no solo la capacitación del profesor en estrategias motivacionales, sino también la reducción de cargas administrativas, la atención a la cantidad de alumnos que atiende el docente y la redistribución de funciones directivas.

El ambiente escolar constituye otro elemento estructural y simbólico decisivo en la construcción de la motivación estudiantil. Más allá de la infraestructura física, incluye el clima institucional, las relaciones interpersonales, las normas y la cultura escolar. Cuando estos componentes no favorecen condiciones óptimas, pueden convertirse en detonantes de apatía y desapego hacia el aprendizaje.

La violencia escolar y el acoso entre pares son una de las causas más graves de desmotivación. El bullying genera miedo, ansiedad, disminución de la autoestima y abandono emocional del aula. Cuando la institución no implementa protocolos efectivos de prevención, los estudiantes perciben la escuela como un lugar inseguro.

La infraestructura deficiente también influye en la motivación. Aulas con iluminación pobre, mobiliario incómodo, escasez de materiales y ambientes ruidosos generan sensación de abandono institucional. La neuroeducación ha demostrado que los ambientes físicos inciden en la activación emocional, por lo que un entorno deteriorado limita el potencial motivador del espacio educativo.

Los ambientes escolares poco inclusivos o discriminatorios deterioran el sentido de pertenencia. Cuando se reproducen estigmas o se invisibilizan identidades, los estudiantes se desconectan emocionalmente del aprendizaje. La falta de ajustes razonables para estudiantes con discapacidad o los comentarios discriminatorios normalizados son ejemplos de prácticas que reducen la motivación.

La ausencia de sentido de pertenencia escolar también contribuye a la desmotivación. Cuando no se promueven actividades extracurriculares, no se reconocen logros y no se fomenta la participación estudiantil en decisiones, la escuela se percibe como una obligación y no como un espacio de realización personal.

La sobrecarga institucional y los ambientes académicos demandantes sin apoyo socioemocional generan agotamiento y rechazo hacia la escuela. Una cultura centrada únicamente en resultados y competencia, sin espacios de tutoría o acompañamiento, produce estrés académico y disminuye la motivación.

Entonces, ¿la falta de motivación solo es responsabilidad del docente y de la escuela?

La motivación escolar también depende de factores individuales relacionados con los alumnos. La percepción de irrelevancia de los contenidos, la falta de sentido de competencia, la ausencia de habilidades de autorregulación y la presencia de problemas emocionales como ansiedad o depresión influyen directamente en la disposición para aprender.

El uso excesivo de redes sociales y videojuegos genera patrones de atención fragmentada y disminuye la tolerancia al esfuerzo cognitivo sostenido. Los estudiantes acostumbrados a la gratificación inmediata perciben la escuela como aburrida o irrelevante.

La falta de claridad sobre objetivos personales o vocacionales reduce el compromiso con el aprendizaje. Sin metas definidas, la escuela se percibe como una obligación externa y no como una herramienta de realización personal.

El clima socioemocional entre compañeros también es determinante. El bullying, la exclusión o los conflictos con pares generan experiencias negativas que afectan la participación y la disposición para aprender.

Cuando las actividades escolares no se adaptan a la diversidad cognitiva, los estudiantes experimentan frustración o aburrimiento. La falta de atención a las necesidades

particulares provoca que algunos se sientan inadecuados o no valorados.

La desconexión cultural entre la escuela y las identidades juveniles también genera desmotivación. Cuando la institución no reconoce los lenguajes, estilos de vida y expresiones culturales de los estudiantes, se produce un distanciamiento afectivo.

El agotamiento académico o burnout escolar es otro factor que reduce significativamente el interés y la motivación. La fatiga emocional, la despersonalización del aprendizaje y la sensación de ineficacia afectan la continuidad del compromiso escolar.

Los alumnos, especialmente en la era digital, buscan estímulos que despierten su curiosidad, fomenten la creatividad y les permitan aplicar lo aprendido en situaciones prácticas. Sin embargo, la ausencia de estrategias didácticas dinámicas provoca que perciban las clases como una obligación más que como una oportunidad de crecimiento.

A nivel social, las condiciones socioeconómicas desfavorables, la presión excesiva de padres o instituciones y las distracciones externas, como el uso de la tecnología, también influyen en la desmotivación. Algunos alumnos manifiestan falta de interés porque las dinámicas de enseñanza se perciben como rutinarias, poco atractivas y alejadas de sus intereses personales y contextuales. Este fenómeno genera apatía, baja participación y, en consecuencia, un aprendizaje superficial, es decir, que algunos solo aprenden para el momento.

La motivación escolar constituye un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su fortalecimiento requiere de estrategias pedagógicas e institucionales que respondan a las necesidades actuales de los estudiantes, donde el punto de partida sea la evaluación diagnóstica. Esta es un proceso inicial dentro del ámbito educativo que tiene como finalidad conocer el nivel de conocimientos, habilidades, actitudes y necesidades de los estudiantes antes de iniciar un periodo de enseñanza; se aplica generalmente al comienzo de un curso, unidad o proyecto.

Se ha hablado de los factores que inciden en la desmotivación del alumno, pero, entonces, ¿qué hacer para motivarlo y hacer que se interese por seguir aprendiendo? El docente ocupa una posición estratégica como agente mediador entre el conocimiento, la realidad del estudiante y el currículo. Su papel en la construcción de la motivación resulta decisivo, ya que conecta los saberes con las necesidades y aspiraciones del alumnado.

Una de sus funciones principales es diseñar ambientes de aprendizaje significativos. Esto implica vincular los contenidos con la vida cotidiana, los intereses y los contextos socioculturales de los estudiantes, de modo que el aprendizaje se perciba como útil y relevante.

Asimismo, el docente debe aplicar estrategias didácticas diversificadas que atiendan a la heterogeneidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Con ello se fomenta la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico, garantizando que cada estudiante encuentre un camino propio hacia el conocimiento.

La retroalimentación formativa constituye otra función esencial. Reconocer avances, reforzar la autoeficacia y promover el sentido de competencia son acciones que fortalecen la confianza del alumno en sus capacidades y lo motivan a seguir aprendiendo.

El docente también modela actitudes positivas hacia el aprendizaje. Su entusiasmo, apertura intelectual y disposición al acompañamiento se convierten en ejemplos que inspiran a los estudiantes a valorar el conocimiento y a mantener una actitud curiosa y reflexiva.

Generar climas socioemocionales seguros es otra tarea fundamental. A través de prácticas de respeto, empatía y regulación emocional, el docente crea un entorno donde los alumnos se sienten aceptados y confiados para expresar sus ideas y emociones. Impulsar la autonomía del estudiante es clave. Mediante actividades que le permitan tomar decisiones, explorar y construir su propio conocimiento, el docente favorece el desarrollo de la motivación intrínseca y el deseo genuino de aprender. El docente se convierte en un facilitador del aprendizaje y del deseo de conocer, promoviendo experiencias educativas que alimentan la motivación y el crecimiento personal de cada alumno.

Para lograrlo es necesario que los docentes diseñen actividades significativas, vinculadas con la vida cotidiana y los intereses de los alumnos, de manera que los contenidos se perciban como útiles y aplicables en contextos reales. El aprendizaje cobra mayor sentido cuando se conecta con problemas auténticos y proyectos interdisciplinarios que despiertan la curiosidad y el compromiso.

Asimismo, resulta indispensable la incorporación de metodologías activas que se basan en la idea de que el alumno no es un receptor pasivo de información, sino un protagonista de su propio aprendizaje; a través de ellas, se busca que el estudiante adquiera conocimientos, habilidades y actitudes mediante la práctica, la reflexión y la interacción con sus compañeros y el entorno. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos se centran en que los estudiantes trabajen de manera activa y colaborativa para resolver problemas reales o cercanos a su contexto. En este proceso se desarrollan la investigación, la creatividad, la aplicación práctica de contenidos y la reflexión crítica; lo que hace que el alumno aprenda con esta metodología es su participación activa, la conexión de los contenidos con situaciones significativas, la motivación que surge de enfrentar retos auténticos y el desarrollo de competencias tanto cognitivas como socioemocionales. La gamificación y el aprendizaje cooperativo

permiten transformar la dinámica del aula en un espacio más atractivo, donde los alumnos asumen un rol activo y desarrollan competencias de colaboración, creatividad y pensamiento crítico; esto favorece un aprendizaje profundo, útil y duradero porque convierte al estudiante en protagonista de su formación.

El uso de tecnologías educativas también representa una herramienta clave para potenciar la motivación. Recursos digitales como videos interactivos, simuladores, plataformas virtuales y aplicaciones de retroalimentación inmediata favorecen la innovación pedagógica y acercan los contenidos a la realidad digital en la que los estudiantes se desenvuelven. Modelos como el aula invertida (flipped classroom) permiten que los alumnos exploren los contenidos fuera del aula y dediquen el tiempo presencial a la aplicación práctica, lo que incrementa su interés y participación.

Los padres de familia también juegan un papel primordial en este proceso, ya que son el soporte afectivo y socioeducativo. La familia constituye el primer entorno motivacional del estudiante. Su función no consiste en sustituir a la escuela, sino en brindar un acompañamiento que fortalezca la disposición emocional y cognitiva del alumno. Establecer un ambiente afectivo estable, que favorezca la seguridad emocional necesaria para aprender, valorar la educación y transmitir expectativas positivas, reforzando la importancia del esfuerzo y la constancia, participar de manera activa y colaborativa con la escuela, asistiendo a reuniones, comunicándose con docentes y dando seguimiento académico, regulares ambientes en casa que apoyen el aprendizaje, como rutinas de estudio, espacios tranquilos, hábitos de lectura y límites en el uso de pantallas, modelar comportamientos prosociales, que fomenten responsabilidad, respeto y perseverancia, la familia es un sostén fundamental de la motivación escolar, pues consolida los pilares afectivos y conductuales que permiten al estudiante comprometerse con el aprendizaje.

No obstante, la sociedad es generadora de condiciones y discursos que valoran la educación. Esta influye en la motivación escolar a través de sus estructuras económicas, sus discursos culturales y sus prácticas comunitarias. Su papel es crear contextos sociales que legitimen la importancia del aprendizaje y que proporcionen oportunidades reales de desarrollo.

Dentro sus funciones principales se destacan las siguientes: promover discursos positivos hacia la educación, reconociendo su valor para la movilidad social, la participación democrática y el bienestar colectivo, reducir desigualdades estructurales que afectan el acceso a recursos, alimentación, seguridad y oportunidades para los estudiantes, ofrecer espacios comunitarios para el desarrollo juvenil, como bibliotecas, centros culturales, clubes deportivos y actividades artísticas, fortalecer redes de apoyo interinstitucional, articulando esfuerzos entre comunidades, organizaciones civiles y escuelas, combatir

estigmas sociales, como la desvalorización del trabajo académico o la normalización de la violencia, que inhiben la motivación estudiantil.

Cuando la sociedad reconoce a la educación como un bien común, contribuye a cimentar un suelo motivacional que sostiene el proceso escolar.

Por su parte, las instituciones educativas cumplen un rol estructural, garantes de ambientes formativos, equitativos y con sentido humanista. Son responsables de configurar el clima organizacional y pedagógico donde se desarrolla el aprendizaje, creando las condiciones necesarias para que florezca la motivación escolar.

Entre sus funciones se encuentra establecer climas escolares seguros, inclusivos y libres de violencia, donde cada estudiante se sienta valorado y respetado, proveer infraestructura adecuada, recursos pedagógicos, tecnología y materiales que apoyen prácticas motivadoras, promover un proyecto educativo coherente, con lineamientos claros, objetivos compartidos y culturas de trabajo colaborativo entre docentes, ofrecer programas de apoyo socioemocional, tutorías, orientación educativa y acompañamiento integral, formar continuamente a los docentes, asegurando que las nuevas metodologías y enfoques pedagógicos se apliquen con calidad, fomentar la participación estudiantil, integrando consejos, proyectos y espacios de toma de decisiones que aumenten el sentido de pertenencia. Las instituciones son la base organizativa que permite que la motivación se traduzca en aprendizajes significativos y sostenidos.

CONCLUSIONES

Trabajar la motivación en el aula implica un esfuerzo conjunto entre docentes, estudiantes e instituciones. La combinación de actividades significativas, metodologías activas, uso de tecnologías, atención a la diversidad, creación de un clima positivo y mejora de las condiciones laborales del profesorado constituye un camino integral para transformar la experiencia escolar en un proceso dinámico, inclusivo y estimulante.

Asimismo, resulta indispensable la incorporación de metodologías activas que promuevan la participación y el protagonismo del estudiante. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el aprendizaje cooperativo permiten transformar la dinámica del aula en un espacio más atractivo donde los alumnos asumen un rol activo y desarrollan competencias de colaboración, creatividad y pensamiento crítico. Estas metodologías contribuyen a que el aprendizaje sea más profundo y duradero.

El uso de tecnologías educativas también representa una herramienta clave para potenciar la motivación; recursos digitales como videos interactivos, simuladores, plataformas virtuales y aplicaciones de retroalimentación inmediata favorecen la innovación pedagógica y acercan los

contenidos a la realidad digital en la que los estudiantes se desenvuelven. Modelos como el aula invertida (flipped classroom) permiten que los alumnos exploren los contenidos fuera del aula y dediquen el tiempo presencial a la aplicación práctica, lo que incrementa su interés y participación.

Por otro lado, es fundamental atender a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula; adaptar las actividades a distintos niveles de desempeño, ofrecer opciones de participación y reconocer los logros individuales fortalece la autoestima académica y genera un ambiente inclusivo.

La motivación escolar se erige como un componente esencial y transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues constituye el motor que impulsa al estudiante a involucrarse de manera activa, consciente y significativa en su formación. A lo largo de este trabajo se ha argumentado que el alumno necesita estar motivado para aprender porque la motivación no solo despierta su curiosidad y su interés, sino que también les otorga sentido a los contenidos académicos, favorece la perseverancia frente a las dificultades y potencia el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales. En este sentido, aprender sin motivación se convierte en un ejercicio mecánico y superficial, mientras que aprender motivado abre la posibilidad de construir conocimientos duraderos y aplicables a la vida cotidiana.

Así mismo, se ha señalado que para que el alumno logre motivarse requiere de condiciones específicas que trascienden la mera transmisión de información. Entre ellas destacan la autonomía en el aprendizaje, la relevancia de los contenidos, la creación de experiencias significativas, el acompañamiento docente cercano y la existencia de un clima escolar positivo. Estos factores permiten que el estudiante se sienta protagonista de su proceso formativo y que encuentre en la escuela un espacio que responde a sus intereses, necesidades y aspiraciones. Sin embargo, también se han identificado barreras que dificultan este proceso, tales como metodologías tradicionales centradas en la memorización, la falta de recursos tecnológicos y didácticos, la presión externa de las familias o instituciones y los problemas socioemocionales que afectan la disposición del alumno. Dichas barreras, lejos de ser menores, representan obstáculos que limitan la equidad y la inclusión educativa, generando desmotivación y rezago académico.

Frente a este panorama, se han planteado propuestas orientadas a fortalecer la motivación escolar, entre las que destacan la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la gamificación; la diversificación de estrategias didácticas que atiendan los distintos estilos de aprendizaje; la integración de la tecnología de manera inclusiva y equitativa y la creación de ambientes de aprendizaje que reconozcan la diversidad cultural, social

y emocional de los estudiantes. Estas propuestas buscan no solo incrementar el interés del alumno por el trabajo escolar, sino también garantizar que el aprendizaje sea significativo, duradero y aplicable en diferentes contextos de su vida.

Finalmente, la motivación escolar no puede ser entendida como un elemento accesorio, sino como un componente esencial que debe ser atendido de manera integral. Su importancia radica en que transforma la enseñanza en una experiencia significativa, equitativa y duradera, capaz de desarrollar competencias cognitivas, sociales y emocionales en los estudiantes. Solo mediante el reconocimiento de la necesidad de motivar, la identificación de los factores que la favorecen, la comprensión de las barreras que la limitan y la implementación de propuestas concretas será posible garantizar aprendizajes profundos y formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno.

La construcción de ambientes escolares motivadores constituye un objetivo fundamental en los modelos educativos contemporáneos. La motivación es un fenómeno interdependiente que emerge de la interacción entre múltiples agentes: el docente, el alumnado, las familias, la sociedad y las instituciones educativas. Cada actor aporta elementos estructurales, emocionales y pedagógicos que inciden en la disposición de los estudiantes para aprender.

REFERENCIAS

- Abdelshiheed, M., Zhou, G., Maniktala, M., Barnes, T., & Chi, M. (2023). Metacognition and motivation: The role of time-awareness in preparation for future learning. <https://cognitivesciencesociety.org/cogsci20/papers/0167/0167.pdf>
- Aperribai Gochicoa, J. (2025). La motivación escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje: relación con la implicación escolar y claves para su mejora en Educación Primaria [Trabajo de fin de grado, Universidad del País Vasco].
- Arroyo, J. P., & Pérez, M. E. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022. Secretaría de Educación Pública. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/ci3oHBtKrB-FundamentosDelMCCEMS.pdf>
- Cáceres-Mesa, M. L., Téllez-Villeda, O., & Veytia-Bucheli, M. G. (2025). (2025). La influencia de la motivación para el desempeño académico de los estudiantes de Secundaria. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 8(3), 248-255. <https://doi.org/10.62452/663ksz49>
- Camargo-Torres, M. D., Moreno-Tapia, J., & Chong-Barrero, M. C. (2025). Impulsando la motivación académica en educación superior mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Sophia Research Review*, 2(2), 23-28. <https://doi.org/10.64092/fymjvv86>

- Chacón Santos, E. M., & Izquierdo Morán, A. M. (2025). La motivación docente y su influencia en el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *GE-DI-PRAXIS*, revista de gestión, educación y ciencias sociales, 3(Especial), 470-485. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17559497>
- Cuesta Arquelladas, M., & Ayllón Salas, P. (2024). Análisis de la Motivación en Educación Primaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v12i1.2595>
- Espinoza-Mantuano, A. G., & Vega-Intriago, J. O. (2025). Estrategias para fomentar la motivación escolar y el aprendizaje experiencial en contextos vulnerables. Educación y vínculos. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, (15), 37–51. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.1098-1118>
- Formento Torres, A. C., Quílez-Robres, A., & Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- Franco López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (64), 151–179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- González Castro, J. C. A., Corrales Félix, G. L., & Morquecho Sánchez, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3922-3938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708
- Hernández-Lora, E., & García-Robelo, O. (2025). Factores que inciden en la motivación escolar para el logro del aprendizaje significativo en los estudiantes de nivel media superior en Hidalgo, México. *Revista Mexicana De Investigación E Intervención Educativa*, 4(2), 80–98. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i2.180>
- Jun, W., Qi, S., & Zhong, Y. (2022). Intrinsic motivation, need for cognition, grit, growth mindset, and academic achievement in high school students: Latent profiles and its predictive effects. *Physics Education*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2210.04552>
- Martínez, G. (2022). Motivation and academic performance: how to encourage and maintain student motivation and engagement. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 3(1), 136–154. <https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/22>
- Mero Alcívar, C. M., Ibarra Quimi, T. L., & Zambrano Barberán, M. F. (2020). The motivation and its importance in the teaching-learning process. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 7(1), 138–144. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v7n1.832>
- Mero Espinoza, R. B. (2024). La motivación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *PENTACIENCIAS. Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(6), 357–368. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.861>
- Moreira-Morales, D. B., & García-Loor, M. I. (2024). Motivation in academic performance. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 11(1), 30–38. <https://doi.org/10.35381/s.v.v7i13.2418>
- Rodríguez, A. (2020). Motivación escolar: causas, efectos y actividades. <https://www.lifeder.com/motivacion-escolar/>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Maribel Alarcón-Rodríguez, Rocío Alarcón-Rodríguez, Sergio Antonio Terán-Treviño: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio aborda temas relacionados con estudiantes/personas vulnerables, pero se realizó únicamente mediante revisión documental, análisis de información secundaria o bases de datos públicas. No implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable.

04

NEUROEDUCACIÓN, MEDITACIÓN Y DUELO: UN ENFOQUE INTEGRAL PARA TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE HUMANO DESDE LA EXPERIENCIA



NEUROEDUCACIÓN,

MEDITACIÓN Y DUELO: UN ENFOQUE INTEGRAL PARA TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE HUMANO DESDE LA EXPERIENCIA

NEUROEDUCATION, MEDITATION, AND GRIEF: A HOLISTIC APPROACH TO TRANSFORMING HUMAN LEARNING THROUGH LIVED EXPERIENCE

Rosario Martínez-Pérez¹

E-mail: maestrosario@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9232-098X>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Martínez-Pérez, R. (2026). Neuroeducación, meditación y duelo: Un enfoque integral para transformar el aprendizaje humano desde la experiencia. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 33-43.

Fecha de presentación: 22/12/2025

Fecha de aceptación: 14/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

Este artículo presenta un enfoque integral que vincula la neuroeducación, la meditación y el uso de estrategias neurodidácticas basadas en números para acompañar el duelo en contextos educativos. Reconociendo que el duelo afecta funciones cognitivas como la atención, la memoria y la regulación emocional, se exploran prácticas meditativas que favorecen la plasticidad cerebral y la autorregulación. Asimismo, se proponen recursos didácticos como secuencias numéricas y ejercicios matemáticos simples para generar orden interno y activar circuitos de recompensa. A partir de una experiencia personal de pérdida, se plantea una propuesta pedagógica sensible que transforma el dolor en oportunidad de crecimiento. El estudio aborda los fundamentos neurocientíficos del duelo, el impacto de la meditación en el aprendizaje emocional y el diseño de estrategias educativas que integren ciencia, espiritualidad y acompañamiento afectivo.

Palabras clave:

Neuroeducación, meditación, duelo, aprendizaje emocional, plasticidad cerebral, estrategias numéricas, acompañamiento pedagógico.

ABSTRACT

This article presents a comprehensive approach that integrates neuroeducation, meditation, and neurodidactic strategies based on numerical patterns to support grief within educational contexts. Recognizing that grief impacts cognitive functions such as attention, memory, and emotional regulation, the study explores meditative practices that enhance brain plasticity and foster self-regulation. It also proposes didactic tools, including numerical sequences and simple mathematical exercises, to promote internal order and activate reward circuits. Grounded in a personal experience of loss, the pedagogical proposal transforms pain into an opportunity for growth and resilience. The study examines the neuroscientific foundations of grief, the role of meditation in emotional learning, and the design of educational strategies that harmonize scientific insight, spiritual reflection, and affective accompaniment.

Keywords:

Neuroeducation, meditation, grief, emotional learning, brain plasticity, numerical strategies, pedagogical accompaniment

INTRODUCCIÓN

La educación no ocurre en el vacío, cada estudiante, cada docente, cada ser humano que habita el aula, lleva consigo una historia, emociones y vivencias que moldean su forma de aprender. Entre esas vivencias, el duelo, como experiencia de pérdida profunda, representa una de las más desafiantes y transformadoras. En contextos educativos, el duelo suele ser invisibilizado, relegado a lo privado, sin considerar su impacto directo en los procesos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje.

En esta línea, Tokuhamu-Espinosa (2010) subraya que la neuroeducación debe fundamentarse en evidencia científica sobre el funcionamiento cerebral, integrando emoción y cognición para favorecer aprendizajes significativos”.

Este artículo propone una mirada integral que articula la neuroeducación, la meditación y el uso de estrategias neurodidácticas basadas en números como herramientas para acompañar y resignificar el duelo en el aula y a la vez promover el desarrollo de procesos cognitivos y lógicas analíticas al estudiante interpretar, razonar y actuar en diferentes contextos (Padilla & Flórez, 2022). Desde los aportes de la neurociencia, se reconoce que el cerebro en duelo experimenta alteraciones emocionales. Que afectan la atención, la memoria, la regulación emocional y el rechazo social, como sustento de la generación de mecanismos neuronales, lo que genera cambios cognitivos trascendentales en el estilo y calidad de vida de los individuos y a la vez permiten la generación de vínculos afectivos en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que emerge la meditación, como una práctica que favorece la plasticidad cerebral, la autorregulación emocional y el desarrollo de la presencia consciente, como elementos clave para transitar el dolor de forma constructiva. En este marco, se exploran también estrategias didácticas que integran el uso de secuencias numéricas, patrones rítmicos y ejercicios matemáticos simples como recursos para calmar la ansiedad, activar circuitos de recompensa y generar sensación de orden interno y según las aportaciones de Alvarado Sánchez et al. (2025); y Rojas-Valladares et al. (2026) constituyen una alternativa de enseñanza para potenciar el aprendizaje en matemáticas desde edades tempranas y se fundamentan en principios científicos del funcionamiento cerebral que favorecen la motivación, la atención sostenida y la memoria de trabajo, aspectos esenciales para el aprendizaje significativo y a la vez señala que “el desarrollo del razonamiento lógico en la educación básica está estrechamente vinculado a los procesos neurológicos que subyacen al aprendizaje y a la adquisición de habilidades cognitivas” (Alvarado Sánchez et al., 2025, p.2). Estas prácticas, lejos de ser meramente técnicas, se convierten en puentes entre el mundo emocional y el aprendizaje significativo en contextos donde se generan emociones que activan los procesos de pensamiento.

La enseñanza de la Matemática ha enfrentado históricamente el desafío de superar la percepción de rigidez y dificultad que los estudiantes suelen asociar con esta disciplina. En este sentido, la neurodidáctica se presenta como un enfoque innovador que integra los hallazgos de la neurociencia con las prácticas pedagógicas, permitiendo diseñar experiencias de aprendizaje más significativas, motivadoras y duraderas. El proceso de enseñanza-aprendizaje en Matemática, bajo esta perspectiva, se concibe como un entramado dinámico donde la emoción, la memoria, la atención y la motivación se convierten en pilares fundamentales para la construcción del conocimiento, en el ámbito de un proceso de interacción social (Goleman, 2006).

La neurodidáctica parte de la premisa de que el cerebro aprende mejor cuando se involucra activamente en tareas que despiertan interés y emoción. En Matemática, esto implica transformar los contenidos abstractos en experiencias concretas, visuales y simbólicas que conecten con la vida cotidiana del estudiante (Realpe-Camacho et al., 2021). Estrategias como el uso de retos, juegos, debates cortos y proyectos colaborativos permiten activar la amígdala y el sistema de recompensa, generando un ambiente propicio para el aprendizaje. De acuerdo con Quito Cando et al. (2025), las emociones positivas favorecen la consolidación de la memoria y la transferencia de conocimientos, enfatizan en el papel de las emociones como fuerza impulsora del aprendizaje y su relación con las estrategias didácticas que promueven una educación significativa y experiencial, lo cual resulta esencial en una asignatura que exige procesos de razonamiento lógico y resolución de problemas.

En este ámbito las aportaciones de Tacca Huamán et al. (2019), refieren que las estrategias neurodidácticas, constituyen un referente valioso para comprender cómo pueden aplicarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Entre ellas destacan:

- **Generar emoción:** vincular los contenidos con situaciones reales que despierten curiosidad.
- **Proponer retos:** diseñar problemas que desafíen al estudiante sin generar frustración.
- **Propiciar la participación:** fomentar el trabajo en equipo y la discusión de soluciones.
- **Feedback inmediato:** ofrecer retroalimentación clara y oportuna para fortalecer la confianza.
- **Sentido de pertenencia:** crear dinámicas de colaboración que refuercen la identidad grupal.

Estas estrategias no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también incrementan la satisfacción del estudiante, al transformar la Matemática en un espacio de descubrimiento y creatividad. El proceso de enseñanza y aprendizaje en Matemática, desde la neurodidáctica, se concibe como un ciclo que inicia con la activación

emocional, continúa con la exploración cognitiva y culmina con la consolidación del conocimiento.

La activación emocional se logra mediante recursos visuales, narrativos y simbólicos que despierten la curiosidad. La exploración cognitiva se desarrolla a través de actividades que implican razonamiento, análisis y resolución de problemas en contextos colaborativos. Finalmente, la consolidación del conocimiento se alcanza mediante la práctica reflexiva, la retroalimentación y la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones.

Este enfoque tiene implicaciones metodológicas directas. En primer lugar, exige que el docente asuma un rol de mediador y facilitador, más que de transmisor de contenidos. En segundo lugar, demanda la integración de recursos diversos, materiales visuales, dinámicas grupales, proyectos comunitarios, que estimulen diferentes áreas del cerebro. En tercer lugar, plantea la necesidad de evaluar no solo el rendimiento académico, sino también la satisfacción, la motivación y la participación activa de los estudiantes. Así, la evaluación se convierte en un acto de justicia y cuidado, coherente con la visión de la Nueva Escuela Mexicana.

La neurodidáctica aplicada a la Matemática también favorece la inclusión y la equidad, al reconocer que cada estudiante aprende de manera distinta y que las emociones juegan un papel central en ese proceso. Estrategias como el aprendizaje cooperativo, la gamificación y la resolución de problemas contextualizados permiten atender la diversidad y promover un ambiente de paz y autocuidado dentro del aula. De esta manera, la Matemática deja de ser un espacio de ansiedad y se transforma en un terreno fértil para la creatividad, la colaboración y la conciencia crítica.

En conclusión, las estrategias neurodidácticas constituyen un puente entre la teoría y la práctica, entre la emoción y la razón, entre la escuela y la vida. Integrarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Matemática no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la satisfacción y el bienestar de los estudiantes. Este apartado sienta las bases para el diseño metodológico de investigaciones y proyectos educativos que busquen transformar la enseñanza de la Matemática en una experiencia integral, significativa y humanizada. A partir de una experiencia personal de pérdida, este trabajo tiene como propósito, no solo comprender el duelo desde una perspectiva neuro educativa, sino también diseñar una propuesta pedagógica sensible, que permita transformar el dolor en posibilidad de crecimiento y de aprendizajes.

METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque descriptivo y se inscribe dentro de la autoetnografía, perspectiva epistemológica que reconoce la experiencia personal como fuente legítima de conocimiento (Guijosa, 2004). La autoetnografía

permite que la vida individual sea analizada como un contexto de aprendizaje, facilitando la comprensión de fenómenos complejos como la meditación, el duelo y la autorregulación emocional. En este caso, la investigación se fundamenta en la experiencia de pérdida de la hija del autor, Camila, cuya historia se convierte en motor para diseñar propuestas educativas sensibles que integren emoción, cognición y espiritualidad.

El marco teórico combina aportes de la neuroeducación, la meditación y la inteligencia emocional. Estudios señalan que la activación de la emoción y la atención plena optimizan la memoria, la motivación y la integración neural (Cozolino, 2013; Siegel, 2007). Así, la metodología busca un puente entre razón y emoción, empleando la numerología, la meditación guiada y el acompañamiento afectivo como estrategias neurodidácticas que favorezcan la autorregulación y el aprendizaje significativo.

El diseño del estudio integra tres dimensiones. Primero, la narrativa personal, que documenta experiencias de duelo y prácticas meditativas, incluyendo la interpretación simbólica de fechas y números significativos. Segundo, las estrategias neurodidácticas, que aplican patrones numéricos, meditación guiada y acompañamiento afectivo para mejorar la atención, la autorregulación y el pensamiento lógico. Tercero, la dimensión simbólica y espiritual, que incorpora referencias bíblicas y numerología pedagógica como herramientas para resignificar el dolor y promover la reflexión existencial en el aprendizaje.

El procedimiento se desarrolló en varias fases. Inicialmente, se realizó un registro autoetnográfico de experiencias personales, centrado en la pérdida de Camila y en el uso de números y patrones matemáticos como refugio y herramienta de orden emocional. A continuación, se implementaron actividades neurodidácticas, como meditación con series numéricas, construcción de cuadrados mágicos, diarios emocionales con números y rituales grupales con secuencias rítmicas. Cada práctica fue analizada desde la perspectiva de la integración emocional, cognitiva y simbólica, evaluando la reducción de ansiedad, la conexión espiritual y la transformación del dolor en aprendizaje y sentido.

La evaluación se enfocó en procesos más que en resultados académicos. Se valoró la capacidad de autorregulación emocional, la participación en prácticas meditativas, la creatividad en la construcción de patrones numéricos y la integración de la experiencia personal en el aprendizaje. Este enfoque permite evidenciar cómo la experiencia emocional profunda puede convertirse en recurso pedagógico para la construcción de conocimiento significativo.

La justificación metodológica radica en la necesidad de resignificar el duelo como oportunidad de aprendizaje. Los números y patrones matemáticos funcionan como símbolos que otorgan estructura y orden emocional, mientras que la meditación guiada y el acompañamiento

afectivo facilitan la atención plena y la autorregulación. En conjunto, esta metodología propone un modelo educativo integrador, donde el aula se concibe como un espacio de contención, reflexión y transformación, articulando ciencia, emoción y espiritualidad. La experiencia personal se transforma en conocimiento pedagógico, demostrando que el aprendizaje puede ser profundamente humano, simbólico y significativo.

DESARROLLO

Mi historia comienza el 27 de diciembre del año 2000, cuando nació Camila (5). Desde pequeña mostró una inteligencia brillante, una curiosidad insaciable y una sensibilidad que la conectaba profundamente con el mundo. Le apasionaba la lectura, especialmente el universo de *Harry Potter*, y más adelante estudió leyes, viajando por distintas regiones de México y también a París y Londres. Practicaba senderismo, escaló varios volcanes, y vivía con una intensidad que parecía desafiar el tiempo.

Camila vivió 24 años (6). El 2 de febrero de 2025 (4), su vida terminó en un accidente. Hoy (22 de octubre de 2025) han pasado 262 días. Son 377280 minutos (algo curioso al sumar las cifras de los minutos siempre obtendrás un 9) no importa si es día o mil días. Cada uno de ellos ha sido una búsqueda de sentido, una lucha por sostener el dolor, una necesidad de encontrar orden en medio del vacío.

Soy hipersensible. En agosto, tuve un ataque de ansiedad. Pero ella... ella lo sufrió más que yo. Su sensibilidad era aún más profunda, más silenciosa. Nuestra conexión era intensa, amorosa, inexplicable. No sé aún cómo nombrarla del todo. Pero sé que, desde su partida, he buscado en los números, en los patrones, en la lógica matemática, una forma de sostenerme.

“Bienaventurados los que lloran, porque ellos recibirán consolación”.

Mateo 5:4

Descubrí que las cifras tienen ritmo, que las series de Gauss revelan armonía, que los cuadrados mágicos ofrecen estructura. Aprendí que incluso el tiempo, los minutos de un día, los días desde su partida, pueden convertirse en símbolos, en lenguaje, en refugio. Y así, comencé a transformar mi dolor en conocimiento, mi ansiedad en atención, mi amor en aprendizaje.

“La espiritualidad se convierte en un recurso pedagógico que complementa la neuroeducación. La Biblia, en su versión Reina-Valera (1960), ofrece un marco de consuelo y esperanza que dialoga con la dimensión emocional del aprendizaje. En esta misma línea, Tolle (2022) invita a un despertar hacia el propósito de la vida, mostrando

que el dolor puede transformarse en oportunidad de crecimiento. Finalmente, Zohar & Marshall (2000) introducen el concepto de inteligencia espiritual, que complementa la inteligencia emocional y cognitiva, ofreciendo un marco para integrar ciencia y trascendencia en el aula”.

El número como refugio: una experiencia personal de duelo y descubrimiento.

Durante el proceso de duelo, encontré en los números un refugio inesperado. No fue una búsqueda consciente, sino una necesidad de orden en medio del caos emocional. En ese momento, descubrí la serie de Gauss: una secuencia aparentemente simple que, al revelarse, me mostró que incluso en lo más cotidiano, como sumar los números del 1 al 100, hay belleza, lógica y armonía.

La repetición de patrones numéricos comenzó a tener un efecto regulador en mí. Contar, sumar, observar cómo las cifras se organizaban en cuadrados mágicos, me ofrecía una estructura interna que contrastaba con el desorden emocional que vivía. Aprendí que toda suma puede reducirse a una cifra entre el 1 y el 9, y que incluso los minutos de un día responden a una lógica matemática. Esta comprensión me dio una sensación de pertenencia al mundo, como si todo, incluso el dolor, tuviera un lugar dentro de un sistema mayor.

Construir cuadrados mágicos se convirtió en un acto meditativo. Cada número colocado era una afirmación de presencia, cada suma una forma de reconciliación. En esos momentos, la matemática dejó de ser una disciplina abstracta para convertirse en una herramienta emocional, una forma de acompañarme a mí misma desde el pensamiento lógico.

“El Señor está cerca de los quebrantados de corazón, y salva a los de espíritu abatido”.

Salmo 34:18

Estas prácticas me llevaron a explorar las estrategias neurodidácticas que utilizan patrones rítmicos, secuencias numéricas y actividades multisensoriales para favorecer la atención y la regulación emocional. Comprendí que el cerebro responde positivamente a la repetición, al ritmo, al orden. Y que estas herramientas pueden ser utilizadas no solo para enseñar, sino para acompañar emocionalmente a los estudiantes en sus propios procesos de transformación.

Trabajar con series matemáticas simples, como contar en voz baja, seguir secuencias visuales o realizar cálculos rítmicos, puede ayudar a calmar la ansiedad, generar sensación de armonía interna y activar circuitos de recompensa en el cerebro. Estas actividades, lejos de ser meramente técnicas, se convierten en rituales de presencia, donde el pensamiento lógico y el mundo emocional se entrelazan.

“Él sana a los quebrantados de corazón, y venda sus heridas”.

Salmo 147:3

En este enfoque, la matemática deja de ser una disciplina abstracta para convertirse en una herramienta de acompañamiento emocional, una forma de meditación activa que permite al estudiante conectar con su cuerpo, su mente y su historia. Así, el aula se transforma en un espacio donde el número, el ritmo y el silencio pueden sanar.

La fe como sostén del aprendizaje emocional

En medio del dolor, la oración y la lectura de la Biblia se convirtieron en pilares de mi proceso de sanación. La Palabra me ofreció consuelo, dirección y esperanza. Me enseñó que el sufrimiento no es el final, sino parte del camino hacia la transformación. La fe me permitió integrar lo emocional, lo espiritual y lo cognitivo en una sola experiencia de aprendizaje.

“Así que no temas, porque yo estoy contigo; no te angusties, porque yo soy tu Dios”.

Isaías 41:10

“Él les enjugará toda lágrima de los ojos. Ya no habrá muerte, ni llanto, ni lamento ni dolor”.

Apocalipsis 21:4

Desde esta perspectiva, el duelo no es solo una pérdida, sino también una oportunidad para resignificar el aprendizaje humano. La neuroeducación, la meditación y la espiritualidad se entrelazan para ofrecer un enfoque integral que reconoce al ser humano en su totalidad: mente, cuerpo, emoción y alma.

Propuesta pedagógica: integrar mente, emoción y número en el aula

Dicha estrategia, tiene como objetivo general;

Diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan la autorregulación emocional, la atención plena y el pensamiento lógico, mediante el uso de estrategias neurodidácticas basadas en patrones numéricos, meditación guiada y acompañamiento afectivo.

Las estrategias neurodidácticas constituyen un conjunto de recursos pedagógicos fundamentados en la neurociencia que buscan potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la activación emocional, la atención plena y la motivación intrínseca. En el caso de la Matemática, estas estrategias permiten transformar contenidos abstractos en experiencias significativas, vinculando patrones numéricos con dinámicas emocionales y sociales. Su fundamento se sustenta en la neuroeducación,

desde donde se reconoce que el aprendizaje significativo ocurre cuando se activan simultáneamente los sistemas cognitivos, emocionales y sensoriales; pues las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la motivación. Por ello, integrar prácticas que regulen el sistema límbico y fortalezcan la corteza prefrontal es esencial para promover un aprendizaje profundo.

El propósito de integrar estrategias neurodidácticas en Matemática es múltiple:

- **Favorecer la autorregulación emocional:** que los estudiantes aprendan a manejar la ansiedad y el estrés frente a los retos matemáticos.
- **Desarrollar la atención plena:** que logren concentrarse en el proceso, disfrutando del aprendizaje sin distracciones.
- **Fortalecer el pensamiento lógico:** que construyan habilidades de razonamiento y resolución de problemas aplicables a la vida cotidiana.
- **Promover la satisfacción y el bienestar escolar:** que la Matemática deje de ser percibida como una asignatura rígida y se transforme en un espacio de creatividad, paz y autocuidado.
- **Consolidar la comunidad de aprendizaje:** que la escuela se viva como un entorno afectivo y colaborativo, donde el conocimiento se comparte y se celebra.
- **Patrones numéricos:** se convierten en un recurso simbólico que estimula el pensamiento lógico y la capacidad de abstracción.
- **Meditación guiada:** favorece la autorregulación emocional y la concentración, reduciendo la ansiedad matemática.
- **Acompañamiento afectivo:** fortalece el sentido de pertenencia y la confianza, generando un ambiente seguro para el aprendizaje.

En síntesis, el “qué” se centra en diseñar experiencias que integren lo cognitivo, lo emocional y lo social, para que la Matemática sea vivida como un proceso integral y humanizado.

Estrategias integradoras

1. Meditación con series numéricas

- **Objetivo:** Activar el sistema parasimpático, mejorar la atención y generar sensación de orden interno.
- **Actividad:** Guiar a los estudiantes en una respiración consciente mientras cuentan en voz baja del 1 al 9, repitiendo la serie varias veces.
- **Variación:** Usar series de Fibonacci o sumas de Gauss para introducir belleza matemática.

2. Construcción de cuadrados mágicos

Actividad: Crear cuadrados mágicos con sumas iguales en filas, columnas y diagonales.

- **Objetivo:** Desarrollar pensamiento lógico, atención sostenida y percepción estética.
- **Reflexión:** Invitar a los estudiantes a escribir cómo se sintieron al construir el cuadrado, qué emociones surgieron.

3. Diario emocional con números

- **Objetivo:** Fomentar la metacognición emocional y el autoconocimiento.
- **Actividad:** Cada día, los estudiantes asignan un número del 1 al 9 a su estado emocional y explican por qué.
- **Complemento:** Relacionar el número con una cita bíblica o una afirmación positiva.

4. Rituales de inicio y cierre con ritmo numérico

- **Objetivo:** Crear seguridad, estructura y conexión grupal.
- **Actividad:** Comenzar y terminar la clase con una secuencia rítmica (por ejemplo, palmadas en patrón 3-2-1).
- **Variación:** Integrar música o movimiento corporal.

5. Acompañamiento emocional con lógica

- **Objetivo:** Vincular la lógica con la historia personal, resignificar el dolor como parte del aprendizaje.
- **Actividad:** Resolver problemas matemáticos que incluyan elementos narrativos personales (por ejemplo, “si Rosario vivió 273,600 minutos desde el 2 de febrero, ¿cuántos días han pasado?”).
- Cuántos minutos tiene una semana.
- En 175 días ¿cuántas semanas han transcurrido?
- En nuestra era, cuántos años bisiestos han transcurrido.
- En nuestra vida cuántos años bisiestos hemos vivido.

Evaluación transformadora

- La evaluación no se centra solo en resultados, sino en procesos. Se valora:
- La capacidad de autorregulación emocional.
- La conexión entre pensamiento lógico y experiencia personal.
- La participación activa en prácticas meditativas y reflexivas.
- La creatividad en la construcción de patrones numéricos.

Cierre reflexivo

- Esta propuesta busca que el aula se convierta en un espacio de sanación, descubrimiento y conexión. El número no es solo cálculo: es ritmo, es orden, es símbolo. La meditación no es solo silencio: es presencia, es escucha, es transformación. Y el acompañamiento emocional no es solo contención: es vínculo, es aprendizaje, es vida.

Estrategias pedagógicas ampliadas: el número como símbolo de vida, muerte y eternidad

1. El número como narrativa existencial

Cada ser humano nace en una fecha específica, vive una cantidad de días, y parte en otro momento. Estas cifras pueden convertirse en símbolos que nos ayudan a comprender el misterio de la existencia. En el caso de Camila:

- Nació un día 5: el número 5 representa el equilibrio entre lo espiritual (3) y lo material (2), y también los cinco sentidos, los cinco dedos, los cinco elementos en muchas culturas.
- Vivió 24 años: $2 + 4 = 6$, número que representa la armonía, la familia, la belleza.
- Falleció el 2 de febrero: el 2 simboliza la dualidad, la separación, pero también la posibilidad de encuentro.
- Han pasado 190 días desde su partida: $1 + 9 + 0 = 10$, que se reduce a 1, el inicio, la unidad, el renacer.

“Para el Señor, mil años son como un día que pasa, como una breve noche”.

Salmo 90:4

Desde esta perspectiva, Camila vivió un día en la eternidad. Si mil años en la Tierra son como un día en el cielo, entonces sus 24 años pueden verse como una chispa de luz en el tiempo divino. Y si partió el día 2, regresó simbólicamente el día 564 ($1000 \text{ menos } 564 = 436$), como si su ciclo se completara en otra dimensión.

2. Meditación con fechas significativas

- **Objetivo:** Fomentar el autoconocimiento, la conexión espiritual y la reflexión sobre el propósito de vida.
- **Actividad:** Invitar a los estudiantes a meditar sobre su fecha de nacimiento, sumar los dígitos y reflexionar sobre el número resultante.
- **Ejemplo:** Si alguien nació el 14/02/2008 → $1+4+0+2+2+0+0+8 = 17 \rightarrow 1+7 = 8$.

Cualidades personales asociadas al número 8

En numerología, el 8 representa poder, equilibrio, transformación y propósito. Es un número de fuerza interior y manifestación externa.

Rasgos clave:

- **Autodominio:** Capacidad para tomar decisiones con firmeza y responsabilidad.
- **Resiliencia:** Fortaleza para superar obstáculos y transformar el dolor en sabiduría.
- **Justicia:** Sentido ético profundo, búsqueda de equidad.
- **Liderazgo:** Energía para guiar, inspirar y construir.

- **Abundancia:** No solo material, sino espiritual y emocional.

El 8 también se ve como el símbolo del infinito (∞) cuando se gira, lo que lo vincula con la eternidad, continuidad y trascendencia.

Citas bíblicas relacionadas con el número 8

En la Biblia, el número 8 suele representar **nuevos comienzos, regeneración y resurrección.**

Ejemplos simbólicos:

- **El octavo día:**
- En la tradición hebrea, el octavo día después del nacimiento era el día de la circuncisión, símbolo de **alianza y nuevo comienzo** (Levítico 12:3).
- **Noé y los ocho sobrevivientes:**
- En el arca de Noé, **ocho personas** fueron salvadas del diluvio (1 Pedro 3:20), lo que representa **renacimiento y esperanza.**

3. Ciclos de vida en series numéricas

- **Objetivo:** Mostrar cómo cada etapa de la vida se construye sobre las anteriores, y cómo incluso el dolor puede dar lugar a crecimiento.
- **Actividad:** Representar la vida como una serie matemática (por ejemplo, Fibonacci, donde cada número es la suma de los dos anteriores).
- **Ejemplo:** La serie 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13... puede usarse para representar momentos clave en la vida de una persona.

4. Cálculo simbólico de la edad y el tiempo

Paso a paso: Reducción numerológica

Camila vivió 24 años.

Primero calculas los días vividos:

- $24 \text{ años} \times 365 \text{ días} = 8,760 \text{ días}$
- Le sumas 49 días adicionales (6 días por años bisestos, 4 días del año 2000, 39 días después de su cumpleaños): $\rightarrow 8,760 + 49 = 8,809 \text{ días}$

Luego haces la suma de los dígitos:

- $8 + 8 + 0 + 9 = 25$
- $2 + 5 = 7$

Este proceso se llama reducción teosófica o reducción digital, y se usa para encontrar el número raíz o esencial.

Significado simbólico del número 7

El 7 es uno de los números más cargados de simbolismo en muchas culturas y sistemas filosóficos. Aquí te lo presento desde varias dimensiones:

Numerología espiritual

- Sabiduría interna: El 7 representa la introspección, la búsqueda de conocimiento profundo y espiritual.

- Misterio y contemplación: Es el número del filósofo, del meditador, del que busca respuestas más allá de lo evidente.

- Conexión con lo divino: En muchas tradiciones, el 7 es sagrado (7 días de la creación, 7 chakras, 7 notas musicales, 7 colores del arcoíris).

Neuroeducación y emocionalidad

- Procesos de integración: El 7 puede simbolizar el momento en que la experiencia emocional (como el duelo) se transforma en sabiduría.
- Etapas del aprendizaje profundo: Podrías usar el 7 como metáfora de los niveles de conciencia o comprensión que se alcanzan en procesos educativos transformadores.
- Podrías usar el número 7 como símbolo de cierre o integración:
- Por ejemplo, después de un proceso de duelo, el número 7 podría representar el momento en que la persona encuentra sentido y paz.
- En un modelo pedagógico, el 7 puede marcar el paso de la experiencia emocional a la reflexión consciente.

Ejemplo de aplicación

Imagina una actividad de meditación guiada donde cada etapa corresponde a un número:

1. Reconocimiento del dolor

Briones Cedeño & Benavides Bailón (2021) destacan que las estrategias neurodidácticas deben partir del reconocimiento de las emociones como detonantes del aprendizaje. Reconocer el dolor activa la memoria emocional y permite que el estudiante integre la experiencia como un punto de partida legítimo para la construcción de saberes.

2. Aceptación

Casasola Rivera (2022) plantea que la neurodidáctica es un paradigma que busca transformar la resistencia en apertura. La aceptación, en este sentido, no es resignación, sino un proceso de plasticidad cerebral que habilita nuevas conexiones y aprendizajes, favoreciendo la resiliencia cognitiva y emocional.

3. Expresión

Folleco Calixto et al. (2023), subrayan que las prácticas neurodidácticas en educación básica deben incluir espacios de expresión simbólica y corporal. La expresión del dolor, ya sea mediante lenguaje, arte o rituales, facilita la descarga emocional y fortalece la comunicación grupal, condición indispensable para el aprendizaje colaborativo.

4. Silencio

La neurodidáctica en educación inicial reconoce el silencio como un recurso pedagógico que favorece la

autorregulación. El silencio no es vacío, sino un espacio de procesamiento interno donde el cerebro consolida aprendizajes y resignifica experiencias dolorosas.

5. Reflexión

En este ámbito Mora (2021), afirma que “solo se aprende aquello que se ama”, y la reflexión es el puente entre emoción y cognición. Reflexionar sobre la experiencia dolorosa permite que el estudiante la resignifique, integrando valores de autocuidado y conciencia crítica, lo que fortalece la memoria a largo plazo y la motivación intrínseca.

6. Reencuentro con el propósito

Casasola Rivera (2022); y Mora (2021) coinciden en que la neurodidáctica orienta el aprendizaje hacia la construcción de sentido. El reencuentro con el propósito implica que el dolor se transforma en energía para nuevos proyectos, activando circuitos de recompensa y motivación que sostienen la continuidad del aprendizaje.

7. Integración y trascendencia

Briones Cedeño & Benavides Bailón (2021) señalan que las estrategias neurodidácticas buscan trascender lo inmediato y conectar con la comunidad. La integración del dolor en la narrativa personal y colectiva permite que la experiencia se convierta en memoria cultural y pedagógica, abriendo la posibilidad de trascender hacia proyectos de paz y convivencia.

El número 7 aquí no solo es el resultado de una suma, sino el símbolo de una transformación completa.

5. Escritura reflexiva con números personales

- **Actividad:** Pedir a los estudiantes que escriban una carta a sí mismos usando como guía los números que marcan su vida (fecha de nacimiento, edad actual, número favorito).
- **Objetivo:** Integrar lo emocional con lo lógico, lo espiritual con lo narrativo.
- **Complemento:** Incluir una cita bíblica que resuene con el número elegido.

El número como puente entre cielo y tierra

- **Actividad:** Explorar el concepto de “mil años como un día” en el cielo, y calcular qué representa un día terrenal en tiempo celestial.
- **Ejemplo:** Si 1 día en el cielo = 1,000 años en la Tierra, entonces 1 minuto en el cielo = 0.694 días terrestres.
- **Reflexión:** ¿Qué significa que un instante en lo divino abarque casi un día humano? ¿Cómo cambia nuestra percepción del tiempo, del duelo, de la eternidad?

Neurodidáctica del número simbólico

- **Justificación:** El cerebro responde emocionalmente a los símbolos. Cuando un número se asocia con una

historia personal, se activa la amígdala y se fortalece la memoria emocional.

- **Aplicación:** Usar números significativos como anclajes emocionales para enseñar contenidos matemáticos, históricos o filosóficos.

6. Ritual de cierre con número de propósito

- **Actividad:** Al finalizar un ciclo escolar, cada estudiante elige un número que represente su aprendizaje, lo explica y lo comparte con el grupo.
- **Objetivo:** Cerrar con sentido, integrar lo vivido, proyectar hacia el futuro.
- **Ejemplo:** “Mi número es el 7, porque aprendí a confiar, a descansar, a buscar sabiduría”.

La aplicación de estrategias neuroeducativas y meditativas, como la respiración consciente, el uso de series numéricas, la construcción de cuadrados mágicos y ejercicios de atención plena, generó efectos significativos en el proceso de acompañamiento emocional del duelo. Las evidencias recogidas a través de registros reflexivos y observación directa revelan tres hallazgos principales:

1. **Reducción de la ansiedad:** Las prácticas rítmicas y numéricas ofrecieron una estructura interna que favoreció la calma, disminuyendo la hiperactivación emocional y promoviendo estados de regulación. Contar en voz baja, seguir secuencias visuales o realizar cálculos simples funcionaron como anclajes cognitivos que ayudaron a salir del modo de supervivencia.
2. **Conexión espiritual:** La integración de momentos de silencio, gratitud y contemplación permitió abrir espacios de interioridad, donde el dolor pudo ser reconocido sin juicio. Esta dimensión espiritual, presente en la meditación activa y en la simbología numérica, facilitó una experiencia de trascendencia, reconectando al individuo con su historia, su fe y su propósito.
3. **Transformación del dolor en amor:** A través de la repetición consciente y la resignificación simbólica del número, el duelo dejó de ser una experiencia paralizante para convertirse en una fuente de sentido. Las prácticas se vivieron como rituales de presencia, donde el pensamiento lógico se entrelazó con el mundo emocional, permitiendo que el dolor se expresara, se comprendiera y se transformara en una energía creativa y amorosa.

Los resultados obtenidos confirman que el duelo, lejos de ser un obstáculo para el aprendizaje, puede convertirse en una oportunidad de transformación cuando se aborda desde una perspectiva neuroeducativa sensible y al respecto Immordino-Yang (2015), fundamenta cómo se observa que las emociones profundas, como el dolor por una pérdida pueden catalizar procesos de aprendizaje significativo si se acompañan adecuadamente. Así mismo la es importante señalar que la reducción de la ansiedad mediante estrategias numéricas sugiere que el orden matemático puede funcionar como un regulador

emocional, activando circuitos de recompensa y generando sensación de armonía interna.

Este hallazgo aporta una mirada innovadora al uso de la matemática como herramienta terapéutica, más allá de su función lógica. En tal sentido la conexión espiritual emergente en las prácticas meditativas reafirma el valor de integrar la dimensión trascendente en el aula, tal como señala Siegel (2007), influyen en el desarrollo de la conciencia plena, no solo mejora la salud mental, sino que fortalece la integración cerebral y la empatía y en contextos de duelo, esta conexión permite resignificar la pérdida desde un lugar de amor, fe y propósito. Finalmente, la transformación del dolor en amor representa el núcleo ético y pedagógico de esta propuesta. Al permitir que el duelo se exprese, se ordene y se medite, se abre la posibilidad de convertir la herida en fuente de sabiduría. Esta visión humanista y espiritual del aprendizaje invita a repensar el aula como espacio de contención, ritual y sanación.

Diversos estudios recientes han demostrado que las estrategias neurodidácticas no solo mejoran el aprendizaje, sino que transforman la convivencia escolar en una experiencia emocionalmente significativa. Briones & Benavides (2021) destacan que la activación de la atención, la emoción y la memoria significativa favorece el respeto y la participación, lo cual se potencia cuando se integran rituales simbólicos y proyectos colaborativos. Casasola (2022) propone que el aula debe convertirse en un espacio emocionalmente seguro, donde el juego, la curiosidad y el vínculo afectivo promuevan la empatía y la resolución de conflictos, en sintonía con las campañas escolares que ritualizan el autocuidado y la paz.

Folleco et al. (2023), evidencian que las dinámicas multisensoriales y colaborativas reducen la agresividad y fortalecen la convivencia, lo cual se refleja en actividades como los círculos de diálogo y los murales colectivos. Finalmente, Mora (2021), sostiene que “sin emoción no hay aprendizaje”, y que el cerebro aprende en comunidad, lo cual reafirma que la convivencia escolar debe construirse desde el afecto, la memoria compartida y el reconocimiento simbólico del esfuerzo colectivo.

CONCLUSIONES

Este estudio evidenció que la integración del autoconocimiento, la conexión espiritual y la reflexión sobre el propósito de vida puede transformarse en un elemento central del proceso educativo. A través del análisis de la neuroeducación, la meditación y el acompañamiento emocional en contextos de duelo, se demostró que el aprendizaje profundo no depende únicamente de estrategias cognitivas, sino que requiere también apertura emocional y espiritual, generando experiencias significativas y sostenibles.

El carácter autoetnográfico del estudio permitió vincular la experiencia personal con la práctica pedagógica,

ejemplificada en la narrativa sobre el número de nacimiento (5), la vida de 24 años (6) y el fallecimiento el 2 de febrero de 2025 (13=4) de la hija del autor. La interpretación simbólica de estos números, especialmente el 8 como símbolo de renacimiento y equilibrio, se convirtió en un recurso pedagógico para fomentar el autoconocimiento y la reflexión existencial en los estudiantes, demostrando que los símbolos pueden ser instrumentos poderosos de aprendizaje emocional y cognitivo.

La integración de la emoción, la espiritualidad y el símbolo en la práctica educativa establece los cimientos de una educación transformadora. Esto exige un diseño metodológico que considere explícitamente la dimensión emocional, simbólica y espiritual del ser humano. La neuroeducación proporciona el sustento científico para comprender cómo emociones intensas, la meditación y la experiencia de duelo influyen en la atención, la memoria y la regulación emocional, aspectos esenciales para lograr un aprendizaje significativo y sostenible.

El acompañamiento emocional en contextos de pérdida se consolida como una estrategia pedagógica efectiva para resignificar el dolor y convertirlo en oportunidad de crecimiento. La planificación de actividades que vinculen la experiencia personal con procesos de reflexión y construcción de sentido fortalece la resiliencia, la conciencia crítica y la motivación intrínseca. En este marco, la meditación guiada se posiciona como un recurso didáctico que promueve la autorregulación emocional, la atención plena y la conexión con el propósito personal, integrándose en la rutina educativa mediante secuencias breves de respiración, concentración y momentos de silencio reflexivo.

El uso de símbolos personales, como números de nacimiento o fechas significativas, constituye otra herramienta metodológica que potencia el autoconocimiento y la reflexión profunda. Su aplicación a través de actividades como diarios emocionales, numerología pedagógica o dinámicas grupales permite conectar la lógica matemática con la narrativa existencial de los estudiantes, transformando el aula en un espacio donde la cognición y la emoción se entrelazan.

En conjunto, estas estrategias conforman un modelo metodológico integral que articula ciencia, espiritualidad y acompañamiento afectivo, con el propósito de convertir el aula en un espacio de sanación y aprendizaje significativo. La experiencia de Camila, cuyo número vital resultó en el 8 como símbolo de renacimiento, equilibrio y continuidad, inspira esta propuesta pedagógica, recordando que la educación no solo transmite saberes, sino que también acompaña almas y vidas.

Finalmente, el estudio invita a repensar la educación como un espacio de transformación interior, donde el conocimiento se vive, se siente y se resignifica. La integración de lo simbólico, lo emocional y lo espiritual en la práctica

educativa promueve un aprendizaje holístico, humano y consciente, capaz de acompañar a los estudiantes en su desarrollo integral y en la construcción de sentido a partir de sus experiencias personales.

REFERENCIAS

- Alvarado Sánchez, A. S., Bueno Santillán, F. R., Salcedo Vera, F. M., & Llerena, M. V. (2025). Proceso neurológico y estrategias de enseñanza para el desarrollo del razonamiento lógico en la educación básica. *Sapiens in Education*, 2(3), 1-17. <https://doi.org/10.71068/dd5c0887>
- Briones Cedeño, G. C., & Benavides Bailón, J. (2021). Estrategias neurodidácticas en la educación básica. *Revista ReHuso*, 6(2), 45–56. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171218006/html/>
- Casasola Rivera, W. (2022). La neurodidáctica como nuevo paradigma educativo. *MenteClara, Revista Científica Arbitrada*, 7. <https://doi.org/10.32351/rca.v7.268>
- Folleco Calixto, L., Zambrano-Vélez, W. A., Morales Delgado, L. A., & Mendoza Arce, C. G. (2023). La neurodidáctica: Práctica innovadora en la enseñanza-aprendizaje en la Educación General Básica en Milagro. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 10–18. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000400010&lng=es&tlng=es
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.
- Guijosa, M. (2004). *Escribir nuestra vida. Ideas para la creación de textos autobiográficos*, Paidós.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: solo se aprende aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Padilla Doria, L. A., & Flórez Nisperuza, E. P. (2022). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación matemática en Colombia. *Avances de una revisión documental. Revista Boletín Redipe*, 11(2), 318-328. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1686>
- Quito Cando, R. V., Idrovo Idrovo, M. N., Coronel Carranza, S. L., & Jara Espinoza, J. F. (2025). La emoción como motor del aprendizaje: estrategias didácticas que desafían la mente y conectan con la experiencia. *Star of Sciences Multidisciplinary Journal*, 2(2), 1-15. <https://doi.org/10.63969/3ffa0n40>
- Realpe-Camacho, C. I., Quintero-Preciado, I. J., Nazareno-Vivero, G., Benavides-Solís, N. A., & Navarrete-Villavicencio, M. V. (2021). Estrategias Neurodidácticas, Satisfacción y Rendimiento Académico en la asignatura Matemática en Estudiantes de Admisión. *Dominio De Las Ciencias*, 7(4), 928–945. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2457>
- Rojas-Valladares, A. L., Domínguez-Urdanivia, Y., & Lafita-Frómata, R. (2026). *Diversidad, neurodivergencia e inclusión educativa: Aproximaciones teóricas desde la educación contemporánea*. Sophia Editions.
- Santa Biblia: Reina-Valera 1960. (1960). Sociedades Bíblicas Unidas. <https://www.biblegateway.com/versions/Reina-Valera-1960-RVR1960-Biblia/>
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. W. W. Norton & Company.
- Tacca Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L., & Alva Rodríguez, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 10(2), 15–32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>
- Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W. W. Norton & Company.
- Tolle, E. (2022). *Una nueva tierra: Un despertar al propósito de su vida*. Grijalbo.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. Bloomsbury Publishing.

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Rosario Martínez-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.

Declaración ética:

El estudio aborda temas relacionados con estudiantes/personas vulnerables, pero se realizó únicamente mediante revisión documental, análisis de información secundaria o bases de datos públicas. No implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable.

05

STEM METHODOLOGY

**IN HIGHER EDUCATION: CURRENT TRENDS, INNOVATION
AND INTERDISCIPLINARY LEARNING**



STEM METHODOLOGY

IN HIGHER EDUCATION: CURRENT TRENDS, INNOVATION AND INTERDISCIPLINARY LEARNING

METODOLOGÍA STEM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS ACTUALES, INNOVACIÓN Y APRENDIZAJE INTERDISCIPLINARIO

Esmaeil Sadri Damirchi¹

E-mail: e.sadri@uma.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0568-052X>

¹ University of Mohaghegh Ardabili. Iran.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Damirch, E. S. (2026). STEM methodology in higher education: current trends, innovation and interdisciplinary learning. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 44-52.

Submission: 21/12/2025

Acceptance: 13/02/2026

Publication: 01/04/2026

ABSTRACT

Higher education has adopted STEM methodology as a comprehensive approach that combines pedagogical innovation, interdisciplinary learning, and the development of transversal skills. The effective implementation of STEM enhances technical skills, creativity, critical thinking, collaboration, and problem-solving, preparing students to face scientific, technological, and social challenges. The reviewed research highlights the importance of ongoing teacher training, interdisciplinary curriculum design, collaborative assessment, project-based learning, and community engagement. Furthermore, the integration of practical experiences, case studies, and community service programs fosters the application of knowledge, strengthens self-efficacy, and promotes inclusion and equity in diverse contexts. Together, these strategies solidify STEM education as a transformative educational model, capable of producing competent, adaptable professionals committed to innovation and social responsibility.

Keywords:

STEM methodology, higher education, interdisciplinarity, pedagogical innovation, transversal skills, collaborative learning.

RESUMEN

La educación superior ha adoptado la metodología STEM como un enfoque integral que combina innovación pedagógica, aprendizaje interdisciplinario y desarrollo de competencias transversales. La implementación efectiva de STEM potencia habilidades técnicas, creatividad, pensamiento crítico, colaboración y resolución de problemas, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos científicos, tecnológicos y sociales. Las investigaciones revisadas destacan la importancia de la formación docente continua, el diseño curricular interdisciplinario, la evaluación colaborativa, el aprendizaje basado en proyectos y la vinculación con la comunidad. Asimismo, la integración de experiencias prácticas, estudios de caso y programas de servicio comunitario favorece la aplicación del conocimiento, fortalece la autoeficacia y promueve la inclusión y equidad en contextos diversos. En conjunto, estas estrategias consolidan la educación STEM como un modelo educativo transformador, capaz de formar profesionales competentes, adaptables y comprometidos con la innovación y la responsabilidad social.

Palabras clave:

Metodología STEM, educación superior, interdisciplinariedad, innovación pedagógica, competencias transversales, aprendizaje colaborativo.

INTRODUCTION

Higher education has undergone significant transformations in recent decades, driven by the growing demand for scientific, technological, engineering, and mathematical skills that enable graduates to meet the challenges of complex and interconnected societies. The implementation of STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) methodologies in university settings has become a key strategy for promoting critical thinking, creativity, and problem-solving in multidisciplinary environments, fostering the development of professionals capable of effectively integrating into productive and research sectors (Suherman et al., 2025). This approach not only emphasizes the acquisition of technical knowledge but also underscores the importance of transversal skills such as collaboration, communication, and adaptability, which are essential in dynamic and globalized work environments.

In this regard, several recent studies highlight the relationship between university professors' teaching practices and overall student satisfaction in STEM courses. Abrahamsen et al. (2024) demonstrate that implementing interactive, active learning-centered pedagogical strategies leads to greater student engagement and a more positive perception of the educational process. These findings underscore that the quality of teaching depends not only on curricular content but also on professors' ability to integrate innovative approaches that foster participation and a deep understanding of concepts.

Innovation in higher education is also reflected in the adoption of collaborative assessment models, which enable more inclusive and reflective learning. Dinglasan & Weible (2025) point out that STEM faculty recognize the benefits of group and collaborative assessment, not only as a grading tool but also as a means to develop teamwork and critical thinking skills. This type of approach promotes the shared construction of knowledge and prepares students for professional contexts where cooperation and collaborative problem-solving are essential.

Furthermore, teacher training and institutional evaluation are key factors in the effectiveness of STEM programs. Wilson & Varma-Nelson (2025), in their internal evaluation of STEM Education Innovation and Research The SEIRI Institute emphasizes that programs integrating ongoing teacher training, applied research, and innovative pedagogical practices achieve superior results in terms of student learning and knowledge transfer. These initiatives highlight the need to align institutional policies with pedagogical strategies that foster educational innovation and the continuous professional development of STEM educators.

Another relevant aspect is the link between STEM learning and social responsibility through community service programs. Mahmud & Ismail (2024), in their systematic review

on STEM service Learning experts highlight that student participation in community projects linked to science and technology enhances technical, socio-emotional, and ethical skills, as well as fostering meaningful interdisciplinary learning. Project-based education and its connection to real-world contexts allow students not only to internalize academic concepts but also to develop skills to address complex problems ethically and collaboratively.

Finally, pedagogical change in higher education requires an active commitment from faculty to their own professional development and self-evaluation. Samaras et al. (2019) show that self-study is an effective tool for engaging STEM faculty in educational transformation processes, promoting critical reflection on teaching practice and the adoption of innovative methodologies. This approach fosters the professional development of faculty and the implementation of educational strategies that respond to the demands of contemporary society, integrating technical knowledge, interdisciplinary thinking, and transversal skills.

In this way, STEM methodology in higher education represents a comprehensive approach that combines pedagogical innovation, interdisciplinary learning, and ongoing teacher training. Current trends show that successful programs depend on the interaction between quality teaching practices, collaborative assessment, community engagement, and critical reflection by faculty. This dynamic not only improves student satisfaction and performance but also prepares professionals capable of facing the scientific, technological, and social challenges of the 21st century.

The objective of this article was to analyze current trends in the implementation of STEM methodology in higher education, highlighting innovative practices, interdisciplinary learning, and strategies that strengthen the academic and professional training of students.

METHODOLOGY

This study was conducted using a qualitative-analytical approach to examine current trends in the implementation of STEM methodologies in higher education, as well as to identify innovative practices and interdisciplinary learning strategies. The research was structured in three complementary phases: a systematic literature review, a comparative analysis of teaching experiences, and an evaluation of institutional practices reported in recent studies.

In the first phase, a systematic literature review was conducted, focusing on scientific articles published between 2014 and 2025. Relevant research on STEM education in university contexts, pedagogical innovation, collaborative assessment, and community service programs was selected. Open-access, peer-reviewed academic databases such as ERIC, Scopus, and Web of Science were used. Science and JSTOR were consulted, prioritizing empirical

studies, systematic reviews, and institutional evaluations. Source selection considered criteria of currency, thematic relevance, and methodological rigor, ensuring that the results reflected contemporary practices in STEM education.

In the second phase, a comparative analysis of teaching experiences was conducted, focusing on identifying innovative pedagogical strategies, collaborative assessment models, and interdisciplinary learning approaches applied in different higher education institutions. Findings from studies exploring STEM faculty perspectives on teaching, group assessment, and professional self-evaluation were incorporated. This analysis allowed for mapping emerging trends and contrasting implementation approaches, highlighting effective practices and common challenges in teaching STEM disciplines.

service-based learning programs. learning) and interdisciplinary projects in university education. The benefits in developing students' technical and transversal skills were identified, as well as the elements that facilitate or limit the adoption of innovative STEM methodologies in curricula. This phase also included the consideration of continuing education and teacher self-study as key factors for the sustainability and impact of STEM programs.

The analysis was conducted using a descriptive-interpretive approach, combining the synthesis of empirical findings with critical reflection on trends, successful practices, and areas for improvement in university STEM education. This methodology allowed for the generation of a comprehensive overview of the implementation of innovative pedagogical strategies, collaborative assessments, and interdisciplinary learning, contributing to an understanding of how universities can optimize STEM training and prepare students for contemporary scientific and technological challenges.

DEVELOPMENT

Higher education has adopted STEM methodology as a strategic axis to foster innovation and interdisciplinary learning, recognizing that contemporary challenges require professionals capable of integrating knowledge from science, technology, engineering, and mathematics with transversal skills. According to Suherman et al. (2025), STEM education not only develops technical competencies but also enhances creativity, computational thinking, and the ability to solve complex problems—essential skills in an increasingly competitive and globalized work and academic world. Evidence indicates that the effective implementation of STEM methodologies depends on the interaction of multiple factors, including teacher training, curriculum planning, student collaboration, and the integration of real-world learning contexts.

A central aspect of STEM implementation is the relationship between teaching practices and student satisfaction. Abrahamsen et al. (2024) found that the quality of teaching, the clarity of learning objectives, and the use of

active learning strategies significantly increase students' positive perceptions of STEM courses. These results suggest that pedagogical innovation should focus on the student experience, incorporating hands-on activities, collaborative projects, and resources that facilitate interdisciplinary understanding, going beyond theoretical content.

Collaborative assessment is another key component that contributes to effective STEM learning. Dinglasan & Weible (2025) highlight that teachers value the use of group tests and shared assessments not only as a means of grading, but also as a tool for developing teamwork and critical thinking skills. Implementing these strategies allows students to construct knowledge together, fostering individual and collective accountability, while promoting essential competencies for professional environments where collaboration is indispensable.

Teacher training and development are fundamental pillars for the sustainability of STEM programs. Wilson & Varma-Nelson (2025) report that institutional programs that combine ongoing teacher training, applied research, and innovative pedagogical practices achieve positive impacts on teaching and learning. Similarly, Samaras et al. (2019) emphasize that self-study and critical reflection allow teachers to identify areas for improvement, adapt pedagogical strategies, and transform their teaching practices. This professional development of teachers is essential to maintaining the quality of STEM education and ensuring that students develop comprehensive and transferable skills.

Service-learning and interdisciplinary projects have also become established as an effective strategy for linking STEM content with real-world contexts and social problems. Mahmud & Ismail (2024) demonstrate that STEM service programs Learning experiences foster not only technical and analytical skills, but also socio-emotional, ethical, and collaborative competencies. By participating in community projects, students apply knowledge practically, strengthen their sense of social responsibility, and develop skills to address complex problems from an interdisciplinary perspective. This approach reinforces the idea that STEM education is not limited to the acquisition of knowledge, but also involves the holistic development of the student as an agent of change.

Furthermore, recent literature shows that pedagogical innovation in STEM higher education requires a flexible and adaptable approach that combines active methodologies, collaborative projects, and diversified assessment strategies. Integrating practical experiences, group assessments, and critical reflection fosters more inclusive, participatory, and motivating learning environments, contributing to student retention and the strengthening of their competencies (Abrahamsen et al., 2024; Dinglasan & Weible, 2025). This interdisciplinary vision promotes connections between different areas of knowledge, fostering deep and meaningful learning that transcends the boundaries of traditional disciplines.

Various international studies have shown that implementing STEM methodologies in higher education requires a comprehensive approach that integrates pedagogical innovation, interdisciplinary learning, and student-centered assessment. These studies demonstrate that the success of STEM programs depends not only on technical content but also on faculty preparation and motivation, the design of meaningful learning experiences, and the development of transversal skills such as critical thinking, creativity, and collaboration.

Through strategies such as interdisciplinary projects, case studies, and service-learning, students can integrate theory and practice, tackle real-world problems, and develop essential professional skills. This international evidence highlights that effective STEM education combines innovation, active participation, and engagement with the academic and professional community, establishing itself as a transformative educational model adaptable to diverse contexts.

Winberg et al. (2018) conducted a critical review of the literature on teaching STEM disciplines in higher education, highlighting that teacher training in this area still faces significant challenges related to integrating innovative pedagogical approaches and promoting active learning. The study underscores that, while numerous studies exist on effective methodologies, the adoption of student-centered practices is uneven and largely dependent on faculty preparation, motivation, and experience. The authors emphasize that ongoing training, professional development, and the exchange of best practices are essential to strengthening STEM teaching and ensuring that students acquire technical and transversal skills that enable them to solve complex problems in an interdisciplinary manner.

Zavrel (2015) provides evidence on the effectiveness of the case study method in STEM graduate education, highlighting that its use increases active student participation, improves conceptual understanding, and fosters the practical application of theoretical knowledge. The article argues that case studies allow students to confront real or simulated scenarios that require critical analysis, decision-making, and collaboration, promoting the integration of knowledge from different disciplines. This pedagogical strategy strengthens students' ability to link theory and practice, while simultaneously developing fundamental professional competencies for their future performance in scientific and technological contexts.

Borrego & Henderson (2014) explore eight strategies for increasing the use of evidence-based teaching in STEM education, highlighting that implementing pedagogical changes requires both institutional support and teacher commitment. Their analysis shows that interventions such as training in active teaching techniques, mentoring, and systematic feedback are effective in promoting educational practices focused on deep learning. This study underscores that adopting evidence-based methodologies

contributes to improving the quality of learning, increasing student satisfaction, and fostering a reflective approach to teaching, which is crucial for the success of STEM education at the higher education level.

Mezinska et al. (2024) present a design-driven innovation approach in STEM disciplines, emphasizing the role of transversal skills in university learning. The authors show that integrating skills such as communication, collaboration, and critical thinking within STEM programs not only enhances teaching effectiveness but also improves graduate employability. Furthermore, they highlight that design-based innovation allows instructors to structure learning activities in a way that enables students to develop technical skills while applying creative solutions to complex problems, promoting interdisciplinary and meaningful learning.

Zhumabay et al. (2024) investigated the impact of a STEM teacher training course on teachers' self-efficacy and classroom experience. The study revealed that training in STEM methodologies increases teachers' confidence in implementing innovative pedagogical strategies and facilitates the integration of practical and collaborative activities. Furthermore, the findings suggest that teachers participating in these courses tend to design more interactive courses, encourage student participation, and apply diverse assessment techniques, thus consolidating educational practices that promote interdisciplinary learning and a deeper understanding of the content.

Walton et al. (2024) evaluate the impact of STEM academic interventions on the college readiness of students from rural areas, demonstrating that structured and contextualized programs increase students' academic competence and motivation. The authors highlight that the implementation of hands-on workshops, personalized tutoring, and laboratory activities significantly contributes to closing readiness gaps and fostering interest in STEM careers. This study underscores the importance of designing inclusive pedagogical interventions that consider the specific needs and contexts of students, promoting equity and access to quality STEM education.

Lalujan & Pranjol (2024) explore project-based learning as a decolonized assessment method in STEM education, proposing that this strategy fosters student autonomy and the integration of interdisciplinary knowledge. The authors argue that projects allow students to address authentic problems from multiple perspectives, promoting critical thinking, creativity, and collaboration. Furthermore, they highlight that this methodology can replace rigid, traditional assessments, aligning learning with professional and social competencies, and strengthening inclusion and diversity in STEM academic environments.

Hedge (2024) addresses the persistence of STEM students in higher education, identifying individual, institutional, and pedagogical factors that influence retention. His

analysis shows that academic support, early guidance, and the implementation of active teaching methodologies are crucial for maintaining student motivation and engagement. The findings indicate that building collaborative learning communities and providing faculty support are essential for students to identify with the discipline, strengthen their sense of belonging, and solidify their STEM career path.

Miao (2023) compares STEM education practices in universities in China and the United States, revealing differences in curriculum integration, pedagogical innovation, and the focus on transversal skills. The study shows that while some programs prioritize technical excellence and research, others emphasize practical application and interdisciplinary collaboration. These findings underscore the need for a balanced approach that combines technical knowledge, interpersonal skills, and practical experiences, promoting students' holistic development and adaptability to diverse contexts.

Abdi et al. (2024) conducted a bibliometric analysis of the evolution of STEM education, identifying research trends, international collaboration, and emerging areas of study. The analysis reveals a sustained increase in publications related to active methodologies, collaborative assessment, and interdisciplinary learning, highlighting the growing attention to pedagogical innovation and teacher training. This work demonstrates the global expansion of STEM education and provides a framework for future research and the development of educational policies aimed at strengthening university teaching in these disciplines.

Villa et al. (2026) examine how STEM-focused experiences during secondary education influence students' identity as "STEM people," finding that early exposure to hands-on projects, mentoring, and laboratories increases identification with the discipline and motivation to pursue STEM careers. This study highlights the importance of pre-university experiences in building competencies and career orientation, emphasizing the connection between early education, academic persistence, and success in higher education.

Rivera et al. (2025) modeled STEM career orientation among bilingual students, showing that individual, family, and institutional factors interact to influence career choice. Their study demonstrates that perceived academic support, self-efficacy, and participation in hands-on STEM activities significantly increase orientation toward these careers. These findings reinforce the need for inclusive educational strategies that consider linguistic and cultural diversity, promoting equity and participation in STEM fields.

Isenhour (2025) analyzes the impact of independent research projects in online STEM education, demonstrating that students who participate in autonomous research develop advanced skills in scientific reasoning, autonomy,

and critical thinking. The study shows that integrating practical projects into virtual environments strengthens the understanding of complex concepts, fosters virtual collaboration, and improves preparedness for professional and academic challenges in remote or hybrid contexts.

Ku et al. (2025) propose a six-stage instructional design model for the collaborative implementation of integrated STEM education, called PADPIE (Preparation, Analysis, Design, Planning, Implementation, and Evaluation). This model offers a structured and practical guide for teachers, enabling them to systematically organize interdisciplinary activities, ensure the coherence of learning objectives, and comprehensively evaluate outcomes. The research highlights that a collaborative and sequenced approach facilitates the adoption of innovative practices, promotes teacher-student cooperation, and improves the effectiveness of STEM education in university settings.

After analyzing the contributions of these studies, it is considered that higher education in STEM disciplines has undergone a transformation driven by the need to develop technical, transversal, and interdisciplinary competencies. Innovative approaches have demonstrated that active learning, collaborative projects, and connections to real-world contexts allow students to apply theoretical knowledge practically, fostering creativity, critical thinking, and the resolution of complex problems. Teacher training remains a determining factor for the effective implementation of these methodologies, highlighting the importance of ongoing professional development, reflection on practice, and the adoption of pedagogical strategies that integrate both content and soft skills.

Learning experiences involving case studies, independent projects, and service-learning have proven particularly effective in strengthening students' self-efficacy, motivation, and engagement. These practices foster autonomy, collaboration, and the ability to analyze problems from multiple perspectives, contributing to the development of a strong academic identity in STEM and career persistence. Furthermore, early exposure to STEM experiences and contextualized guidance enable students to develop a sense of belonging and more clearly orient themselves toward career paths in these fields.

Assessment and instructional design have also evolved toward more flexible and inclusive models. Strategies such as collaborative assessment, project-based learning, and sequenced course planning facilitate students' integration of knowledge from different disciplines and the development of skills applicable in professional settings. The integration of evidence-based teaching methods and the adoption of structured models allow instructors to organize coherent activities, optimize learning processes, and promote active student participation.

Finally, current trends in STEM education show that innovation is not limited to content, but also encompasses

methodology, assessment, and engagement with the community and the professional world. Programs that combine hands-on experiences, the development of transversal skills, and institutional support foster deep learning, strengthen students' academic preparation, and promote equity and inclusion in diverse contexts. In this sense, STEM education is conceived as a comprehensive model that integrates theory, practice, collaboration, and creativity, with the goal of training professionals capable of addressing the scientific, technological, and social challenges of the 21st century.

Implementing STEAM methodology in higher education requires a strategic and structured approach that coherently integrates science, technology, engineering, mathematics, and the arts into the academic curriculum. This approach not only aims to develop technical skills but also to foster transversal abilities such as creativity, critical thinking, collaboration, and complex problem-solving. To achieve this, it is essential that universities carefully plan each component of the educational process, from course and project design to faculty training, teaching and assessment strategies, and engagement with the community and the professional environment.

The implementation of STEAM is conceived as a comprehensive process that integrates pedagogical innovation, interdisciplinary learning, and practical experiences, offering a solid framework to guide students toward meaningful learning and the real-world application of their knowledge. The essential aspects for effectively implementing this methodology are detailed below:

1. Interdisciplinary curriculum design

The effective implementation of STEAM requires a curriculum design that coherently integrates content across disciplines. This involves creating cross-curricular projects and subjects where students can apply knowledge from various areas simultaneously. Projects should be open-ended, contextualized, and geared toward real-world problems, encouraging collaboration among students from different disciplines. It is recommended to include an artistic and creative dimension to stimulate innovation and the ability to generate original solutions. Furthermore, planning should consider the progression of competencies, ensuring that students develop cognitive, technical, and socio-emotional skills gradually and in a structured manner.

2. Teacher training and professional development

Teachers are central to STEAM implementation, making it essential that they receive specific training in active methodologies, project-based learning, technology integration, and formative assessment. Professional development should focus on strengthening skills to guide interdisciplinary learning processes, foster creativity and innovation, and manage collaboration among students.

Teacher communities of practice, educational innovation workshops, and mentoring programs are effective strategies for consolidating best practices and ensuring consistent, high-quality implementation.

3. Pedagogical strategies and active methodologies

The STEAM methodology promotes the use of participatory strategies, such as project-based learning (PBL), case studies, interdisciplinary laboratories, and service-learning. These strategies allow students to apply theory to concrete problems, develop research and critical analysis skills, and improve their ability to work in teams. Furthermore, the use of simulations, virtual environments, modeling software, and digital tools enhances the learning experience, facilitating the understanding of complex concepts and promoting technological innovation.

4. Comprehensive evaluation and feedback

Assessment in STEAM should go beyond simply grading theoretical content and consider transversal skills such as creativity, collaboration, communication, and critical thinking. It is recommended to use rubrics, self-assessments, peer assessments, and continuous feedback to foster reflection and deep learning. Project-based assessment and presenting results to external audiences help contextualize learning and strengthen the connection between theory and practice.

5. Links with the community and the professional world

An essential component of STEAM is its connection to society and the professional environment. This includes internships, community service projects, collaboration with businesses and research institutions, and participation in interdisciplinary laboratories. These experiences allow students to apply their knowledge in real-world settings, develop social-emotional skills, and understand the social and ethical impact of their career choices. Community engagement also strengthens the relevance of the curriculum and prepares graduates to perform effectively in complex and dynamic contexts.

To ensure successful implementation, institutions must foster an institutional culture of innovation, provide technological resources and collaborative learning spaces, promote teacher training, and establish mechanisms for monitoring and continuous improvement. Integrating the arts into STEM not only enhances creativity but also enriches the academic experience, enabling students to develop a comprehensive and flexible understanding of the challenges they will face in their professional careers.

CONCLUSIONS

Higher education is currently emerging as a space for innovation and pedagogical transformation, where the combination of interdisciplinary approaches, active methodologies, and collaborative assessment is redefining

the learning experience. Successful programs not only transmit technical knowledge but also promote essential transversal skills such as creativity, critical thinking, problem-solving, and collaboration. This integration allows students to address complex challenges holistically, strengthening their ability to apply knowledge in real-world and multidisciplinary contexts, a key requirement for training 21st-century professionals.

Teacher training and development are becoming a cornerstone of STEM methodology implementation. Well-prepared and committed teachers, dedicated to educational innovation, facilitate the adoption of strategies that enhance student participation, self-efficacy, and motivation. Reflection on practice, the use of structured models, and ongoing professional development enable the design of meaningful and coherent learning experiences, increasing educational quality and contributing to student retention and persistence in STEM fields. Thus, professional development for teachers becomes an essential catalyst for achieving academic excellence.

Furthermore, STEM education must consider the diversity of students and educational contexts, including early learning experiences, support for bilingual students, and rural environments. Integrating hands-on projects, case studies, and service-learning allows students to develop socio-emotional and ethical competencies, in addition to technical skills. This inclusive perspective ensures that STEM education is not only accessible but also equitable and capable of producing professionals who are aware of their social and scientific impact.

Innovation in STEM education transcends the classroom and extends into the academic community, research, and the professional world. The adoption of interdisciplinary strategies, decolonized assessments, and evidence-based approaches strengthens students' holistic preparation and fosters their ability to adapt to changing contexts. Higher education in STEM is thus presented as a transformative model that integrates theory, practice, collaboration, and creativity, with the goal of training highly competent, resilient professionals prepared to face the scientific, technological, and social challenges of today and tomorrow.

REFERENCES

- Abdi, A. I., Omar, A. M., Mahdi, A. O., Asimwe, C., & Osman, M. A. (2024). Tracing the evolution of STEM education: A bibliometric analysis. *Frontiers in Education*, 9, Article 1457938. <https://doi.org/10.3389/fed-uc.2024.1457938>
- Abrahamsen, E., Husebø, D., Kvaløy, J., & Alhourani, A. (2024). On the relationship between students' overall satisfaction with higher education STEM courses, and university teachers' didactical practice. An empirical analysis. *Nordic Journal of STEM Education*, 8(2), 154-175. <https://doi.org/10.5324/njsteme.v8i2.5874>
- Borrego, M., & Henderson, C. (2014). Increasing the use of evidence-based teaching in STEM higher education: A comparison of eight change strategies. *Journal of Engineering Education*, 103(2), 220-252. <https://doi.org/10.1002/jee.20040>
- Dinglasan, A. J., & Weible, J. L. (2025). Higher education STEM faculty views on collaborative assessment and group testing. *Journal of Research in Science, Mathematics and Technology Education*, 8(SI), 315-335. <https://jrsmte.com/article/higher-education-stem-faculty-views-on-collaborative-assessment-and-group-testing-16436>
- Hedge, B. (2024). Persistence of STEM majors in higher education. *Journal of Research in Science, Mathematics and Technology Education*, 7(SI), 27-41. <https://doi.org/10.31756/jrsmte.312SI>
- Isenhour, F. M. (2025). Enhancing Scientific Reasoning in STEM Online Education: A Mixed-Methods Study on The Impact of Independent Research Projects at a Community College. *College Teaching*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/87567555.2025.2478240>
- Ku, C.-J., Lin, K.-Y., Kwon, H., & Kelley, T. R. (2025). A six-stage instructional design model for collaborative implementation of integrated STEM education. *Journal of Technology Education*, 36(2), 25-60. <https://doi.org/10.21061/jte.v36i2.a.3>
- Lalujan, J. D., & Pranjol, M. Z. I. (2024). Project-based learning as a potential decolonised assessment method in STEM higher education. *Trends in Higher Education*, 3(1), 16-33. <https://doi.org/10.3390/higheredu3010002>
- Mahmud, S. N. D., & Ismail, N. K. (2024). STEM service learning in higher education: A systematic literature review. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(12), em2549. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15705>
- Mezinska, S., Abolina, A., & Lubkina, V. (2024). Design-driven innovation in STEM disciplines in higher education: The role and impact of transversal competences. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10(4), 100429. <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100429>
- Miao, Y. (2023). The practice of STEM education in higher education context: China and USA. *International Journal of New Developments in Education*, 5(22). <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2023.052204>
- Rivera, H., Chang, H., Kwok, O.-M., Yang, X., Raeisi-Vanani, A., Zhu, Y., & Ko, E. H. (2025). Modeling STEM career orientation amongst bilingual students: A multilevel structural equation approach. *Journal for STEM Education Research*. <https://doi.org/10.1007/s41979-025-00174-z>

- Samaras, A. P., Hjalmarson, M., Bland, L. C., Nelson, J. K., & Christopher, E. K. (2019). Self-study as a method for engaging STEM faculty in transformative change to improve teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(2), 195–213. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1224430.pdf>
- Suherman, S., Vidákovich, T., Mujib, M., Hidayatulloh, H., Andari, T., & Susanti, V. D. (2025). The Role of STEM Teaching in Education: An Empirical Study to Enhance Creativity and Computational Thinking. *Journal of Intelligence*, 13(7), 88. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13070088>
- Villa, A. M., Monroe, X. J., Dyer, E. B., Salcido White, M., Britton, T., & Schneider, S. (2026). Identifying as a “STEM person”: Examining students’ STEM-focused high school experiences. *Journal for STEM Education Research*. <https://doi.org/10.1007/s41979-025-00176-x>
- Walton, J. B., May, T. A., & Johnson, C. C. (2024). Evaluating the impact of STEM academic interventions on college readiness for rural students. *Trends in Higher Education*, 3(4), 1017–1030. <https://doi.org/10.3390/hi-gheredu3040059>
- Wilson, P., & Varma-Nelson, P. (2025). An internal evaluation of the STEM Education Innovation and Research Institute (SEIRI). *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 26(4), 14–26. <https://doi.org/10.63504/jstem.v26i4.2761>
- Winberg, C., Adendorff, H., Bozalek, V., Conana, H., Pallitt, N., & Wolff, K. (2018). Learning to teach STEM disciplines in higher education: A critical review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 24(8), 930–947. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1517735>
- Zavrel, E. (2015). Improving graduate STEM education through increased use of the case study method. *Creative Education*, 6, 1266–1269. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.612125>
- Zhumabay, N., Yelemessova, Z., Balta, N., Abylkassymova, A., Bakytказы, T., & Marynowski, R. (2024). Designing effective STEM courses: A mixed-methods study of the impact of a STEM education course on teachers’ self-efficacy and course experiences. *Frontiers in Education*, 9, Article 1276828. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2024.1276828>

Conflict of Interest:

The authors declare no conflict of interest.

Author Contributions:

Esmaeil Sadri Damirchi: Conception and design of the study, data acquisition, analysis and interpretation, manuscript drafting, critical content review, statistical analysis, and overall supervision of the study.

Ethical statement:

The study was based on the analysis of documentary sources and publicly available data, and therefore did not involve the direct participation of human subjects. No personally identifiable information was handled.

06

ACTIVIDADES

**LÚDICAS PSICOMOTRICES CON ENFOQUE NEUROEDUCATIVO
PARA EL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL**



ACTIVIDADES

LÚDICAS PSICOMOTRICES CON ENFOQUE NEUROEDUCATIVO PARA EL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL

PSYCHOMOTOR PLAY ACTIVITIES WITH A NEUROEDUCATIONAL APPROACH FOR CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT

Gloria Mercedes Andrango-Andrango¹

E-mail: gmandrango@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4916-1058>

Diana Maricela Zhicay-Valdez¹

E-mail: dmzhicayv@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1644-7047>

Rubén Castillejo-Olán²

E-mail: ruben.castillejoo@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3267-8839>

Ana Isabel Tomalá-Andrade¹

E-mail: aitomalaa@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2842-6524>

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

² Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Andrango-Andrango, G. M., Zhicay-Valdez, D. M., Castillejo-Olán, R., & Tomalá-Andrade, A. I. (2026). Actividades lúdicas psicomotrices con enfoque neuroeducativo para el desarrollo cognitivo infantil. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 53-65.

Fecha de presentación: 13/12/2025

Fecha de aceptación: 27/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El desarrollo cognitivo infantil constituye una de las áreas, determinantes en la formación integral del ser humano. Durante esta actividad se favorece el funcionamiento del cerebro, promoviendo la activación de los procesos psicológicos esenciales para el aprendizaje. El estudio realizado se orientó a elaborar un sistema de actividades lúdicas psicomotrices con enfoque neuroeducativo que potencien el desarrollo de habilidades cognitivas infantiles en el contexto educativo. La investigación se estructuró bajo un enfoque metodológico cualitativo, con diseño no experimental mediante un estudio de caso, que permitió observar las dinámicas psicomotrices, adoptando un alcance descriptivo-explicativo. El proceso de validación se efectuó mediante la técnica del grupo focal. Se aplicó la lista de cotejo contextualizada a los indicadores que establece la prueba TGMD-3. El uso de un enfoque integral del desarrollo infantil demostró que no existen esferas separadas, debido a que las áreas del crecimiento se interrelacionan. El progreso psicomotor repercutió en el lenguaje, la socialización y el desarrollo cognoscitivo, al emplear el cuerpo como medio para explorar, representar y comprender el mundo exterior. De manera específica, el juego psicomotriz permitió evidenciar estos logros, ubicando a los casos estudiados en niveles competentes y avanzados de expresión psicomotriz, potenciando las habilidades cognitivas.

Palabras clave:

Actividades lúdicas psicomotrices, enfoque neuroeducativo, desarrollo cognitivo.

ABSTRACT

Child cognitive development is one of the key areas in the comprehensive formation of the human being. During this activity, brain function is promoted, encouraging the activation of essential psychological processes for learning. The study conducted aimed to develop a system of psychomotor play activities with a neuroeducational approach that enhances the development of children's cognitive skills in the educational context. The research was structured under a qualitative methodological approach, with a non-experimental design through a case study, which allowed for the observation of psychomotor dynamics, adopting a descriptive-explanatory scope. The validation process was carried out using the focus group technique. The contextualized checklist was applied to the indicators established by the TGMD-3 test. The use of a comprehensive approach to child development showed that there are no isolated compartments, as the areas of growth are interrelated. Psychomotor progress impacted language, socialization, and cognitive development by using the body as a means to explore, represent, and understand the outside world. Specifically, psychomotor play made it possible to

demonstrate these achievements, placing the cases studied at competent and advanced levels of psychomotor expression, enhancing cognitive skills.

Keywords:

Psychomotor play activities, neuroeducational approach, cognitive development.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo cognitivo infantil constituye una de las áreas, determinantes en la formación integral del ser humano. Durante esta actividad se favorece el funcionamiento del cerebro, promoviendo la activación de los procesos psicológicos esenciales para el aprendizaje y el desarrollo infantil. Desde la perspectiva de la neuroeducación, disciplina que integra los conocimientos relacionados con la neurociencia, psicología y pedagogía, se reconoce que el juego favorece el aprendizaje y activa los circuitos neuronales que potencian el desarrollo cognitivo en edades tempranas (Bósquez et al., 2024).

La implementación de dinámicas lúdicas orientadas al movimiento corporal, como juegos de coordinación, equilibrio y ritmo contribuyen significativamente al fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioemocionales en los niños (Lugo-Martínez, 2025) durante esta etapa infantil estas actividades, promueven el bienestar físico, al permitir una conexión entre el cuerpo y la mente, facilitando aprendizajes significativos en contextos educativos. Su práctica durante la primera infancia representa una forma espontánea de comunicación para el desarrollo integral de los niños. En este periodo se produce una notable abundancia de sinapsis y elevada plasticidad cerebral. Las actividades lúdicas psicomotrices desempeñan un papel protagónico en los ámbitos educativos debido a su potencial en el aprendizaje infantil, donde el desarrollo neurológico facilita la integración sociocognitivo y físico-motriz (Chui et al., 2024).

La extensa utilización de dispositivos electrónicos, para Arguello & Velásquez (2022), en la etapa infantil reduce las oportunidades de que los niños participen en juegos activos, lo que representa un riesgo potencial para el desarrollo saludable; expresado en el aumento de los niveles de sedentarismo y obesidad en la población infantil. Esta realidad demanda la creación de intervenciones educativas que fomenten la práctica de actividades motrices, desde una perspectiva integral e interdisciplinaria, donde se respete la singularidad de cada niño y se estimule su curiosidad natural.

El desarrollo cognitivo en niños de tres años marca una etapa crucial en la que se consolidan competencias esenciales para el aprendizaje futuro, como la atención, memoria, lenguaje y el razonamiento (San Vicente, 2021). En este contexto, las actividades lúdico-psicomotrices emergen como métodos eficaces, al fusionar el movimiento corporal con el juego. Esta interacción dinámica

no solo promueve el desarrollo motor, sino que estimula el desarrollo cognitivo (Jiménez et al., 2024). Su práctica es particularmente importante a esta edad, debido a que el cerebro atraviesa una fase de alta sensibilidad a estímulos multisensoriales.

Las actividades lúdicas deben responder a las necesidades particulares de los niños, con el objetivo de fomentar espacios que estimulen su curiosidad innata, creatividad y autonomía; que aborden el desarrollo neuromotriz desde un enfoque interdisciplinario. De este modo, se asegura un proceso educativo impulsor del crecimiento físico y cognitivo, que proporcione bienestar emocional y un desarrollo general de habilidades sociales (Obando et al., 2023).

En este sentido León et al. (2021), enfatizan que las prácticas de actividades físicas psicomotrices estimulan las habilidades motoras, la expresión y la creatividad infantil mediante el uso del cuerpo en movimiento. A través del juego y la exploración activa, los niños logran conectar sus acciones físicas con procesos cognitivos y emocionales. En el contexto educativo ecuatoriano, se promueve el desarrollo del movimiento, la imaginación y la capacidad expresiva, tomando como referencia el reconocimiento del cuerpo y los procesos lúdicos. La implementación de estas dinámicas planificadas con fundamentos neuroeducativos potencian las funciones ejecutivas, facilitando un aprendizaje activo y significativo. Mediante el juego y la exploración, se estimulan la creatividad y la capacidad de resolución de problemas, contribuyendo al fortalecimiento del pensamiento crítico desde edades tempranas (Rodríguez et al., 2025).

Mediante el uso de un enfoque neuroeducativo es determinante el desempeño de acciones de planificación y ejecución de actividades psicomotrices, como fundamento del pensamiento estratégico del docente, donde se manifieste la orientación didáctico-metodológica del proceso educativo. Este tipo de intervención contribuye al desarrollo físico, cognitivo en los niños e incentiva la curiosidad innata; mejorando sus habilidades desde una perspectiva holística e interdisciplinaria (Banda et al., 2025).

Las dinámicas lúdicas basadas en principios neuroeducativos buscan apoyar el desarrollo integral del niño en entornos educativos y priorizar fundamentalmente el bienestar emocional, la exploración activa y la participación en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque garantiza que el desarrollo cognitivo se dirija de forma natural y efectiva en que el cerebro aprende. Sin embargo, resulta pertinente señalar que durante esta etapa infantil se evidencian dificultades en el control y coordinación de los movimientos, afectando la motricidad general.

Estas dificultades se evidencian en acciones de la vida diaria asociadas al desempeño de habilidades y capacidades físicas, relacionadas con el desarrollo neuromotor

inmaduro o con la falta de estimulación adecuada; influyendo negativamente en el rendimiento escolar y los procesos de socialización, debido a que el dominio del cuerpo es fundamental para explorar el entorno y participar activamente en actividades grupales en el contexto educativo. Derivado del análisis de la problemática existente el estudio se orienta a elaborar un sistema de actividades lúdicas psicomotrices con enfoque neuroeducativo que potencien el desarrollo de habilidades cognitivas infantiles en el contexto educativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se estructuró bajo un enfoque metodológico cualitativo, con diseño no experimental mediante un estudio de caso, que permitió observar las dinámicas psicomotrices, adoptando un alcance descriptivo-explicativo. Esta aproximación proporcionó una comprensión del fenómeno desde una perspectiva neuroeducativa, destacando las conexiones entre el movimiento corporal y los procesos cognitivos. Para una comprensión contextualizada Baxter & Jack (2024), describen que este tipo de estudio a diferencia de los métodos cuantitativos permite profundizar en los procesos y las experiencias individuales o grupales. Así como explorar el fenómeno dentro de su contexto real para captar las interacciones entre diferentes variables.

Se emplearon métodos y técnicas de investigación de carácter teórico; el inductivo-deductivo, permitió identificar los elementos fundamentales vinculados a las características neurocognitivas y físicas, de los sujetos objeto de estudio y del proceso de atención físico educativo en general. El método sistémico estructural-funcional, consolidó la elaboración del sistema de actividades lúdicas psicomotrices estableciendo conexiones en el desarrollo de las habilidades cognitivas en la infancia dentro del contexto educativo.

En cuanto a los métodos empíricos; se aplicó la observación durante las sesiones pedagógicas para documentar las interacciones y avances de los niños a lo largo de la intervención. Se realizó una encuesta a los docentes con el propósito de conocer sus apreciaciones sobre la evolución de las habilidades cognitivas y el desarrollo psicomotriz, así como la efectividad de la propuesta. El proceso de validación del sistema de actividades lúdicas psicomotrices se efectuó mediante la técnica del grupo focal como un método recolección de datos cualitativos.

Según Benavides et al. (2024), los grupos focales representan un instrumento metodológico para la evaluación cualitativa de proyectos educativos innovadores. Permiten recoger múltiples perspectivas en un entorno colaborativo al reunir a diversos actores educativos en un mismo espacio de diálogo, favoreciendo la construcción colectiva de significados. Subrayan que el uso de este método facilita la validación participativa de las intervenciones educativas considerando que permiten contrastar las percepciones

de los participantes. Esta interacción directa entre los evaluadores y los involucrados en el proceso educativo fortalece la pertinencia de los resultados obtenidos.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional no probabilístico, lo que permitió establecer como escenario de estudio a la Escuela de Educación Básica Himmelmann, ubicada en Ecuador. La muestra estuvo compuesta por un grupo de 15 niños pertenecientes a un mismo paralelo, con una edad promedio de tres años. Se implementó un muestreo estratificado que incluyó la participación activa de tres docentes responsables de diferentes paralelos, con el objetivo de integrar elementos del ámbito pedagógico contextualizados al proceso investigativo. Se integraron cinco docentes de la misma institución, quienes formaron parte del grupo focal para enriquecer el análisis desde sus experiencias y perspectivas profesionales

El procedimiento investigativo se organizó en tres etapas. Inicialmente, se realizó la caracterización de las habilidades cognitivas de los niños mediante la aplicación de la lista de cotejo contextualizada a los indicadores que establece la prueba TGMD-3 antes de la intervención. La segunda etapa incluye la implementación del sistema de actividades lúdicas psicomotrices y la tercera etapa de evaluación y validación mediante el grupo focal a partir de la estructura metodológica empleada. El sistema se implementó en un periodo de 8 semanas, en esta última se realiza la evaluación de la propuesta mediante el grupo focal, los docentes que participan en esta actividad fueron invitados a observar el proceso docente educativo para corroborar los principales cambios en la expresión psicomotriz observable de los niños, en función obtener todos los criterios posibles para el desarrollo efectivo del grupo focal.

Durante el proceso de análisis de los métodos e instrumentos aplicados, se utilizaron criterios estructurados basados en dimensiones e indicadores, según Flores et al. (2024), esta metodología permitió analizar de manera objetiva la calidad del proceso educativo durante el desarrollo del estudio. Los indicadores facilitaron la identificación del nivel de cumplimiento de cada dimensión, lo que contribuyó al análisis cualitativo comparativo entre los distintos momentos de aplicación.

En este contexto, se consideraron indicadores relacionados con la expresión psicomotriz observable, específicamente aquellos observables, contextualizados a partir de la Prueba TGMD-3 (Test of Gross Motor Development), adaptada por Jiménez & Romero (2022). Esta prueba se centra en aspectos como la coordinación motora gruesa, la planificación del movimiento y la atención durante la ejecución motriz. El TGMD-3 está compuesto por dos subpruebas; una orientada a habilidades locomotoras y otra enfocada en el manejo de objetos con pelota, aspectos que justifican la aplicación para valorar el desarrollo cognitivo a través del rendimiento mostrado en las actividades físico-educativas (Tabla 1).

Tabla 1. Indicadores empleados mediante los aspectos observables considerados en la aplicación de la prueba TGMD-3 para valorar el progreso cognitivo infantil.

| DIMENSIONES | INDICADORES | INSTRUMENTOS |
|---|--|--|
| 1. Subprueba locomotora | | |
| Dimensión físico-locomotriz-perceptiva | -Correr | Observación Lista de cotejo mediante la prueba TGMD-3 |
| | -Galope | |
| | - Salto a un pie teniendo en cuenta la distancia | |
| | - Salto rítmico | |
| | - Salto horizontal | |
| | - Deslizar | |
| 2. Subprueba habilidades con pelota. | | |
| Dimensión físico-objetual-cognitiva | -Golpe con dos manos a una pelota estacionaria. | Observación Lista de cotejo mediante la prueba TGMD-3 |
| | -Golpe derecho con una mano a una pelota auto rebotada | |
| | - Driblar con una mano una pelota estacionaria. | |
| | - Patear una pelota estacionaria. | |
| | - Lanzamiento por encima de la cabeza. | |
| | - Lanzamiento por debajo de la mano. | |

Para valorar el desarrollo cognitivo a partir del desempeño observado durante las actividades físico-educativas, se empleó una lista de cotejo basada en el enfoque de Barriga & Hernández (2004), adaptada al contexto de la investigación. Este instrumento permitió realizar una apreciación cualitativa, a partir de la observación de los logros y dificultades de la expresión psicomotriz, evidenciadas por los niños en las sesiones pedagógicas. La primera aplicación de la lista se llevó a cabo durante la fase de caracterización en la semana inicial. La lista incluyó 11 criterios de evaluación, y se aplicó nuevamente una vez ejecutado el sistema de actividades. Su uso consistió en identificar los indicadores demostrados por cada niño y ubicarlos en el nivel de expresión psicomotriz correspondiente (Tabla 2).

Tabla 2. Evaluación general de la lista de cotejo, según los niveles de expresión psicomotriz observables.

| Nivel | Identificación de la expresión psicomotriz observable |
|------------|---|
| Inicial | El niño requiere ayuda constante para ejecutar la habilidad. Presenta errores frecuentes o incompletos. |
| Básico | Ejecuta la habilidad con ayuda. Hay avances, pero aún necesita mejorar precisión o ritmo. |
| Competente | Realiza la habilidad de forma autónoma, con precisión y control. Cumple los criterios establecidos. |
| Avanzado | Muestra dominio, fluidez y puede aplicar la habilidad en contextos variados |

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La propuesta lúdico-psicomotriz planteada refleja un cambio en las capacidades cognitivas infantiles durante el desarrollo de las actividades educativas. La carencia de instrumentos adaptados para identificar adecuadamente las características neuromotrices, representa una limitación en la elaboración de estrategias de intervención en el monitoreo del progreso individual (Tabla 3).

Tabla 3. Valoración inicial de la expresión psicomotriz según los criterios establecidos en la lista de cotejo.

| Lista de Cotejo Objetivo: Identificar, los indicadores observables relacionados con el desarrollo cognitivo infantil durante las actividades pedagógicas Criterios de desempeño psicomotriz: indicadores relacionados con la Prueba de TGMD-3. | | | |
|---|-------------------------------|----------------------|---------------|
| Indicadores | Lo realiza de manera autónoma | Lo realiza con ayuda | No lo realiza |
| 1. Avanza de manera constante por pasos de salto; ambos pies salen del suelo por un instante con cada zancada | | | X |
| 2. Realiza una marcha rápida, natural, de tres tiempos | | | X |
| 3. Salta una distancia mínima en el pie preferido | | X | |
| 4. Salta en pasos continuos, a ritmo, alternados | | | X |
| 5. Realiza un salto horizontal desde posición de pie | | | X |
| 6. Se desliza de lado en línea recta de un punto a otro | | | X |
| 7. Golpea una bola estacionaria con un bate plástico | | X | |
| 8. Golpea una bola auto rebotada con una raqueta de plástico | | | X |
| 9. Dribla una pelota estacionaria al menos 4 veces con la mano preferida sin mover los pies | | | X |
| 10. Patea una pelota estacionaria con el pie preferido | | | X |
| 11. Lanza una pelota en un punto de la pared con la mano preferida | | | X |

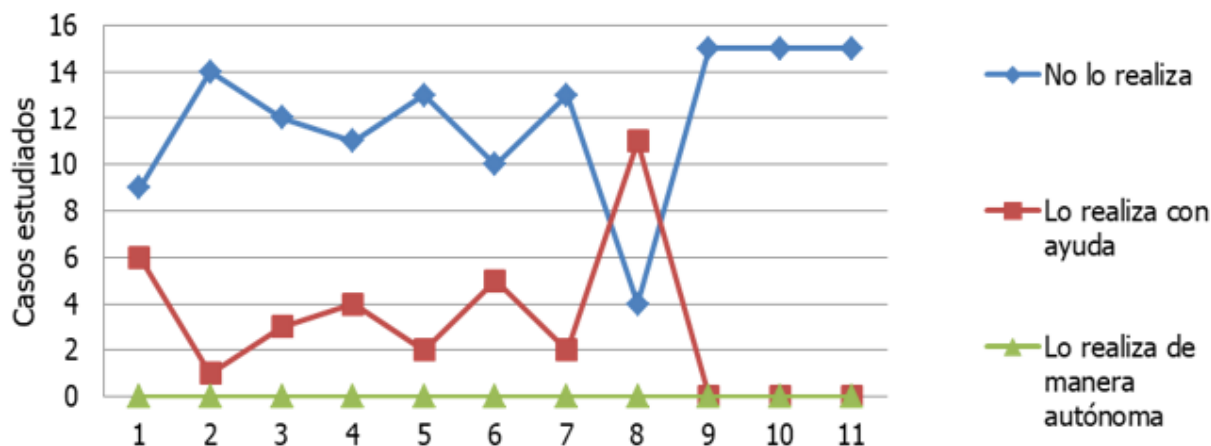


Figura 1. Representación gráfica de la valoración inicial del desempeño partiendo de los 11 criterios establecidos en la lista de cotejo y ubicación de los niños según los niveles de expresión psicomotriz observables.

La Figura 1 muestra los resultados valorativos de la aplicación inicial de los 11 indicadores establecidos en la lista de cotejo, que permitió identificar las principales insuficiencias en cuanto a las manifestaciones externas de procesos cognitivos internos, reflejados en los niveles de expresión psicomotriz observables, en relación con la ejecución de habilidades motrices que implican coordinación, planificación y control visomotriz.

Se observó que de los 15 niños 9 presentaron dificultades para avanzar de manera constante mediante pasos de salto, evidenciando limitaciones en la sincronización de movimientos y en la fuerza de despegue necesitando de ayuda para realizar las acciones. De igual forma, durante la marcha rápida de tres tiempos no se realizó de forma natural, 14 de ellos no lo realizan de forma individual, lo que sugiere una inmadurez en el ritmo locomotor.

En las actividades que requerían precisión y lateralidad, como saltar con el pie preferido o realizar saltos alternados a ritmo continuo 12 niños necesitan de ayuda del docente, se detectaron inconsistencias en la ejecución, lo que refleja debilidades en la planificación motriz y en la atención sostenida durante el movimiento. En acciones de salto horizontal desde posición de pie y el desplazamiento lateral en línea recta también 13 niños mostraron variabilidad en el rendimiento.

Respecto a las habilidades manipulativas, se evidenciaron dificultades en acciones como golpear una bola auto rebotada con raqueta, driblar una pelota sin mover los pies y lanzar con precisión hacia un punto en la pared. Estas tareas requieren control postural y concentración, aspectos que no se manifestaron de manera consistente en todos los 15 niños al no realizar la actividad de forma individual. La ejecución de golpes con bate plástico y el pateo de una pelota estacionaria también presentaron limitaciones en cuanto a fuerza, dirección y uso del lado dominante.

En este sentido los resultados iniciales permiten diagnosticar áreas específicas del desempeño cognitivo que requieren intervención pedagógica, con el fin de promover un desarrollo más equilibrado de las funciones cognitivas vinculadas al movimiento (Tabla 4).

Tabla 4. Valoración integral de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes sobre la realización de las actividades físico-educativas.

| Datos generales del docente | | | | |
|---|----------------------|----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Nombre completo: | | | | |
| Nivel educativo que imparte: | | | | |
| Años de experiencia docente: | | | | |
| Preguntas guía | No lo realiza | Lo realiza muy poco | Lo realiza ocasionalmente | Lo realiza con frecuencia |
| ¿Realiza actividades pedagógicas con los niños durante la jornada escolar? | | X | | |
| ¿Realiza actividades que contribuyen al desarrollo cognitivo, según su experiencia? | | X | | |
| ¿Realiza adaptaciones a las actividades pedagógicas teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños? | X | | | |
| ¿Logra que la participación de los niños sea con entusiasmo e interés durante las actividades? | | | X | |
| ¿Realiza actividades para el avance del desarrollo de habilidades específicas en los niños? | X | | | |
| ¿Utiliza estrategias que evalúan el impacto de las actividades pedagógicas en el aprendizaje de los niños? | X | | | |

En relación con la encuesta aplicada, se identificaron diversas limitaciones en la planificación y ejecución de las actividades pedagógicas orientadas al desarrollo cognitivo infantil. Aunque se reconoce la realización de actividades durante el proceso docente educativo, se evidenció falta de sistematización en el diseño didáctico metodológico que se aplica, lo que afecta la intencionalidad pedagógica y el seguimiento de los logros cognitivos psicomotrices de los niños. Los docentes manifestaron dificultades para adaptar las actividades a los diferentes ritmos de aprendizaje, insuficiencia que repercute en la participación activa de los niños, al no lograr incidir desde la actividad lúdica, potenciar los procesos motivacionales.

Destacaron, que las actividades no siempre se orientan al fortalecimiento de habilidades cognitivas específicas, como la atención, memoria o la resolución de problemas. Describieron una limitada existencia de estrategias que evalúen el impacto de las actividades en el aprendizaje infantil impidiendo establecer una retroalimentación formativa y ajustar las prácticas pedagógicas de forma oportuna. Estas insuficiencias revelan la necesidad de fortalecer la formación docente en el diseño de actividades pedagógicas contextualizadas, orientadas al desarrollo integral del niño. Así como implementar instrumentos de evaluación que permitan evaluar el progreso cognitivo.

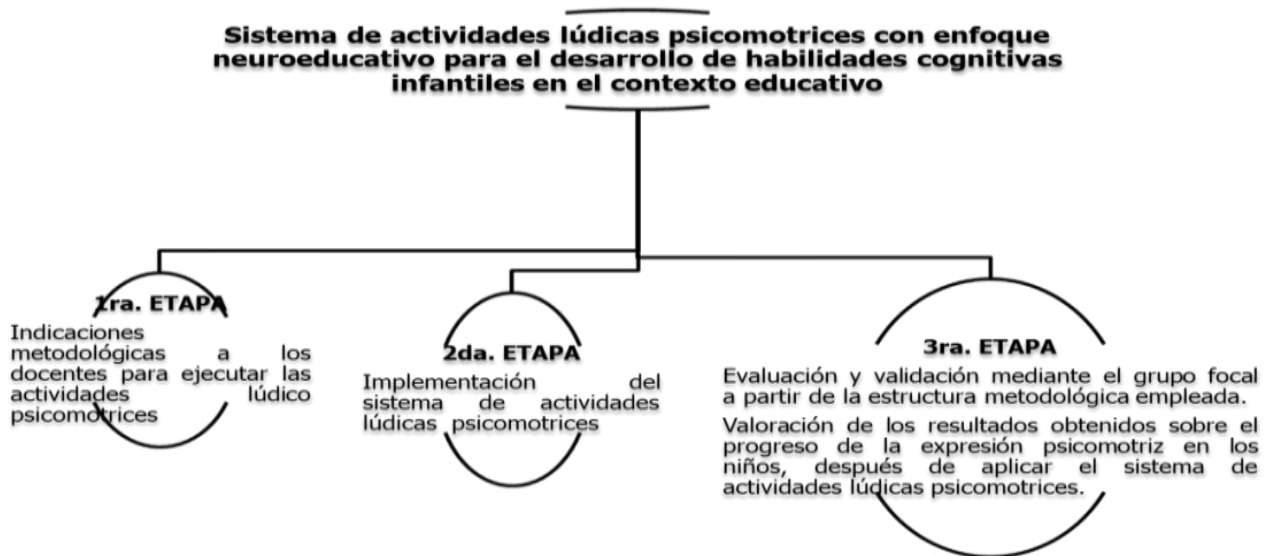


Figura 2. Esquema ilustrativo de la propuesta metodológica aplicada.

La propuesta de actividades lúdicas psicomotrices (Figura 2) que se presenta se fundamenta en los principios de la neuroeducación, donde el juego se convierte en un recurso para promover el aprendizaje. Su implementación se distribuye en tres etapas, orientadas a estimular el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de tres años, dentro del contexto educativo.

Sustentos teóricos y estrategias de aplicación del sistema de actividades fundamentado en el juego y el movimiento psicomotriz.

El juego como motor del desarrollo cognitivo favorece la socialización y activa los procesos psicológicos como la atención, memoria y la resolución de problemas. Según Lapo et al. (2025), las actividades lúdicas estructuradas promueven la autorregulación cognitiva en niños de 3 a 6 años, especialmente cuando se combinan con retos físicos.

En este orden de ideas Quispe et al. (2025), destacan que la psicomotricidad funciona como base del aprendizaje integral estrechamente vinculado con el desarrollo intelectual. Destacando el movimiento corporal, como un elemento regulador de la percepción espacial, coordinación visomotora y la planificación, que repercute directamente en el rendimiento cognitivo en la etapa preescolar.

Para Valles & Rios (2022), señalan que las experiencias lúdicas con carga emocional positiva generan mayor plasticidad cerebral y consolidación de aprendizajes. Disciplina como la neuroeducación, ha demostrado que la actividad lúdica motriz estimula áreas del cerebro involucradas en el aprendizaje, el juego físico activa redes neuronales relacionadas con los procesos psicofísicos.

Objetivo General:

Implementar un sistema de actividades lúdicas psicomotrices, orientado a estimular el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de educación inicial, mediante experiencias de juego que integren el movimiento corporal, como pilares del aprendizaje significativo.

Objetivos específicos:

Diseñar actividades lúdicas psicomotrices que integren el movimiento corporal y el juego como estrategias pedagógicas para estimular funciones cognitivas en niños.

Implementar un sistema de intervención neuroeducativa basado en experiencias motrices significativas que promuevan el desarrollo integral del niño en contextos escolares, favoreciendo el aprendizaje a través de acciones psicomotrices.

Evaluar el impacto de las actividades psicomotrices lúdicas en el fortalecimiento de habilidades cognitivas específicas mediante indicadores observables de coordinación, ritmo, planificación y concentración.

1ra Etapa.

Indicaciones metodológicas a los docentes para ejecutar las actividades lúdico psicomotrices.

1. Planificación intencionada

- Selecciona actividades que respondan a los objetivos de desarrollo cognitivo y psicomotor del grupo.

- Las actividades deberán estar organizadas en correspondencia con los indicadores de desarrollo y competencias del currículo educativo.

- El diseño las sesiones deberán estar distribuida en tres fases:

Inicio: desarrollo de la motivación.

Desarrollo: Realización de la actividad pedagógica

Cierre: Retroalimentación de la actividad.

2. Ambiente seguro y estimulante

- El docente debe preparar un espacio libre de obstáculos, con materiales adecuados para la edad.

- Debe utilizar recursos que favorezcan la atención y la curiosidad.

- Crear un clima emocional positivo, donde el error sea parte del aprendizaje y se fomente la participación activa.

3. Enfoque neuroeducativo

- Deberá integrar el juego como medio motivacional para el desarrollo de los procesos cognitivos

- Favorecer la repetición de las acciones para consolidar los aprendizajes y logros.

- Estimular los hemisferios cerebrales mediante actividades que involucren el desarrollo de habilidades cognitivas.

4. Evaluación formativa

- El docente de utilizar acciones evaluativas que valoren el progreso de las habilidades cognitivas y motrices durante las actividades pedagógico-educativas (Tabla 5).

2da Etapa.

Tabla 5. Implementación del sistema de actividades lúdicas psicomotrices.

| Dimensiones | Indicador | Actividad Lúdica | Habilidad Cognitiva Potenciada |
|--|-------------------------------|--|---|
| Dimensión físico-locomotriz-perceptiva | Avanza por pasos de salto | Carrera de liebres: actividad lúdica en la que los niños avanzan saltando con ambos pies juntos, siguiendo un recorrido en zigzag marcado en el suelo. Se realiza de forma individual o en equipos. | -Atención sostenida -Percepción espacial |
| | Marcha rápida de tres tiempos | El camino con ritmo: actividad lúdica en la que los niños caminan o marchan siguiendo un patrón de pasos 1-2-3 al ritmo del conteo del docente seguido por los niños. Se realiza en fila, simulando un tren, las manos colocadas en los hombros del compañero que le antecede, variando la velocidad o el tipo de paso según el ritmo. | -Ritmo -Memoria auditiva |
| | Salta en pie preferido | Travesía valiente: actividad lúdica en la que los niños deben avanzar superando obstáculos utilizando únicamente su pie preferido durante el paso o salto de cada obstáculo. El recorrido simula una expedición en un entorno de juego imaginativo. | -Planificación motora -Lateralidad -Concentración |
| | Saltos alternados a ritmo | El sendero andarín: actividad lúdica en la que los niños siguen un patrón de saltos alternos sobre una cuerda colocada en el suelo. La actividad se acompaña con música para reforzar la concentración. | -Coordinación bilateral -Inhibición -Memoria motriz |
| | Salto horizontal desde pie | Salto del cohete: actividad lúdica en la que los niños realizan un salto con ambos pies desde una línea de partida. El docente mide la distancia alcanzada con cintas de colores. | - Coordinación -Percepción espacial |

| | | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|--|---|
| Dimensión físico-objetual-cognitiva | Desliza de lado en línea recta | El cangrejo veloz: actividad lúdica en la que los niños se desplazan lateralmente, imitando el movimiento de un cangrejo, mientras bordean obstáculos en este caso conos, colocados en el suelo. Se puede realizar en forma de competencia o circuito. | -Coordinación motriz -Percepción espacial -Atención visual |
| | Golpea bola con bate plástico | Pelotas del arcoíris: actividad lúdica en la que los niños golpean pelotas de distintos colores con ambas manos según la indicación verbal del docente. | -Atención selectiva -Coordinación óculo-manual -Agilidad |
| | Golpea una pelota rebotada | Raqueta en movimientos: actividad lúdica en la que los niños siguen una secuencia de golpes a una pelota utilizando una raqueta después que rebota, según la indicación verbal del docente. El juego se realizará de forma grupal o individual. | -Coordinación óculo-manual -Atención auditiva -Memoria secuencial |
| | Dribla pelota con mano preferida | Drible con colores: actividad lúdica en la que los niños realizan drible con una pelota sin desplazarse, siguiendo una secuencia de aros en colores que siguen una línea recta. Se realizará de forma individual o en parejas. | -Coordinación óculo-manual -Atención selectiva -Memoria visual |
| | Patea pelota estacionaria | Desafío con balón: actividad lúdica donde los niños deben patear la pelota hacia una portería guiándose por líneas que estarán marcadas en el área. El juego se realiza en circuito o en equipo. | -Orientación espacial -Coordinación motriz. |
| | Lanza pelota a la pared | Lanzamiento al muro: actividad lúdica en la que los niños lanzan pelotas contra un muro o pared. Realizan atrapes siguiendo las instrucciones verbales del docente, se varía el ritmo de los lanzamientos | -Coordinación óculo-manual -Atención auditiva -Concentración |

3ra Etapa.

Evaluación y validación mediante el grupo focal a partir de la estructura metodológica empleada.

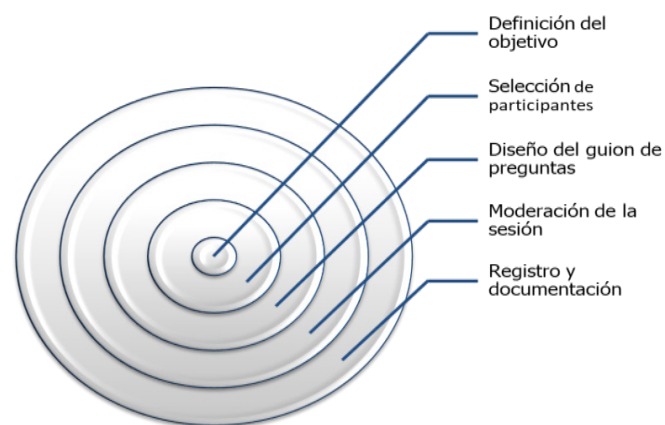


Figura 3. Estructura evaluativa derivada del consenso obtenido por el grupo focal.

La evaluación y validación (Figura 3) mediante el grupo focal contextualizado al estudio, determinado por Barriga & Hernández (2004), basada en la metodología descripta permitió obtener una retroalimentación cualitativa sobre la efectividad y pertinencia de la propuesta. A través de las preguntas dinámicas participativas, se exploraron aspectos relacionados con la motivación infantil, el nivel de participación, la mejora en habilidades motrices y cognitivas, así como el impacto emocional en los niños a partir de la práctica implementada.

Se realizaron sesiones estructuradas donde los participantes compartieron observaciones, sobre la aplicación del sistema en el contexto educativo. Los resultados obtenidos por consenso según la efectividad de la propuesta

en cuanto a la intervención a los niños valorados, indican la existencia de una mejora significativa en la capacidad de concentración, al incrementar los procesos motivacionales y participativos durante las actividades lúdicas. Estos aspectos facilitaron además el aprendizaje y la retención de contenidos impartidos. Se fortaleció la conexión entre los aspectos físicos y psicológicos, mediante el enfoque psicomotriz, logrando integrar el movimiento activo con los procesos cognitivos, promoviendo así un desarrollo infantil integral.

Los especialistas reconocieron que el sistema se ajusta a los fundamentos del desarrollo neurológico en la infancia, destacando su capacidad para estimular la plasticidad cerebral y fomentar el aprendizaje a través de experiencias sensoriales variadas que alcanzaron activar diferentes vías perceptivas como resultado de una integración sensorial multisistema. Las afirmaciones del grupo focal concluyeron que el sistema es pertinente y adaptable a diferentes contextos educativos. Se recomienda la implementación progresiva, iniciando con sesiones semanales, aumentando su práctica según las respuestas psicofísicas demostradas por los niños y la necesidad de capacitar a los docentes sobre esta temática para de esta forma lograr aplicar de carácter sistémico la atención pedagógica desde un enfoque neuroeducativo.

Los resultados obtenidos se sistematizan para validar la estructura metodológica desde una perspectiva práctica y contextualizada. Validación que respalda la efectividad del enfoque lúdico psicomotriz con base neuroeducativa, fortalece su aplicabilidad y se convierte en evidencia para la toma de decisiones pedagógicas, la formación docente y la mejora continua del programa curricular, asegurando que las actividades respondan de manera integral a las necesidades del desarrollo infantil.

Valoración de los resultados obtenidos sobre el progreso de la expresión psicomotriz en los niños, después de aplicar el sistema de actividades lúdicas psicomotrices.

Con la aplicación del sistema de actividades lúdicas desde el enfoque psicomotriz se observaron cambios en el desarrollo cognitivo infantil aun cuando los indicadores establecidos son de carácter motriz, las habilidades motoras están estrechamente ligadas a los procesos cognoscitivos superiores. La ejecución de movimientos coordinados exigió de atención, memoria, planificación y comprensión de las acciones indicadas por los docentes, implicando la activación de las funciones cognitivas.

Al mejorar la coordinación, el equilibrio o la precisión en una tarea física, los niños fortalecieron la capacidad de concentración, de resolución de problemas y de autorregulación. De este modo, los avances observados en el ámbito psicomotor pueden interpretarse como manifestaciones externas de un progreso cognitivo, ya que el cuerpo funciona como mediador del aprendizaje y del desarrollo integral.

Se adquirió interdependencia neuropsicológica: estas actividades, que incluyeron dinámicas como circuitos de obstáculos, juegos de ritmo y expresión corporal, permitieron a los niños explorar el espacio lúdico, fortaleciendo la autonomía motriz. Además del progreso físico, el enfoque lúdico psicomotriz potenció las habilidades cognitivas y socioemocionales. Los niños aprendieron a seguir instrucciones al desarrollar los procesos de atención y memoria en el contexto del juego. Mediante la interacción grupal durante las actividades cooperativas fomentó el trabajo en equipo.

Se alcanzó transferencia de aprendizajes: con el aprendizaje vivencial se potenció la inteligencia emocional. En cuanto a las dimensiones e indicadores evaluados se evidenció un notable progreso, la dimensión físico locomotriz perceptiva. A partir de la observación sistemática a través de la lista de cotejo mediante la prueba TGMD-3 permitió identificar en los 15 niños avances en la ejecución de movimientos como el salto en un pie con distancia, el salto rítmico y el salto horizontal, mostrando mayor precisión, ritmo y conciencia espacial. En la subprueba de habilidades con pelota, también se observaron transformaciones. Los 15 casos lograron ejecutar con eficacia acciones como el golpe con dos manos a una pelota estacionaria, el golpe derecho con una mano a una pelota auto rebotada y el drible con una mano. Estas actividades, integradas por los juegos cooperativos, favorecieron el desarrollo de la coordinación óculo-manual, la fuerza controlada y la anticipación motriz.

Logro de indicadores indirectos: en cuanto a la dimensión físico objetual cognitiva, el enfoque lúdico psicomotriz permitió que los niños desarrollaran habilidades más complejas como patear una pelota estacionaria y realizar lanzamientos por encima y por debajo de la mano. A

través del juego, los niños mejoraron la ejecución técnica, fortalecieron la capacidad de resolver dificultades motrices en el contexto educativo.

El progreso psicomotor repercutió en el lenguaje, la socialización y el desarrollo cognoscitivo, al emplear el cuerpo como medio para explorar, representar y comprender el mundo exterior. De manera específica, el juego psicomotriz permitió evidenciar estos logros, ubicando a los casos estudiados en niveles competentes y avanzados de expresión psicomotriz, potenciando las habilidades cognitivas.

Evidencias científicas actuales coinciden que el juego estructurado, cuando se integra con principios neuroeducativos, favorece el desarrollo de funciones cognitivas esenciales como la atención, la memoria, la planificación y la autorregulación. En este sentido Hernández et al. (2024), resaltan el impacto del aprendizaje lúdico en el desarrollo cognitivo desde el enfoque de la neuroeducación. Su estudio se enfoca a definir que cuando los niños participan en dinámicas psicomotrices perfeccionan la velocidad de procesamiento, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de concentración, aspectos esenciales que se abordan en la investigación y que fueron validados por el grupo focal.

En este orden Candela & Benavides (2020), enfatizan que el diseño metodológico de las actividades lúdicas debe considerar la secuencia neuroevolutiva del niño, adaptando los estímulos a su etapa de desarrollo. El enfoque psicomotor, al ser aplicado con criterios neuroeducativos, permite que el sujeto aprenda desde la experiencia corporal, fortaleciendo la conexión entre el sistema nervioso y los procesos cognitivos. En conjunto, estos estudios validan que el sistema de actividades lúdicas psicomotrices es un instrumento eficaz para promover el desarrollo integral infantil, especialmente en el ámbito cognitivo.

Los autores Guamán et al. (2022), destacan el valor del juego para estimular el aprendizaje infantil, incluso en contextos virtuales. Su perspectiva resalta cómo las actividades lúdicas permiten a los niños desarrollar habilidades cognitivas, motrices y socioemocionales, al tiempo que promueven la participación activa, la creatividad y el pensamiento crítico. Subrayan que el juego es una forma de entretenimiento, una estrategia metodológica que favorece el aprendizaje significativo y la motivación en el entorno educativo. Estos estudios comparados con la propuesta realizada coinciden en reconocer el juego como eje central del desarrollo infantil. Sin embargo, el sistema propuesto incorpora además fundamentos de la neuroeducación, lo que permite una planificación más precisa basada en el funcionamiento cerebral, la estimulación multisensorial y el respeto por los ritmos de maduración. Mientras que Guamán et al. (2022), enfatizan en la adaptabilidad del juego en entornos virtuales y su impacto pedagógico general, este aporte profundiza en cómo el movimiento corporal y la experiencia directa fortalecen funciones cognitivas.

Por su parte Vásquez (2024), plantea que las estrategias didácticas tienen una influencia directa en el aprendizaje significativo de los estudiantes de nivel primario. Su

investigación, basada en un diseño experimental, demuestra que tras la aplicación de actividades estructuradas, los estudiantes mejoraron notablemente sus niveles de comprensión y retención. Factores que evidencian que el uso de estrategias participativas transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma en el estudio se coincide con la importancia de la planificación metodológica y la intencionalidad pedagógica para lograr aprendizajes significativos. Incorpora además componentes psicomotores y neuroeducativos que enriquecen la experiencia del niño, integrando movimiento y cognición, permitiendo una conexión dual del aprendizaje.

CONCLUSIONES

El enfoque neuroeducativo utilizado, representó un instrumento fundamental para potenciar el aprendizaje infantil desde una perspectiva integradora. Se consideraron los principios del neurodesarrollo, como conexión integral en su formación, esta teoría permitió diseñar el sistema lúdico psicomotriz, adaptado a los ritmos individuales de cada niño. Su aplicación en el contexto educativo favoreció el desarrollo cognitivo consolidando un modelo de enseñanza que responde a las necesidades reales del cerebro en crecimiento.

La caracterización inicial realizada a partir de la lista de cotejo aplicada evidenció insuficiencias metodológicas y prácticas en cuanto a la elaboración y aplicación de las actividades lúdicas psicomotrices en función de potenciar el desarrollo cognitivo infantil. El empleo del método estudio de caso, permitió valorar los principales logros en la participación y ejecución de los ejercicios y juegos motrices, evidenciados en el cumplimiento de los indicadores de evaluación establecidos y en el nivel de rendimiento alcanzado con la puesta en práctica del sistema de actividades.

El análisis valorativo determinado por el grupo focal evidenció la pertinencia y funcionalidad del sistema de actividades lúdico psicomotriz propuesto, sustentado en un enfoque neuroeducativo, a partir de los beneficios que aportó la atención individualizada y socializadora. Así como los principales logros en las habilidades cognitivas infantiles y los beneficios observados durante la práctica lúdica activa, que promovió la integración a las actividades físicas sistemáticas el contexto educativo.

REFERENCIAS

- Arguello Muñoz, F. C., & Velásquez Quintana, G. (2022). Aportes del juego como eje central de la neuroeducación en el preescolar: Un abordaje bibliográfico de la práctica en el aula. *Inclusión y Desarrollo*, 15(2), 45–58. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/3148/3227>
- Banda Casa, M. M., Arreaga Bolaños, J. P., Macías Arreaga, J. L., & Vargas Villafuerte, G. C. (2025). Revisión sistemática: Actividades lúdicas y su influencia en el desarrollo motor en niños de 4 años. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(3), 1–18. https://estrellaediciones.com/index.php/sciences_discoveries_and_society/article/view/255

- Barriga Arceo, F. D., & Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Baxter, P., & Jack, S. (2024). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Benavides Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., de Agüero Servín, M., Sánchez Mendiola, M., & Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: Algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista de Investigación Educativa*, 34, 163–197. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2793>
- Bósquez León, D. M., Cachupud Morocho, L. A., & Chica Macay, S. M. (2024). Estrategias lúdicas: Un enfoque dinámico para fomentar el desarrollo cognitivo en la educación inicial. *Revista Científica*, 9(31), 108–125. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/830/1485
- Candela Borja, Y. M., & Benavides Bailón, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 90–98. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rehuso/v5n3/2550-6587-rehuso-5-03-00090.pdf>
- Chui Betancur, H. N., Romero Yapuchura, Y. Y., & Pérez Argollo, K. (2024). Actividades lúdicas para el desarrollo psicomotriz en niños de la primera infancia. *Retos*, 51(1), 753–762. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.98154>
- Flores-Torres, D., Artola-Pimentel, M.- de-L., & Tarifa-Lozano, L. (2024). Dimensiones e indicadores para el diagnóstico de la calidad de las universidades. *CIENCIAMATRIA*, 10(19), 263–278. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i19.1381>
- Guamán Carranza, A. R., Jumbo Jumbo, J. J., Jumbo Jumbo, F. V., Miranda Torres, G. R., & Navarrete Mayeza, J. R. (2023). El juego como estrategia pedagógica en entornos virtuales de aprendizaje para docentes en aula 2020–2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13469–13488. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4338
- Hernández Mite, K. D., Guerrero Ávila, Z. E., Ruiz Jácome, E. C., & Godoy Cazar, D. T. (2024). Neuroeducación y aprendizaje lúdico: Evidencias sobre el impacto del juego en el desarrollo cognitivo. Revisión sistemática. *Revista Recimundo*, 8(4), 102–114. [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(4\).diciembre.2024.102-114](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(4).diciembre.2024.102-114)
- Jiménez Almonte, E. C., Burgos, E. M., & Violet, J. M. (2024). Metodología para potenciar la psicomotricidad en la educación inicial en el Instituto Salomé Ureña. *Revista Criterio*, 4(7), 18–27. <http://doi.org/10.62319/criterio.v4i7.29>

Jiménez Pineda, A. P., & Romero Cuestas, C. A. (2022). Documento entrenamiento TGMD-3 11-02-20.docx. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32056.42248>

Lapo, J., Arteaga, J., Lanche, M., & Suárez, M. (2025). El poder del juego en el aprendizaje infantil: Actividades lúdicas que potencian el desarrollo cognitivo y social. *Reincisol*, 4(7), 1007–1030. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1007-1030](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1007-1030)

León Castro, A. M., Mora Mora, A. L., & Tovar Vera, L. G. (2021). Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2861>

Lugo-Martínez, A. (2025). Desarrollo de la inteligencia emocional mediante aprendizaje por simulación en estudiantes de primaria. *Sophia Research Review*, 2(1), 30-36. <https://doi.org/10.64092/z1mdyt65>

Obando Burbano, M. de los Á., Palma Obando, H. Z., Palma Montañó, L. G., Angulo Quiñónez, O. G., & Prado Zamora, M. E. (2023). Neurocognición: Desarrollo de la psicomotricidad y la estimulación temprana. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 3(1), 118–124. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i1.606>

Quispe Munares, M. L., Rimascca Rodríguez, I. K., Inca Cahuana, J. S., & Cruzado Peña, A. (2025). Desarrollo psicomotor en estudiantes de educación infantil: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(10), 689–707. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.136>

Rimascca Rodríguez, I. K., Jara Velarde, G. M., & Contreras Almanza, C. A. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15091433>

Rodríguez Reyes, F. F., Pitizaca Torres, T. del C., Rodríguez Verdugo, M. D., Cun Aldaz, P. R., & Vera Ortega, D. E. (2025). La neuroeducación en el aula infantil: Aportes científicos para potenciar el desarrollo cognitivo y emocional. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 171–181. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/download/90/149/561>

San Vicente Parada, A. del C. (2021). La importancia del juego en el desarrollo psicomotor. *Educación y Psicopedagogía*, 4(1), 1–12. https://universidadyaan.mx/revista/2025/agosto/especial_1/articulo_4.pdf

Valles Medina, V. M., & Ríos Arriaga, J. C. (2022). Estrategia del juego simbólico y la expresión oral: Una revisión bibliográfica. *EduSol*, 22(80), 80–95. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v22n80/1729-8091-eds-22-80-80.pdf>

Vásquez Calderón, Y. Y. (2024). Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo en una institución educativa, Perú. *Episteme Koinonia*, 7(1), 244–262. <https://ve.scielo.org/pdf/ek/v7s1/2665-0282-ek-7-s1-244.pdf>

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Liseth Lourdes Espinales-Navia, Freddy Enrique Triana-Litardo: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

Conflictos de interés:

07

MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL Y APRENDIZAJE DE MATEMÁTICAS EN BACHILLERATO: CASO UNIDAD EDUCATIVA JOSÉ MARÍA VELASCO IBARRA



MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL

Y APRENDIZAJE DE MATEMÁTICAS EN BACHILLERATO: CASO UNIDAD EDUCATIVA JOSÉ MARÍA VELASCO IBARRA

STUDENT MOTIVATION AND MATHEMATICS LEARNING IN HIGH SCHOOL: CASE OF JOSÉ MARÍA VELASCO IBARRA EDUCATIONAL UNIT

Lisbeth Lourdes Espinales-Navia¹

E-mail: lespinalesn@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8978-1304>

Freddy Enrique Triana-Litardo²

E-mail: ftriana@uteq.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3475-9774>

¹ Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

² Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Espinales-Navia, L. L., & Triana-Litardo, F. E. (2026). Motivación estudiantil y aprendizaje de Matemáticas en Bachillerato: Caso Unidad Educativa José María Velasco Ibarra. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 66-75.

Fecha de presentación: 29/12/2025

Fecha de aceptación: 16/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El artículo analiza la motivación estudiantil como factor determinante en el aprendizaje de las matemáticas en primer año de bachillerato de la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra, en Ecuador, durante el período 2024–2025. Parte del reconocimiento de que la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, influye directamente en el rendimiento académico, la persistencia y la actitud hacia la asignatura. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, descriptivo y correlacional, aplicando un cuestionario tipo Likert a una muestra representativa de 81 estudiantes, seleccionados de una población de 297. Los resultados evidencian que la mayoría presenta niveles moderados y altos de motivación intrínseca: más del 85% manifiesta gusto frecuente por aprender matemáticas y un 51% declara sentirse siempre satisfecho al resolver problemas complejos. Asimismo, la motivación extrínseca es significativa: el 79% se esfuerza por obtener buenas calificaciones y el 78% percibe la utilidad de las matemáticas para su futuro profesional. Aunque se identifican casos minoritarios de baja motivación, la tendencia general es positiva. El análisis estadístico confirma una correlación entre motivación y rendimiento académico, destacando la importancia de fortalecer estrategias pedagógicas activas, contextualizadas y centradas en el estudiante. Se concluye que potenciar la motivación contribuye no solo al desempeño matemático, sino también al desarrollo integral y a la preparación académica futura.

Palabras clave:

Motivación, aprendizaje, bachillerato, rendimiento académico, matemática.

ABSTRACT

The article analyzes student motivation as a determining factor in mathematics learning among first-year high school students at José María Velasco Ibarra Educational Unit in Ecuador during the 2024–2025 academic period. It is based on the recognition that motivation, both intrinsic and extrinsic, directly influences academic performance, persistence, and attitudes toward the subject. The research adopted a quantitative approach with a non-experimental, descriptive, and correlational design, applying a Likert-type questionnaire to a representative sample of 81 students selected from a population of 297. The results show that the majority demonstrate moderate to high levels of intrinsic motivation: more than 85% report frequently enjoying learning mathematics, and 51% state that they always feel satisfied when solving complex problems. Likewise, extrinsic motivation is significant: 79% strive to obtain good grades, and 78% perceive mathematics as useful for their future professional careers. Although a small number of low-motivation cases were identified, the overall trend is positive. Statistical analysis confirms a correlation between motivation and academic performance, highlighting the importance of strengthening active, contextualized, and student-centered pedagogical strategies. It is concluded that enhancing motivation contributes not only to improved mathematics performance but also to students' overall development and future academic preparation.

Keywords:

Motivation, learning, high school, academic performance, mathematics.

INTRODUCCIÓN

La motivación estudiantil es un componente esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en áreas de alta demanda cognitiva como las matemáticas. Estas no solo constituyen una disciplina académica fundamental, sino que también desarrollan habilidades de razonamiento lógico, análisis crítico y resolución de problemas, competencias indispensables para la formación integral del estudiante y su desempeño profesional futuro (Perea Zaldívar, 2022; Toykin Urbina, 2025). La falta de motivación se ha asociado con bajo rendimiento académico, desinterés por la asignatura y dificultades para aplicar conceptos matemáticos a situaciones reales.

Asimismo, la motivación actúa como un catalizador que determina la participación activa, la persistencia ante desafíos cognitivos y la adopción de estrategias de aprendizaje autónomas, elementos clave para el éxito en el contexto educativo contemporáneo (Kaiser Holguín et al., 2024). Dada la relevancia de las matemáticas en la educación secundaria, comprender los factores que impulsan o inhiben la motivación se convierte en una prioridad para docentes, investigadores y autoridades educativas, no solo para mejorar los resultados académicos, sino también para fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Diversos estudios internacionales han abordado la relación entre motivación y aprendizaje matemático. La Teoría de la Autodeterminación de Ryan & Deci (2020) establece que la autonomía, la percepción de competencia y la relevancia percibida del aprendizaje influyen directamente en la disposición del estudiante a involucrarse activamente en su formación. La teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) enfatiza que las creencias sobre la propia capacidad de resolver problemas determinan la persistencia y la dedicación del alumno en tareas desafiantes (Schunk & DiBenedetto, 2020).

Investigaciones recientes han demostrado que estrategias pedagógicas innovadoras, como la gamificación, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el uso de herramientas tecnológicas interactivas, incrementan la motivación y mejoran la actitud de los estudiantes hacia las matemáticas (Camargo-Torres et al., 2025; Mora Guevara et al., 2025). Estas metodologías promueven la participación activa, el trabajo colaborativo y la contextualización del aprendizaje, lo que genera un impacto positivo tanto en la adquisición de competencias matemáticas como en el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales, como la persistencia, la autorregulación y la capacidad de resolución de conflictos en el aprendizaje.

En el ámbito latinoamericano, se ha evidenciado que la falta de motivación y comprensión de los contenidos matemáticos contribuye a un bajo desempeño académico en educación secundaria (Kaiser Holguín et al., 2024). Estudios realizados en México, Colombia y Ecuador

señalan que los estudiantes presentan dificultades para relacionar los contenidos matemáticos con aplicaciones prácticas y carecen de estrategias motivacionales que favorezcan la implicación activa en el aprendizaje (Cevallos Chávez & García Murillo, 2024; Trías Seferian et al., 2024). Por ello, se ha enfatizado la importancia de la implementación de estrategias motivacionales que combinen el aprendizaje activo, la retroalimentación constante y la evaluación formativa, favoreciendo la autoeficacia y la percepción de utilidad del aprendizaje (Jiménez Villalpando et al., 2020; Leguizamón Romero & Molina Murcia, 2021). La evidencia sugiere que los estudiantes que perciben relevancia en los contenidos y reciben reconocimiento por sus logros presentan mayores niveles de motivación intrínseca y, por ende, un mejor desempeño académico.

En el Ecuador, y específicamente en la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra, los indicadores de rendimiento académico en matemáticas muestran variabilidad significativa, reflejando niveles heterogéneos de motivación entre los estudiantes de primer año de bachillerato. La literatura regional indica que la implementación de estrategias pedagógicas motivacionales, como actividades prácticas contextualizadas y el uso de herramientas tecnológicas educativas, mejora la participación estudiantil y facilita la adquisición de competencias matemáticas (Cevallos Chávez & García Murillo, 2024; Jiménez Villalpando et al., 2019). Además, se ha documentado que la motivación no solo impacta el rendimiento académico, sino que también influye en la actitud de los alumnos frente al aprendizaje, promoviendo un entorno más positivo y estimulante dentro del aula. En este sentido, es fundamental comprender cómo los factores motivacionales, tanto intrínsecos como extrínsecos, interactúan con las metodologías de enseñanza y las características del entorno educativo local para diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas y contextualizadas.

La relevancia de este estudio radica, además, en su dimensión social. La motivación hacia el aprendizaje de las matemáticas se vincula directamente con la construcción de habilidades que son determinantes para la continuidad educativa y la preparación para la vida profesional. El bajo interés o desmotivación, en cambio, puede generar dificultades en la transición hacia niveles educativos superiores, contribuyendo a la deserción o al bajo rendimiento en áreas críticas (Toykin Urbina, 2025; Perea Zaldívar, 2022). Así, evaluar los niveles de motivación y los factores que los afectan permite a los docentes y a las autoridades educativas identificar oportunidades de mejora, diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y fomentar un aprendizaje más significativo y participativo. La implementación de herramientas motivacionales adecuadas también puede contribuir a disminuir la ansiedad matemática y aumentar la confianza de los estudiantes en sus capacidades, generando un efecto positivo sobre la autoestima académica y el rendimiento general.

Considerando lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar los niveles de motivación y los factores impulsores que inciden en el aprendizaje de matemáticas entre los estudiantes de primer año de bachillerato de la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra durante el año académico 2024-2025. La investigación busca identificar cómo variables como la motivación intrínseca y extrínseca, la percepción de relevancia del aprendizaje, el esfuerzo personal y la disposición a participar activamente en las actividades matemáticas afectan los resultados académicos. Los hallazgos de este estudio permitirán generar recomendaciones orientadas a fortalecer estrategias pedagógicas motivacionales, promoviendo un aprendizaje más comprometido y significativo, así como facilitando el desarrollo integral del estudiante y su preparación para retos académicos futuros (Jiménez Villalpando et al., 2020; Mora Guevara et al., 2025; Toykin Urbina, 2025).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, el cual se fundamenta en la medición objetiva de variables y en el análisis estadístico de los datos con el propósito de describir fenómenos y establecer relaciones entre ellos. Este enfoque permitió examinar de manera sistemática la motivación estudiantil y su incidencia en el aprendizaje de la matemática, garantizando objetividad, precisión en la medición y posibilidad de replicabilidad. En el ámbito educativo, el enfoque cuantitativo se sustenta en la necesidad de traducir fenómenos pedagógicos en indicadores observables y cuantificables, lo que facilita interpretar la realidad escolar a partir de evidencias empíricas. Para esta investigación, dicho paradigma resultó pertinente, ya que permitió analizar la relación entre la motivación y el rendimiento académico mediante instrumentos estandarizados y procedimientos estadísticos orientados a identificar asociaciones significativas entre las variables estudiadas.

El estudio se enmarcó en un diseño no experimental, descriptivo y correlacional. Fue no experimental porque las variables no fueron manipuladas deliberadamente; se observaron en su contexto natural dentro del aula. Asimismo, se consideró descriptivo porque buscó caracterizar los niveles de motivación presentes en los estudiantes, y correlacional porque pretendió determinar la relación existente entre la motivación hacia la matemática y el desempeño académico en esta asignatura. Este tipo de diseño permitió comprender las dinámicas propias del entorno educativo sin alterar las condiciones habituales del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo así la obtención de resultados contextualizados y aplicables a la realidad institucional.

La modalidad de investigación fue de corte transversal, ya que la recolección de datos se realizó en momentos específicos del año lectivo 2024-2025, permitiendo obtener una visión del estado de la motivación estudiantil y su

relación con el rendimiento académico dentro de un periodo delimitado. Este diseño facilitó analizar la situación educativa como una fotografía del contexto escolar, proporcionando información relevante para la toma de decisiones pedagógicas inmediatas y futuras intervenciones orientadas al fortalecimiento del compromiso académico.

El universo de estudio estuvo conformado por 297 estudiantes de Primer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra, ubicada en el cantón El Empalme, provincia del Guayas, durante el periodo académico 2024-2025. A partir de esta población se seleccionó una muestra representativa de 81 estudiantes, calculada considerando un nivel de confianza adecuado y un margen de error permitido para poblaciones finitas. Posteriormente, la muestra fue distribuida de manera proporcional entre los tres paralelos existentes (A, B y C), garantizando que cada grupo estuviera representado de acuerdo con su tamaño real dentro de la población total. Este procedimiento aseguró la representatividad estadística y la validez de los resultados obtenidos.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se empleó la encuesta como instrumento principal. Esta técnica permitió obtener datos cuantificables sobre percepciones, actitudes y niveles de motivación hacia el aprendizaje de la matemática. Se utilizó un cuestionario estructurado denominado Cuestionario de Motivación de Actividades Académicas, diseñado para evaluar dimensiones relacionadas con la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca incluyó aspectos como el interés personal por la materia, el disfrute al resolver problemas y la satisfacción al comprender contenidos matemáticos. Por su parte, la motivación extrínseca consideró elementos como el reconocimiento académico, la utilidad percibida de la asignatura y la influencia del rendimiento escolar.

El instrumento estuvo conformado por diez ítems organizados en una escala tipo Likert de cinco niveles de respuesta, que oscilaron desde “nunca” hasta “siempre”. Esta escala permitió cuantificar el grado de acuerdo o frecuencia con la que los estudiantes experimentaban determinadas actitudes motivacionales. Antes de su aplicación definitiva, el cuestionario fue revisado para garantizar claridad semántica, coherencia interna y pertinencia con los objetivos del estudio.

La aplicación del instrumento se realizó en horario escolar, con la debida autorización institucional y bajo condiciones que garantizaron un ambiente adecuado para la participación de los estudiantes. Se explicó previamente el propósito de la investigación y se brindaron las instrucciones necesarias para responder de manera honesta y reflexiva.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales. Inicialmente, la información fue codificada y organizada

en matrices de datos utilizando herramientas informáticas especializadas y hojas de cálculo. Posteriormente, se calcularon medidas de tendencia central y dispersión con el fin de describir el comportamiento general de las variables. Además, se efectuaron análisis correlacionales para determinar el grado de asociación entre la motivación estudiantil y el rendimiento académico en matemática. Estos procedimientos permitieron interpretar los resultados con base en evidencia cuantitativa y establecer conclusiones sustentadas empíricamente.

En relación con las consideraciones éticas, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes. No se recopilaban datos que permitieran la identificación personal de los estudiantes, y la información obtenida fue utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. Asimismo, la participación fue voluntaria y se contó con la autorización de la institución educativa para la aplicación de los instrumentos.

El diseño metodológico adoptado permitió describir con rigurosidad científica la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la matemática y analizar su relación con el desempeño académico, asegurando coherencia entre los objetivos planteados, los procedimientos aplicados y los resultados obtenidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según la información presentada en la Tabla 1, el porcentaje más alto de estudiantes respondió que “a veces” (39%) les gusta aprender matemáticas por el simple hecho de saber más, seguido de “casi siempre” (28%) y “siempre” (22%). Esto refleja una clara tendencia de motivación intrínseca moderadamente alta. Además, se puede observar que dos estudiantes (2%) respondieron “nunca” y siete estudiantes (9%) respondieron “rara vez.” Ellos forman un pequeño grupo con baja motivación. Estos valores atípicos deben ser considerados, ya que reflejan que algunos estudiantes son indiferentes, o incluso opuestos, hacia una materia. Esto requiere atención diferenciada.

El análisis de los datos revela que la puntuación media obtenida se sitúa en 20. Considerando que el valor total de la suma es 100 para un conjunto de cinco observaciones, se puede inferir que estas cifras probablemente corresponden a valores porcentuales, donde el promedio del 20% reflejaría, por ejemplo, la proporción de alumnos que se adhirieron a un nivel específico dentro de la escala de medición.

Tabla 1. Distribución porcentual del nivel de acuerdo respecto al interés intrínseco por el aprendizaje de la matemática.

| Criterio | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------|------------|------------|
| 1. Nunca | 2 | 2 |
| 2. Rara vez | 7 | 9 |

| | | |
|-----------------|----|-------|
| 3. A veces | 32 | 39 |
| 4. Casi siempre | 23 | 28 |
| 5. Siempre | 18 | 22 |
| Total | 82 | 100 % |

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la distribución de respuestas del ítem sobre motivación intrínseca hacia la matemática.

| Media | 20 |
|--------------------------|-------------|
| Error típico | 6,59664797 |
| Mediana | 21,9512195 |
| Moda | #N/D |
| Desviación estándar | 14,7505533 |
| Varianza de la muestra | 217,578822 |
| Curtosis | -1,46293933 |
| Coeficiente de asimetría | 0,06391402 |
| Rango | 36,5853659 |
| Mínimo | 2,43902439 |
| Máximo | 39,0243902 |
| Suma | 100 |
| Cuenta | 5 |

La notable dispersión de los resultados (Tabla 2), evidenciada por un rango que se extiende desde 2.44 hasta 39.02, pone de manifiesto una marcada heterogeneidad en las percepciones del alumnado. Esta variabilidad sugiere la coexistencia de posturas muy diferenciadas, desde individuos que presentan niveles muy reducidos de motivación intrínseca hasta aquellos que demuestran un grado considerablemente elevado de la misma.

Por otro lado, el coeficiente de asimetría, próximo a cero, denota una distribución simétrica de las respuestas. Esto indica la ausencia de una tendencia generalizada hacia los extremos de la escala, ya sean las valoraciones más bajas o las más altas.

En síntesis, la interpretación de la tabla permite concluir que, pese a la amplia diversidad de respuestas individuales, la tendencia central se ubica en un 20%. Este porcentaje representa el nivel medio de motivación intrínseca autorreportado por los estudiantes en relación con la afirmación sobre el disfrute de aprender matemáticas por el mero placer de conocimiento.

Este resultado responde al objetivo de estudiar los factores que controlan la motivación de los estudiantes. El hecho de que más del 85% de los estudiantes se encuentran entre las opciones “a veces”, “casi siempre” y “siempre” muestra que existe una motivación intrínseca consolidada entre ellos. Esto reafirma la teoría de (Ryan & Deci, 2020) que enfatiza la importancia de la autonomía y la competencia como pilares del aprendizaje.

Por otro lado, los pocos estudiantes con respuestas extremas (2%) indican que aún existen casos con barreras emocionales o pedagógicas. Por lo tanto, definimos que la motivación intrínseca depende de la gran mayoría; sin embargo, necesita ser fortalecida a través de estrategias diferenciadas para evitar el estancamiento emocional y académico.

Basado en los datos presentados en la Tabla 3, el 51% de los estudiantes indican que “siempre” se sienten satisfechos al resolver un problema complejo, seguido por un 24% que elige “a veces.” Esto implica que un poco más de la mitad del grupo mostró una motivación robusta en relación con el logro personal.

También existen algunos casos atípicos, como el 1% que respondió “nunca” y el 6% que respondió “raramente,” lo cual es una minoría atípica dentro de lo que es en gran medida una tendencia muy positiva. Por lo tanto, se puede afirmar que la satisfacción respecto al logro de superar algoritmos en matemáticas es alta en este grupo.

La interpretación de los datos referentes a la satisfacción que declaran los estudiantes al resolver ejercicios matemáticos complejos muestra un valor promedio de 20 unidades. La relación entre la suma total de las puntuaciones (100) y el número de ítems evaluados (5) sugiere que esta cifra podría corresponder a un porcentaje, donde aproximadamente una quinta parte del alumnado manifestó identificarse con determinado nivel de intensidad en la escala de valoración.

Tabla 3. Estadísticas de frecuencia y porcentaje del ítem de satisfacción al enfrentar problemas matemáticos desafiantes.

| Criterio | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|------------|------------|
| 1. Nunca | 1 | 1 |
| 2. Rara vez | 5 | 6 |
| 3. A veces | 20 | 24 |
| 4. Casi siempre | 14 | 17 |
| 5. Siempre | 42 | 51 |
| Total | 82 | 100 % |

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la satisfacción de los estudiantes al resolver problemas matemáticos complejos.

| Media | 20 |
|---------------------------|------------|
| Error típico | 8,79909952 |
| Mediana | 17,0731707 |
| Moda | #N/D |
| Desviación estándar | 19,6753847 |
| Varianza de la muestra | 387,120761 |
| Curtosis | 1,27651551 |
| Coefficiente de asimetría | 1,1584586 |

| | |
|--------|------------|
| Rango | 50 |
| Mínimo | 1,2195122 |
| Máximo | 51,2195122 |
| Suma | 100 |
| Cuenta | 5 |

La distribución de las respuestas (Tabla 4) presenta una notable variabilidad, con una diferencia de 50 puntos entre el extremo inferior (1.22) y el superior (51.22). Esta amplia dispersión refleja posturas marcadamente divergentes en la población estudiantil, donde conviven percepciones de escasa gratificación con experiencias de notable realización personal ante los desafíos numéricos.

El coeficiente de asimetría positivo (1.16) configura un perfil distributivo donde la mayoría de las respuestas se concentran en los rangos inferiores de la escala, aunque se registran casos aislados con valoraciones excepcionalmente altas. Esta configuración se ve reforzada por el índice de curtosis positivo (1.28), que revela una distribución más apuntada y con colas más largas que la curva normal, confirmando la existencia de valores extremos en la zona de alta satisfacción.

El escenario que emerge muestra una realidad segmentada. El valor medio del 20% encierra una distribución bimodal donde prevalece una experiencia de limitada satisfacción entre la mayoría de los educandos, mientras que un grupo reducido manifiesta niveles sustancialmente superiores de gratificación al enfrentar problemas matemáticos desafiantes.

Este resultado aborda el objetivo de identificar los componentes que afectan la motivación estudiantil. El alto porcentaje de estudiantes satisfechos con la resolución de problemas denota una motivación intrínseca, asociada con la autoeficacia de Bandura (1977), que enfatiza la importancia del logro personal para el fortalecimiento de la confianza y la persistencia.

Según la información expuesta en la Tabla 5, el 79 % de los estudiantes indica que “casi siempre” (35 %) o “siempre” (44 %) se esfuerzan en matemáticas para lograr buenas calificaciones. Esto evidencia motivación extrínseca muy alta en la disciplina, donde el deseo de lograr un rendimiento determinado potencia el esfuerzo. También se encuentran respuestas no tan comunes como “nunca” (1 %) y “rara vez” (4 %), que corresponden a un mínimo grupo que presenta baja o nula orientación hacia el logro académico. Con este sentido, el dato general indica que, para la mayor parte del alumnado, las calificaciones constituyen un fuerte incentivo.

Este hallazgo aborda el objetivo de determinar los factores que influyen en la motivación de los estudiantes para aprender matemáticas. El hecho de que casi 8 de cada 10 estudiantes indiquen que se esfuerzan por obtener buenas calificaciones afirma la existencia de una

motivación extrínseca funcional, tal como se describe en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan & Deci (2020), donde las recompensas externas pueden movilizar la acción cuando se interiorizan.

Así, concluimos que el esfuerzo en matemáticas se ve intensificado por la expectativa de resultados académicos positivos, lo que podría servir de base para estrategias destinadas a cultivar una motivación más profunda y sostenida.

La interpretación de los datos concernientes a la motivación del estudiantado por esforzarse en matemáticas con el objetivo de alcanzar buenas calificaciones refleja un valor promedio de 20 unidades. La relación entre el total acumulado de las respuestas (100) y la cantidad de ítems considerados (5) permite inferir que esta medida podría corresponder a una proporción porcentual, donde una quinta parte de la población estudiantil se identifica con niveles específicos de intensidad en la escala de valoración.

Tabla 5. Nivel de esfuerzo de los estudiantes en matemáticas para alcanzar un rendimiento académico positivo.

| Criterio | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|------------|------------|
| 1. Nunca | 1 | 1 |
| 2. Rara vez | 3 | 4 |
| 3. A veces | 13 | 16 |
| 4. Casi siempre | 29 | 35 |
| 5. Siempre | 36 | 44 |
| Total | 82 | 100 % |

Tabla 6. Estadísticos descriptivos sobre el nivel de esfuerzo de los estudiantes en matemáticas para alcanzar buenas calificaciones.

| Estadísticos Descriptivos de las Respuestas de la Tabla 3: Me esfuerzo en matemáticas para obtener buenas calificaciones | |
|---|-------------|
| Media | 20 |
| Error típico | 8,49817141 |
| Mediana | 15,8536585 |
| Moda | #N/D |
| Desviación estándar | 19,002489 |
| Varianza de la muestra | 361,094587 |
| Curtosis | -2,45725664 |
| Coeficiente de asimetría | 0,37800138 |
| Rango | 42,6829268 |
| Mínimo | 1,2195122 |
| Máximo | 43,902439 |

| | |
|--------|-----|
| Suma | 100 |
| Cuenta | 5 |

El análisis de dispersión (Tabla 6) muestra una variabilidad considerable en las percepciones, con una amplitud de 42.68 puntos entre el valor mínimo (1.22) y máximo (43.90). Esta sustancial diferencia en las respuestas sugiere la presencia de posturas notablemente divergentes entre el alumnado, manifestándose desde niveles mínimos de esfuerzo motivado por calificaciones hasta compromisos académicos significativamente elevados.

El coeficiente de asimetría positivo (0.38) configura un perfil distributivo donde la mayor concentración de respuestas se sitúa en los rangos inferiores de la escala, aunque se observan casos particulares con valoraciones considerablemente altas. Esta configuración se complementa con el índice de curtosis negativo (-2.46), que revela una distribución platicúrtica, caracterizada por una menor concentración de datos alrededor de la mediana (15.85) y una mayor dispersión en comparación con la distribución normal.

El panorama que emerge evidencia una realidad compleja en las motivaciones académicas. El valor medio del 20% encierra una distribución heterogénea donde se percibe una tendencia general hacia esfuerzos moderados por lograr buenas calificaciones, mientras que un segmento minoritario demuestra niveles sustancialmente superiores de dedicación motivada por el reconocimiento académico, reflejando así la diversidad de orientaciones motivacionales presentes en el contexto educativo analizado.

De acuerdo con el análisis de la Tabla 7, el 60% de los estudiantes cree “siempre” que las matemáticas son útiles en su futura profesión, con un 18% eligiendo “casi siempre”. Esta percepción positiva del 78% demuestra que los estudiantes valoran la materia altamente, lo que refleja una profunda apreciación de la practicidad de la materia. Los valores extremos de “nunca” (1%) o “raramente” (5%) corresponden a una pequeña minoría, la cual podría estar influenciada por experiencias personales o la falta de conciencia sobre la relevancia profesional de las matemáticas. Así, es evidente una fuerte creencia colectiva respecto a la importancia futura de la disciplina.

Este resultado habla directamente al objetivo de explorar los factores motivacionales del aprendizaje de las matemáticas. El hecho de que el 60% de los estudiantes informe que siempre son útiles implica una fuerte motivación respecto a la instrumentalidad de la lección de matemáticas. Ryan & Deci (2020) coinciden en que cuando un estudiante es consciente de que el conocimiento es útil, es probable que se comprometa y persevere en la tarea.

El examen de los datos concernientes a la creencia del alumnado sobre la utilidad de las matemáticas para su futuro profesional devela una media de 20 unidades. La correspondencia entre el agregado de las puntuaciones

(100) y el número de ítems valorados (5) permite conjeturar que esta medida podría equivaler a un parámetro porcentual, donde una quinta parte de la muestra académica se alinea con determinados niveles de intensidad en el instrumento de medición.

Tabla 7. Nivel de percepción sobre la relevancia de las matemáticas en el desarrollo profesional.

| Criterio | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|------------|------------|
| 1. Nunca | 1 | 1 |
| 2. Rara vez | 4 | 5 |
| 3. A veces | 13 | 16 |
| 4. Casi siempre | 15 | 18 |
| 5. Siempre | 49 | 60 |
| Total | 82 | 100 % |

Tabla 8. Estadísticas descriptivas de la relevancia percibida de las matemáticas en el desarrollo profesional.

| Estadísticos Descriptivos de las Respuestas de la Tabla 4: Creo que aprender matemática me servirá para mi futuro profesional | |
|--|------------|
| Media | 20 |
| Error típico | 10,4451771 |
| Mediana | 15,8536585 |
| Moda | #N/D |
| Desviación estándar | 23,3561261 |
| Varianza de la muestra | 545,508626 |
| Curtosis | 3,23702207 |
| Coeficiente de asimetría | 1,72272814 |
| Rango | 58,5365854 |
| Mínimo | 1,2195122 |
| Máximo | 59,7560976 |
| Suma | 100 |
| Cuenta | 5 |

El escrutinio de la dispersión de los datos (Tabla 8) revela una heterogeneidad pronunciada en las percepciones estudiantiles, con una amplitud diferencial de 58.54 puntos entre los valores límite (1.22 y 59.76). Esta considerable divergencia en las respuestas sugiere la coexistencia de perspectivas marcadamente contrapuestas entre la población educativa, fluctuando desde una percepción mínima de utilidad hasta una convicción altamente desarrollada sobre el valor profesional de los conocimientos matemáticos.

El coeficiente de asimetría notablemente positivo (1.72) configura un perfil distributivo donde la preponderancia de las respuestas se acumula en los sectores inferiores de la escala, aunque se registran apreciaciones

sustancialmente elevadas en el extremo superior. Esta configuración se ve acentuada por el índice de curtosis positivo (3.24), que delata una distribución leptocúrtica extremadamente aguda, con una concentración pronunciada de datos en torno a la mediana (15.85) y una presencia significativa de valores atípicos en el rango superior.

El panorama resultante expone una realidad profundamente dicotómica en las percepciones estudiantiles. La media del 20% encubre una distribución polarizada donde prevalece una visión limitada sobre la proyección profesional de las matemáticas entre la mayoría del estudiantado, mientras que un contingente reducido manifiesta una certeza notablemente sólida acerca del valor instrumental de esta disciplina para su desarrollo profesional futuro, configurando así un espectro perceptivo bimodal que refleja las discrepancias existentes en la valoración académico-profesional de los contenidos matemáticos.

CONCLUSIONES

La motivación para el aprendizaje de matemáticas por parte de los estudiantes de nivel bachillerato es principalmente intrínseca o extrínseca. Se pudo identificar lo positivo que el gusto por aprender, el nivel de satisfacción al superar retos y la apreciación del docente trae hacia esta motivación. Del mismo modo, se notó que los estudiantes aprecian aprender porque les será útil, lo cual fortalece su actitud frente a la materia. A pesar de algunos casos de baja motivación, la tendencia general es positiva. Por esto, se puede argumentar que la mayoría de los estudiantes permanece motivada, aunque requiere apoyo para potenciar esa motivación formal.

El avance en el aprendizaje de las matemáticas por parte de los estudiantes de primer año es aceptable dentro de las expectativas, aunque de forma general presenta oportunidades de mejora. La mayoría de los estudiantes señala que los conceptos que se le han brindado son convertibles a diferentes situaciones, siendo incluso contextuales o a situaciones de la vida diaria. Así también, hay una constancia en el esfuerzo por mejorar la performance, lo cual es un signo de motivación positiva hacia la materia. Sin embargo, algunos de los estudiantes todavía presentan dificultades en la valoración de su dominio conceptual y de su autovaloración de los progresos. Esto indica que el aprendizaje se está consolidando, aunque es necesario que se establezcan algunos apoyos pedagógicos para cerrar las diferentes brechas.

Motivación y aprendizaje se interrelacionan de una forma muy profunda en el ámbito de las matemáticas. Los estudiantes motivados participaban de forma proactiva, y en su caso, contentaban sobre su desempeño. Esto, da cuenta de la correlación entre los niveles de motivación en los alumnos y el desempeño académico, empíricamente comprobado por la estadística. Esta postura es reflejada en las teorías de Bandura (1977); y de Ryan &

Deci (2020), sobre el impacto de la autoeficacia y también de la libertad en el aprendizaje. Se propone que la motivación incide como un factor central en desempeño en las actividades que involucran el aprendizaje de matemáticas.

El estudio mostró que la motivación de los estudiantes tiene un gran impacto en su aprendizaje matemático. A partir del examen de variables, se determinó que ambos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca, mejoran la comprensión y el desempeño en la materia. Además, se determinó que la percepción de utilidad, el reconocimiento por parte del profesor y la autorregulación también son componentes críticos. La relación de causa-efecto positivo entre la motivación y el aprendizaje indica la necesidad de implementar estrategias pedagógicas centradas en el estudiante. En otras palabras, para lograr no solo un mejor desempeño en matemáticas, sino también aprendizajes más significativos, es fundamental motivar apropiadamente al estudiante.

REFERENCIAS

- Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Camargo-Torres, M. D., Moreno-Tapia, J., & Chong-Barrero, M. C. (2025). Impulsando la motivación académica en educación superior mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Sophia Research Review*, *2*(2), 23–28. <https://doi.org/10.64092/fymjvv86>
- Cevallos Chávez, A. G., & García Murillo, G. R. (2024). Estrategia motivacional para optimizar el Aprendizaje de Matemáticas en Estudiantes de Primer Año de Bachillerato. *Revista Social Fronteriza*, *4*(3), e43313. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)313](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)313)
- Jiménez Villalpando, A., Garza, A., Méndez Flores, C., Mendoza Carrillo, J., Acevedo Mendoza, J., Arredondo Contreras, L. C., & Quiroz Rivera, S. (2019). Motivación hacia las matemáticas de estudiantes de bachillerato de modalidad mixta y presencial. *Revista Educación*, *44*(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35282>
- Jiménez Villalpando, Amaranta, Garza Kanagusiko, Ariana, Méndez Flores, Cindy Patricia, Mendoza Carrillo, Jesús, Acevedo Mendoza, Jorge, Arredondo Contreras, Luis Carlos, & Quiroz Rivera, Samantha. (2020). Motivación hacia las matemáticas de estudiantes de bachillerato de modalidad mixta y presencial. *Revista Educación*, *44*(1), 96-109. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35282>
- Kaiser Holguín, I. B., Yzaguirre Tapia, R. A., Ubilla Alvarado, E. V., Montoya Navarrete, C. A., & Kaiser Holguín, R. F. (2024). Falta de Comprensión y Motivación de la Asignatura de Matemáticas en los Estudiantes. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, *4*(4), 720–735. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.701>
- Leguizamón Romero, J. F., & Molina Murcia, Y. F. (2021). Motivación, una experiencia por descubrir en matemáticas. *Voces y Realidades Educativas*, *6*(1), 195–210. <https://vocesyrealidadeseducativas.com/ojs/index.php/vyc/article/view/13>
- Mora Guevara, K. A., Pinos Medrano, V. F., & Chenche López, O. M.. (2025). Efecto del aprendizaje basado en problemas matemáticos contextualizados sobre el rendimiento y la motivación en estudiantes de educación secundaria. *Reincisol.*, *4*(8), 5627–5643. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)5627-5643](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)5627-5643)
- Perea Zaldívar, P. (2022). La motivación y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista AMIUTEM*, *10*(2), 20–27. <https://doi.org/10.65685/amiutem.v10i2.234>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivación y teoría cognitiva social. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Toykin Urbina, D. P. (2025). Motivación y enseñanza de las matemáticas en el nivel superior. *Alborada de la Ciencia*, *5*(5), 22–36. <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2025.5.2601>
- Trías Seferian, D., Sastre Abreu, H., & Cuadros-Jiménez, O. E. (2024). Motivación y autorregulación en el desempeño en matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Colombiana De Educación*, (92), 209–232. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17121>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Lisbeth Lourdes Espinales-Navia, Freddy Enrique Triana-Litardo: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

08

LA ALFABETIZACIÓN JURÍDICA
COMO CONDICIÓN DEL ACCESO A LA JUSTICIA EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA



LA ALFABETIZACIÓN JURÍDICA

COMO CONDICIÓN DEL ACCESO A LA JUSTICIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

LEGAL LITERACY AS A CONDITION FOR ACCESS TO JUSTICE IN SECONDARY EDUCATION

Christian Andress Rueda-Aguilar¹

E-mail: christianra27@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0498-957X>

Carmen Marina Méndez-Cabrera¹

E-mail: ut.carmenmmc56@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8672-3450>

Diego Fernando Coka-Flores¹

E-mail: ut.diegocoka@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0844-9614>

Alvaro Henry Tulcanaza-Guapaz¹

E-mail: alvarotg84@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4183-0187>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rueda-Aguilar, C. A., Méndez-Cabrera, C. M., Coka-Flores, D. F., & Tulcanaza-Guapaz, A. H. (2026). La alfabetización jurídica como condición del acceso a la justicia en la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 76-84.

Fecha de presentación: 22/12/2025

Fecha de aceptación: 16/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El presente artículo analiza la insuficiente presencia de contenidos de alfabetización jurídica en la educación secundaria ecuatoriana como un factor que incide en la posibilidad real de ejercicio de derechos por parte de los jóvenes. Se adopta un enfoque sociojurídico de carácter cualitativo, basado en el estudio de caso de una institución de educación secundaria ubicada en el norte del Ecuador. El trabajo examina el diseño curricular, los lineamientos formativos y los discursos de los actores institucionales, así como las percepciones estudiantiles en torno al conocimiento del derecho y a la comprensión de los procedimientos legales básicos. A partir del análisis temático de entrevistas y de la revisión documental del currículo oficial, se identifica una tendencia persistente a equiparar la formación cívica con la formación jurídica, lo que conduce a una enseñanza centrada en valores democráticos y principios generales, pero carente de orientación procedimental concreta. Esta situación se traduce en una preparación limitada para reconocer vulneraciones de derechos y para activar mecanismos institucionales de protección. Se sostiene que la ausencia de una enseñanza jurídica sistemática en el nivel secundario contribuye a mantener desigualdades informacionales que afectan el empoderamiento legal de los estudiantes y condicionan su relación con el sistema de justicia. De este modo, el artículo se inserta en la discusión académica sobre conciencia jurídica juvenil y educación como espacio trascendental para fortalecer el ejercicio efectivo de la ciudadanía en la trama latinoamericana.

Palabras clave:

Alfabetización jurídica, estudios sociojurídicos, educación cívica, conciencia jurídica juvenil.

ABSTRACT

This article analyzes the insufficient presence of legal literacy content in Ecuadorian secondary education as a factor affecting young people's real capacity to exercise their rights. A qualitative socio-legal approach is adopted, based on a case study of a secondary school located in northern Ecuador. The study examines the curricular design, educational guidelines, and the discourses of institutional actors, as well as students' perceptions regarding their knowledge of the law and their understanding of basic legal procedures. Through thematic analysis of interviews and documentary review of the official curriculum, the research identifies a persistent tendency to equate civic education with legal education. This approach results in instruction focused primarily on democratic values and general principles, while lacking concrete procedural orientation. Such a framework leads to limited preparation to recognize rights violations and to activate institutional mechanisms for protection. It is argued that the absence of systematic legal instruction at the secondary level contributes to maintaining informational inequalities that affect students' legal empowerment and shape their relationship with the justice system. In this way, the article contributes to the academic discussion on youth legal consciousness and education as a crucial

space for strengthening the effective exercise of citizenship within the Latin American context.

Keywords:

Legal literacy, socio-legal studies, civic education, youth legal consciousness.

INTRODUCCIÓN

La consolidación de los sistemas democráticos no puede reducirse a la existencia de textos constitucionales ni a la proclamación formal de catálogos de derechos. La experiencia comparada demuestra que la efectividad del Estado de derecho depende, en buena medida, de la capacidad real de los ciudadanos para comprender, invocar y activar las normas que los protegen. En otras palabras, la vigencia material de los derechos exige algo más que su reconocimiento jurídico: requiere competencias cognitivas, procedimentales y prácticas que permitan su ejercicio cotidiano.

En este marco, la alfabetización jurídica adquiere una relevancia singular. No se trata simplemente de conocer el contenido abstracto de una norma o de identificar ciertos derechos fundamentales en términos generales. La alfabetización jurídica implica comprender cómo funciona el sistema legal, qué instituciones intervienen en la resolución de conflictos, cuáles son los canales formales de denuncia y qué pasos deben seguirse para solicitar protección. Supone, además, reconocer cuándo una situación concreta constituye una vulneración de derechos y qué alternativas institucionales están disponibles para enfrentarla (Jiménez Pérez et al., 2025).

Cuando estas capacidades no están presentes, el acceso a la justicia se transforma en una posibilidad teórica más que en una experiencia real. Las personas pueden estar formalmente amparadas por la ley, pero carecer de los instrumentos necesarios para hacerla operativa en su vida cotidiana. Esta distancia entre derecho proclamado y derecho ejercido constituye una de las tensiones centrales de las democracias contemporáneas.

En América Latina, la discusión académica y política sobre el acceso a la justicia ha girado tradicionalmente en torno a reformas estructurales del aparato judicial: modernización procesal, independencia de jueces, reducción de mora judicial, ampliación de defensorías públicas o implementación de mecanismos alternativos de resolución de conflictos (Pereira, 2022). Sin duda, estas transformaciones han sido necesarias y han respondido a déficits históricos del sistema judicial (Aguilar Aguilar, 2021). No obstante, el énfasis casi exclusivo en la dimensión institucional ha dejado en segundo plano otro factor igualmente determinante: la formación temprana de capacidades jurídicas en la ciudadanía.

En este punto surge una cuestión poco explorada en la región: ¿qué papel desempeña el sistema educativo

en la configuración del acceso efectivo a la justicia? Si la escuela constituye el espacio privilegiado de socialización cívica y formación ciudadana, resulta pertinente preguntarse hasta qué punto prepara a los estudiantes para comprender y utilizar el derecho como herramienta de protección y participación.

En el ámbito de la educación secundaria, los currículos latinoamericanos suelen incluir asignaturas orientadas a la formación ciudadana, la ética pública o los derechos humanos (Mellado Moreno & Burgos, 2025; Rojas Estrada et al., 2025). Estas materias cumplen una función importante al promover valores democráticos, respeto por la diversidad y responsabilidad social. Sin embargo, con frecuencia se centran en una dimensión declarativa del derecho, enfatizando principios y normas generales, pero omitiendo la enseñanza de mecanismos concretos de actuación jurídica.

Así, los estudiantes pueden aprender que poseen derechos constitucionales, que la dignidad humana es un valor fundamental o que el Estado debe garantizar igualdad ante la ley, pero no necesariamente adquieren conocimiento sobre cómo presentar una denuncia, cómo acceder a una defensoría pública, qué hacer frente a un acto de discriminación o cuáles son las instancias competentes para resolver conflictos administrativos. Esta brecha entre formación ética y competencia jurídica práctica plantea interrogantes desde la perspectiva del acceso sustantivo a la justicia.

La adolescencia representa una etapa especialmente sensible en este proceso. Los jóvenes se encuentran en tránsito hacia la autonomía, comienzan a interactuar con instituciones más allá del entorno familiar y experimentan situaciones en las que pueden requerir protección formal. Al mismo tiempo, su posición social los sitúa en una condición de vulnerabilidad relativa frente a autoridades escolares, estructuras familiares y dinámicas comunitarias. En este contexto, la carencia de herramientas jurídicas básicas puede traducirse en inseguridad, dependencia o incluso resignación frente a situaciones de injusticia.

La noción de conciencia jurídica resulta útil para comprender esta problemática. No basta con que el derecho exista; es necesario que las personas lo perciban como un recurso disponible y legítimo. Cuando el sistema educativo no ofrece experiencias formativas que permitan comprender el funcionamiento institucional del derecho, los estudiantes pueden desarrollar una relación distante o meramente simbólica con el orden jurídico (Malona et al., 2023; Prado Prado et al., 2025). El derecho se percibe entonces como un conjunto abstracto de normas, ajeno a la vida cotidiana y difícilmente movilizable.

En Ecuador, como en otros países de la región, el sistema educativo incorpora formalmente contenidos relacionados con ciudadanía y derechos humanos (Arias Sinchi et al., 2024; Guerrero Meza & Reyes Mauricio, 2025). Sin

embargo, la presencia de módulos específicos orientados a la alfabetización jurídica en sentido estricto (esto es, al aprendizaje de procedimientos, rutas institucionales y mecanismos de exigibilidad) es limitada (Toapanta et al., 2025). Esta situación plantea la hipótesis de que la educación secundaria podría estar contribuyendo, de manera indirecta, a la reproducción de desigualdades en el acceso a la justicia, al no proporcionar a todos los estudiantes un conjunto básico de herramientas jurídicas funcionales.

La cuestión no es menor si se considera que el acceso a la justicia constituye un componente esencial de la igualdad material. Las personas que conocen los canales institucionales y comprenden los procedimientos legales cuentan con mayores posibilidades de defensa y participación. En cambio, quienes carecen de esta información dependen de terceros (familiares, abogados, autoridades) para activar sus derechos. Esta dependencia incrementa la asimetría de poder y puede desalentar la búsqueda de soluciones formales.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo no es un actor neutral en la configuración del acceso a la justicia. Al definir qué contenidos se enseñan y cuáles se omiten, contribuye a moldear las capacidades cívicas de las futuras generaciones. La exclusión de una formación jurídica estructurada no debe interpretarse únicamente como una decisión curricular técnica, sino como un factor que incide en la distribución social del conocimiento legal.

El presente estudio se inserta en esta discusión y propone examinar, desde un enfoque sociojurídico cualitativo, cómo la insuficiente alfabetización jurídica en la educación secundaria ecuatoriana se relaciona con la percepción y las posibilidades reales de acceso a la justicia entre los estudiantes. En lugar de centrarse en mediciones cuantitativas de alcance general, el trabajo adopta un estudio de caso que permite analizar en profundidad las dinámicas curriculares, los discursos institucionales y las experiencias estudiantiles en un contexto específico.

El interés no radica en establecer porcentajes de desconocimiento, sino en comprender cómo se articulan el diseño educativo, la formación ciudadana y la construcción de la conciencia jurídica juvenil. Se busca identificar de qué manera el currículo formal y las prácticas institucionales influyen en la capacidad de los estudiantes para reconocer situaciones de vulneración y para concebir el derecho como una herramienta accesible.

En consecuencia, el objetivo central de esta investigación es analizar cómo la ausencia de una alfabetización jurídica estructurada dentro de la educación secundaria contribuye a restringir tanto el acceso percibido como el acceso sustantivo a la justicia por parte de los estudiantes. A partir de esta indagación, se pretende aportar elementos para la reflexión académica y pedagógica sobre el papel de la escuela en la formación de ciudadanos

jurídicamente competentes, capaces no solo de conocer sus derechos, sino también de ejercerlos de manera informada y autónoma.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso de carácter sociojurídico. Esta elección metodológica responde a la naturaleza del problema planteado: comprender cómo la ausencia de alfabetización jurídica se articula con prácticas educativas concretas y con percepciones institucionales y estudiantiles en un contexto determinado. El propósito no consistió en medir frecuencias ni establecer relaciones estadísticas, sino en interpretar procesos, discursos y estructuras que configuran la experiencia formativa de los estudiantes en materia jurídica.

El estudio de caso permitió analizar de manera intensiva una unidad institucional específica, atendiendo a su particularidad histórica, organizativa y pedagógica. Desde la perspectiva sociojurídica adoptada, el interés radica en examinar cómo el derecho opera en la vida cotidiana escolar, no únicamente como norma formal, sino como práctica social y como representación simbólica. En consecuencia, el diseño privilegió la profundidad analítica y la contextualización frente a la extensión cuantitativa.

Epistemológicamente, la investigación se inscribe en una orientación interpretativa. Se parte del supuesto de que la realidad social es construida a través de significados compartidos, discursos institucionales y prácticas pedagógicas. Por ello, el análisis se centró en comprender cómo los actores educativos conciben la formación jurídica y cómo dicha concepción incide en la preparación de los estudiantes para interactuar con el sistema legal.

La institución seleccionada pertenece al sistema fiscal ecuatoriano, modalidad que combina financiamiento público con administración privada, generalmente vinculada a congregaciones religiosas. Este modelo híbrido de gestión otorga a los establecimientos cierta autonomía organizativa dentro del marco normativo nacional, lo que incide en la configuración curricular y en las prioridades formativas.

El centro educativo se encuentra ubicado en una zona fronteriza del norte del Ecuador, región caracterizada por dinámicas sociales complejas asociadas a movilidad humana, intercambio comercial transfronterizo y condiciones socioeconómicas heterogéneas. Este entorno confiere especial relevancia al análisis, dado que los estudiantes pueden enfrentarse a situaciones donde el conocimiento de rutas institucionales de protección resulta particularmente significativo.

La selección del caso no obedeció a criterios de excepcionalidad, sino a su carácter representativo dentro del sistema educativo local. La institución refleja prácticas comunes en la educación secundaria ecuatoriana en lo

referente a la enseñanza de contenidos ciudadanos y a la ausencia de módulos específicos de formación jurídica procedimental.

La información se obtuvo mediante una combinación de técnicas cualitativas orientadas a captar tanto la dimensión normativa como la dimensión discursiva del fenómeno estudiado. En primer lugar, se realizó un análisis documental del currículo institucional, incluyendo planes de estudio, mallas curriculares y programas de asignaturas vinculadas a formación ciudadana. Este examen permitió identificar la presencia o ausencia de contenidos jurídicos específicos, así como su ubicación dentro de la estructura formativa.

En segundo lugar, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con autoridades educativas (rectoría y vicerrectorado) consideradas actores clave en la definición y ejecución del proyecto pedagógico. Las entrevistas siguieron una guía temática centrada en la concepción institucional de educación jurídica, los mecanismos de abordaje de conflictos escolares y la eventual incorporación de contenidos legales en el currículo. La modalidad semiestructurada facilitó mantener coherencia temática sin restringir la expresión libre de los participantes.

Adicionalmente, se efectuó una revisión interpretativa de narrativas estudiantiles recogidas en espacios de diálogo académico. Estas narrativas permitieron aproximarse a la percepción juvenil respecto de sus derechos, mecanismos de protección y niveles de confianza en las instituciones. Además, se examinó la normativa nacional que regula la educación secundaria, con el propósito de contrastar el marco legal vigente con la práctica curricular observada en la institución.

El procesamiento de la información se desarrolló mediante análisis temático. Inicialmente se aplicó una codificación abierta, identificando unidades de significado vinculadas a formación jurídica, conocimiento procedimental y percepción institucional. Posteriormente se procedió a una codificación axial, articulando dichas unidades en categorías conceptuales más amplias.

Estas categorías fueron examinadas a la luz de los referentes teóricos sobre alfabetización jurídica y acceso sustantivo a la justicia. El análisis no se limitó a describir contenidos curriculares, sino que buscó interpretar la coherencia o falta de ella, entre discurso institucional, diseño pedagógico y preparación jurídica estudiantil.

Con el fin de asegurar consistencia interpretativa, se contrastaron las distintas fuentes de información (documental, normativa y testimonial) mediante un proceso de comparación sistemática. Este procedimiento permitió identificar convergencias y tensiones entre lo prescrito formalmente y lo practicado en el ámbito educativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El examen interpretativo de la información obtenida permitió organizar el análisis en cuatro ejes temáticos interrelacionados. Estas categorías no surgieron de manera arbitraria, sino como resultado de un proceso sistemático de codificación y contrastación entre el material documental, los discursos institucionales y las narrativas estudiantiles. Cada una de ellas da cuenta de dimensiones estructurales del fenómeno estudiado y, en conjunto, permiten comprender cómo la ausencia de alfabetización jurídica formal en el nivel secundario incide en la configuración de la conciencia jurídica juvenil.

El análisis del diseño curricular institucional permitió constatar que la formación ciudadana ocupa un lugar reconocido dentro de la estructura académica. Sin embargo, dicha presencia no se traduce en una enseñanza jurídica propiamente dicha. La educación para la ciudadanía aparece orientada hacia principios generales (convivencia democrática, respeto a los derechos humanos, valores constitucionales) pero no incorpora contenidos organizados que desarrollen de manera progresiva el conocimiento de mecanismos legales específicos.

La revisión de los programas académicos mostró que los contenidos relacionados con el derecho se presentan de forma fragmentaria y ocasional. No existe una secuencia pedagógica que permita al estudiante comprender, por ejemplo, qué es una acción constitucional, cómo funciona el sistema de defensoría pública, cuáles son los pasos formales para interponer una denuncia administrativa o qué instancias intervienen en casos de vulneración de derechos en el ámbito escolar o familiar. La referencia a normas o derechos aparece enunciada de manera declarativa, sin articulación con procedimientos concretos.

Esta ausencia no debe interpretarse únicamente como una omisión temática, sino como una configuración estructural del currículo. La organización de las asignaturas prioriza contenidos históricos, éticos y sociales, mientras que la dimensión procesal del derecho queda desplazada hacia un plano implícito. En consecuencia, el estudiante recibe información sobre valores y principios, pero no desarrolla competencias para interactuar con el aparato institucional que garantiza dichos principios.

Desde una perspectiva pedagógica, esta situación genera un vacío entre conocimiento abstracto y capacidad operativa. El derecho es presentado como un conjunto de garantías generales, pero no como un sistema dinámico de herramientas disponibles para la acción ciudadana. El efecto acumulativo de esta invisibilidad curricular es la formación de sujetos que reconocen la existencia de derechos, pero no saben cómo activarlos.

Asimismo, la inexistencia de una asignatura específica o de módulos transversales dedicados a alfabetización jurídica impide la construcción de aprendizajes progresivos. La enseñanza jurídica requiere gradualidad,

contextualización y ejercicios prácticos que permitan al estudiante familiarizarse con escenarios reales. La dispersión actual de contenidos impide esa consolidación.

Las entrevistas realizadas a los actores institucionales pusieron en evidencia una tendencia recurrente: la equiparación conceptual entre educación moral y educación jurídica. En el discurso de las autoridades se aprecia la convicción de que promover valores democráticos, respeto mutuo y cultura de paz equivale a brindar formación jurídica suficiente.

Si bien la formación ética constituye un componente indispensable de la educación ciudadana, no puede sustituir el aprendizaje de instrumentos jurídicos concretos. La moral orienta la conducta desde parámetros valorativos; el derecho, en cambio, estructura procedimientos, competencias y responsabilidades dentro de un sistema institucional determinado. La confusión entre ambas dimensiones produce un efecto pedagógico relevante: se fortalece la conciencia normativa, pero no se desarrollan habilidades para la actuación formal.

Esta confusión se refleja en la manera en que se abordan los derechos humanos en el aula. Los estudiantes aprenden que poseen derechos fundamentales y que deben respetar los derechos de los demás. No obstante, no se les enseña cómo proceder cuando esos derechos son desconocidos. La educación moral enfatiza el deber ser; la educación jurídica debe incorporar el saber hacer.

La consecuencia es la formación de una ciudadanía con sensibilidad ética, pero con escasa familiaridad con las rutas institucionales de protección. En contextos donde la interacción con autoridades, organismos administrativos o instancias judiciales puede resultar intimidante, la ausencia de conocimiento procedimental limita la autonomía juvenil.

Desde el punto de vista institucional, esta confusión también responde a una tradición pedagógica que ha entendido el derecho como un campo especializado reservado a estudios universitarios. Bajo esta concepción, introducir contenidos jurídicos formales en secundaria se percibe como innecesario o excesivamente técnico. Sin embargo, el derecho cotidiano (contratos simples, denuncias administrativas, mecanismos de protección) forma parte de la vida social ordinaria y no debería permanecer ajeno a la educación básica.

La sustitución de la instrucción jurídica por formación ética genera, en suma, una conciencia normativa sin competencia procesal. Los estudiantes pueden identificar que una conducta es injusta, pero no conocen los pasos para exigir reparación o protección.

Incertidumbre procesal y vulnerabilidad percibida

Las narrativas estudiantiles muestran con claridad la consecuencia práctica de la ausencia curricular descrita. Ante preguntas relacionadas con posibles situaciones

de abuso, discriminación o conflictos administrativos, los estudiantes manifestaron dudas acerca de a qué institución acudir, qué documentos presentar o cuáles son los plazos establecidos para actuar.

Esta incertidumbre no es meramente informativa; tiene un componente emocional y psicológico. La falta de claridad respecto a los procedimientos genera inseguridad y desconfianza frente al sistema institucional. Cuando el sujeto no comprende el funcionamiento de una estructura, tiende a percibirla como inaccesible o distante.

En el ámbito escolar, esta situación se traduce en reticencia a utilizar canales formales de queja. Algunos estudiantes expresan preferencia por resolver conflictos de manera informal o, en ciertos casos, por no actuar. La percepción de vulnerabilidad se intensifica cuando el conflicto involucra figuras de autoridad, lo que refuerza la idea de que el derecho es un campo reservado para adultos o profesionales especializados.

La vulnerabilidad percibida no implica necesariamente una ausencia total de recursos institucionales, sino la incapacidad de identificarlos y utilizarlos con confianza. Esta brecha entre disponibilidad formal y utilización efectiva constituye un elemento central en el análisis del acceso sustantivo a la justicia.

Además, la incertidumbre procesal puede generar dependencia de terceros. Los estudiantes que enfrentan situaciones complejas suelen recurrir a familiares o docentes para orientarse, lo que limita su desarrollo autónomo como sujetos jurídicos. En contextos donde la red de apoyo es débil, esta dependencia puede traducirse en inacción.

El discurso de las autoridades refleja una actitud favorable hacia la incorporación de contenidos jurídicos más específicos. Existe reconocimiento de la necesidad de fortalecer la formación en esta área y disposición para colaborar con universidades o instituciones especializadas.

No obstante, dicha apertura no se ha traducido en transformaciones curriculares formales. Las iniciativas existentes se desarrollan en forma de charlas ocasionales, talleres temáticos o actividades conmemorativas vinculadas a fechas específicas. Estas acciones, aunque valiosas, carecen de continuidad y articulación pedagógica. La ausencia de integración estructural implica que la alfabetización jurídica depende de esfuerzos individuales y no de una política educativa sistemática. Sin planificación curricular, evaluación y seguimiento, resulta difícil consolidar aprendizajes duraderos.

Asimismo, la carga horaria limitada y la rigidez de los planes de estudio constituyen obstáculos prácticos para introducir nuevos contenidos. Sin una reforma normativa que incorpore explícitamente la dimensión jurídica dentro de la educación secundaria, las iniciativas tienden a mantenerse en el ámbito extracurricular.

Esta situación configura una paradoja: existe conciencia institucional sobre la importancia de la educación jurídica, pero no se ha producido la reorganización estructural necesaria para garantizar su enseñanza regular y progresiva. La voluntad declarativa no ha sido acompañada de una estrategia pedagógica consolidada.

El análisis desarrollado sostiene que la ausencia de una alfabetización jurídica sistemática en la educación secundaria no constituye simplemente una carencia pedagógica puntual, sino un factor estructural que incide directamente en la configuración del acceso sustantivo a la justicia. Cuando los estudiantes no adquieren conocimientos mínimos sobre procedimientos, instancias competentes y rutas formales de protección, el derecho se convierte en una referencia abstracta, distante de su experiencia cotidiana. En tales condiciones, la proclamación constitucional de derechos pierde eficacia práctica, pues no se traduce en capacidad real de activación institucional.

Desde la perspectiva de la teoría de la conciencia jurídica, este fenómeno adquiere especial notabilidad. La manera en que los jóvenes perciben el derecho condiciona su disposición a movilizarlo. En el caso analizado, la insuficiencia de formación procesal limita la posibilidad de imaginar el sistema jurídico como un recurso al que se puede acudir con legitimidad. La conciencia jurídica que se configura es predominantemente pasiva: el derecho es entendido como un conjunto de normas que regulan la conducta, pero no como un instrumento que puede ser utilizado estratégicamente para proteger intereses propios. Esta diferencia es fundamental, pues marca la distancia entre una ciudadanía formal y una ciudadanía jurídicamente competente.

Asimismo, la superposición entre formación cívica y formación jurídica responde a patrones más amplios presentes en diversos sistemas educativos latinoamericanos. La educación ciudadana suele enfatizar valores democráticos, derechos humanos y principios éticos de convivencia. Sin embargo, rara vez incorpora una enseñanza sistemática sobre mecanismos concretos de tutela, recursos administrativos o procedimientos judiciales básicos. Esta orientación genera una asimetría significativa: los estudiantes internalizan discursos normativos sobre igualdad y justicia, pero no desarrollan destrezas para interactuar con las instituciones que materializan tales principios. En otras palabras, se cultiva una sensibilidad ética sin proporcionar herramientas operativas.

Conviene subrayar que la formación ética cumple un papel relevante en la construcción de identidad cívica y en la promoción de una cultura democrática. No obstante, no puede sustituir el aprendizaje de nociones procesales elementales. La distinción entre conocer que existe un derecho y saber cómo ejercerlo no es meramente técnica; es una diferencia que determina la posibilidad efectiva de defensa ante situaciones de vulneración. Cuando

la enseñanza se limita a una dimensión axiológica, el estudiante queda expuesto a un entorno institucional que desconoce cómo transitar.

El estudio también advierte que la desigualdad informativa no es neutra. La falta de conocimientos sobre vías formales de denuncia o protección coloca a los adolescentes en una posición de dependencia respecto de adultos, autoridades o intermediarios especializados. Quien no sabe cómo activar un recurso institucional depende necesariamente de quien sí lo sabe. De esta forma, la carencia de alfabetización jurídica contribuye a reproducir asimetrías que trascienden el ámbito escolar y se proyectan sobre la vida social en general.

No se trata únicamente de un problema de información dispersa, sino de una cuestión vinculada al diseño curricular. La revisión de los contenidos formales muestra que el derecho aparece de manera fragmentaria, generalmente asociado a nociones generales sobre la Constitución o los derechos humanos, sin articulación progresiva ni profundidad procedimental. Esta organización curricular transmite el mensaje implícito de que el conocimiento jurídico práctico es accesorio o propio de etapas educativas superiores. Tal concepción desconoce que los adolescentes ya participan en escenarios donde pueden enfrentar conflictos administrativos, situaciones de acoso, violencia intrafamiliar o vulneraciones de diversa índole.

En este sentido, el fenómeno observado no puede interpretarse como una anomalía aislada atribuible a una institución específica. Más bien, se inserta en una lógica educativa que históricamente ha separado la enseñanza moral de la enseñanza jurídica, reservando esta última a la formación profesional universitaria. Sin embargo, en sociedades complejas donde el derecho regula múltiples dimensiones de la vida cotidiana, posponer el contacto funcional con los mecanismos institucionales implica postergar también la construcción de autonomía jurídica.

Otro aspecto relevante es la relación entre percepción de accesibilidad institucional y disposición a denunciar. Cuando los estudiantes no identifican con claridad las instancias competentes ni los pasos formales para presentar quejas, tienden a interpretar el conflicto como un asunto privado o inevitable. Esta percepción puede derivar en silenciamiento frente a situaciones que, objetivamente, admitirían tutela jurídica. De este modo, la insuficiencia formativa no solo limita conocimientos técnicos, sino que incide en la manera en que los jóvenes valoran sus propias posibilidades de acción.

Cabe señalar que la incorporación de alfabetización jurídica no implica convertir la educación secundaria en un espacio de especialización legal. Se trata, más bien, de introducir nociones básicas que permitan comprender la arquitectura institucional y reconocer que existen canales formales para la resolución de controversias. La experiencia comparada en educación cívica sugiere que los

estudiantes pueden asimilar contenidos jurídicos elementales cuando estos se presentan vinculados a situaciones concretas de su entorno.

En definitiva, la ausencia de alfabetización jurídica estructurada no es una cuestión marginal dentro del debate sobre acceso a la justicia. Por el contrario, constituye un componente central de las condiciones que posibilitan o dificultan el ejercicio efectivo de derechos. La escuela, como espacio privilegiado de socialización, tiene la capacidad de contribuir a la formación de sujetos capaces de interactuar con el sistema legal con mayor autonomía. Cuando esta dimensión es omitida, se establece una laguna entre el derecho proclamado y el derecho practicable.

La reflexión que surge de este estudio invita a reconsiderar el lugar del conocimiento jurídico básico dentro del currículo secundario. No se trata de desplazar la formación ética, sino de complementarla con herramientas que permitan traducir valores en acción institucional. Solo así será posible el avance hacia una concepción más integral del acceso a la justicia, entendida no como simple existencia de tribunales, sino como posibilidad real de que los ciudadanos, incluidos los jóvenes, utilicen el derecho para proteger sus intereses y afirmar su dignidad.

CONCLUSIONES

El análisis efectuado permite afirmar que la alfabetización jurídica en la educación secundaria no puede considerarse un componente accesorio de la formación ciudadana, sino una condición necesaria para la efectividad material del Estado de derecho. La investigación pone de manifiesto que la enseñanza de valores democráticos y derechos fundamentales, aunque indispensable, resulta insuficiente cuando no va acompañada de una comprensión básica de los mecanismos institucionales que permiten exigir su cumplimiento.

La distancia entre derecho proclamado y derecho ejercido no se explica únicamente por factores estructurales del sistema judicial o por limitaciones económicas. También encuentra su origen en la distribución desigual del conocimiento jurídico funcional. Cuando el sistema educativo no incorpora de manera sistemática contenidos orientados a la comprensión de procedimientos, instancias competentes y rutas formales de protección, contribuye a la reproducción de asimetrías informativas que condicionan el ejercicio autónomo de derechos.

Los datos obtenidos muestran una tendencia consistente: una proporción significativa de estudiantes no ha recibido formación jurídica específica, desconoce los mecanismos de denuncia y no se siente preparada para identificar situaciones de vulneración. Este panorama no puede atribuirse a falta de interés juvenil, sino a una configuración curricular que prioriza dimensiones declarativas del derecho sobre su dimensión operativa. La alta valoración que los propios estudiantes otorgan al conocimiento jurídico

como herramienta de prevención y acceso a la justicia confirma que existe una demanda formativa no atendida de manera suficiente.

Desde la perspectiva de la conciencia jurídica, la ausencia de alfabetización procesal favorece una relación distante con el sistema legal. El derecho es percibido como un conjunto abstracto de normas y principios, pero no como un recurso disponible para la resolución de conflictos concretos. Esta percepción limita la disposición a activar mecanismos formales y puede fomentar respuestas informales o la resignación frente a situaciones que admiten tutela institucional.

Asimismo, la confusión entre formación ética y formación jurídica, evidenciada en el discurso institucional, contribuye a consolidar una ciudadanía con sensibilidad moral, pero con escasa preparación para interactuar con la arquitectura normativa del Estado. Si bien la educación en valores resulta indispensable para la convivencia democrática, no sustituye la necesidad de instrucción básica en procedimientos y canales formales de exigibilidad.

En consecuencia, resulta pertinente reconsiderar el lugar del conocimiento jurídico básico dentro del currículo de educación secundaria. No se trata de transformar la escuela en un espacio de especialización legal, sino de garantizar que todo estudiante adquiera nociones fundamentales sobre cómo funciona el sistema institucional que protege sus derechos. La introducción progresiva y pedagógicamente adecuada de contenidos procedimentales puede contribuir a fortalecer la autonomía, reducir la dependencia de intermediarios y ampliar las posibilidades reales de defensa frente a situaciones de vulneración.

En términos más amplios, el acceso a la justicia debe entenderse no solo como un problema de infraestructura judicial, sino también como un asunto vinculado a la formación ciudadana. La efectividad del orden constitucional depende de que los individuos conozcan y puedan utilizar las herramientas jurídicas disponibles. Cuando esta dimensión es descuidada en el ámbito educativo, se perpetúa la brecha entre igualdad formal e igualdad material.

La alfabetización jurídica en edades tempranas puede constituir un elemento clave para el fortalecimiento democrático, en la medida en que forma ciudadanos capaces de ejercer sus derechos de manera informada y responsable. Integrar esta perspectiva en la discusión pedagógica no responde únicamente a una necesidad curricular, sino a un compromiso con la consolidación de una ciudadanía jurídicamente competente y socialmente consciente.

REFERENCIAS

Aguiar Aguilar, A. A. (2021). Gaining access to justice: A subnational study of the public defender's office in Mexico. *Mexican Law Review*, 13(2), 35–62. <https://doi.org/10.22201/ijj.24485306e.2021.2.15089>

- Arias Sinchi, M., Mansutti Rodríguez, A., Loaiza Sánchez, K., & López, M. (2024). Formación del docente para el sistema educativo ecuatoriano del siglo XXI. *Boletín ObservaUNAE*, 1–65. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/observaUNAE/article/view/boletin-8>
- Guerrero Meza, N., & Reyes Mauricio, E. S. (2025). Educación para la ciudadanía global: Un estudio sobre la integración de temas de interculturalidad y derechos humanos en la currícula escolar. *Innovarium International Journal*, 3(1), 1–14. <https://revinde.org/index.php/innovarium/article/view/27/28>
- Jiménez Pérez, E., León Urrutia, M., Caldevilla Domínguez, D., & Arlandis López, S. (2025). ¿Quién entiende la ley? Vocabulario legal como predictor de la competencia ciudadana. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 104–123. <https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.22845>
- Malona, S., Besedina, I., Prylypko, V., & Ostashova, V. (2023). The role of legal education in shaping the legal culture of the future: Strategies and prospects for development. *Futurity Education*, 3(3), 266–280. <https://doi.org/10.57125/FED.2023.09.25.15>
- Mellado Moreno, P. C., & Burgos, C. (2025). Didactics in social studies for global citizenship education: Dimensions and technological contexts. *Frontiers in Education*, 10, 1514027. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1514027>
- Pereira, G. (2022). Judges as equilibrists: Explaining judicial activism in Latin America. *International Journal of Constitutional Law*, 20(2), 696–732. <https://doi.org/10.1093/icon/moac044>
- Prado Prado, G., Duarte Hidalgo, C., Cardozo Pozo, R., & Moscoso Jorquera, P. (2025). Percepción de los derechos humanos en la formación jurídica: El caso de la carrera de derecho de la Universidad de Atacama. *Revista de Ciencias Sociales (Valparaíso)*, 86, 359–398. <https://www.scielo.cl/pdf/rcs/n86/0719-8442-rcs-86-359.pdf>
- Rojas-Estrada, E. G., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2025). Perception of civil society on the curricular integration of media competence: Challenges and opportunities in Latin America. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 36(2), 230–241. <https://doi.org/10.1007/s11266-024-00710-2>
- Toapanta Fuel, T. A., Sevillano Monteros, W. P., Angulo Terán, E. G., & Suconota Chilligalli, M. V. (2025). La educación y los derechos humanos en Ecuador. *Educational Regent Multidisciplinary Journal*, 2(4), 1–15. <https://doi.org/10.63969/q180w290>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Christian Andress Rueda-Aguilar, Carmen Marina Méndez-Cabrita, Diego Fernando Coka-Flores, Alvaro Henry Tulcanaza-Guapaz: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

09

FACTORES DETERMINANTES EN LA ELECCIÓN DE CARRERA: UN ANÁLISIS DE LA TENSIÓN ENTRE VOCACIÓN Y EMPLEABILIDAD EN ESTUDIANTES DE MECÁNICA DENTAL



FACTORES DETERMINANTES

EN LA ELECCIÓN DE CARRERA: UN ANÁLISIS DE LA TENSIÓN ENTRE VOCACIÓN Y EMPLEABILIDAD EN ESTUDIANTES DE MECÁNICA DENTAL

DETERMINANT FACTORS IN CAREER CHOICE: AN ANALYSIS OF THE TENSION BETWEEN VOCATION AND EMPLOYABILITY AMONG DENTAL TECHNOLOGY STUDENTS

José Arturo Molina-Ramón¹

E-mail: ua.josemr04@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1206-8809>

Paola Andrea Mena-Silva¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6425-2301>

Johanna Elizabeth Fiallos-Sánchez¹

E-mail: ua.johannafs23@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8360-1594>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Molina-Ramón, J. A., Mena-Silva, P. A., & Fiallos-Sánchez, J. E. (2026). Factores determinantes en la elección de carrera: Un análisis de la tensión entre vocación y empleabilidad en estudiantes de Mecánica Dental. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 85-97.

Fecha de presentación: 10/12/2025

Fecha de aceptación: 28/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

La elección de una trayectoria profesional está condicionada por un complejo entramado de factores sociales, económicos y personales. Este estudio analiza los factores determinantes que impulsan a los jóvenes a optar por la mecánica dental, examinando la tensión entre la vocación y la empleabilidad en el mercado laboral actual. Mediante un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de primer nivel en una institución técnica de Ecuador. Los resultados indican que esta carrera es percibida como una alternativa estratégica ante las barreras de ingreso a la educación superior pública y como una vía de inserción laboral acelerada. Se destaca que la influencia familiar actúa como un eje determinante, funcionando como soporte económico o como una presión que orienta la decisión final. En este contexto, emergen tensiones significativas entre la inclinación vocacional y la necesidad pragmática, revelando que la elección de esta disciplina responde a menudo a una urgencia económica. En conclusión, la preferencia por la formación técnica en esta área se enmarca en estructuras de desigualdad y acceso restringido, donde la empleabilidad percibida suele prevalecer sobre el interés vocacional inicial. Por ello, resulta imperativo fortalecer las políticas de orientación y la articulación con las demandas reales del sector.

Palabras clave:

Elección de carrera, vocación, empleabilidad, educación técnica.

ABSTRACT

The choice of a professional path is conditioned by a complex framework of social, economic, and personal factors. This study analyzes the determinant factors that drive young people to choose dental technology, examining the tension between vocation and employability in today's labor market. Using a qualitative approach based on grounded theory, semi-structured interviews were conducted with first-level students at a technical institution in Ecuador. The results indicate that this career is perceived as a strategic alternative to the barriers to entry in public higher education and as a path for accelerated labor insertion. It is highlighted that family influence acts as a determining axis, functioning either as economic support or as a pressure that guides the final decision. In this context, significant tensions emerge between vocational inclination and pragmatic necessity, revealing that the choice of this discipline often responds to economic urgency. In conclusion, the preference for technical training in this field is framed within structures of inequality and restricted access, where perceived employability often prevails over initial vocational interest. Therefore, it is imperative to strengthen orientation policies and the coordination with the actual demands of the sector.

Keywords:

Career choice, vocation, employability, technical education.

INTRODUCCIÓN

La elección de una carrera profesional es un proceso complejo influido por factores individuales, sociales y económicos que configuran las trayectorias educativas de los estudiantes. En el caso de la mecánica dental, esta decisión no solo responde a intereses vocacionales, sino también a condiciones estructurales como el acceso a la educación superior, la influencia familiar y las oportunidades del mercado laboral. En este contexto, resulta necesario analizar cómo los estudiantes construyen el significado de su elección profesional y qué factores orientan esta decisión.

En América Latina, el acceso a la educación superior ha estado históricamente condicionado por restricciones estructurales, lo que ha llevado a muchos jóvenes a optar por carreras técnicas o tecnológicas como alternativa a las universidades tradicionales (Molina Ramón & Moncada Landeta, 2025; Trow, 2006). En Ecuador, la implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) limitó el acceso a determinadas carreras en universidades públicas, lo que ha incentivado la matrícula en programas técnicos, especialmente en instituciones privadas (Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2022). En este contexto, la mecánica dental se presenta como una opción viable debido a su menor duración formativa y a la demanda existente en el campo odontológico.

Desde la perspectiva del capital humano, las decisiones educativas pueden interpretarse como inversiones orientadas a maximizar oportunidades laborales y beneficios futuros (Becker, 1973). Sin embargo, estas decisiones no se explican únicamente por una racionalidad económica. La familia y el entorno social también desempeñan un papel relevante en la orientación vocacional de los jóvenes (Bourdieu & Passeron, 1977). En el caso de la mecánica dental, la presencia de familiares vinculados al ámbito odontológico suele influir en la elección de la carrera, fenómeno que puede entenderse a partir del concepto de *habitus*, que explica cómo las disposiciones sociales interiorizadas orientan las decisiones individuales (Bourdieu, 1980).

Asimismo, las expectativas familiares y las representaciones sociales del éxito profesional pueden condicionar las trayectorias educativas (Dubet & Martuccelli, 1998). Muchos estudiantes perciben la mecánica dental como una vía para integrarse al campo de la salud con menores costos y tiempos de formación que la odontología, lo que refleja estrategias educativas orientadas a optimizar los recursos disponibles (Coleman, 1988). En este sentido, la orientación educativa y la gestión tutorial en la educación superior también cumplen un papel relevante al acompañar a los estudiantes en los procesos de elección vocacional y en la construcción de sus proyectos profesionales, favoreciendo decisiones más informadas y

coherentes con sus intereses y contextos socioeducativos (Rojas-Valladares & Domínguez-Urdanivia, 2025).

El mercado laboral constituye otro factor clave. Las carreras técnicas han incrementado su demanda debido a la necesidad de profesionales especializados en sectores con alta empleabilidad (Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2022). En el campo odontológico ecuatoriano, el aumento de tratamientos de rehabilitación oral ha generado una mayor demanda de técnicos en mecánica dental. En este sentido, estas ocupaciones se sitúan en un nivel intermedio dentro de la estructura laboral de las economías contemporáneas (Castells, 1996), ofreciendo oportunidades de inserción laboral relativamente rápida y posibilidades de emprendimiento.

No obstante, la elección de carrera también refleja tensiones entre vocación y necesidad (Holland, 1997). Algunos estudiantes manifiestan interés por el trabajo manual y el diseño dental, mientras que otros optan por esta formación como alternativa ante limitaciones de acceso a otras carreras. Esta dinámica puede interpretarse a partir de la teoría de la autodeterminación, que distingue entre motivaciones intrínsecas y regulaciones externas en la toma de decisiones (Deci & Ryan, 1985). De igual manera, el enfoque de capacidades de Sen (1999) plantea que las decisiones educativas deben analizarse considerando las oportunidades reales disponibles para los individuos dentro de su contexto social.

A partir de este marco, el presente estudio explora las motivaciones y expectativas de estudiantes que han elegido la mecánica dental como opción profesional. Mediante un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada, se analizan narrativas estudiantiles obtenidas a través de entrevistas, con el objetivo de identificar los factores sociales, económicos y personales que influyen en esta decisión y comprender cómo dichas elecciones se inscriben en las estructuras de acceso a la educación y al empleo en Ecuador.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio adopta un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada (Grounded Theory), cuyo objetivo es construir un marco interpretativo a partir del análisis sistemático de los datos empíricos. Este enfoque permite identificar categorías emergentes sin imponer marcos teóricos previos, facilitando la comprensión de las motivaciones y expectativas de los estudiantes de mecánica dental al elegir esta carrera.

El diseño es exploratorio-descriptivo. La muestra se conformó mediante muestreo teórico e incluyó 25 estudiantes de primer nivel de la carrera de Mecánica Dental de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). La selección consideró diversidad socio-demográfica (género, edad y contexto socioeconómico) y la participación voluntaria mediante consentimiento

informado. El énfasis en estudiantes de primer nivel permitió analizar percepciones iniciales y factores que influyen en la elección de la carrera.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas presenciales, con una duración aproximada de 20 minutos, grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Las entrevistas abordaron cuatro ejes principales: motivaciones personales para elegir la carrera, condiciones estructurales de acceso a la educación superior, influencia social y familiar, y expectativas profesionales futuras.

El análisis de los datos siguió el proceso de codificación abierta, axial y selectiva propuesto por Strauss & Corbin (1990). En la codificación abierta se identificaron conceptos clave relacionados con la elección de la carrera; en la codificación axial se establecieron relaciones entre categorías, destacando dimensiones como acceso a la educación superior, motivaciones personales y percepciones del mercado laboral; finalmente, la codificación selectiva permitió integrar los hallazgos en un modelo explicativo sobre la decisión de estudiar mecánica dental en el contexto de la educación técnica en Ecuador. El procesamiento de los datos se apoyó en el software Atlas.ti.

Para asegurar la rigurosidad metodológica, se aplicaron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad mediante triangulación de información, descripción contextual del estudio y revisión externa por especialistas. Asimismo, se garantizó el cumplimiento de principios éticos, incluyendo consentimiento informado, confidencialidad y anonimato de los participantes.

Como limitaciones, el estudio se centra en percepciones iniciales de estudiantes de primer nivel y en una sola institución, lo que puede restringir la generalización de los resultados a otros contextos educativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes de primer nivel de la carrera de Mecánica Dental en la Universidad Regional Autónoma de los Andes permitió identificar los factores determinantes en la elección de esta profesión (Figura 1). A partir de la teoría fundamentada y mediante el software Atlas.ti, se estructuraron las categorías emergentes en un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, lo que permitió construir un marco explicativo basado en la evidencia empírica (Glaser & Strauss, 1967).

Acceso Restringido a la Educación Superior y su Impacto en la Elección de Carrera

Mapa de Relaciones Semánticas: Acceso Restringido a la Educación Superior y Elección de Carrera

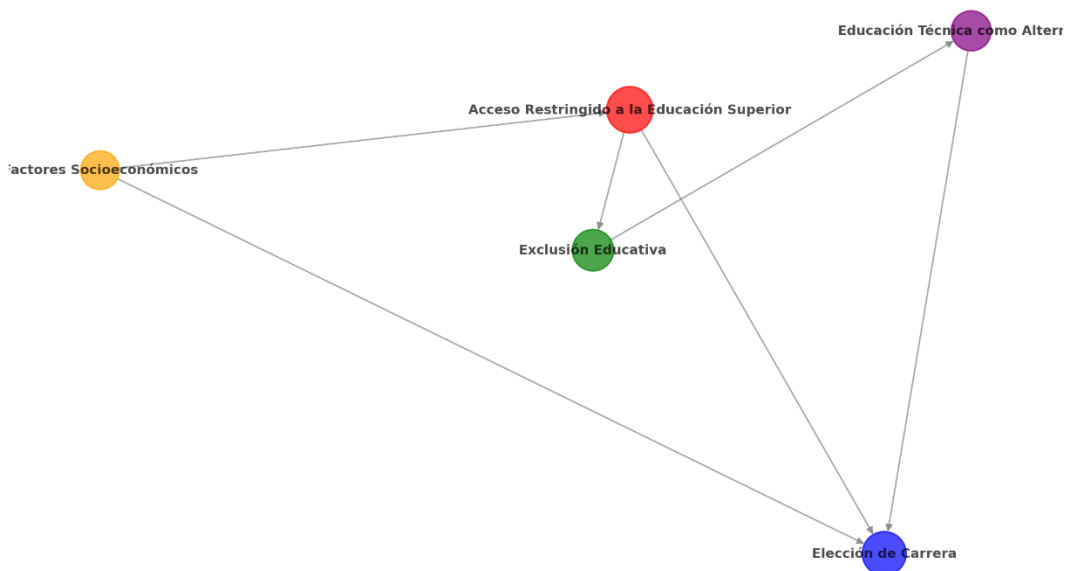


Figura 1. Mapa de relaciones semánticas: acceso restringido a la educación superior y elección de carrera.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bourdieu & Passeron (1977); Coleman (1988); y Trow (2006).

Las limitaciones en el acceso a la educación superior fueron ampliamente mencionadas como una barrera que influyó en la decisión de los estudiantes. Las políticas de admisión restrictivas y la falta de orientación vocacional adecuada hicieron que la mecánica dental se convirtiera en una opción viable para aquellos que no pudieron acceder a universidades públicas (Trow, 2006). Muchos estudiantes expresaron que su primera opción de estudio era odontología o fisioterapia, pero al no ser admitidos, buscaron alternativas que les permitieran permanecer en el ámbito de la salud sin enfrentar los costos y tiempos prolongados de formación universitaria.

En palabras de uno de los entrevistados: “Yo quería estudiar odontología, pero no alcancé el puntaje para la universidad pública. Como ya tenía interés en el área de la salud, opté por mecánica dental porque me pareció una buena opción para seguir en ese camino” (Entrevista 3). Otro participante mencionó: “Sabía que entrar a una universidad pública era difícil, así que busqué opciones donde pudiera estudiar algo relacionado con la odontología y que no requiriera tantos años” (Entrevista 7).

El acceso restringido a la educación superior no solo limita la movilidad social, sino que también reconfigura las trayectorias educativas de los jóvenes. La exclusión de las universidades públicas se traduce en una redistribución de estudiantes hacia la educación técnica, que muchas veces es vista como una segunda opción, aunque, en algunos casos, con el tiempo los estudiantes desarrollan afinidad por la carrera elegida. Esto se relaciona con la estructura de oportunidades disponibles en el país, donde la educación universitaria sigue siendo un privilegio para quienes pueden costear instituciones privadas o logran acceder a un número reducido de plazas en universidades públicas altamente competitivas (Bourdieu & Passeron, 1977).

En los testimonios recopilados se observa que el sistema de admisión representa una de las barreras más grandes para los aspirantes a educación superior. Como menciona un estudiante: “Intenté ingresar a la universidad pública, pero la competencia era muy fuerte y no obtuve el puntaje necesario. No quería esperar otro año sin estudiar, así que decidí matricularme en mecánica dental” (Entrevista 10). Otro estudiante refuerza esta idea al señalar: “No fue mi primera opción, pero al ver que tenía posibilidades de trabajo rápido y que se relacionaba con la salud, decidí tomar esta oportunidad” (Entrevista 5).

El impacto de estos mecanismos de exclusión educativa es evidente en la distribución de estudiantes en carreras técnicas. Mientras algunos eligen esta opción como una forma de mantenerse dentro del sector salud, otros la ven como una estrategia de ingreso rápido al mercado laboral. Sin embargo, estas decisiones no siempre responden a intereses vocacionales genuinos, lo que podría incidir en la permanencia y la satisfacción académica de los estudiantes (Coleman, 1988).

Otro factor relevante identificado en las entrevistas es la percepción de que la educación técnica es una vía de menor prestigio social en comparación con una carrera universitaria. Varios entrevistados expresaron que, aunque la mecánica dental ofrece oportunidades de empleo, sigue existiendo la idea de que un título universitario otorga mayor reconocimiento y estabilidad. En este sentido, un estudiante comentó: “Sé que hay trabajo en mecánica

dental, pero a veces me pregunto si hubiera sido mejor esperar un año más e intentar de nuevo para odontología” (Entrevista 8). Otro añadió: “Algunos familiares me han dicho que la universidad es mejor, pero yo prefiero asegurarme con algo que me dé trabajo rápido” (Entrevista 6).

Este hallazgo refuerza la idea de que la educación técnica cumple una función compensatoria para aquellos estudiantes que no logran acceder a programas universitarios convencionales. La relación entre exclusión educativa y acceso a carreras técnicas se vuelve fundamental para comprender las dinámicas de movilidad educativa y social en contextos de restricciones estructurales (Bourdieu & Passeron, 1977). Además, se evidencia la necesidad de políticas más inclusivas que permitan una mejor integración de los estudiantes en programas educativos que se alineen con sus intereses y habilidades vocacionales.

Desde una perspectiva estructural, la exclusión del sistema universitario no solo afecta a los estudiantes a nivel individual, sino que también tiene implicaciones más amplias en términos de equidad y desarrollo social. La educación técnica, aunque puede ofrecer ventajas en términos de empleabilidad, no siempre brinda las mismas oportunidades de ascenso social que una carrera universitaria, lo que perpetúa ciertas desigualdades socioeconómicas. Como menciona un estudiante: “Mi familia esperaba que yo fuera a la universidad, pero cuando no logré entrar, me apoyaron en esta decisión. Sin embargo, siento que aún hay personas que ven la educación técnica como algo menor” (Entrevista 11).

Estos relatos revelan la importancia de revisar las políticas educativas para garantizar que la educación técnica no sea vista como una opción de segunda categoría, sino como una vía legítima para la formación profesional y el desarrollo de habilidades especializadas. Para ello, es fundamental fortalecer los programas de orientación vocacional desde la educación secundaria, para que los estudiantes tomen decisiones informadas y alineadas con sus intereses y capacidades reales.

El análisis de esta categoría muestra cómo la exclusión del sistema universitario está influenciada no solo por factores académicos, sino también por condiciones socioeconómicas y la estructura misma del mercado laboral. Aquellos estudiantes que no logran acceder a la universidad se ven obligados a buscar alternativas que les permitan insertarse en un sector profesional, aunque no siempre sea el que originalmente habían planificado. En este sentido, la educación técnica se convierte en un mecanismo de adaptación dentro de un sistema que no garantiza igualdad de acceso a todas las opciones educativas disponibles.

Mapa de Relaciones Semánticas: Influencia Familiar en la Elección de Carrera

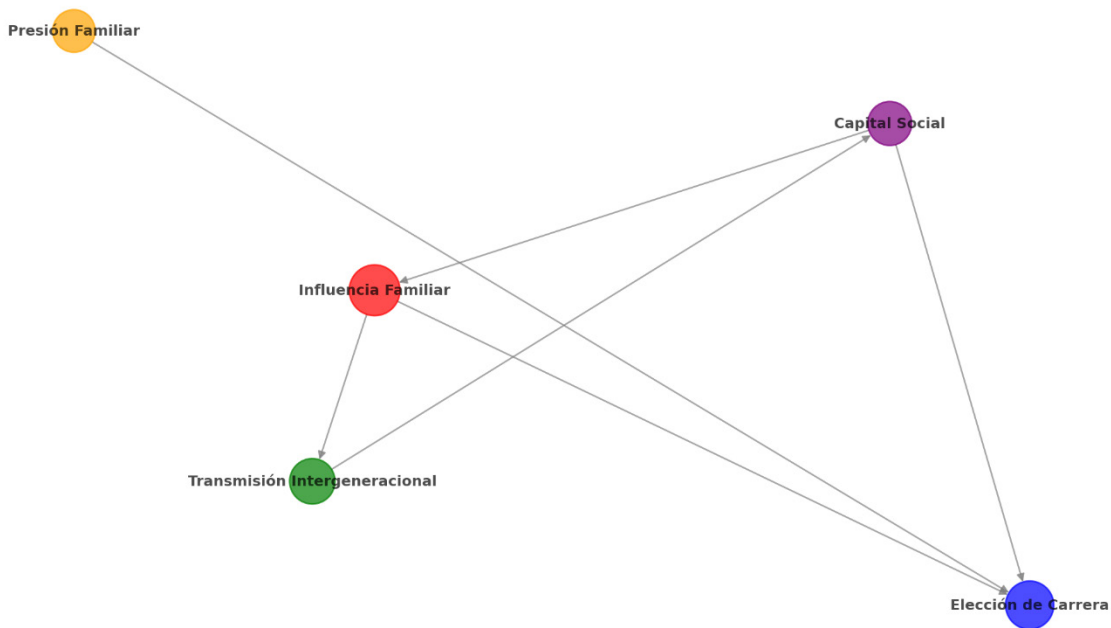


Figura 2. Mapa de relaciones semánticas: influencia familiar en la elección de carrera.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bourdieu & Passeron (1977); y Coleman (1988).

La familia desempeña un papel central en la orientación vocacional (Figura 2) de los estudiantes, actuando como un factor determinante en la elección de la carrera. En muchos casos, esta decisión no fue el resultado de una exploración vocacional autónoma, sino de la influencia directa de familiares que ya se encontraban en el sector odontológico o en áreas afines (Coleman, 1988). La percepción de que la mecánica dental es una opción laboral estable y accesible, sumada a la transmisión intergeneracional de conocimientos y expectativas, contribuyó a que muchos estudiantes optaran por esta especialidad sin considerar otras alternativas educativas o profesionales.

Uno de los entrevistados señaló: “Mi tía es odontóloga y me recomendó estudiar mecánica dental porque hay mucho trabajo en esta área. Me dijo que si estudiaba esto, tendría oportunidades rápidas para empezar a trabajar” (Entrevista 12). Otro estudiante comentó: “Mi papá trabaja en un laboratorio dental y siempre me hablaba de lo importante que es este trabajo. Al final decidí seguir este camino porque ya tenía una base de conocimiento por lo que él me contaba” (Entrevista 15). Estas declaraciones evidencian la influencia directa de familiares en la elección de carrera, donde las recomendaciones y la proximidad con el entorno laboral odontológico desempeñan un papel fundamental.

Desde la perspectiva del capital social, el acceso a información privilegiada sobre una profesión a través de la

familia facilita la toma de decisiones y reduce la incertidumbre en torno a la empleabilidad (Bourdieu, 1980). En este contexto, los estudiantes que crecieron en un entorno donde la odontología y sus ramas afines eran parte de la vida cotidiana internalizaron la mecánica dental como una opción natural y viable. Esta transmisión de expectativas se convierte en una herramienta de reproducción social, asegurando que ciertos grupos mantengan su presencia en sectores específicos del mercado laboral.

Por otro lado, también se identificaron casos en los que la presión familiar fue un factor determinante en la elección de la carrera. Como mencionó un estudiante: “Mi mamá insistió mucho en que estudiara algo relacionado con la salud. No estaba seguro de qué quería, pero ella me decía que esto tenía futuro y que era mejor que no arriesgarme con otra carrera” (Entrevista 9). Otro participante indicó: “En mi familia me dijeron que debía elegir algo seguro, y como ya conocían de cerca la mecánica dental, me impulsaron a inscribirme” (Entrevista 14). Estas experiencias reflejan que, en algunos casos, la decisión académica no se basó en una vocación personal, sino en expectativas impuestas por el núcleo familiar.

La transmisión intergeneracional de trayectorias educativas y laborales también se vincula con el concepto de habitus de Bourdieu (1980), que describe cómo las disposiciones adquiridas a lo largo de la socialización influyen en las elecciones individuales. Aquellos estudiantes

que provienen de familias con antecedentes en el sector salud interiorizaron la mecánica dental como una opción legítima y deseable, mientras que quienes no tenían referentes en esta área enfrentaron más incertidumbre sobre su decisión. Esta diferencia pone de manifiesto la importancia del capital cultural y social en la configuración de trayectorias profesionales.

Sin embargo, la influencia familiar no siempre se traduce en satisfacción con la elección de la carrera. Algunos estudiantes expresaron dudas y conflictos internos sobre su decisión, especialmente cuando sintieron que su inclinación vocacional difería de las expectativas familiares. Un entrevistado mencionó: “Yo quería estudiar algo más creativo, pero mi familia me dijo que en eso no iba a tener trabajo. Al final, terminé en mecánica dental porque parecía una opción segura” (Entrevista 11). Otro señaló: “No me veo haciendo esto toda la vida, pero como mi familia me apoyó en esto, no quiero decepcionarlos” (Entrevista 16).

El análisis de estas respuestas sugiere que, si bien la influencia familiar puede facilitar la toma de decisiones académicas, también puede generar conflictos cuando la elección no responde a una vocación genuina. Esto plantea la necesidad de programas de orientación vocacional que ayuden a los estudiantes a explorar sus intereses y habilidades antes de comprometerse con una trayectoria profesional influenciada por presiones externas.

Además, se observó que la percepción de estabilidad laboral asociada a la mecánica dental refuerza la elección familiar de esta carrera. La posibilidad de emprender un

negocio propio, trabajar en laboratorios o colaborar con clínicas odontológicas es vista como una ventaja competitiva frente a otras opciones académicas. Como mencionó un estudiante: “Mi hermano estudió esto y ya tiene su propio laboratorio. Me dijo que si le iba bien, podría trabajar con él en el futuro” (Entrevista 13). Esta visión pragmática de la carrera sugiere que la influencia familiar no solo opera a nivel simbólico, sino que también se traduce en oportunidades concretas de empleo dentro de redes de parentesco.

Desde una perspectiva estructural, la influencia de la familia en la elección de carrera es un reflejo de cómo el mercado laboral y las dinámicas socioeconómicas influyen en las trayectorias educativas de los jóvenes. En un contexto donde el acceso a la educación universitaria está condicionado por barreras económicas y de admisión, la orientación familiar juega un papel clave en la determinación del futuro profesional de los estudiantes. Como resultado, la mecánica dental se configura no solo como una opción vocacional, sino como una estrategia de inserción laboral promovida dentro del núcleo familiar.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que la elección de carrera no puede analizarse únicamente desde una perspectiva individual, sino que debe ser comprendida en función de los contextos familiares, sociales y económicos en los que se desarrolla. En este sentido, es fundamental considerar cómo las estructuras de capital social y cultural moldean las decisiones educativas y cómo las expectativas familiares pueden facilitar o limitar la exploración vocacional de los jóvenes.

Mecánica Dental como Alternativa de Inserción Rápida en el Mercado Laboral

Mapa de Relaciones Semánticas: Inserción Rápida en el Mercado Laboral a través de la Mecánica Dental

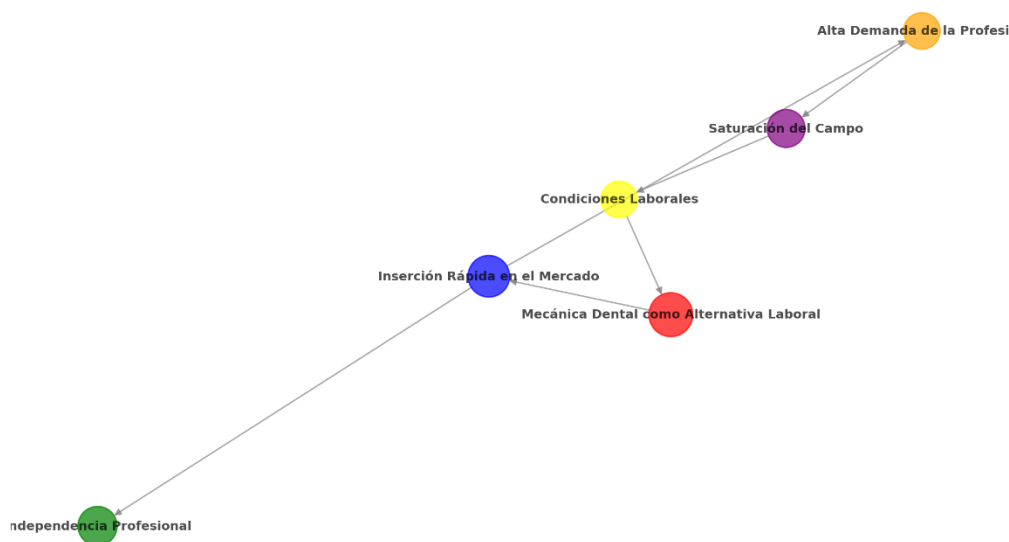


Figura 3. Mapa de relaciones semánticas: inserción rápida en el mercado laboral a través de la mecánica dental.

Fuente: elaborada a partir de Bourdieu & Passeron (1977); Castells (1996); Doeringer & Piore (2019).

La percepción del mercado laboral (Figura 3) desempeñó un papel crucial en la decisión de los estudiantes de optar por la mecánica dental como alternativa académica y profesional. En los testimonios recopilados, se identificó una tendencia marcada hacia la elección de esta carrera debido a la posibilidad de ingresar rápidamente al mundo laboral sin la necesidad de una formación universitaria extensa (Castells, 1996). La duración relativamente corta de la carrera y la oportunidad de generar ingresos de manera independiente fueron aspectos determinantes en la decisión de los entrevistados.

Uno de los entrevistados mencionó: “Me interesaba estudiar algo que no tomara tantos años y que me permitiera empezar a trabajar rápido. Vi que los mecánicos dentales pueden abrir su propio laboratorio o trabajar en clínicas sin necesidad de pasar por tantos años de estudio” (Entrevista 9). Otro participante expresó: “Elegí esta carrera porque hay mucha demanda. Conozco personas que se graduaron y ya tienen empleo, así que sé que es una buena opción” (Entrevista 14).

La posibilidad de independencia profesional es un factor atractivo para los estudiantes que consideran la mecánica dental como una alternativa laboral viable. La formación técnica les permite insertarse en un mercado donde pueden desarrollar sus propios emprendimientos, establecer colaboraciones con clínicas odontológicas o trabajar en laboratorios especializados. Como mencionó un estudiante: “Desde el inicio vi que esto me daba la oportunidad de trabajar por mi cuenta. No quiero depender de un jefe, quiero montar mi propio negocio” (Entrevista 17).

Sin embargo, si bien la alta demanda del sector fue una de las razones principales para elegir esta carrera, también surgieron preocupaciones sobre la saturación del campo laboral y las condiciones en las que se ejerce la profesión. Varios entrevistados manifestaron inquietudes sobre la competencia con técnicos más experimentados y la falta de regulación en algunos aspectos del ejercicio profesional. Como señaló un estudiante: “He escuchado que hay muchos mecánicos dentales ya trabajando, y me preocupa si habrá suficiente trabajo cuando me gradúe” (Entrevista 10). Otro participante comentó: “Si bien hay trabajo, no siempre es fácil conseguir un puesto estable en un laboratorio. Muchos terminan trabajando por cuenta propia porque no encuentran empleo formal” (Entrevista 13).

Estas preocupaciones reflejan una contradicción entre la expectativa inicial de estabilidad laboral y la realidad del mercado, en el cual los graduados pueden enfrentar desafíos relacionados con la informalidad laboral y la necesidad de seguir capacitándose para mantenerse competitivos. La falta de regulación en la profesión y la competencia con trabajadores que han adquirido experiencia práctica sin una formación formal pueden dificultar la inserción de los nuevos egresados en el mercado laboral (Doeringer & Piore, 2019).

Otro factor relevante es la percepción de que la mecánica dental ofrece una mayor estabilidad económica en comparación con otras opciones educativas de nivel técnico. Para muchos estudiantes, la decisión de elegir esta carrera estuvo influenciada por la posibilidad de asegurar un ingreso estable en un periodo corto de tiempo. Como expresó un entrevistado: “No quiero pasar cinco años en una universidad sin ganar dinero. Prefiero estudiar algo corto que me permita empezar a trabajar y ganar rápido” (Entrevista 8). Esta visión refleja una estrategia pragmática en la toma de decisiones académicas, en la que la rentabilidad y la empleabilidad inmediata tienen un peso significativo.

Desde una perspectiva estructural, la elección de la mecánica dental como alternativa laboral puede interpretarse como una respuesta a las condiciones socioeconómicas que limitan el acceso a la educación superior universitaria. En un contexto donde la universidad no es una opción viable para muchos jóvenes, las carreras técnicas se presentan como una alternativa accesible que permite una inserción rápida en el mercado laboral y una posibilidad de movilidad económica sin incurrir en deudas prolongadas o gastos elevados de matrícula (Bourdieu & Passeron, 1977).

Además, se identificó que algunos estudiantes no solo consideraron la mecánica dental como una opción definitiva, sino como un punto de partida para su desarrollo profesional. En palabras de un entrevistado: “Voy a trabajar un tiempo en esto, pero mi idea es seguir estudiando y especializarme en algo más” (Entrevista 15). Otro estudiante mencionó: “Mi plan es usar esta carrera como base para luego estudiar odontología cuando tenga más recursos” (Entrevista 16). Estas respuestas sugieren que para algunos, la mecánica dental representa una estrategia temporal de inserción laboral que les permitirá continuar con su formación académica en el futuro.

El análisis de esta categoría pone en evidencia la necesidad de evaluar las condiciones del mercado laboral en el que los graduados de mecánica dental deben insertarse. Aunque la carrera es percibida como una vía rápida de acceso al empleo, la saturación del campo y la falta de regulación pueden representar desafíos que afecten la estabilidad laboral de los egresados. Como resultado, se vuelve fundamental desarrollar estrategias que fortalezcan la formación continua y la actualización profesional de los técnicos en mecánica dental para mejorar sus oportunidades en el mercado.

Estos hallazgos también resaltan la importancia de generar políticas que regulen la profesión y promuevan condiciones laborales más equitativas para los graduados. En un mercado donde la competencia y la precarización pueden limitar las oportunidades de los egresados, resulta clave fortalecer la vinculación entre la formación

técnica y las necesidades del sector productivo, asegurando que los estudiantes reciban una preparación adecuada que les permita enfrentar los retos del mercado laboral.

En conclusión, la mecánica dental se ha convertido en una alternativa académica atractiva debido a su rápida inserción en el mercado laboral y la posibilidad de independencia profesional. Sin embargo, esta percepción no está exenta de desafíos, ya que los graduados pueden enfrentar dificultades en términos de competencia, condiciones laborales y estabilidad en el empleo. La implementación de programas de formación continua, políticas de regulación y estrategias de vinculación con el sector productivo serán fundamentales para mejorar la empleabilidad de los egresados y garantizar que esta alternativa siga siendo una opción viable para las nuevas generaciones de técnicos en mecánica dental (Figura 4).

Identidad Profesional y Construcción de Vocación

Mapa de Relaciones Semánticas: Identidad Profesional y Construcción de Vocación

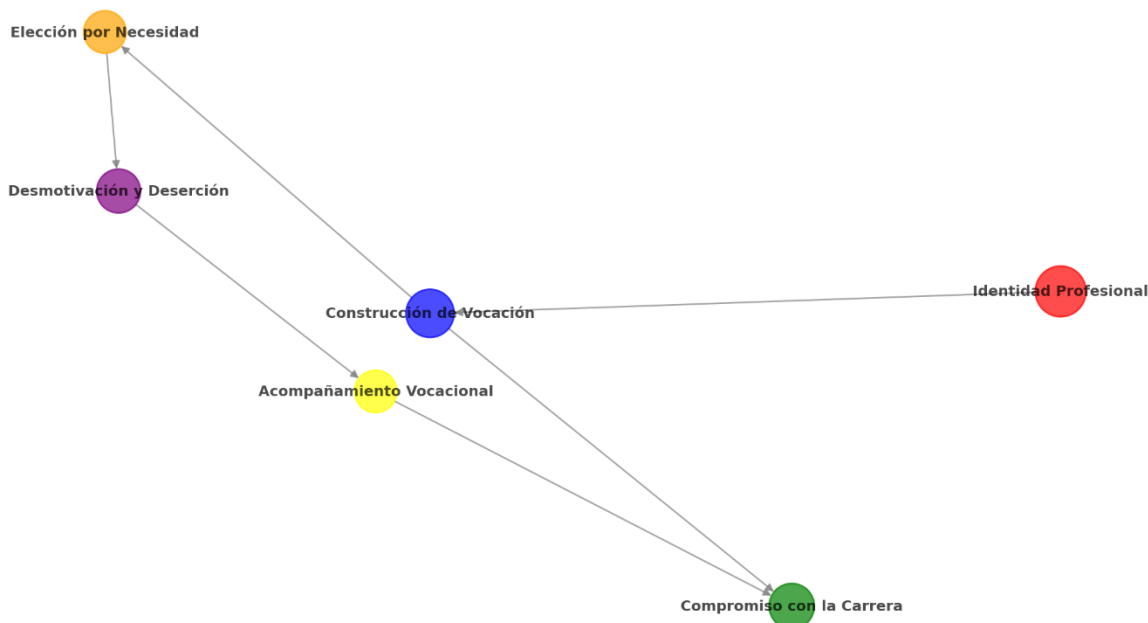


Figura 4. Mapa de relaciones semánticas: identidad profesional y construcción de vocación.

Fuente: elaborada a partir de Erikson (1968); Holland (1997); Super (1980).

El concepto de vocación emergió en las entrevistas como un factor ambivalente, ya que las razones por las cuales los estudiantes eligieron la carrera de mecánica dental variaron significativamente entre quienes tenían un interés previo en la disciplina y quienes la seleccionaron como una opción pragmática. Esta diferencia en las motivaciones generó distintas experiencias en el proceso de formación, donde aquellos que perciben una mayor vocación tienden a mostrar mayor compromiso con la carrera, mientras que quienes la eligieron por necesidad pueden enfrentar desmotivación y posibles tasas de deserción (Holland, 1997).

Uno de los entrevistados compartió: “Siempre me ha gustado trabajar con las manos y hacer cosas precisas. Cuando descubrí la mecánica dental, me di cuenta de que combinaba estas habilidades con el área de la salud, lo que me pareció perfecto” (Entrevista 6). Sin embargo,

otro estudiante comentó: “No es que soñara con ser mecánico dental, pero necesitaba estudiar algo que me diera estabilidad. En este momento, lo importante es poder conseguir trabajo pronto” (Entrevista 11).

Esta divergencia en las motivaciones para elegir la carrera puede explicarse a partir de la teoría de la identidad profesional y el desarrollo vocacional. Según Erikson (1968), la construcción de la identidad profesional es un proceso en el que los individuos exploran opciones y toman decisiones alineadas con su autoconcepto y sus experiencias previas. Sin embargo, cuando esta elección es impuesta por factores externos, como la necesidad económica o la influencia familiar, el desarrollo de una identidad profesional sólida puede verse comprometido.

Los datos recopilados revelan que los estudiantes que seleccionaron la mecánica dental por interés vocacional experimentan una mayor satisfacción con su formación.

Un entrevistado mencionó: “Desde niño me gustaba dibujar y hacer cosas manuales, y cuando supe que en mecánica dental podía aplicar esas habilidades, decidí que era lo que quería hacer” (Entrevista 13). Otro estudiante afirmó: “Me encanta la precisión que se necesita en este trabajo. No es solo hacer prótesis, es arte y detalle” (Entrevista 18).

En contraste, aquellos que eligieron la carrera por razones pragmáticas manifestaron sentimientos de incertidumbre y, en algunos casos, de insatisfacción. Un estudiante indicó: “No estaba seguro de qué estudiar, pero vi que esta carrera era corta y tenía salida laboral. No sé si es lo que realmente quiero hacer” (Entrevista 10). Otro comentó: “Al principio no me gustaba mucho, pero con el tiempo le he encontrado el lado positivo. Aún no sé si me quedaré en esta profesión” (Entrevista 15).

Estos testimonios evidencian la importancia del acompañamiento vocacional durante el proceso formativo. La literatura sobre orientación educativa sugiere que los programas de asesoramiento pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar un mayor sentido de pertenencia con la carrera elegida, lo que incrementa su compromiso y reduce la probabilidad de abandono (Super, 1980). Implementar estrategias de mentoría y reforzar la conexión entre la teoría y la práctica en la formación técnica podrían ser mecanismos eficaces para mejorar la retención y la satisfacción estudiantil.

Además, el análisis cualitativo reveló que los estudiantes con una identidad profesional más definida tienden a proyectarse a largo plazo dentro del campo de la mecánica dental, explorando posibilidades de especialización y emprendimiento. Como señaló un entrevistado: “Mi meta es aprender lo suficiente para abrir mi propio laboratorio dental. Sé que necesito más experiencia, pero me gusta lo que hago y quiero seguir en esto” (Entrevista 14). Otro estudiante expresó: “Quiero especializarme en nuevas tecnologías para mejorar la calidad de las prótesis. Creo que hay mucho por innovar en esta área” (Entrevista 17).

En contraste, aquellos con una identidad profesional difusa tienden a ver la mecánica dental como una opción temporal. Un estudiante mencionó: “Voy a trabajar en esto mientras ahorro dinero para estudiar otra cosa en el futuro” (Entrevista 12). Otro indicó: “No sé si esto es para mí, pero mientras tenga trabajo, seguiré” (Entrevista 9).

Estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer la orientación vocacional en los programas de formación técnica. Es fundamental que las instituciones educativas brinden espacios de reflexión y exploración de intereses, permitiendo que los estudiantes desarrollen un mayor sentido de pertenencia con su profesión. Además, la implementación de programas de tutoría y apoyo emocional podría contribuir a mejorar la percepción de la carrera y fomentar una identidad profesional más sólida.

Desde una perspectiva estructural, la construcción de la identidad profesional en los estudiantes de mecánica dental está mediada por factores económicos, familiares y sociales. En un contexto donde la educación técnica se presenta como una alternativa a la universidad, las expectativas de los estudiantes pueden verse influenciadas por la presión de insertarse rápidamente en el mercado laboral. Como resultado, algunos pueden desarrollar una vocación genuina a lo largo de su formación, mientras que otros pueden enfrentar dificultades para encontrar sentido en su elección académica.

Estos resultados sugieren la necesidad de políticas educativas que promuevan una orientación vocacional efectiva y una integración más profunda entre la formación técnica y las oportunidades de desarrollo profesional a largo plazo. Al fortalecer la identidad profesional de los estudiantes desde el inicio de su formación, se pueden mejorar los niveles de satisfacción y retención en la carrera, garantizando una mayor estabilidad en el campo laboral.

Los resultados de este estudio evidencian que la elección de la carrera de mecánica dental por parte de los estudiantes está determinada por una serie de factores estructurales y subjetivos que configuran su trayectoria académica y profesional. La teoría fundamentada permitió identificar cómo el acceso restringido a la educación superior, la influencia familiar, la percepción del mercado laboral y la construcción de identidad profesional influyen en la decisión de optar por esta carrera. El acceso limitado a la educación universitaria en Ecuador y en otros países de América Latina ha generado un desplazamiento de estudiantes hacia la educación técnica, lo que refuerza el carácter estructural de esta problemática.

Como han señalado Bourdieu & Passeron (1977), el sistema educativo tiende a reproducir desigualdades sociales al favorecer a aquellos estudiantes que cuentan con mayores recursos económicos y culturales. En este sentido, los testimonios de los estudiantes confirman que las barreras de admisión y la falta de orientación vocacional efectiva los llevaron a optar por mecánica dental como una alternativa viable. La exclusión educativa no solo impacta las trayectorias individuales, sino que también tiene implicaciones a nivel macro, perpetuando desigualdades en el acceso a profesiones de mayor prestigio y mejores oportunidades económicas.

De acuerdo con Trow (2006) y Coleman (1988), la expansión de la educación técnica puede verse como un mecanismo compensatorio que, si bien ofrece oportunidades de empleo, no garantiza la misma movilidad social que una carrera universitaria. Los testimonios de los estudiantes reflejan esta percepción al indicar que, aunque la mecánica dental les ofrece estabilidad laboral, algunos aún consideran que un título universitario les brindaría un mayor reconocimiento y proyección profesional. Estos hallazgos sugieren la necesidad de revisar las políticas de

acceso a la educación superior y fortalecer los programas de orientación vocacional desde la secundaria. La educación técnica no debe percibirse como una opción de segunda categoría, sino como una vía legítima para la formación de profesionales altamente capacitados en sectores estratégicos del mercado laboral.

El papel de la familia en la toma de decisiones académicas y profesionales ha sido ampliamente documentado en la literatura sobre educación y sociología del trabajo (Molina Ramón, 2024). Como señala Bourdieu (1980), la transmisión intergeneracional del capital cultural y social influye en la elección de carrera, favoreciendo la continuidad de ciertos grupos dentro de sectores específicos del mercado laboral. En el presente estudio, se observó que muchos estudiantes eligieron la mecánica dental debido a la influencia de familiares que ya trabajaban en el sector salud o por la percepción de estabilidad económica que esta carrera ofrece. Sin embargo, también se identificaron casos en los que la presión familiar generó conflictos en la construcción de identidad profesional. La literatura ha señalado que cuando la elección de carrera no responde a intereses vocacionales genuinos, los estudiantes pueden experimentar desmotivación y una menor satisfacción académica (Super, 1980).

En este estudio, algunos participantes mencionaron que, aunque la mecánica dental les ofrece estabilidad laboral, no sienten una verdadera vocación por la profesión, lo que podría afectar su permanencia en la carrera y su desempeño a largo plazo. Estos hallazgos refuerzan la importancia de fortalecer los programas de acompañamiento vocacional y de asesoría académica en las instituciones de educación técnica. Es fundamental que los estudiantes cuenten con herramientas para explorar sus intereses y habilidades antes de tomar una decisión que impactará su futuro profesional. Asimismo, se requiere una mayor difusión sobre las oportunidades y limitaciones de las distintas trayectorias educativas, para que la elección de carrera sea un proceso más informado y autónomo.

La percepción de la mecánica dental como una opción de inserción rápida en el mercado laboral es un factor clave en la elección de esta carrera. Como han señalado Doeringer y Piore (2019), los mercados laborales segmentados generan dinámicas en las que ciertas ocupaciones se perciben como accesibles y rentables a corto plazo, lo que influye en las decisiones educativas. En este estudio, los estudiantes destacaron la posibilidad de generar ingresos en un corto periodo de tiempo y la independencia laboral como aspectos positivos de la carrera. No obstante, también se identificaron preocupaciones sobre la saturación del campo y las condiciones laborales en las que se ejerce la profesión.

En este sentido, los hallazgos coinciden con investigaciones previas que han señalado la precarización del empleo en sectores técnicos y la necesidad de políticas de regulación y certificación profesional (Castells, 1996). La falta

de regulación y la competencia con trabajadores que han adquirido experiencia práctica sin formación formal pueden dificultar la inserción de los egresados en el mercado laboral y limitar sus posibilidades de crecimiento profesional. Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la vinculación entre las instituciones de educación técnica y el sector productivo, promoviendo la actualización permanente de los planes de estudio y la certificación de competencias laborales. Además, es fundamental generar estrategias para garantizar condiciones laborales más equitativas y sostenibles para los graduados, evitando que la percepción de estabilidad inicial se convierta en una fuente de frustración a largo plazo.

El desarrollo de una identidad profesional sólida es un proceso que depende de múltiples factores, incluyendo la motivación individual, la influencia del entorno y las oportunidades de formación. En este estudio, se identificaron diferencias significativas entre los estudiantes que eligieron la mecánica dental por afinidad con el trabajo manual y aquellos que la consideraron como una opción pragmática para asegurar un empleo. Como han señalado Erikson (1968) y Holland (1997), la construcción de la identidad profesional está vinculada con la percepción de sentido y propósito en la actividad que se desempeña. Los testimonios recopilados indican que los estudiantes con una vocación más definida tienden a experimentar mayor satisfacción y compromiso con la carrera, mientras que aquellos que la eligieron por necesidad pueden enfrentar mayores niveles de desmotivación y posibles tasas de deserción.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos que han señalado la importancia de los programas de mentoría y orientación profesional en la retención de estudiantes en carreras técnicas (Super, 1980). En este sentido, se recomienda el diseño e implementación de estrategias que fortalezcan la identidad profesional de los estudiantes, fomentando la exploración de intereses desde el inicio de su formación. La integración de experiencias prácticas y la vinculación con profesionales del sector pueden contribuir a que los estudiantes desarrollen un mayor sentido de pertenencia y compromiso con su trayectoria académica y laboral.

Los resultados de este estudio destacan la importancia de implementar estrategias de orientación vocacional, fortalecer la vinculación entre la educación técnica y el sector productivo, y desarrollar mecanismos de regulación que permitan una inserción laboral más equitativa. Asimismo, es necesario fomentar el desarrollo de identidad profesional en los estudiantes, asegurando que su elección de carrera responda a intereses genuinos y no solo a factores de necesidad económica o presión externa.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio evidencian que la elección de la carrera de mecánica dental responde a una

intersección entre factores estructurales, condicionamientos socioeconómicos y motivaciones individuales. Si bien algunos estudiantes ingresan a esta carrera con un interés genuino en la práctica técnica y la rehabilitación oral, la mayoría lo hace como respuesta a barreras de acceso a la educación superior, presiones familiares o una estrategia pragmática de inserción laboral. Esta dinámica subraya el papel de la educación técnica como una vía alternativa para aquellos que no logran acceder a la universidad, pero también revela tensiones en torno a la percepción del prestigio académico y la estabilidad profesional.

El acceso restringido a la educación superior en Ecuador ha generado que muchos jóvenes opten por carreras técnicas como una opción viable. Sin embargo, la educación técnica sigue enfrentando desafíos en términos de reconocimiento social y proyección profesional. Las políticas educativas deben enfocarse en garantizar que estas carreras no sean percibidas como una segunda opción, sino como un camino legítimo dentro de la formación profesional. Para ello, es fundamental fortalecer los programas de orientación vocacional desde la educación secundaria, permitiendo que los estudiantes tomen decisiones informadas y alineadas con sus intereses y habilidades reales.

La influencia familiar se presenta como un factor determinante en la toma de decisiones académicas, tanto en términos de apoyo como de presión. Los estudiantes que provienen de familias con antecedentes en el sector salud tienden a percibir la mecánica dental como una opción natural, mientras que aquellos sin referencias en el área pueden enfrentar mayores dificultades para construir una identidad profesional sólida. Este hallazgo resalta la importancia de brindar espacios de orientación y acompañamiento que permitan a los estudiantes explorar sus intereses más allá de las expectativas familiares.

La percepción del mercado laboral también juega un papel crucial en la elección de la carrera. La posibilidad de obtener empleo en un corto periodo de tiempo y la independencia laboral son aspectos que motivan a los estudiantes a optar por esta profesión. Sin embargo, las preocupaciones sobre la saturación del campo y las condiciones laborales revelan la necesidad de fortalecer la regulación del sector y garantizar mecanismos de actualización profesional. La educación técnica debe articularse de manera más efectiva con el mercado laboral, asegurando que los egresados tengan acceso a oportunidades estables y bien remuneradas.

La construcción de una identidad profesional dentro de la mecánica dental varía significativamente entre los estudiantes. Mientras algunos logran consolidar una vocación en el proceso formativo, otros enfrentan dudas sobre su permanencia en la profesión. Estos resultados sugieren que las instituciones de educación técnica

deben desarrollar estrategias que fortalezcan el sentido de pertenencia de los estudiantes, promoviendo el acompañamiento vocacional y la integración de experiencias prácticas que les permitan visualizar su futuro dentro del campo profesional.

Este estudio evidencia la necesidad de revisar las políticas educativas y fortalecer los programas de formación técnica para garantizar que los estudiantes no solo accedan a una educación de calidad, sino que también cuenten con herramientas para desarrollarse profesionalmente de manera sostenible. La mecánica dental se ha convertido en una alternativa académica atractiva debido a su rápida inserción en el mercado laboral y la posibilidad de independencia profesional. No obstante, es fundamental abordar los desafíos estructurales que limitan su potencial, asegurando que los estudiantes puedan construir trayectorias profesionales satisfactorias y alineadas con sus intereses y habilidades.

REFERENCIAS

- Becker, G. S. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education, third edition*. The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell. Wiley Blackwell.
- Coleman, J. (1988). *Social capital in the creation of human capital*. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Doeringer, P., & Piore, M. (2019). *Internal labor markets and manpower analysis*. Routledge.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil. Editorial Loizada.
- Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *Estadísticas de educación superior en Ecuador*. INEC.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton Company.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.

- Molina Ramón, J. A. (2024, septiembre). *Más allá del reconocimiento académico: un análisis de las residencias médicas en el Ecuador* [Tesis de maestría, Flacso Ecuador].
- Molina Ramón, J. A., & Moncada Landeta, K. T. (2025). El Pensamiento Político de Rafael Correa sobre la Crisis Económica Mundial y su Propuesta de Desarrollo y Crecimiento Económico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 5319-5351. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15249
- Rojas-Valladares, A. L., & Domínguez-Urdanivia, Y. (2025). *Orientación educativa y gestión tutorial en el contexto de la educación superior*. Sophia Editions.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Super, D. (1980). *A life-span, life-space approach to career development*. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243–280). Springer.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

José Arturo Molina-Ramón, Paola Andrea Mena-Silva, Johanna Elizabeth Fiallos-Sánchez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

10



EDUCATIONAL INCLUSION AND TECHNOLOGIES IN THE SOCIAL AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER



EDUCATIONAL INCLUSION

AND TECHNOLOGIES IN THE SOCIAL AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y TECNOLOGÍAS EN EL DESARROLLO SOCIAL Y COGNITIVO DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Parvin Houshyari¹

E-mail: phajirlo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8077-6312>

¹ Islamic Azad Univesity, Ardebil, Iran.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Houshyari. P. (2026). Educational inclusion and technologies in the social and cognitive development of students with autism spectrum disorder. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 98-106.

Submission: 21/12/2025

Acceptance: 13/02/2026

Publication: 01/04/2026

ABSTRACT

This article analyzes educational inclusion and the role of assistive technologies in the social and cognitive development of students with Autism Spectrum Disorder in primary education, from a rights-based, equity-focused, and diversity-inclusive perspective. Inclusive education is understood as a comprehensive process that transcends physical integration in the classroom and promotes flexible, participatory learning environments tailored to individual needs. The study is based on a qualitative and analytical review of scientific literature on inclusive pedagogical strategies, the development of social and cognitive skills, teacher training, and the use of educational technologies. The analysis shows that structured interventions, modeling of social behaviors, strengthening communication, and working on emotional understanding promote social interaction, self-regulation, and active participation among students with autism spectrum disorder. Furthermore, it highlights those assistive technologies facilitate the personalization of content, adaptation to learning paces, sensory regulation, and constant feedback, strengthening autonomy and meaningful learning. Teachers play a central role, as their self-efficacy, ongoing professional development, and willingness to make curricular adaptations directly impact the quality of inclusive practices. Finally, collaboration between school, family, and community is highlighted as a key element for ensuring coherence, educational continuity, and holistic development in primary education. This approach helps guide pedagogical decisions and inclusive educational policies based on evidence and a strong, ongoing institutional commitment.

Keywords:

Educational inclusion, autism spectrum disorder, assistive technologies, social development, cognitive development.

RESUMEN

El artículo analiza la inclusión educativa y el papel de las tecnologías de apoyo en el desarrollo social y cognitivo de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la educación primaria, desde un enfoque basado en derechos, equidad y atención a la diversidad. La educación inclusiva se entiende como un proceso integral que trasciende la integración física en el aula y promueve entornos de aprendizaje flexibles, participativos y ajustados a las necesidades individuales. El estudio se apoya en una revisión cualitativa y analítica de literatura científica sobre estrategias pedagógicas inclusivas, desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, formación docente y uso de tecnologías educativas. El análisis evidencia que las intervenciones estructuradas, el modelado de conductas sociales, el fortalecimiento de la comunicación y el trabajo sobre la comprensión emocional favorecen la interacción social, la autorregulación y la participación activa del estudiantado con Trastorno del Espectro Autista. Asimismo, se destaca que las tecnologías de apoyo facilitan la personalización de contenidos, la adaptación a los ritmos de aprendizaje, la regulación sensorial y la retroalimentación constante, fortaleciendo la autonomía y el aprendizaje significativo. El profesorado cumple un rol central, ya que su autoeficacia, formación continua y disposición para realizar adaptaciones curriculares inciden directamente en la calidad de las prácticas inclusivas. Finalmente, se resalta la colaboración entre escuela, familia y comunidad como un elemento clave para asegurar coherencia, continuidad educativa y desarrollo integral en la educación primaria. Este enfoque contribuye a orientar decisiones pedagógicas y políticas educativas inclusivas sustentadas en evidencia y compromiso institucional sólido permanente.

Palabras clave:

Inclusión educativa, Trastorno del Espectro Autista, tecnologías de apoyo, desarrollo social, desarrollo cognitivo.

INTRODUCTION

Inclusive education has become a fundamental principle within the framework of human rights and social development, guaranteeing that all students, regardless of their personal characteristics or particular circumstances, have access to meaningful and equitable learning experiences. In this sense, educational inclusion is not limited to physical attendance at school, but rather involves the creation of flexible, adaptive, and participatory learning environments that respond to the diversity of students' abilities, learning styles, and socio-emotional needs.

The Salamanca Statement and the United Nations Framework for Action on Special Needs Education Nations the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994) emphasizes that education should be designed and organized so that all children can learn together, promoting cooperation between students with and without disabilities and fostering equity from the earliest levels of education. This principle has been reinforced by the United Nations' policy guidelines on inclusive education. Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009), which highlight the importance of training teachers prepared to address diversity and integrating pedagogical strategies that develop academic, social and emotional skills in all students.

Autism Spectrum Disorder presents a particular challenge in primary education due to the cognitive, communicative, and socio-emotional characteristics that can limit interaction with the environment and active participation in school activities. Students with Autism Spectrum Disorder experience difficulties in verbal and nonverbal communication, interpreting social cues, and regulating emotions, which directly impacts their learning and social integration.

However, research has shown that these students can develop significantly if inclusive pedagogical strategies adapted to their needs are implemented, incorporating human and technological support and fostering the structured and continuous practice of social, cognitive, and emotional skills. The combination of guided instruction, theory of mind training, and the use of interactive technological resources improves students' social understanding, problem-solving, and autonomy, promoting their full participation in learning and school life (Adibsereshki et al., 2015; Soares et al., 2021).

Social and cognitive development in primary education depends not only on direct interventions with students but also on teachers' ability to create inclusive, flexible, and motivating learning environments. Teachers' self-efficacy, their willingness to implement curricular adaptations, and their ongoing professional development are key factors for the effective implementation of inclusive strategies, as recent research on the education of students with autism spectrum disorder (Baek et al., 2024) indicates. Teachers with greater confidence in their abilities and knowledge of

students' characteristics implement more equitable educational experiences, using technological tools, educational games, and differentiated instruction methods that promote student participation and holistic development. This underscores the need for teacher training policies that integrate inclusion, the use of assistive technologies, and attention to diversity from primary education onward, guaranteeing equity and educational justice.

The integration of assistive technologies into inclusive pedagogical strategies has proven particularly effective, as it allows for immediate feedback, adapts content to individual learning paces, and encourages repetitive practice in safe and controlled environments. Educational applications, interactive platforms, and social simulation programs facilitate the acquisition of socio-emotional skills, the understanding of social norms, and conflict resolution, contributing to cognitive development and student autonomy (Costescu et al., 2022; Soares et al., 2021).

Furthermore, these tools allow teachers to gather information on student progress, adjust their interventions, and plan personalized activities that strengthen learning and active participation in the classroom. This approach aligns with Vygotsky's (1978) sociocultural perspective, which conceives of learning as a socially mediated process in which interaction with others and the use of cultural tools, including technological ones, promote the development of higher-order cognitive processes.

In primary education, inclusive teaching for students with Autism Spectrum Disorder requires a coordinated approach that integrates academic objectives, social and emotional development, and the values of respect, empathy, and collaboration. Values education, understood as a cross-curricular component, enables students to grasp the importance of positive interaction, cooperation, and ethical responsibility—essential elements for social integration and harmonious coexistence in the classroom. Collaboration among teachers, families, and communities is fundamental to ensuring the coherence of strategies and the continuity of learning in different contexts, reinforcing students' social and cognitive skills and promoting an inclusive environment that fosters holistic development.

Therefore, this article focuses on analyzing and describing inclusive pedagogical strategies that foster the social and cognitive development of students with Autism Spectrum Disorder in primary education, emphasizing the integration of assistive technologies as learning mediators. Practices based on international research and local experiences are explored, identifying factors that promote inclusion, active participation, and the academic and socio-emotional progress of students. The aim is to offer a conceptual and practical framework to guide teachers, researchers, and educational policymakers, contributing to the design of equitable, innovative learning environments adapted to the diverse needs of students.

METHODOLOGY

This article employs a qualitative methodological approach of a descriptive and analytical nature, focused on the review, integration, and critical analysis of relevant scientific literature on inclusive education and pedagogical strategies for students with Autism Spectrum Disorder in primary education. This approach is pertinent due to the nature of the study, which centers on understanding educational practices, theoretical foundations, and empirical evidence related to social and cognitive development mediated by assistive technologies, rather than on the experimental measurement of isolated variables.

The methodology is based on a systematic review of primary and secondary academic sources, including scientific articles published in indexed journals, international institutional reports, specialized books, and theoretical reviews with recognized impact in the field of inclusive education and child development. Sources were selected according to criteria of thematic relevance, methodological rigor, currency, and pertinence to the primary education context. Priority was given to research addressing inclusive pedagogical interventions, the development of social and cognitive skills, teacher training, and the use of assistive technologies in formal educational settings.

The analysis process was structured in several phases. The first phase involved identifying and compiling specialized literature related to inclusive education, Autism Spectrum Disorder, social and cognitive development, and assistive technologies. Subsequently, a comprehensive and analytical reading of the selected texts was conducted to extract key concepts, theoretical approaches, methodologies employed, and main findings. The third phase consisted of thematic categorization of the information, organizing the contributions into analytical axes related to inclusive pedagogical strategies, social and cognitive intervention, technological mediation, the teacher's role, and family and community participation.

The analysis of the information was based on an interpretive approach, which allowed for establishing relationships between the various theoretical and empirical contributions, identifying convergences and divergences in the results of the reviewed research, and constructing an integrated view of the effectiveness of technology-mediated inclusive strategies. Furthermore, a sociocultural perspective on learning was adopted, recognizing the importance of social interaction, pedagogical mediation, and the use of cultural and technological tools in the development of higher cognitive processes.

Finally, the methodology included a critical synthesis exercise aimed at developing pedagogical guidelines and final reflections that can serve as a reference for teachers, researchers, and educational policymakers. This process allowed for the articulation of literature findings with the real needs of primary education, offering a comprehensive

framework for the implementation of contextualized, sustainable, and evidence-based inclusive practices.

DEVELOPMENT

Developing inclusive pedagogical strategies for students with Autism Spectrum Disorder in primary education requires a comprehensive approach that combines attention to individual needs, the implementation of assistive technology resources, and teacher training focused on inclusion. These strategies are based on the premise that education should be equitable and adaptive, providing meaningful learning opportunities for all students while promoting social participation and cognitive development.

International literature highlights those interventions focused on social skills, combined with the use of interactive technologies, contribute to the development of communicative competence, emotional regulation and autonomy of students with Autism Spectrum Disorder, which in turn improves their integration in the classroom and in the school community (Adibsereshki et al., 2015).

Alkinj et al. (2022) highlight that educational programs based on modeling and social storytelling significantly improve the social skills of students with Autism Spectrum Disorder by offering clear and structured examples of appropriate behaviors. Their research demonstrates that repetitive practice and exposure to social situations through guided stories facilitate the understanding of social norms, group interaction, and effective communication, providing concrete tools for educational inclusion in the primary classroom.

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force (2013) provides fundamental diagnostic criteria for identifying autism spectrum disorder, emphasizing the heterogeneity in social communication deficits and the presence of restricted and repetitive patterns of behavior. This guide allows teachers and specialists to design individualized pedagogical strategies, tailored to the cognitive and social needs of each student, ensuring more precise interventions adapted to their learning profile.

American Psychiatric The Association (2022) updated the diagnostic criteria, incorporating dimensional approaches that consider the variability of Autism Spectrum Disorder over time. This perspective underscores the importance of flexible, inclusive strategies and assistive technologies that adapt to individual differences, facilitating students' active participation and the development of social and cognitive skills within the school environment.

Baer et al. (1968) introduced the principles of applied behavior analysis, which form the basis of many behavioral interventions for students with Autism Spectrum Disorder. Their findings emphasize the importance of systematic observation, continuous assessment, and structured instruction using positive reinforcement—elements that can

be integrated with technological tools to maximize inclusive learning in primary education.

Begeer et al. (2011) demonstrate that theory of mind training increases the understanding of others' emotions and perspectives in children with Autism Spectrum Disorder. This approach improves social interaction, fosters empathy, and facilitates collaborative participation in school activities, making it a key strategy within inclusive educational programs supported by digital resources.

Begum and Mamin (2019) demonstrate that Autism Spectrum Disorder has a significant impact on family dynamics, affecting daily organization and interaction. Their findings highlight the need to involve families in inclusive educational strategies, promoting the generalization of social and cognitive skills learned in the classroom to the home and community environment.

Ben-Sasson et al. (2008) present a meta-analysis on sensory modulation in individuals with autism spectrum disorder, identifying atypical responses to auditory, visual, and tactile stimuli. These findings emphasize the importance of designing adaptive learning environments, including the use of assistive technologies that regulate sensory stimulation and promote concentration, participation, and meaningful learning.

Camarata, Stiles, and Birer (2024) address naturalistic behavioral interventions in language disorders, highlighting that the combination of contextualized teaching and interactive technologies enhances the acquisition of communicative and cognitive skills. These principles are applied to students with Autism Spectrum Disorder to strengthen social and language skills within inclusive environments.

Capuozzo et al. (2024) analyze social cognition in developmental disorders, showing that linguistic skills, theory of mind, and executive functions are interrelated to facilitate social understanding. Their findings support the implementation of pedagogical strategies that integrate language activities, social reasoning, and cognitive planning for students with Autism Spectrum Disorder.

Cárcel-López & Ferrando-Prieto (2025) highlight the relationship between sensory profiles and repetitive behaviors in Autism Spectrum Disorder. Understanding these relationships allows teachers to plan interventions that reduce stereotyped behaviors and promote active participation in group and cognitive activities, especially through the use of technologies that structure and support the learning experience.

Coughlan et al. (2022) differentiate between attachment difficulties, Autism Spectrum Disorder, and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, highlighting the need for accurate diagnoses to plan effective educational strategies. This approach allows for the selection of appropriate inclusive interventions, with technological resources that

respond to specific social and cognitive developmental needs.

Eckes et al. (2023) present a meta-analysis of applied behavior analysis-based interventions, demonstrating improvements in communication, socialization, and academic skills in children with autism spectrum disorder. Integrating these interventions with assistive technologies facilitates the personalization and repetition of activities, reinforcing the effectiveness of inclusive education.

Eldevik et al. (2010) demonstrate that intensive behavioral intervention programs significantly improve social and cognitive skills in students with Autism Spectrum Disorder. Evidence suggests that combining systematic instruction with technological support enhances outcomes, particularly in primary education settings.

Flippin et al. (2010) show that the picture exchange communication system improves verbal and non-verbal communication in students with Autism Spectrum Disorder, demonstrating that technological tools are fundamental to facilitating the expression of needs, emotions and learning within the inclusive classroom.

Mazefsky et al. (2014) point out that emotional regulation is a critical challenge for adolescents with Autism Spectrum Disorder. Incorporating pedagogical strategies that integrate technology and social practices allows for the development of self-regulation skills, promoting more effective social interactions and participation in school settings.

Vogindroukas et al. (2022) highlight language and communication characteristics in Autism Spectrum Disorder, underlining the need for personalized and technology-mediated interventions to improve comprehension, expression and social skills, fostering inclusive and effective learning.

Wang & Wang (2024) offer a comprehensive review on the etiology, diagnosis, and therapies of Autism Spectrum Disorder, highlighting that early interventions and the use of assistive technologies strengthen social, cognitive, and communicative development, being essential in inclusive pedagogical strategies.

Finally, Zwaigenbaum et al. (2015) recommend early intervention in children under three years of age with Autism Spectrum Disorder, showing that systematic teaching programs and technological support promote the acquisition of social and cognitive skills, increasing the effectiveness of inclusive education and preparing students for the transition to primary education.

According to these studies, the social and cognitive development of students with Autism Spectrum Disorder in primary education requires inclusive pedagogical strategies that consider their individual characteristics and the diversity of their needs. The implementation of structured educational programs, based on modeling, social stories, and visual communication systems, has proven effective

in improving social interaction, understanding of rules, and emotional expression. These strategies allow students to better understand the rules of coexistence, relate to their peers, and participate actively in classroom activities, fostering more meaningful and contextualized learning.

Intensive and systematic instruction, combined with training focused on theory of mind and social-emotional skills, contributes to the development of empathy and emotional self-regulation. Students learn to identify and understand others' perspectives, as well as manage their emotions in everyday situations, thus strengthening their social integration. This approach also helps reduce repetitive or stereotypical behaviors by offering structured and predictable activities that provide security and clarity in educational settings.

The use of assistive technologies has become a key resource for inclusive education. Interactive tools, educational applications, and augmentative and alternative communication (AAC) systems facilitate the adaptation of content and allow for controlled sensory stimulation, reinforcing cognitive and social learning. The integration of these technologies also enhances student autonomy, promoting active participation and the development of communicative and academic skills, enabling them to transfer this learning to contexts outside the classroom.

Collaboration among teachers, families, and the community is an essential component of the success of these strategies. Family involvement strengthens the generalization of social and cognitive skills to the home and daily life, while interaction with the community expands opportunities for inclusion and experiential learning. Adaptive pedagogical planning, considering students' sensory, cognitive, and emotional differences, allows for a holistic approach that integrates academic, social, and emotional aspects.

These strategies demonstrate that inclusive education involves not only physical integration in the classroom, but also the creation of learning environments that foster autonomy, positive interaction, and holistic development. The combination of behavioral, linguistic, and technological interventions maximizes each student's potential, ensuring that teaching and learning processes are effective, meaningful, and relevant, thus contributing to the development of socially competent and emotionally balanced individuals.

In pedagogical practice, inclusion requires the planning of differentiated activities, the adaptation of curricular content, and the implementation of specific supports that allow each student to actively participate in learning (Soares et al., 2021). The use of technological platforms, educational applications, and social simulation programs has proven particularly effective for students with autism spectrum disorder, as they provide structured, predictable, and safe environments where social, cognitive, and

problem-solving skills can be practiced without the pressure of immediate interaction (Costescu et al., 2022). These tools facilitate constant feedback, repetition of exercises, and personalization of activities—fundamental aspects for addressing the heterogeneity of abilities and learning paces.

Furthermore, the integration of inclusive pedagogical strategies must consider teacher training and self-efficacy, as teachers play a central role in the implementation and sustainability of inclusive practices. Recent research indicates that teachers who are confident in their ability to manage diversity and are willing to implement curricular adaptations achieve more effective results in the social and cognitive development of students with autism spectrum disorder (Baek et al., 2024). Therefore, ongoing professional development, reflection on practice, and institutional support are essential elements for strengthening educational inclusion, ensuring that students can develop their skills in a holistic and participatory manner.

From Vygotsky's theoretical perspective (1978), learning is conceived as a social and culturally mediated process in which interaction with teachers, peers, and mediating tools contributes to the development of higher-order cognitive processes. Applying this perspective to the design of inclusive strategies implies that teachers must facilitate collaborative learning experiences, promote active participation, and provide opportunities for contextualized practice. Teaching based on social interaction, cooperative projects, and technology-assisted learning allows students with Autism Spectrum Disorder to acquire social and cognitive skills while reinforcing values of cooperation, empathy, and respect for diversity.

In this context, interventions based on theory of mind training and social skills programs have proven effective in improving students' ability to recognize emotions, understand others' perspectives, and respond appropriately to social situations (Adibsereshki et al., 2015). These strategies, combined with technological resources, allow for greater student participation in school life, increasing their motivation, self-esteem, and sense of belonging. Furthermore, inclusive education also requires the active collaboration of families and the school community, who strengthen the coherence between academic learning and social skills, ensuring that acquired knowledge and skills are generalized beyond the classroom.

The planning of inclusive pedagogical strategies must be systematic and continuous, based on observation, evaluation, and ongoing adjustment of interventions, with the goal of addressing students' evolving needs. Progress assessment includes both cognitive development and the acquisition of social skills and the ability to participate in group settings, using qualitative and quantitative indicators to guide pedagogical decision-making (Costescu et al., 2022). The combined use of technology, teacher mediation, and collaborative practices consolidates an

inclusive educational model that promotes equity, meaningful learning, and the holistic development of students with Autism Spectrum Disorder, fostering their full inclusion in the school community and society at large .

CONCLUSIONS

Inclusive education in primary school is an essential component for guaranteeing the right to an equitable, relevant, and quality education for students with Autism Spectrum Disorder. Educational inclusion implies a profound transformation of pedagogical practices, the role of teachers, and school organization, moving beyond mere physical integration in the classroom to educational models that recognize and value diversity as an opportunity for collective learning.

The results show that the social and cognitive development of students with Autism Spectrum Disorder is significantly enhanced when inclusive pedagogical strategies adapted to their individual characteristics are implemented. Structured instruction, modeling of social behaviors, training in emotional understanding and theory of mind, as well as strengthening communication skills, contribute to improved social interaction, participation in group activities, and emotional regulation. These strategies allow students to navigate the school environment with greater confidence and construct meaningful learning experiences that extend beyond the academic sphere.

Furthermore, the integration of assistive technologies is becoming a key pedagogical resource for enhancing inclusion processes. Technological tools facilitate the personalization of content, adaptation to different learning paces, and the creation of structured and predictable environments, which is especially relevant for students with specific needs. In addition, these technologies promote communication, autonomy, and the repeated practice of social and cognitive skills, strengthening learning and its transfer to other contexts of daily life.

The role of teachers emerges as a determining factor in the effectiveness of inclusive strategies. Teacher self-efficacy, ongoing professional development, and the willingness to implement curricular adaptations directly influence the quality of educational experiences offered. Teachers with a solid understanding of inclusion and institutional support are able to design flexible, collaborative, and diversity-sensitive learning environments, promoting active participation and the holistic development of students.

Collaboration between school, family, and community is also identified as an essential element for the success of inclusive education. Family involvement strengthens the generalization of skills acquired in the classroom, while engagement with the community expands opportunities for social interaction and meaningful learning. This collaborative work fosters coherence in pedagogical strategies and contributes to building more inclusive and sustainable educational environments.

Inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder in primary school requires a comprehensive approach that integrates adapted pedagogical strategies, technological support, teacher training, and family and community involvement. The systematic implementation of these elements allows us to move toward fairer, more equitable, and more humane educational models, capable of promoting students' social, cognitive, and emotional development, as well as their full inclusion in school and social life.

REFERENCES

- Adibsereshki, N., Nesayan, A., Asadi Gandomani, R., & Karimlou, M. (2015). The effectiveness of theory of mind training on the social skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Iranian Journal of Child Neurology*, 9(3), 40–49. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4577697/>
- Alkinj, I., Pereira, A., & Coelho Santos, P. (2022). The effects of an educational program based on modeling and social stories on improvements in the social skills of students with autism. *Heliyon*, 8(5), e09289. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09289>
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Baek, C., Aguilar, S. J., & Warschauer, M. (2024). Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: An intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104488. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104488>
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91–97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E., & Boer, F. (2011). Theory of mind training in children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 997–1006. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1121-9>
- Begum, R., & Mamin, F. A. (2019). Impact of autism spectrum disorder on family. *Autism-Open Access*, 9(4). <https://www.longdom.org/open-access/impact-of-autism-spectrum-disorder-on-family-44919.html>

- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B., & Gal, E. (2008). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0593-3>
- Camarata, S., Stiles, S., & Birer, S. (2024). *Naturalistic developmental behavioral interventions for developmental language disorder*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(2), 627–641. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-23-00116 [SpeechBite](#)
- Capuozzo, A., Rizzato, S., Grossi, G., & Strappini, F. (2024). A systematic review on social cognition in ADHD: The role of language, theory of mind, and executive functions. *Brain Sciences*, 14(11), 1117. <https://doi.org/10.3390/brainsci14111117>
- Cárcel-López, M. D., & Ferrando-Prieto, M. (2025). Differences and relationships between sensory profile and repetitive behavior in autism. *Children*, 12(4), Article 504. <https://doi.org/10.3390/children12040504>
- Costescu, C., Pitariu, D., David, C., & Rosan, A. (2022). Social communication predictors in autism spectrum disorder: Theoretical review. *Journal of Experimental Psychopathology*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/20438087221106955>
- Coughlan, B., van IJzendoorn, M. H., Woolgar, M., Weisblatt, E. J. L., & Duschinsky, R. (2022). Differentiating “attachment difficulties” from autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder: Qualitative interviews with experienced health care professionals. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 780128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780128>
- Eckes, T., Buhlmann, U., Holling, H.-D., & Möllmann, A. (2023). *Comprehensive ABA-based interventions in the treatment of children with autism spectrum disorder: A meta-analysis*. *BMC Psychiatry*, 23, Article 133. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04412-1>
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikesteth, S., & Cross, S. (2010). Using participant data to extend the evidence base for intensive behavioral intervention for children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(5), 381–405. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-115.5.381>
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 178–195. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022))
- Mazefsky, C. A., Borue, X., Day, T. N., & Minshew, N. J. (2014). Emotion regulation patterns in adolescents with high-functioning autism spectrum disorder: comparison to typically developing adolescents and association with psychiatric symptoms. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 7(3), 344–354. <https://doi.org/10.1002/aur.1366>
- Soares, E. E., Bausback, K., Beard, C. L., Higinbotham, M., Bunge, E. L., & Gengoux, G. W. (2021). Social Skills Training for Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis of In-person and Technological Interventions. *Journal of technology in behavioral science*, 6(1), 166–180. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00177-0>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- Vogindroukas, I., Stankova, M., Chelas, E. N., & Proedrou, A. (2022). Language and speech characteristics in autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 18, 2367–2377. <https://doi.org/10.2147/NDT.S331987>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, C., & Wang, H. (2024). The growing challenge of autism spectrum disorder: A comprehensive review of etiology, diagnosis, and therapy in children. *All Life*, 17(1), 2415057. <https://doi.org/10.1080/26895293.2024.2415057>
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Smith Roley, S., Wagner, S., Fein, D., Pierce, K., Buie, T., Davis, P. A., Newschaffer, C., Robins, D., Wetherby, A., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R. L., ... Natowicz, M. R. (2015). Early Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research. *Pediatrics*, 136 Suppl 1(Suppl 1), S60–S81. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E>

Conflict of Interest:

The authors declare no conflict of interest.

Author Contributions:

Parvin Houshyari: Conception and design of the study, data acquisition, analysis and interpretation, manuscript drafting, critical content review, statistical analysis, and overall supervision of the study.

Ethical statement:

The study was based on the analysis of documentary sources and publicly available data, and therefore did not involve the direct participation of human subjects. No personally identifiable information was handled.

11

ALFABETIZACIÓN

EN SALUD ORAL DE LOS PADRES Y SALUD BUCAL INFANTIL
REVISIÓN SISTEMÁTICA Y ANÁLISIS ESTRATÉGICO



ALFABETIZACIÓN

EN SALUD ORAL DE LOS PADRES Y SALUD BUCAL INFANTIL REVISIÓN SISTEMÁTICA Y ANÁLISIS ESTRATÉGICO

PARENTS ORAL HEALTH LITERACY AND CHILDRENS ORAL HEALTH A SYSTEMATIC REVIEW AND STRATEGIC ANALYSIS

Kirman Patricio Moscoso-Rosero¹

E-mail: us.kirmanmr59@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2973-0459>

Adrián Isaac Toala-Tapia¹

E-mail: us.adriantt36@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8332-4761>

Mary Gema Acosta-Zambrano¹

E-mail: us.maryaz78@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/>

¹Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Moscoso-Rosero, K. P., Toala-Tapia, A. I., & Acosta-Zambrano, M. G. (2026). Alfabetización en salud oral de los padres y salud bucal infantil revisión sistemática y análisis estratégico. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 107-116.

Fecha de presentación: 03/12/2025

Fecha de aceptación: 21/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El estudio se propuso recolectar y sistematizar la información disponible sobre la relación entre la alfabetización en salud oral de los padres y el estado de salud bucal de sus hijos en edades preescolar y escolar. Se incorporó además un análisis situacional que permitiera identificar líneas de acción prioritarias para el contexto latinoamericano. La búsqueda se realizó en las bases de datos PubMed, SciELO y Google Académico utilizando descriptores MeSH y operadores booleanos. Se incluyeron estudios publicados entre 2019 y 2024 en idioma inglés, español y portugués. Trece investigaciones con diseño transversal cumplieron los criterios de elegibilidad y fueron analizadas. Para complementar la síntesis de evidencia, se aplicó un análisis estratégico DAFO-CAME construido a partir de los hallazgos de los estudios incluidos. Siete de los trece estudios reportaron asociación entre el nivel de alfabetización en salud oral de los padres y la presencia de caries en los niños; cuatro investigaciones encontraron una relación inversa y dos estudios no hallaron asociación estadísticamente significativa. El análisis DAFO permitió identificar debilidades relacionadas con la heterogeneidad de instrumentos de medición y amenazas externas asociadas a determinantes sociales adversos. La matriz CAME derivada propuso estrategias diferenciadas según nivel de actuación. La revisión confirmó que existe asociación entre el bajo nivel de alfabetización en salud oral de los padres y el mal estado de salud bucal de sus hijos. El análisis situacional complementario aportó una lectura aplicada que trasciende la descripción asociativa y ofrece rutas concretas para la intervención en contextos con recursos limitados.

Palabras clave:

Alfabetización en salud, salud bucal, caries dental, preescolar, revisión sistemática.

ABSTRACT

This study aimed to collect and systematize the available information on the relationship between parents' oral health literacy and the oral health status of their preschool and school-age children. A situational analysis was additionally incorporated to identify priority lines of action for the Latin American context. The search was conducted in PubMed, SciELO and Google Academic databases using MeSH descriptors and Boolean operators. Studies published between 2019 and 2024 in English, Spanish and Portuguese were included. Thirteen cross-sectional studies met the eligibility criteria and were analyzed. To complement the evidence synthesis, a SWOT-Action strategic analysis was applied, constructed from the findings of the included studies. Seven of the thirteen studies reported an association between parents' oral health literacy level and the presence of caries in their children; four investigations found an inverse relationship, and two studies found no statistically significant association. The SWOT analysis identified weaknesses related to the heterogeneity of measurement instruments and external threats associated with adverse social determinants. The derived Action matrix proposed differentiated strategies according to level of intervention. The review confirmed that an association exists between low parental oral health literacy and poor oral health status in their children. The complementary situational analysis provided an applied interpretation that transcends associative

description and offers concrete pathways for intervention in resource-limited contexts.

Keywords:

Health literacy, oral health, dental caries, child preschool, systematic review.

INTRODUCCIÓN

La salud oral en niños preescolares y escolares es fundamental para una adecuada salud general por el impacto que esta tiene en su bienestar (Ferreira Barbosa et al., 2023). Sin embargo, las enfermedades bucodentales siguen siendo una carga importante para la salud en muchos países pese a que en su mayoría son prevenibles (Arciga Ornelas & Ortiz Montalvo, 2023). A nivel mundial, la prevalencia de caries se ubica entre el 17% y el 63% en el grupo etario de 0 a 5 años. En Ecuador, para el año 2014, se observó una prevalencia de caries dental de 62,39% en niños de 3 a 11 años (Cruz-Ochoa et al., 2025). Cifras que, pese a los esfuerzos institucionales, no han mostrado reducciones sustanciales en la última década. Se ha identificado que el principal motivo de consulta en niños de estas edades es mayormente por morbilidad y no por prevención dental (Ferreira Barbosa et al., 2023).

Los padres de familia cumplen un rol determinante en la prevención y promoción de la salud oral de sus hijos. Estudios sugieren que los determinantes familiares relacionados con la salud bucal en los niños están mediados por factores psicosociales que, a su vez, tienen impacto sobre actitudes y comportamientos asociados con la salud bucal (Da Silva Benigno et al., 2025; Pereira Martins et al., 2021). Entre estas características familiares, la alfabetización en salud bucal influye en las decisiones de acudir con sus hijos a los servicios de salud oral. También es un determinante que frecuentemente se asocia a problemas de acceso a prevención y atención (Vessoni Menoncin et al., 2023). No es solo cuestión de tener información disponible; es poder procesarla, comprenderla y, lo más difícil, aplicarla en la crianza diaria.

La alfabetización en salud bucal (OHL, por sus siglas en inglés) se define como “el grado en el cual las personas pueden obtener, procesar y comprender información básica sobre salud bucal y los servicios necesarios para tomar decisiones de salud apropiadas” (Maito Velasco et al., 2022). Aunque está relacionada con la educación formal, la alfabetización es un concepto que engloba comprensión lectora, escritura, interpretación y, sobre todo, capacidad de ejecución (Pereira Martins et al., 2021). Este concepto se vincula además con determinantes sociales como las desigualdades en estratos socioeconómicos, las cuales pueden transformarse en una barrera tangible para el acceso a los servicios odontológicos (Hidalgo-Mora et al., 2024). Una madre puede saber que el azúcar hace daño, pero si vive en un hogar donde seis personas comparten un solo cepillo, el conocimiento no se traduce en salud.

En los últimos años, el interés por este constructo ha crecido notablemente. Se han desarrollado diversas herramientas para evaluar alfabetización oral, pues su medición se relaciona directamente con el grado de comprensión de la información o el material educativo ofrecido en programas de promoción y prevención. Sin embargo, persiste una dispersión instrumental que dificulta comparaciones entre poblaciones y contextos.

Estudios como el de Ferreira Barbosa et al. (2023) identificaron que los niños cuyos padres tenían un OHL bajo presentaban 34% menos probabilidad de utilizar servicios de atención odontológica en comparación con aquellos cuyos padres tenían un OHL alto (Ferreira Barbosa et al., 2023). Otro trabajo encontró mayor prevalencia de caries dental en preescolares cuyos padres o cuidadores tenían bajo grado de OHL (Zhang et al., 2025). Una revisión sistemática previa indicó que la mayoría de los adultos a nivel mundial fueron clasificados con un nivel bajo de alfabetización en salud oral (Sun et al., 2021). La evidencia, aunque creciente, sigue concentrada en países de ingresos altos y medios-altos.

En Ecuador y la región andina, la producción científica sobre OHL parental es aún incipiente y fragmentada. Esto plantea una inquietud que busca cómo traducir esta evidencia en acciones concretas en el contexto ecuatoriano. Los profesionales de la salud tienen un papel formativo ineludible, pues son ellos quienes, en la consulta diaria, pueden proveer información comprensible y culturalmente pertinente sobre prevención y promoción de salud oral.

El presente estudio busca recolectar y sistematizar la información disponible sobre la relación entre la alfabetización en salud oral de los padres y el estado de salud bucal de sus hijos en edades preescolar y escolar, incorporando un análisis situacional que permita identificar líneas de acción prioritarias para el contexto latinoamericano.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión sistemática de la literatura científica. El protocolo de búsqueda fue definido antes de iniciar la recolección de artículos. Este protocolo consideró las bases de datos, los términos de búsqueda y los criterios para incluir o excluir publicaciones.

La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos de PubMed, SciELO y Google Académico. La selección respondió a que estas plataformas concentran la producción científica en ciencias de la salud y odontología, con cobertura tanto de literatura internacional como regional. La consulta se realizó entre enero y marzo de 2025.

Se utilizaron descriptores normalizados del tesauro MeSH y términos libres en título y resumen. La estrategia combinó los siguientes términos con operadores booleanos: “Health Literacy”[MeSH] OR “Oral Health Knowledge”[Title/Abstract]) AND (“Dental Caries”[MeSH] OR “Oral Health”[MeSH]) AND “Child, Preschool”[MeSH]. Conjuntamente se usó conectores booleanos AND y OR para definir la estrategia de búsqueda.

No se aplicaron filtros automáticos por idioma ni por año durante la ejecución de la búsqueda, aunque estos criterios fueron considerados posteriormente en la fase de selección. La estrategia fue adaptada para cada base de datos manteniendo la estructura conceptual.

Se incluyeron estudios publicados entre 2019 y 2024. Este rango de cinco años fue definido para recuperar evidencia reciente, considerando que el interés por la alfabetización en salud oral ha crecido especialmente en la última década. Se admitieron artículos en idioma inglés, español y portugués.

Fueron elegibles aquellos estudios que cumplían simultáneamente las siguientes condiciones: (a) haber evaluado la alfabetización en salud oral de padres o cuidadores de niños en edad preescolar o escolar, (b) haber medido alguna variable de salud bucal en los niños, y (c) haber analizado la relación entre ambas mediciones mediante pruebas estadísticas. Se admitieron diseños transversales y de cohorte. Se excluyeron editoriales, cartas al editor, tesis no publicadas, resúmenes de congresos y revisiones narrativas, sistemáticas o metaanálisis. También se excluyeron estudios cuyo texto completo no pudo ser recuperado después de tres intentos de solicitud a través de los servicios de préstamo interbibliotecario.

La Figura 1 resume las fases en la que se estructuró la selección de los estudios. En la primera fase, un revisor eliminó los artículos duplicados mediante el gestor bibliográfico Zotero. En la segunda fase, dos revisores examinaron de forma independiente los títulos y resúmenes de los artículos recuperados. Cada revisor clasificó los estudios como potencialmente elegibles o no elegibles. Los desacuerdos fueron resueltos por consenso o con la participación de un tercer revisor.

En la tercera fase, se recuperaron los textos completos de los estudios preseleccionados. Los dos revisores leyeron cada artículo completo y aplicaron nuevamente los criterios de elegibilidad. En la cuarta fase, se extrajo la información de los estudios finalmente incluidos mediante un formulario diseñado para este fin. El formulario consideró las siguientes categorías: autor y año, diseño del estudio, tamaño y características de la muestra, instrumento de medición de OHL, variable de salud bucal en niños y principales resultados reportados.

Los datos fueron extraídos por un revisor y verificados por un segundo revisor. Cualquier discrepancia fue discutida hasta alcanzar acuerdo.

La síntesis de la información fue narrativa y se organizó en función de las variables principales del estudio: alfabetización en salud oral de los padres y estado de salud bucal de los niños. Se agruparon los hallazgos según el instrumento de medición utilizado y según la dirección de la asociación reportada. Se prestó atención particular a la consistencia de los resultados entre estudios con poblaciones, contextos e instrumentos similares.

Análisis estratégico DAFO-CAME

Para complementar la síntesis de evidencia, se realizó un análisis situacional estructurado mediante la técnica DAFO, acrónimo que corresponde a Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Esta técnica, originada en el campo de la administración estratégica, ha sido utilizada previamente en salud pública para la planificación de intervenciones y la evaluación de contextos (Corratgé Delgado et al., 2024). Su aplicación en revisiones sistemáticas ha sido documentada como un método válido para traducir evidencia científica en recomendaciones aplicadas (Guilabert et al., 2024).

El análisis DAFO se construyó a partir de la lectura sistemática de los estudios incluidos. Dos investigadores extrajeron de forma independiente todos aquellos fragmentos textuales o conclusiones que hicieran referencia a: limitaciones metodológicas o contextuales reportadas por los autores (debilidades); barreras externas identificadas en la discusión de los estudios (amenazas); aspectos favorables documentados en poblaciones con alto OHL (fortalezas); y sugerencias de los autores para futuras investigaciones o intervenciones (oportunidades). Las extracciones fueron comparadas y consolidadas en una matriz preliminar.

Sobre la base de la matriz DAFO, se aplicó el análisis CAME. Este acrónimo corresponde a cuatro acciones estratégicas: Corregir las debilidades, Afrontar las amenazas, Mantener las fortalezas y Explotar las oportunidades. Para cada elemento identificado en el DAFO se propuso una estrategia específica. Las estrategias fueron clasificadas según su nivel de ejecución en microgestión (consulta odontológica y relación clínico-paciente), mesogestión (programas comunitarios, institucionales o académicos)

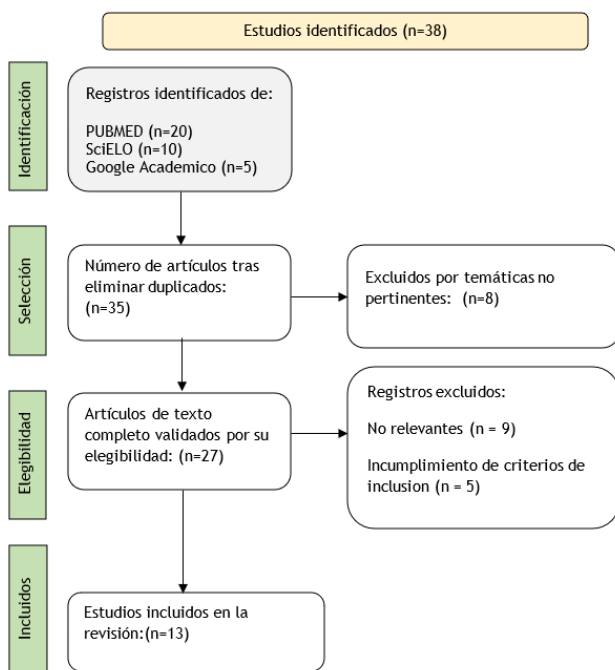


Figura 1. Diagrama PRISMA.

y macrogestión (políticas públicas y decisiones de financiamiento). El análisis DAFO-CAME fue realizado entre abril y mayo de 2025. Los resultados de este análisis se presentan en una tabla independiente dentro de la sección de resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los trece estudios incluidos en la revisión fueron publicados entre 2019 y 2024. Todos emplearon un diseño transversal. La tabla 1 presenta las características principales de cada investigación.

Tabla 1. Estudios incluidos en la revisión.

| Autor, año | Diseño | Muestra | Instrumento OHL | Medición salud infantil | Dirección de la asociación |
|--|-------------|---|---|--|--|
| (Hidalgo-Mora et al., 2024) | Transversal | 419 niños de 3 a 5 años | OHL-AQ (Cuestionario de Alfabetización en Salud Bucal para Adultos) | Visita dental previa reportada | Positiva: mayor OHL se asoció con mayor probabilidad de visita dental |
| (Dieng et al., 2020) | Transversal | 315 niños de 3 a 9 años y sus madres | OHL-AQ | Caries dental (criterios OMS) | Inversa: alto OHL materno se relacionó con menor prevalencia de caries (OR 0,51) |
| (Maito Velasco et al., 2022) | Transversal | 630 niños de 2 a 4 años | BREALD-30 (versión brasileña) | Calidad de vida relacionada con salud oral (ECO-HIS) | Sin asociación estadísticamente significativa |
| (Ristow Montes et al., 2019) | Transversal | 415 niños de 4 a 5 años y sus cuidadores | BREALD-30 | Caries no tratada y consecuencias clínicas (pufa) | Inversa: bajo OHL se asoció con 2,06 veces más riesgo de caries con consecuencias clínicas |
| (Moraes et al., 2022) | Transversal | 630 niños de 2 a 4 años | BREALD-30 | Caries dental (ceo-d) | Sin asociación estadísticamente significativa |
| (Sánchez Carvajal & Cabrera Arias, 2024) | Transversal | 77 representantes legales y niños de 3 a 5 años | SOHLS (Cuestionario de Alfabetismo Funcional en Odontología) | Caries (ceo-d) e higiene oral | Inversa: bajas puntuaciones de SOHLS se relacionaron con mayor severidad de caries |
| (Ferreira-Barbosa et al., 2023) | Transversal | 449 niños de 4 a 6 años y sus padres | BOHLAT-P (versión brasileña) | Uso de servicios odontológicos | Positiva: bajo OHL se asoció con 34% menor probabilidad de uso de servicios |
| (Sowmya et al., 2021) | Transversal | 100 niños de 2 a 6 años y sus madres | REALD-30 | Caries dental (ceo-d) | Inversa: correlación negativa moderada entre OHL y ceo-d ($r = -0,552$) |
| (Kamolchaiwanich et al., 2025) | Transversal | 398 madres de niños de 6 a 24 meses | ThREALD-30 (versión tailandesa) | Conductas de salud oral reportadas | Positiva: alto OHL se asoció con prácticas preventivas (menos azúcar, más cepillado) |
| (Chawłowska et al., 2022) | Transversal | 2.338 padres de niños de 3 a 6 años | Cuestionario ad hoc (5 ítems) | Salud oral percibida y hábitos | Positiva: hábitos parentales se transfieren a los hijos (OR hasta 17,89 para cepillado) |
| (Wu et al., 2024) | Transversal | 1.102 niños de 3 a 6 años | Cuestionario ad hoc (5 ítems) | Caries (ceo-d) e índice de placa | Inversa: mejor OHL parental se asoció con menores índices ceo-d y placa |
| (El-Wakeel et al., 2025) | Transversal | 130 niños preescolares y sus madres | A-REALD-30 (versión árabe) | Caries (ceo-d) | Positiva débil: a mayor OHL, mayor ceo-d (hallazgo contrario a lo esperado) |
| (Wang et al., 2022) | Transversal | 406 padres de niños de 4 a 7 años | HKREALD-30 y HKREALD-30-Understand | Conductas de salud oral reportadas | Positiva: correlación entre OHL y conductas saludables |

Nueve estudios se realizaron fuera de Latinoamérica. Cuatro provinieron de Brasil, dos de China, uno de India, uno de Senegal, uno de Polonia, uno de Tailandia, uno de Egipto uno de Estados Unidos y un estudio multicéntrico que

incluyó población ecuatoriana. El tamaño de las muestras varió entre 77 y 2.338 participantes. Los estudios más pequeños tendieron a realizarse en contextos clínicos hospitalarios, mientras que los de mayor escala provinieron de encuestas poblacionales o escolares.

Los instrumentos utilizados para medir la alfabetización en salud oral fueron diversos. Siete estudios emplearon versiones del REALD-30 o sus adaptaciones lingüísticas. El REALD-30 es una prueba de reconocimiento de palabras que mide la capacidad de leer y pronunciar términos odontológicos. Las versiones adaptadas incluyeron el BREALD-30 para Brasil, el THREALD-30 para Tailandia y el A-REALD para Egipto.

Dos estudios utilizaron el cuestionario OHL-AQ, que evalúa comprensión lectora y habilidades numéricas relacionadas con la salud oral. Un estudio empleó el SOHLS, un instrumento desarrollado para población hispanohablante. Otro estudio utilizó el BOHLAT-P, una versión brasileña del instrumento de Hong Kong. Dos estudios construyeron cuestionarios de preguntas cerradas basados en la literatura, sin utilizar instrumentos previamente validados.

Los estudios que usaron instrumentos validados reportaron coeficientes de confiabilidad aceptables, con valores alfa de Cronbach superiores a 0,70 en todos los casos.

El índice ceo-d fue la medida más frecuente para evaluar salud oral en los niños. Este índice contabiliza el número de dientes deciduos cariados, con extracción indicada por caries y obturados. Nueve estudios reportaron el ceo-d como variable principal. Dos estudios complementaron el ceo-d con índices de placa y gingival. Un estudio utilizó únicamente el índice de placa. Un estudio empleó un cuestionario parental sobre salud oral percibida.

Los valores de ceo-d reportados variaron entre 0 y 6,5. Esta variación respondió a diferencias en las edades de los niños y en las poblaciones estudiadas. Siete estudios encontraron asociación estadísticamente significativa entre la alfabetización en salud oral de los padres y la presencia de caries en los niños. Cuatro estudios reportaron asociación en dirección inversa, es decir, a mayor OHL parental, menor ceo-d infantil. Dos estudios no encontraron asociación significativa.

Álvarez et al. (2024) observaron que los niños cuyos padres tenían puntuaciones más altas de OHL presentaban mayor probabilidad de haber tenido una visita dental previa. Esta relación se mantuvo después de ajustar por nivel educativo y nivel de ingresos (Hidalgo-Mora et al., 2024). Dieng et al. (2020) reportaron que las madres con puntuaciones altas de OHL tenían hijos con menor prevalencia de caries. El análisis multivariado mostró una razón de odds de 0,51 para caries en niños cuyas madres tenían alto OHL, en comparación con aquellos cuyas madres tenían bajo OHL. El estudio también identificó que el nivel educativo materno y el contacto social estaban correlacionados con el OHL.

Montes et al. (2019) encontraron que los niños bajo cuidado de padres con bajo OHL tenían una prevalencia 2,06 veces mayor de dientes con consecuencias clínicas de caries no tratada. La presencia de placa visible y el cepillado infrecuente mediaban parcialmente esta relación (Ristow Montes et al., 2019). Sowmya et al. (2021) reportaron una correlación negativa moderada y significativa entre las puntuaciones de REALD-30 de las madres y el índice ceo-d de los niños. El coeficiente de correlación fue de -0,552. Las madres con puntuaciones más altas de OHL tenían hijos con menos caries.

Wu et al. (2024) observaron que a medida que mejoraba el comportamiento de salud bucal de los padres y su alfabetización en salud, disminuían los índices ceo-d y de placa en los niños. Esta relación fue consistente en los diferentes grupos de edad analizados. El-Wakeel et al. (2025) encontraron una correlación positiva débil entre la puntuación de A-REALD y el índice ceo-d infantil. Este hallazgo fue contrario a lo esperado. Sin embargo, el mismo estudio reportó una correlación negativa débil entre OHL materno y los índices de placa y gingival de las madres.

Moriyama et al. (2022) no encontraron asociación entre OHL parental y caries dental. En su estudio, la caries fue más frecuente en niños de 3 y 4 años y en aquellos que tenían al menos un hermano. Los autores sugirieron que factores demográficos podrían tener mayor peso que la alfabetización en esta población específica (Maito Velasco et al., 2022).

Comportamientos parentales asociados al OHL

Kamolchaiwanich et al. (2025) observaron que las madres con puntuaciones altas de OHL eran menos propensas a ofrecer líquidos con azúcar añadido en el biberón a sus hijos. También reportaron que estas madres cepillaban los dientes de sus hijos con mayor frecuencia, incluso cuando los niños presentaban resistencia. Un dato llamativo fue que las madres con alto OHL tendían a usar pasta dental no fluorada en niños pequeños, lo que sugiere que un alto nivel de alfabetización no siempre se traduce en prácticas correctas si la información recibida no es precisa.

Chawłowska et al. (2022) encontraron que cuando un padre reportaba tener buena salud bucal, la probabilidad de que su hijo tuviera el mismo estado era 4,15 veces mayor. La consistencia en el cepillado diario y las visitas dentales de los padres estaban correlacionadas con los hábitos de sus hijos. El uso de cepillo eléctrico por parte de los padres aumentaba 6,83 veces la probabilidad de uso en los niños. Por su parte, Ferreira Barbosa et al. (2023) identificaron que los niños cuyos padres tenían bajo OHL presentaban 34 por ciento menos probabilidad de utilizar servicios de atención odontológica. Esta asociación se mantuvo después de controlar por presencia de caries y nivel socioeconómico.

Análisis DAFO de la evidencia

A partir de la lectura sistemática de los estudios analizados, se construyó una matriz de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, como se muestra en la Tabla 2. Los elementos incluidos en cada cuadrante corresponden a temas que aparecieron en al menos dos estudios diferentes.

Tabla 2. Matriz DAFO de la alfabetización en salud oral parental.

| DEBILIDADES | AMENAZAS |
|--|--|
| Los instrumentos para medir OHL varían entre países y no siempre son comparables. | Las condiciones socioeconómicas desfavorables limitan el impacto de la alfabetización. Varios estudios documentaron que madres con alto OHL pero bajos ingresos no podían aplicar sus conocimientos por falta de recursos. |
| La mayoría de los estudios se realizaron en poblaciones urbanas. La información sobre OHL en zonas rurales es escasa. | La industria alimentaria promueve productos con alto contenido de azúcar dirigidos a niños. |
| Pocos estudios evaluaron si el OHL se traduce efectivamente en prácticas cotidianas. Algunos padres con buen conocimiento no lo aplicaban por razones culturales o de costo. | El acceso a servicios odontológicos públicos es limitado en varios de los países donde se realizaron los estudios. Las listas de espera y la distancia geográfica fueron mencionadas como barreras. |
| La evidencia en países de ingresos bajos y medios es limitada. | La salud bucal ocupa un lugar secundario en las políticas de salud infantil. Ningún estudio reportó programas nacionales específicos para mejorar OHL parental. |
| FORTALEZAS | OPORTUNIDADES |
| Existe una asociación consistente entre OHL y caries en diferentes poblaciones. Siete de nueve estudios que midieron esta relación encontraron resultados en la misma dirección. | El interés por la alfabetización en salud ha crecido en organismos internacionales. La OMS y la FDI han publicado documentos sobre el tema en los últimos años. |
| Se dispone de instrumentos validados en varios idiomas, lo que facilita su aplicación en contextos diversos. | Las tecnologías digitales permiten desarrollar intervenciones educativas escalables. Aplicaciones móviles y mensajes de texto podrían llegar a poblaciones dispersas. |
| Las madres muestran disposición a adoptar prácticas preventivas cuando reciben información comprensible. | La incorporación de la salud oral en la cobertura universal de salud abre ventanas de financiamiento para programas preventivos. |
| La transferencia intergeneracional de hábitos fue documentada en varios estudios. | Existen experiencias exitosas en otros países que podrían adaptarse. Programas de consejería en salud oral implementados en Tailandia y Brasil mostraron resultados positivos. |
| Los estudios con intervenciones educativas reportaron mejoras en conductas. | |

Análisis CAME y estrategias derivadas

Sobre la base de la matriz DAFO, se formularon estrategias específicas para cada cuadrante. Las estrategias fueron organizadas según su nivel de aplicación (Tabla 3).

Tabla 3. Matriz CAME y estrategias priorizadas.

| ACCIÓN | ESTRATEGIA | NIVEL |
|----------------------|--|---|
| Corregir debilidades | Promover el uso de instrumentos armonizados para la medición de OHL en la región latinoamericana. Se sugiere realizar un estudio Delphi con expertos de odontología y salud pública para seleccionar o adaptar un instrumento común. | Mesogestión (academia y sociedades científicas) |
| | Incluir mediciones de OHL en estudios poblacionales de salud bucal en zonas rurales y urbano-marginales. Las encuestas nacionales de salud deberían incorporar módulos específicos. | Macrogestión (institutos de estadística y ministerios de salud) |

| | | |
|------------------------|---|---|
| Afrontar amenazas | Implementar impuestos a bebidas azucaradas con destinación específica a programas de salud oral infantil. Experiencias en México y Chile muestran resultados en reducción del consumo. | Macrogestión (política fiscal y legislación) |
| | Desarrollar campañas de comunicación que contrarresten la publicidad de productos cariogénicos dirigida a niños. La regulación de la publicidad de alimentos dirigida a menores debería incluir criterios de salud bucal. | Macrogestión (entidades reguladoras) |
| | Fortalecer la red de atención primaria en odontología con énfasis en actividades educativas. Los centros de salud deberían contar con material educativo adaptado a bajo nivel de alfabetización. | Mesogestión (gerencia de servicios de salud) |
| Mantener fortalezas | Incorporar la medición rutinaria de OHL en las historias clínicas odontopediátricas. Esta práctica permitiría identificar padres que requieren mayor apoyo educativo. | Microgestión (consulta odontológica) |
| | Documentar y difundir las estrategias educativas que han mostrado aceptación por parte de las madres. Las prácticas sencillas y de bajo costo tienen mayor probabilidad de ser adoptadas. | Microgestión (profesionales y comunidades) |
| Explotar oportunidades | Diseñar una intervención educativa digital dirigida a padres de niños preescolares. La intervención podría incluir mensajes de texto, videos cortos y recordatorios para citas odontológicas. | Mesogestión (programas de salud digital) |
| | Gestionar la inclusión de indicadores de OHL en los sistemas de monitoreo de la cobertura universal de salud. | Macrogestión (organismos internacionales y ministerios) |
| | Adaptar programas exitosos de otros países al contexto ecuatoriano. El programa "Aprender a Sonreír" de Chile y el "Saúde na Escola" de Brasil podrían servir como referentes. | Mesogestión (equipos técnicos de programas) |

CONCLUSIONES

La revisión realizada permitió confirmar que existe una asociación entre el nivel de alfabetización en salud oral de los padres y el estado de salud bucal de sus hijos en edad preescolar y escolar. Siete de los trece estudios analizados reportaron que los niños cuyos padres tenían puntuaciones más altas de OHL presentaban menor experiencia de caries o mejor acceso a servicios odontológicos. Esta relación se observó en poblaciones diversas, desde Senegal hasta China, lo que sugiere que el fenómeno trasciende contextos culturales y económicos específicos.

Sin embargo, es importante destacar que no todos los estudios encontraron la misma dirección en la asociación. Dos investigaciones no reportaron relación estadísticamente significativa y una encontró una correlación positiva débil entre OHL y caries, un hallazgo que invita a reflexionar sobre la complejidad del tema. La alfabetización por sí sola no garantiza prácticas adecuadas si la información que reciben los padres no es precisa o si las condiciones materiales impiden su aplicación.

El análisis situacional desarrollado a partir de la evidencia recopilada aporta una lectura complementaria. Las debilidades identificadas señalan caminos por donde debería avanzar la investigación futura. Las amenazas externas, particularmente las condiciones socioeconómicas adversas y la presión de la industria alimentaria, recuerdan que la salud bucal no puede entenderse al margen de los determinantes sociales más amplios.

En el contexto ecuatoriano y latinoamericano, los resultados de esta revisión tienen implicaciones prácticas. Es válido considerar que los programas de promoción de salud oral dirigidos a padres deberían incluir mediciones de alfabetización como parte de su evaluación. También parece razonable pensar que las intervenciones educativas deben adaptarse al nivel de comprensión de cada familia, evitando suponer que entregar información es suficiente para cambiar conductas arraigadas.

Futuras líneas de trabajo podrían orientarse a la validación de instrumentos armonizados para la región, al diseño de intervenciones escalables mediante tecnologías digitales y a la incorporación de indicadores de OHL en los sistemas de monitoreo de salud pública. La presente investigación representa un avance en la medida que trasciende la mera descripción de la asociación y propone, a través del análisis DAFO-CAME, rutas concretas para traducir la evidencia en acciones. Queda por delante el trabajo de implementar esas rutas y evaluar su impacto en la salud de los niños ecuatorianos.

REFERENCIAS

Arciga Ornelas, M. J., & Ortiz Montalvo, V. H. (2023). Enfermedades bucodentales, un problema de salud pública. *Milenaria, Ciencia y Arte*, (22), 32–34. <https://doi.org/10.35830/mcya.vi22.425>

- Chawłowska, E., Karasiewicz, M., Lipiak, A., Cofta, M., Fechner, B., Lewicka-Rabska, A., Pruciak, A., & Gerreth, K. (2022). Exploring the relationships between children's oral health and parents' oral health knowledge, literacy, behaviours and adherence to recommendations: A cross-sectional survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(18), 11288. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811288>
- Corratgé Delgado, H., Soler Porro, A. B., Barciela González, M. de la C., González Vega, S. M., & Vidal Ledo, M. J. (2024). Caracterización de la planificación de objetivos y actividades en el nivel primario de atención. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, *40*(1). <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/3321>
- Cruz-Ochoa, Y. A., Arroyo-Lalama, E. M., & Romero-Fernández, A. J. (2025). Eficacia de localizadores apicales en la reducción del tiempo de trabajo durante la terapia endodóntica. *Sanitas. Revista Arbitrada de Ciencias de la Salud*, *4*, 178–184. <https://doi.org/10.62574/g20srs34>
- Da Silva Benigno, M. B., Bastoni da Silva, J., Garcia de Avila, M. A., de Carvalho Nunes, H. R., & Mialhe, F. L. (2025). Dental caries in preschoolers and parental level of oral health literacy in Tocantins. *Pesquisa Brasileira em Odontopediatria e Clínica Integrada*, *25*, e240124. <https://doi.org/10.1590/pboci.2025.107>
- Dieng, S., Cisse, D., Lombrail, P., & Azogui-Lévy, S. (2020). Mothers' oral health literacy and children's oral health status in Pikine, Senegal: A pilot study. *PLOS ONE*, *15*(1), e0226876. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226876>
- El-Wakeel, N., Ezzeldein, N., & Ramadan, A. A. (2025). Oral health status of Egyptian mothers and their preschool children: Association of mother's oral health literacy and marital satisfaction—A cross-sectional study. *BMC Oral Health*, *25*(1), 767. <https://doi.org/10.1186/s12903-025-06099-8>
- Ferreira-Barbosa, M., Pereira-Martins, L., Madeira-Bittencourt, J., Martins-Paiva, S., & Baccin-Bendo, C. (2023). Impacto de la caries de la primera infancia y la alfabetización en salud bucal de los padres en el uso de los servicios de atención de la salud oral por parte de los niños. *International Journal of Odontostomatology*, *17*(2), 160–166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2023000200160>
- Guilabert, M., Sánchez-García, A., Asencio, A., Marrades, F., García, M., & Mira, J. J. (2024). Retos y estrategias para recuperar y dinamizar la atención primaria. Metodología DAFO-CAME en un departamento de salud. *Atención Primaria*, *56*(3), 102809. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102809>
- Hidalgo-Mora, E., Campos-Campos, K. J., Aguilar Gálvez, D., López-Ramos, R. P., & Alvarez Vidigal, E. (2024). Parents' oral health literacy and its association with their children's oral health: A review. *Revista Científica Odontológica*, *12*(3), e209. <https://doi.org/10.21142/2523-2754-1203-2024-209>
- Kamolchaiwanich, K., Lee, J. Y., & Leelataweewud, P. (2025). Exploring the link between maternal oral health literacy and child oral health behaviours. *International Dental Journal*, *75*(3), 2042–2052. <https://doi.org/10.1016/j.identj.2024.12.033>
- Maito Velasco, S. R., Moraes Moriyama, C., Bonecker, M., Butini, L., Abanto, J., & Ferreira Antunes, J. L. (2022). Relationship between oral health literacy of caregivers and the oral health-related quality of life of children: A cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, *20*(1), 117. <https://doi.org/10.1186/s12955-022-02019-4>
- Moraes, C., Maito, S. R., Butini, L., Abanto, J., Antunes, J. L. F., & Bonecker, M. (2022). How oral health literacy and parental behavior during meals relate to dental caries in children. *Brazilian Oral Research*, *36*, e131. <https://doi.org/10.1590/1807-3107bor-2022.vol36.0131>
- Pereira Martins, L., Madeira Bittencourt, J., Baccin Bendo, C., Almeida Pordeus, I., Martins-Júnior, P. A., & Martins Paiva, S. (2021). Impact of oral health literacy on the clinical consequences of untreated dental caries in preschool children. *Pediatric Dentistry*, *43*(2), 116–122. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33892836/>
- Ristow Montes, G., Veiga Bonotto, D., Morais Ferreira, F., Nogara Menezes, J. V. B., & Fraiz, F. C. (2019). Caregiver's oral health literacy is associated with prevalence of untreated dental caries in preschool children. *Ciência & Saúde Coletiva*, *24*, 2737–2744. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018247.18752017>
- Sánchez Carvajal, K. G., & Cabrera Arias, M. A. (2024). El grado de alfabetismo en salud posiblemente influye paulatinamente en la salud oral como la salud general de las personas. *Revista Ecuatoriana de Pediatría*, *25*(1), 12–22. <https://doi.org/10.52011/RevSepEc/e260>
- Sowmya, K. R., Puranik, M. P., & Aparna, K. S. (2021). Association between mother's behaviour, oral health literacy and children's oral health outcomes: A cross-sectional study. *Indian Journal of Dental Research*, *32*(2), 147–152. https://doi.org/10.4103/ijdr.IJDR_676_18
- Sun, Y., Li, C., Zhao, Y., & Sun, J. (2021). Trends and developments in oral health literacy: A scientometric research study (1991–2020). *BDJ Open*, *7*(1), 13. <https://doi.org/10.1038/s41405-021-00066-5>

- Vessoni Menoncin, B. L., de Araujo Crema, A. F., Ferreira, F. de M., Ferreira Zandoná, A., Nogara Menezes, J. V. B. de, & Fraiz, F. C. (2023). Parental oral health literacy influences preschool children's utilization of dental services. *Brazilian Oral Research*, *37*, e090. <https://doi.org/10.1590/1807-3107BOR-2023.vol37.0090>
- Wang, Y., Inglehart, M. R., & Yuan, C. (2022). Impact of parents' oral health literacy on their own and their children's oral health in Chinese population. *Frontiers in Public Health*, *10*, 809568. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.809568>
- Wu, K., Yin, W., Liang, X., Zou, L., & Yang, Z. (2024). The influence of parents' oral health literacy and behavior on oral health of preschool children aged 3–6 years: Evidence from China. *BMC Oral Health*, *24*(1), 1445. <https://doi.org/10.1186/s12903-024-05213-6>
- Zhang, B., Zhou, F., Liu, Z., Gong, A., & Li, M. (2025). Association of parental oral health literacy, early childhood oral health behaviors, and caries severity with oral health-related quality of life among preschool children. *BMC Oral Health*, *25*(1), 1808. <https://doi.org/10.1186/s12903-025-07159-9>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Kirman Patricio Moscoso-Rosero, Adrián Isaac Toala-Tapia, Mary Gema Acosta-Zambrano: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

12

IMPLEMENTACIÓN

**DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA DESDE LA PERSPECTIVA
DOCENTE: ESTUDIO DE CASO EN PRIMARIA MULTIGRADO**



IMPLEMENTACIÓN

DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE: ESTUDIO DE CASO EN PRIMARIA MULTIGRADO

IMPLEMENTATION OF THE NEW MEXICAN SCHOOL FROM THE TEACHER PERSPECTIVE: A CASE STUDY IN MULTIGRADE PRIMARY EDUCATION

Eduardo Daniel Morales-Cerón¹

E-mail: mo422949@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2649-0471>

Alma Delia Torquemada-González¹

E-mail: almatorquemada@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Morales-Cerón, E. D., & Torquemada-González, A. D. (2026). Implementación de la Nueva Escuela Mexicana desde la perspectiva docente: estudio de caso en primaria multigrado. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 117-125.

Fecha de presentación: 22/12/2025

Fecha de aceptación: 19/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

Las escuelas multigrado desempeñan un papel fundamental en la garantía del acceso a la educación básica en contextos rurales y comunidades con baja densidad poblacional. En estos espacios educativos, un docente atiende simultáneamente a estudiantes de distintos grados, lo que exige estrategias pedagógicas flexibles, contextualizadas y vinculadas con la realidad sociocultural de la comunidad. En México, esta modalidad representa una parte importante del sistema educativo, por lo que la implementación de reformas recientes, como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), adquiere características particulares en estos contextos. Este estudio tiene como objetivo analizar la perspectiva docente sobre la implementación de este modelo educativo en una escuela primaria multigrado del Estado de México. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo interpretativo. Se realizó una revisión documental de los principales lineamientos oficiales del modelo educativo y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes de la escuela primaria multigrado "Belisario Domínguez". La información recopilada fue analizada mediante categorización temática para identificar las percepciones y experiencias del profesorado. Los resultados muestran que los docentes consideran que este modelo favorece una educación más significativa al promover el aprendizaje basado en proyectos, la participación comunitaria y la integración de saberes locales con los contenidos escolares. Asimismo, fortalece el desarrollo integral del estudiantado y fomenta la colaboración entre escuela y comunidad. No obstante, se identifican desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos, el tiempo para la planeación y el dominio de los nuevos planes de estudio. En conclusión, su implementación en contextos multigrado

representa una oportunidad para fortalecer prácticas pedagógicas contextualizadas y comunitarias.

Palabras clave:

Escuela multigrado, planes de estudio, pedagogía humanista, metodologías de enseñanza.

ABSTRACT

Multigrade schools play a crucial role in ensuring access to basic education in rural areas and communities with low population density. In these educational settings, a single teacher simultaneously instructs students from different grade levels, requiring flexible, contextualized pedagogical strategies linked to the sociocultural reality of the community. In Mexico, this modality represents a significant part of the education system, making the implementation of recent reforms, such as the Nueva Escuela Mexicana (NEM), particularly relevant in these contexts. This study aims to analyze teachers' perspectives on the implementation of this educational model in a multigrade primary school in the State of Mexico. The research was conducted using a qualitative interpretative approach. A documentary review of the main official guidelines of the educational model was carried out, and semi-structured interviews were applied to three teachers at the "Belisario Domínguez" multigrade primary school. Data were analyzed through thematic categorization to identify teachers' perceptions and experiences. Results indicate that teachers perceive the model as promoting more meaningful learning by encouraging project-based learning, community participation, and integration of local knowledge with school content. Additionally, it strengthens students' holistic development and fosters collaboration between school and community. However,

challenges were identified, including limited resources, planning time constraints, and familiarity with new curricula. In conclusion, implementing NEM in multigrade contexts represents an opportunity to enhance contextualized and community-oriented pedagogical practices.

Keywords:

Multigrade school, curriculum, humanist pedagogy, teaching methodologies.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas multigrado constituyen una modalidad educativa presente en diversos sistemas educativos del mundo, especialmente en contextos rurales, comunidades con baja densidad poblacional o territorios con limitaciones en infraestructura educativa. En este tipo de instituciones, uno o pocos docentes atienden simultáneamente a estudiantes de diferentes grados escolares dentro de un mismo espacio de aprendizaje, lo que implica el desarrollo de estrategias pedagógicas diferenciadas, organización flexible del tiempo y una fuerte vinculación con el contexto sociocultural de la comunidad.

Las escuelas multigrado no solo representan una alternativa organizativa para garantizar el acceso a la educación, sino que también constituyen espacios educativos donde la cooperación, el aprendizaje entre pares y la contextualización del conocimiento adquieren un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, diversos estudios han señalado que la escuela multigrado requiere enfoques pedagógicos capaces de integrar las realidades sociales y culturales de los estudiantes, así como promover una participación activa de la comunidad en los procesos educativos. La relación entre escuela, familia y comunidad resulta fundamental para comprender el funcionamiento de estas instituciones, ya que el aprendizaje no se limita al espacio escolar, sino que se construye a partir de las interacciones sociales, culturales y familiares que rodean al estudiante (Rojas-Valladares & Pire-Rojas, 2024). Desde esta perspectiva, la educación debe concebirse como un proceso social amplio en el que la escuela se articula con otros actores del entorno para fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Particularmente en contextos rurales, la labor docente en escuelas multigrado implica retos pedagógicos, organizativos y profesionales que demandan una alta capacidad de adaptación por parte del profesorado. Los docentes que trabajan en estos contextos deben diseñar estrategias didácticas que permitan atender simultáneamente a estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje, edades y ritmos de desarrollo. Asimismo, deben promover metodologías activas que fomenten la autonomía, la cooperación y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. Investigaciones recientes sobre la práctica docente en contextos rurales señalan que el profesorado

desarrolla formas innovadoras de enseñanza que se adaptan a las características del entorno, fortaleciendo así procesos educativos contextualizados y pertinentes para las comunidades en las que se insertan (Saldaña Gómez et al., 2025).

En el caso de América Latina, las escuelas multigrado representan una estrategia fundamental para garantizar el acceso a la educación básica en territorios rurales o de difícil acceso. Sin embargo, estas instituciones también enfrentan desafíos importantes relacionados con la disponibilidad de recursos educativos, la formación docente especializada y la implementación de políticas educativas diseñadas generalmente para contextos escolares convencionales. En este sentido, los procesos de reforma educativa deben considerar las particularidades de estos contextos para evitar que las transformaciones curriculares o pedagógicas se implementen de manera descontextualizada.

En México, la educación multigrado constituye una realidad significativa dentro del sistema educativo nacional, particularmente en zonas rurales y comunidades indígenas. De acuerdo con Schmelkes & Aguila (2019), miles de escuelas de educación básica en el país operan bajo esta modalidad, lo que implica que un número considerable de docentes enfrenta el reto de atender a grupos heterogéneos dentro de un mismo espacio educativo. Estas condiciones hacen que la implementación de reformas educativas adquiera características específicas en las escuelas multigrado, ya que las orientaciones pedagógicas y curriculares deben adaptarse a contextos donde los recursos, la organización escolar y las dinámicas de enseñanza difieren de las escuelas de organización completa.

En este contexto surge la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la más reciente reforma educativa impulsada por el gobierno mexicano, con el propósito de transformar el sistema educativo nacional y fortalecer la formación integral de los estudiantes (México. Secretaría de Educación Pública, 2019). Este modelo comenzó a implementarse oficialmente en el ciclo escolar 2023–2024 en los niveles de educación básica, preescolar, primaria y secundaria, en todas las instituciones educativas del país. El modelo plantea una transformación profunda del enfoque pedagógico tradicional, orientando la educación hacia una formación más integral, crítica y vinculada con la realidad social de los estudiantes. Según Osuna-Lever et al. (2024), el modelo no solo puede considerarse un modelo educativo, sino también un paradigma humanista que busca equilibrar los objetivos académicos con la formación ética, social y cultural de los estudiantes.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023a), el modelo se concibe como un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario, cuyo objetivo es formar estudiantes con una visión integral. Esto implica que la educación no se limite únicamente

a la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, sino que también promueva el desarrollo personal, social y ético de los estudiantes. Entre sus propósitos principales se encuentran fomentar el autoconocimiento y el cuidado personal, promover el pensamiento crítico, fortalecer el diálogo como base de la convivencia social, impulsar valores éticos y democráticos y favorecer la participación comunitaria como medio para contribuir a la transformación social.

Investigaciones recientes señalan que, si bien el modelo presenta un marco conceptual sólido, enfrenta desafíos en su implementación práctica, incluyendo tensiones entre los ideales de transformación y las condiciones institucionales, la formación docente inicial y la valoración de saberes comunitarios (Sakata et al., 2025; Sánchez Aguilar & Castañeda, 2025; Valencia Aguilar, 2024). Estas contribuciones subrayan la necesidad de fortalecer la preparación del profesorado y articular las reformas con las realidades locales para garantizar que los principios del modelo se traduzcan en prácticas educativas efectivas y significativas.

Los fundamentos teóricos que sustentan este modelo educativo se encuentran estrechamente vinculados con los planteamientos de la pedagogía crítica, particularmente con las aportaciones de Freire (1970). Desde esta perspectiva, la educación es entendida como un acto profundamente político que no puede considerarse neutral, ya que participa en la reproducción o transformación de las estructuras sociales. Freire (1970) cuestiona el modelo tradicional de enseñanza que denomina “educación bancaria”, en el cual el docente deposita información en estudiantes considerados receptores pasivos del conocimiento. Según este autor, dicho modelo contribuye a reproducir relaciones de poder y desigualdades sociales al promover una enseñanza acrítica y memorística.

En contraposición a esta concepción, Freire (1970) propone una educación liberadora, basada en el diálogo, la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento. En este modelo pedagógico, el proceso educativo se desarrolla a través de una relación horizontal entre educador y educando, donde ambos participan en la investigación de la realidad y en la construcción colectiva del saber. Como señala el autor: “El educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, mientras educa, es educado a través del diálogo con el educando” (p. 89). Este enfoque resulta particularmente relevante en contextos educativos donde se busca fortalecer la participación, la autonomía y la conciencia crítica de los estudiantes.

Otra de las influencias teóricas que se reconocen dentro del enfoque pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana proviene del pensamiento del sociólogo portugués De Sousa Santos, especialmente a través de su propuesta de las Epistemologías del Sur. Este proyecto intelectual, político y pedagógico plantea una crítica a la hegemonía

del conocimiento científico occidental y propone la necesidad de reconocer y valorar los saberes producidos por los pueblos del Sur global, entendidos no como una ubicación geográfica sino como espacios de resistencia frente a las estructuras de dominación del conocimiento.

En el ámbito educativo, la propuesta de De Sousa Santos se expresa a través del concepto de ecología de saberes, que plantea la necesidad de establecer un diálogo horizontal entre diferentes formas de conocimiento, incluyendo saberes científicos, comunitarios, culturales, ancestrales y artísticos. Desde esta perspectiva, la escuela debe dejar de ser un espacio donde predomina exclusivamente el conocimiento académico para convertirse en un lugar de encuentro entre diversos sistemas de saber. En palabras del autor, en la educación debe reconocerse que “no hay ignorancia ni saber en general” (De Sousa Santos, 2010, p. 54), sino múltiples formas de conocimiento que pueden dialogar y complementarse en los procesos educativos.

De igual forma, el autor introduce el concepto de Sociología de las Emergencias, el cual propone que la educación debe contribuir a identificar y fortalecer las iniciativas, conocimientos y prácticas de resistencia que ya existen en las comunidades. En este sentido, la escuela puede desempeñar un papel fundamental en la visibilización de alternativas sociales y culturales que contribuyan a la construcción de sociedades más justas y democráticas (De Sousa Santos, 2010).

A pesar de que la Nueva Escuela Mexicana se encuentra en sus primeras etapas de implementación, este modelo educativo ha generado diversas opiniones y debates en distintos sectores de la sociedad. En algunos casos, ha sido objeto de críticas o interpretaciones erróneas difundidas por medios de comunicación, actores políticos o parte de la opinión pública. Estas discusiones se relacionan, en gran medida, con el énfasis que la reforma otorga a la incorporación de saberes comunitarios, culturales y sociales en el currículo escolar, así como con su orientación hacia una educación más crítica y contextualizada.

Ante este escenario, resulta relevante analizar cómo se está llevando a cabo la implementación de este modelo educativo en contextos escolares específicos, particularmente en aquellos que presentan características organizativas particulares, como las escuelas multigrado. Comprender la perspectiva del profesorado resulta fundamental, ya que son los docentes quienes finalmente traducen los principios y orientaciones pedagógicas de la reforma en prácticas concretas dentro del aula.

En este sentido, el objetivo del presente artículo es analizar la perspectiva docente sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en el contexto de una escuela primaria multigrado del Estado de México, a partir de un estudio de caso basado en entrevistas realizadas a los docentes responsables de los diferentes grados escolares.

Este análisis busca aportar evidencia sobre las experiencias, percepciones y estrategias pedagógicas desarrolladas por el profesorado en la aplicación de este nuevo modelo educativo dentro de un contexto multigrado.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo de carácter interpretativo. Este enfoque metodológico se seleccionó por su pertinencia para comprender las percepciones, experiencias y valoraciones de los docentes respecto a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en su práctica pedagógica cotidiana. La investigación cualitativa permite explorar los significados que los actores educativos atribuyen a sus acciones y contextos, así como analizar procesos sociales y educativos desde la perspectiva de quienes participan en ellos. En este sentido, como señalan Taylor & Bogdan (1984), la investigación cualitativa se orienta a la producción y análisis de datos descriptivos obtenidos a partir del lenguaje, las experiencias y el comportamiento observable de las personas.

El estudio se organizó en dos fases complementarias: una fase de revisión documental y una fase de trabajo de campo. En la primera fase se realizó un análisis de los principales documentos normativos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) relacionados con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. En particular, se revisaron tres textos oficiales: Un libro sin recetas para la maestra y el maestro (Fase 3), La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas y La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. El análisis de estos documentos permitió identificar los fundamentos pedagógicos, los principios orientadores y los objetivos formativos que guían la implementación del nuevo modelo educativo en las escuelas de educación básica del país.

De manera complementaria, se llevó a cabo una revisión de los referentes teóricos que sustentan el enfoque pedagógico de este modelo. Entre los autores más influyentes destacan las aportaciones de Freire (1970), particularmente en lo referente a la pedagogía crítica y la educación orientada a la formación de sujetos conscientes y participativos, así como los planteamientos de De Sousa Santos (2010), quien propone la necesidad de reconocer la diversidad de saberes y promover una educación basada en la justicia cognitiva y la inclusión de perspectivas plurales.

En la fase empírica de la investigación se utilizó como técnica principal de recolección de datos la entrevista semiestructurada, debido a su flexibilidad para profundizar en las experiencias y opiniones de los participantes. Este tipo de entrevista permitió explorar de manera detallada las percepciones del profesorado sobre los procesos de implementación de la Nueva Escuela Mexicana, las

estrategias pedagógicas utilizadas en el aula y los cambios observados en la dinámica educativa.

El trabajo de campo se llevó a cabo en diciembre de 2024 en la escuela primaria multigrado “Belisario Domínguez”, ubicada en el Estado de México, México. Participaron en el estudio tres docentes responsables de diferentes grados escolares dentro de la institución. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora con diez minutos y fue realizada en las instalaciones de la escuela, lo que facilitó un ambiente de confianza y permitió a los participantes expresar libremente sus experiencias y reflexiones.

Posteriormente, la información obtenida fue organizada y analizada mediante un proceso de categorización temática, con el objetivo de identificar patrones, coincidencias y perspectivas relevantes en los discursos docentes. Para los fines de este artículo, se presentan los hallazgos correspondientes a la categoría de análisis “Perspectiva docente sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en el contexto del aula”, la cual permite comprender cómo el profesorado interpreta y aplica los principios de la reforma educativa en su práctica diaria dentro de un entorno multigrado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde la perspectiva docente, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa una transformación profunda en la práctica educativa, al situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje mediante el trabajo por proyectos y la formación integral basada en valores humanistas; este enfoque promueve no solo el desarrollo académico, sino también el fortalecimiento de la autonomía, la responsabilidad social y la participación activa de la comunidad educativa.

Algunas opiniones son las siguientes: *“Con este modelo se busca la relación de los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje con el contexto de los estudiantes, en donde el trabajo con proyectos relacionados a su contexto permite un desarrollo integral de las y los alumnos” (D1). “Este enfoque nos permite reconocer y valorar los saberes previos de todos los estudiantes, especialmente aquellos que vienen de contextos culturales diversos. El conocimiento de la abuela sobre plantas medicinales tiene tanto valor como el libro de texto” (D3).* Esto es congruente con lo que plantea la Secretaría de Educación Pública (2023c), en donde señala que *“los estudiantes sean capaces de construir sus propios conocimientos, a partir de sus experiencias, con el acompañamiento de diversos actores, rompiendo con esquemas en donde se visualizaba al maestro como centro de la educación y al estudiante como un mero elemento pasivo” (p.6).*

La Nueva Escuela Mexicana, al romper con el esquema donde el maestro es el centro y el estudiante un “elemento pasivo” (México. Secretaría de Educación Pública, 2023a), realiza un movimiento alineado con la crítica

radical de Freire a la “educación bancaria”. Para Freire (1970), este modelo es un instrumento de opresión porque cosifica al educando, negando su capacidad de ser un sujeto cognoscente de su mundo. La NEM, al afirmar que los estudiantes deben “construir sus propios conocimientos a partir de sus experiencias”, adopta el núcleo de la **educación problematizadora y dialógica**. Sin embargo, desde una lectura rigurosa de Freire (1970), es crucial que este “trabajo por proyectos” no se reduzca a una mera técnica activa. Debe estar guiado por el **diálogo** auténtico que problematiza la realidad, donde educador y educando cooperan como sujetos en la búsqueda crítica. Como señala Freire (1970) “el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, mientras educa, es educado a través del diálogo con el educando” (p. 89). El docente en la Nueva Escuela Mexicana, por tanto, debe ejercer un acompañamiento que desafíe, no solo que facilite, promoviendo la **concientización** sobre las causas estructurales que dan forma a ese “contexto” del que se parte.

De igual forma, se debe superar la “educación bancaria” denunciada por Freire (1970) (donde el docente deposita conocimiento en estudiantes pasivos) mediante una **co-construcción dialógica y problematizadora**. El trabajo por proyectos no puede reducirse a una técnica activista; debe ser un proceso de investigación temática guiado por un diálogo auténtico, donde docente y estudiantes, como sujetos iguales, nombran y analizan críticamente su realidad. El educador, como provocador crítico, debe fomentar la **concientización**, ayudando a trascender la mera descripción del contexto hacia la comprensión de sus causas estructurales, formando así sujetos capaces de intervenir para transformar el mundo.

Como señala De Sousa Santos (2010) en la Ecología de Saberes, el reconocimiento anecdótico de saberes comunitarios (como el conocimiento ancestral sobre plantas medicinales) no es suficiente para revertir el **epistemicidio** histórico. La escuela debe convertirse en una “plaza de conocimientos” donde se establezca un diálogo horizontal y crítico entre el saber científico y otros sistemas de conocimiento (ancestral, artístico, comunitario). Esto exige un currículo intercultural construido colectivamente con los portadores de esos saberes, descolonizando el aula y practicando la justicia cognitiva.

Por último, debe transformar la participación comunitaria en una sociología de las emergencias. La “responsabilidad social” promovida por la Nueva Escuela Mexicana debe orientarse a identificar y potenciar las “emergencias”: los proyectos, saberes y prácticas de resistencia ya existentes en las comunidades, como las luchas por el agua o las economías solidarias. La educación, así, ayuda a “ampliar el presente” (De Sousa Santos, 2010), mostrando que otros mundos posibles ya se están construyendo, y convierte el aprendizaje en una **praxis transformadora** que une la reflexión crítica con la acción organizada junto a la comunidad.

Un modelo educativo centrado en en el contexto

Las maestras reconocen que la Nueva Escuela Mexicana favorece una educación más significativa al vincular los contenidos escolares con las realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes, generando mayor motivación, sentido de pertenencia y colaboración entre escuela y familia; sin embargo, también identifican barreras que dificultan su plena implementación, como la limitación del tiempo para planear y ejecutar proyectos, el dominio insuficiente de los nuevos planes de estudio y la falta de recursos materiales y tecnológicos en algunos contextos escolares.

Al respecto se aprecia la perspectiva docente: *“A través del trabajo por proyectos de manera homogénea, apoyándonos de los libros de textos, reforzando valores y la práctica de las estrategias y técnicas con enfoque humanista es como nosotros los docentes vamos construyendo este nuevo modelo educativo en nuestras aulas”*(D1). Esto responde a lo dicho por la Secretaría de Educación Pública (2023a) en donde menciona que la Nueva Escuela Mexicana es el escenario y la posibilidad de una educación mexicana para los mexicanos, una educación que atienda a las personas excluidas, a las minorías y a los grupos sociales más vulnerados, al mismo tiempo, que eduque para enfrentar las crisis actuales (sanitarias, ecológicas, económicas, axiológicas, etcétera) y dote al estudiantado de un espíritu crítico, autónomo, libre, inclusivo, empático y solidario.

De igual forma, la perspectiva docente menciona que *“Vamos dando forma al modelo mediante una práctica consciente que articula los proyectos didácticos con los libros de texto, las técnicas grupales y, sobre todo, con un acompañamiento centrado en la persona y sus valores fundamentales”* (D3); *“Hacemos realidad la NEM mediante una práctica que homogeneiza los esfuerzos a través de proyectos significativos, que se apoya en los materiales oficiales, y se vamos consolidando con técnicas pedagógicas que siempre ponen al ser humano y sus valores en el centro del proceso”* (D2). Las reflexiones docentes sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) destacan un esfuerzo consciente por vincular el aprendizaje con la realidad inmediata, construyendo el modelo desde la práctica a través de proyectos, libros de texto y un enfoque humanista. Esta intencionalidad encuentra un sólido respaldo y, a la vez, un marco de profundización crítica en los fundamentos teóricos de Freire y de De Sousa Santos.

Las docentes señalan que la Nueva Escuela Mexicana favorece una educación significativa al vincular contenidos con las realidades de los estudiantes. Este es el primer paso esencial para superar la “educación bancaria” criticada por Freire (1970), que al desvincularse del contexto, trata al educando como un recipiente pasivo. Al partir del contexto, se reconoce al estudiante como un **sujeto de experiencia** y se sientan las bases para una **educación**

problematizadora. La “ecología de saberes” propone que el aula se convierta en una “plaza de conocimientos” donde el libro de texto (saber científico-académico) dialogue de forma horizontal y crítica con los **saberes ancestrales, comunitarios y locales**. El “contexto” no es solo un escenario, *sino un reservorio de epistemologías vivas*. Por tanto, *“el proyecto significativo es un espacio donde el conocimiento sobre medicina, historia o ecología del libro se confronta y complementa con el conocimiento de las abuelas, los agricultores o los artistas locales”* (D2). Esto es el currículo intercultural construido colectivamente, que descoloniza la práctica docente y practica la justicia cognitiva, yendo más allá de un *“acompañamiento centrado en la persona”* (D3) hacia un acompañamiento centrado en la comunidad y sus saberes pluriversales.

Las docentes identifican barreras materiales y de tiempo, frente a la falta de recursos, la **“sociología de las emergencias”** De Sousa Santos (2010) ofrece una perspectiva transformadora para abordar estos obstáculos. Esta sociología invita a identificar las **“emergencias”** y soluciones que ya existen en la comunidad. Así, los docentes al planificar proyectos mapean y se articulan con huertos comunitarios, bibliotecas populares, radios locales, talleres familiares o cooperativas, convirtiendo las limitaciones en oportunidades para tejer **redes de aprendizaje comunitario**.

Esto “amplía el presente” educativo, mostrando que los recursos no solo son materiales asignados por el sistema, sino también la **potencia social organizada**. Así, la colaboración “escuela-familia” se profundiza hacia una **alianza escuela-comunidad en resistencia y creación**, dotando al estudiantado de ese espíritu solidario y empático (México. Secretaría de Educación Pública, 2023c) basado en la acción conjunta y la praxis transformadora.

La estrategia didáctico-pedagógica del nuevo modelo educativo: Una propuesta colaborativa

En esta escuela, la visión de la Pedagogía Humanista se fortalece mediante metodologías activas y flexibles (como el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, el Aprendizaje Basado en Problemas, el enfoque STEAM y el Aprendizaje-Servicio) que permiten atender la diversidad del aula y fomentar el aprendizaje colaborativo, crítico y contextualizado. Estas estrategias didáctico-pedagógicas requieren una planeación dinámica, ajustada a las problemáticas del entorno y a las características de los estudiantes, además del trabajo colegiado entre docentes y la integración de la comunidad como parte del proceso educativo.

Al respecto los docentes afirman que: *“Para nosotros en la escuela multigrado, el trabajo por proyectos siempre ha sido la columna vertebral. La Nueva Escuela Mexicana no llega a imponer algo ajeno, sino que valida y potencia lo que ya hacíamos. La gran diferencia ahora es el mandato explícito de salir del aula e innovar para conectar los*

proyectos directamente con la vida de la comunidad, lo que les da un sentido social más profundo” (D2); *“La flexibilidad de la planeación por proyectos es lo más valioso. Podemos ajustar las actividades según las necesidades emergentes del grupo o de la comunidad, sin perder de vista el vínculo con los contenidos curriculares, esto hace que la educación sea realmente pertinente y significativa”* (D3) y por último se menciona que *“La integración de la comunidad en los proyectos educativos ha creado una corresponsabilidad invaluable. Los padres ya no son solo espectadores, sino colaboradores activos que contribuyen con sus habilidades y conocimientos, fortaleciendo así el tejido social alrededor de la escuela”* (D1).

Las docentes destacan que *“aunque el trabajo por proyectos en contextos multigrado no es nuevo, la Nueva Escuela Mexicana potencia esta práctica al exigir “salir del aula” y conectar con la comunidad”* (D2). Este salto es fundamental desde la perspectiva de Freire (1970). Mientras un proyecto escolar puede permanecer en el ámbito de la aplicación técnica de contenidos, un proyecto comunitario abre la puerta a la educación problematizadora. Freire (1970) plantea que el conocimiento se construye en la investigación dialógica de la realidad. Así, cuando un proyecto STEAM o de Aprendizaje-Servicio se enfoca en una problemática local (como el manejo de residuos o el acceso al agua), trasciende la mera “contextualización” de contenidos mencionada por la Secretaría de Educación Pública (2023a) para convertirse en un acto de investigación **temática colectiva**. El diálogo entre estudiantes, docentes y comunidad permite “nombrar” críticamente el problema, analizando no solo sus manifestaciones, sino sus causas estructurales, fomentando así la **concientización** y la capacidad de agencia transformadora. *“La flexibilidad de la Nueva Escuela Mexicana”* (D3) valorada por los docentes es, en esencia, la capacidad de adaptar la planificación a esta investigación dialógica en curso, donde el currículo (las Fases y los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes PDA) no es un corsé, sino un **mapa de navegación para la acción-reflexión**.

El señalamiento generalizado de que *“los padres son ahora colaboradores activos”* (D1) es quizás el indicador más claro de la **ecología de saberes** propuesta por De Sousa Santos (2010), quien argumenta que la escuela ha sido un monopolio del saber académico, ejecutando un **epistemicidio** sobre los conocimientos comunitarios. La integración activa de las familias y la comunidad en los proyectos de la Nueva Escuela Mexicana invierte esta lógica y comienza a transformar la escuela en una **“plaza de conocimientos”**. En esta plaza, el saber pedagógico del docente, el conocimiento científico del currículo y los **saberes ancestrales, prácticos y locales** de la comunidad entran en un **diálogo horizontal**. *“Un proyecto sobre agricultura, por ejemplo, no solo aplica la biología de los libros, sino que se nutre del conocimiento de los abuelos sobre los ciclos lunares y las semillas nativas”* (D1). Este es el currículo intercultural construido colectivamente

en acción. La *“corresponsabilidad invaluable”* nace precisamente de este reconocimiento mutuo y esta **justicia cognitiva**, donde todos los saberes son valorados como contribuciones legítimas para el “beneficio de la vida en comunidad” (México. Secretaría de Educación Pública, 2023c).

La docente D2 afirma *“que la Nueva Escuela Mexicana válida y potencia lo que ya se hacía en la escuela multigrado”*. Este principio de potenciar lo existente es el núcleo de la **“sociología de las emergencias”** de De Sousa Santos (2010). Frente a una pedagogía que a menudo busca importar soluciones externas, esta sociología propone identificar y ampliar las alternativas que ya germinan en las comunidades. El trabajo colegiado y la planeación dinámica que requiere la Nueva Escuela Mexicana son, en este sentido, herramientas para **mapear y conectar con esas “emergencias”**. Las *“necesidades emergentes del grupo o de la comunidad no son obstáculos, sino puntos de partida curriculares. Un proyecto puede surgir de una práctica de trueque local, una lucha por la defensa del territorio o una técnica artesanal en riesgo”* (D3). La educación, así, “amplía el presente” mostrando y fortaleciendo los futuros de resistencia y bienestar que la comunidad ya está construyendo. Esto da un sentido político más profundo a la “pertinencia y significatividad” que los docentes buscan.

Lo dicho anteriormente es lo que se busca que se realice con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, ya que menciona la Secretaría de Educación Pública (2023b) en su libro llamado “Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro - Fase 3” en donde los Proyectos permiten “contextualizar” los contenidos, ya que pueden organizar la base del trabajo a partir de la realidad, debido a que son entendidos como un conjunto de actividades didácticas que vinculan ciertos contenidos con la comunidad, según los intereses y las necesidades de los estudiantes para el logro de objetivos comunes y en beneficio de la vida en comunidad.

CONCLUSIONES

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en contextos multigrado trasciende la mera adaptación curricular para erigirse como una **práctica pedagógica de liberación y justicia cognitiva**. Los testimonios docentes revelan que este modelo no es una imposición externa, sino la validación y potenciación sistemática de un saber pedagógico histórico y comunitario; lejos de ser solo un modelo “cercano a las realidades”, este modelo, cuando se lee a través de las lentes de Freire y de De Sousa Santos, se revela como un **proyecto político-pedagógico inacabado** que convierte el aula multigrado en un epicentro de transformación social.

Los docentes ejercen una práctica transformada que va más allá de la flexibilidad, al adoptar el trabajo por proyectos comunitarios, encarnan el rol de **facilitadores**

dialógicos que, junto con sus estudiantes, problematizan la realidad. Como señala Freire (1970), esta no es una simple técnica activa, sino un proceso de **investigación temática colectiva** donde se “ nombra el mundo” para desentrañar sus mecanismos de opresión y desigualdad; la “construcción colectiva del conocimiento” mencionada por los docentes, se convierte así en un acto de **concientización**, formando sujetos críticos capaces de intervenir en su realidad, no solo de adaptarse a ella.

Esta práctica se profundiza al convertirse en una **ecología de saberes** viva, la escuela multigrado, por su inherente conexión con la comunidad, está predispuesta a ser esa **“plaza de conocimientos”** que propone De Sousa Santos (2010). El reconocimiento de saberes como el de “la abuela sobre plantas medicinales” deja de ser un gesto anecdótico para convertirse en la base de un **diálogo intercultural horizontal**. El currículo deja de ser un programa estático para ser **co-construido** con los portadores de saberes comunitarios, descolonizando el acto educativo y practicando una auténtica **justicia cognitiva**. La “vinculación con el contexto” es, entonces, el rescate y la puesta en valor de epistemologías históricamente silenciadas.

Frente a los obstáculos identificados (tiempo, recursos, dominio del plan), la propia lógica de la Nueva Escuela Mexicana ofrece la respuesta más poderosa: la **sociología de las emergencias**; las limitaciones se reinterpretan como una invitación a mapear y articularse con las alternativas ya existentes en la comunidad (cooperativas, prácticas agroecológicas, sistemas de cargo). Así, la planificación se nutre de la **potencia social organizada**, “ampliando el presente” educativo y mostrando que los futuros deseables ya se están construyendo en las luchas cotidianas. La colaboración escuela-familia se transforma en una **alianza estratégica para la emancipación**.

Por lo tanto, la experiencia docente no solo muestra un camino de transformación con “oportunidades”, demuestra que la Nueva Escuela Mexicana en contextos multigrado puede ser la **encarnación práctica de una pedagogía del Sur**: una que parte de la comunidad, dialoga entre saberes, potencia sus luchas y educa para la autonomía colectiva. Su consolidación no depende únicamente de acompañamiento o formación continua (imprescindibles, pero insuficientes), sino del **compromiso firme con un proyecto de descolonización educativa**. Solo así se desarrollarán no solo “habilidades y valores”, sino **sujetos históricos con capacidad para reinventar el mundo**, haciendo de la escuela multigrado un faro de esperanza y un laboratorio de soberanía cognitiva para una México más justo y solidario.

REFERENCIAS

- De Sousa Santos, B. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Editorial.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Herder y Herder.

- México. Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://www.setse.org.mx/SISTCARRE-RA/assets/files/Principios-yOrientacionesPed.NEM2.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023a). *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. (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro: Fase 3*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2023c). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. SEP. <https://cbtis187.edu.mx/wp/blog/2023/07/12/la-nueva-escuela-la-mexicana-nem-orientaciones-para-padres-y-comunidad-en-general/>
- Osuna-Lever, C., Medina-Barríos, M. E., & Díaz-López, K. M. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: ¿Qué es? ¿Modelo educativo, política educativa o paradigma humanista? *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-723>
- Rojas-Valladares, A. L., & Pire-Rojas, A. (2024). La relación escuela-familia. Nociones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas sobre un desafío educativo. Editorial UMET.
- Sakata, N., Bremner, N., & BórquezMorales, L. S. (2025). The Nueva Escuela Mexicana reform in Mexico: Promises and tensions in revaluing the people's Mexico. *International Journal of Educational Development*, 116, 103295. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103295>
- Saldaña Gómez, D. P., Dávila Lara, G. E., & Jaramillo Jimbo, J. G. (2025). PABS 1.0. La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana. Editorial Exced.
- Sánchez Aguilar, M., & Castañeda, A. (2025). La Nueva Escuela Mexicana: entre los ideales de transformación y los desafíos de su implementación. *Revista Enseñanza de las Matemáticas y Experiencias Docentes*, 1(3), 9–12. <https://doi.org/10.24844/REMED/0103.00>
- Schmelkes, S., & Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- ValenciaAguilar, O. (2024). Implementación de la NEM en la formación inicial docente: mirada desde la UPV. *Revista Kinesis*, 9(9). <https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/150/90>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Eduardo Daniel Morales-Cerón, Alma Delia Torquemada-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.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

13

PRÁCTICAS

**DE CUIDADO BUCAL EN ESTUDIANTES INICIALES DE
ODONTOLOGÍA Y MEDICINA EN UNA UNIVERSIDAD
ECUATORIANA**



PRÁCTICAS

DE CUIDADO BUCAL EN ESTUDIANTES INICIALES DE ODONTOLOGÍA Y MEDICINA EN UNA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

ORAL HYGIENE PRACTICES AMONG FIRST-YEAR DENTISTRY AND MEDICINE STUDENTS AT AN ECUADORIAN UNIVERSITY

Leslie Alexandra Villar-Contreras¹

E-mail: leslievc89@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8054-8205>

Giancarlo Jaime-Lascano¹

E-mail: giancarlojl16@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6097-5878>

Ana Graciela Guedez-Mujica¹

E-mail: ua.anagm65@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3946-9642>

Diego Mateo Marín-Mora¹

E-mail: diegomm06@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0791-9405>

¹Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Villar-Contreras, L. A., Jaime-Lascano, G., Guedez-Mujica, A. G., & Marín-Mora, D. M. (2026). Prácticas de cuidado bucal en estudiantes iniciales de Odontología y Medicina en una universidad ecuatoriana. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 126-134.

Fecha de presentación: 09/12/2025

Fecha de aceptación: 12/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

La investigación se realizó con el objetivo de comparar los hábitos de higiene oral en estudiantes de primer semestre de Odontología y Medicina, evaluando la influencia de la formación académica temprana en la adopción de prácticas preventivas. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo, transversal y comparativo, aplicando encuestas estructuradas para evaluar conocimientos, rutinas de cuidado bucal y percepción sobre la influencia de la vida universitaria en estos hábitos. Los resultados mostraron que los estudiantes de Odontología presentaron un mayor conocimiento y prácticas más consistentes de higiene oral, incluyendo cepillado diario, cuidado lingual y visitas periódicas al odontólogo, mientras que en Medicina se observó menor adherencia a estas medidas, especialmente en el uso de hilo dental y hábitos preventivos complementarios. Se identificó que, a pesar del conocimiento teórico, factores como el estrés académico y la ansiedad afectaron la consistencia en la aplicación de hábitos saludables, y que la falta de prácticas adecuadas se relacionó con signos clínicos visibles de alteraciones bucales. La investigación evidenció una brecha significativa entre conocimiento y comportamiento en estudiantes de Medicina, y destacó la importancia de reforzar estrategias educativas prácticas desde los primeros niveles de formación en todas las carreras del área de la salud. Estos hallazgos aportan información relevante sobre la necesidad de promover

hábitos integrales de higiene oral y de incorporar intervenciones preventivas tempranas que fortalezcan el autocuidado y la prevención en el contexto universitario.

Palabras clave:

Prevención, salud, estrés académico, ansiedad, hábitos, educación.

ABSTRACT

The study aimed to compare oral hygiene habits among first-semester Dentistry and Medicine students, assessing the influence of early academic training on the adoption of preventive practices. A quantitative approach with a descriptive, cross-sectional, and comparative design was employed, using structured surveys to evaluate knowledge, oral care routines, and perceptions of how university life influenced these habits. Results indicated that Dentistry students demonstrated higher knowledge and more consistent oral hygiene practices, including daily brushing, tongue cleaning, and regular dental visits, whereas Medicine students showed lower adherence, particularly regarding dental floss use and complementary preventive measures. Despite theoretical knowledge, factors such as academic stress and anxiety affected the consistency of healthy habits, and inadequate practices were associated with visible oral health alterations. The study revealed a significant gap between knowledge and behavior in Medicine

students and emphasized the importance of strengthening practical educational strategies from the early stages in all health-related programs. These findings provide valuable insight into the need to promote comprehensive oral hygiene habits and to implement early preventive interventions to enhance self-care and oral health prevention in the university context.

Keywords:

Prevention, health, academic stress, anxiety, habits, education.

INTRODUCCIÓN

La higiene bucal constituye uno de los principios esenciales para la preservación de la salud integral del ser humano, debido a su estrecha relación con la prevención de múltiples patologías orales, entre las que destacan la caries dental, la gingivitis y la periodontitis. Estas afecciones, además de comprometer la cavidad oral, pueden generar repercusiones sistémicas que afectan la calidad de vida y el bienestar general (Gizaw et al., 2024). En este contexto, la adopción de prácticas adecuadas de cuidado bucal se vuelve especialmente relevante en poblaciones jóvenes, como los estudiantes universitarios, quienes se encuentran en una etapa determinante para la consolidación de hábitos de autocuidado duraderos.

La importancia de la higiene oral adquiere un matiz particular en los estudiantes de carreras del área de la salud, tales como Odontología y Medicina, dado que estos futuros profesionales no solo serán responsables de su propio bienestar, sino también de promover conductas saludables en la población que atenderán. El desarrollo de hábitos coherentes con los principios de prevención y promoción de la salud resulta, por tanto, un componente fundamental de su formación académica y ética profesional. No obstante, la evidencia sugiere que el conocimiento teórico por sí solo no garantiza la adopción de conductas saludables en la vida cotidiana (Kaya, 2024).

La transición hacia la educación superior representa un período de cambios significativos que puede incidir negativamente en los estilos de vida de los estudiantes. El aumento de la carga académica, la modificación de rutinas diarias, el estrés asociado al rendimiento académico y, en muchos casos, la independencia reciente del entorno familiar, contribuyen a que prácticas básicas de autocuidado, como la higiene oral, sean relegadas a un segundo plano (Lachance et al., 2026). Esta realidad plantea una preocupación creciente, especialmente cuando se trata de estudiantes que se están formando como agentes de salud.

Diversos estudios a nivel internacional han puesto en evidencia que una proporción considerable de estudiantes universitarios del área de la salud no mantiene hábitos óptimos de higiene bucal. Investigaciones realizadas en Arabia Saudita reportan que apenas poco más de la mitad de los estudiantes de ciencias de la salud realiza el

cepillado dental con la frecuencia mínima recomendada, y que un porcentaje similar acude de manera regular a controles odontológicos (Abarca Castro et al., 2025). Estos casos resultan llamativos si se considera que se trata de individuos con acceso a información básica sobre prevención en salud oral. Asimismo, otras investigaciones han demostrado que el nivel de conocimiento no siempre se traduce en comportamientos preventivos adecuados, lo que revela una brecha persistente entre el saber y el hacer.

En el contexto europeo, estudios desarrollados en países como Croacia han señalado que, si bien los estudiantes de Odontología presentan mayor conciencia respecto a la importancia del autocuidado bucal en comparación con otras carreras, continúan existiendo deficiencias relevantes en sus prácticas diarias. Entre las más frecuentes se encuentran el uso irregular del hilo dental y la escasa incorporación de enjuagues bucales como complemento del cepillado (Marcelo Leiva, 2023).

La problemática descrita no solo responde a factores individuales o conductuales, sino que también refleja la necesidad de fortalecer los procesos educativos desde una perspectiva práctica y preventiva. La formación universitaria en carreras de la salud debería fomentar, desde los primeros niveles académicos, la internalización de hábitos saludables como parte del perfil profesional, promoviendo una coherencia entre el conocimiento adquirido y las conductas personales (Áucar López & Lajes Ugarte, 2021).

En el ámbito nacional, y particularmente en el contexto ecuatoriano, los estudios relacionados con los hábitos de higiene bucal en estudiantes universitarios aún son limitados, y son aún más escasas las investigaciones que realicen comparaciones entre distintas carreras del área de la salud (Cevallos Ponce, 2026). En la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), esta carencia de evidencia científica dificulta la identificación de fortalezas y debilidades en las prácticas de autocuidado bucal de los estudiantes, así como el diseño de estrategias educativas orientadas a su mejora.

Analizar las prácticas de cuidado bucal en estudiantes que inician su formación universitaria permite comprender en qué medida el autocuidado está incorporado en su estilo de vida y cómo la elección de una carrera vinculada a la salud puede influir en dichas prácticas. En este sentido, resulta pertinente realizar un estudio comparativo entre estudiantes de primer semestre de las carreras de Odontología y Medicina, considerando que ambos grupos comparten un entorno académico similar, pero difieren en el enfoque específico de su formación profesional.

La presente investigación se desarrolla en estudiantes del primer semestre de la carrera de Odontología, paralelo C, y del primer semestre de la carrera de Medicina de la UNIANDES, durante el período académico mayo - octubre 2025. A través de este análisis comparativo, se busca identificar similitudes y diferencias en los hábitos

de higiene bucal, así como las posibles consecuencias observables derivadas de dichas prácticas. Los resultados de este estudio pretenden constituirse en un aporte significativo para el fortalecimiento de programas de promoción y prevención en salud oral dentro del ámbito universitario, contribuyendo a la formación integral de futuros profesionales de la salud.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023), fundamentado en la recolección y el análisis de datos numéricos, con el propósito de describir los hábitos de higiene oral, establecer relaciones entre variables y realizar comparaciones estadísticas objetivas. Se adoptó un diseño metodológico de tipo descriptivo, transversal y comparativo, orientado a caracterizar las prácticas de cuidado bucal y a contrastarlas entre dos grupos de estudiantes universitarios: alumnos del primer semestre, paralelo C, de la carrera de Odontología y estudiantes del primer semestre de la carrera de Medicina de la Universidad UNIANDÉS, durante el período académico comprendido entre mayo y octubre de 2025.

La figura 1 ilustra la distribución de la muestra según la carrera, correspondiente a estudiantes de primer semestre del paralelo C de Odontología y Medicina de la Universidad UNIANDÉS. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia, considerando su pertenencia al grupo de estudio. Al tratarse de una investigación observacional y no invasiva, se incluyó a la totalidad de los estudiantes disponibles que cumplieran con los criterios establecidos, lo que permitió una representación adecuada de ambos grupos académicos.

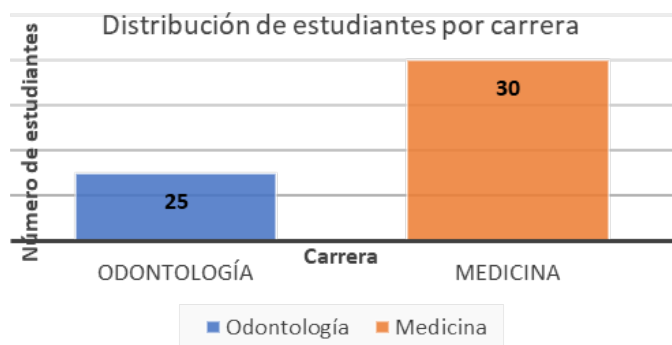


Figura 1. Muestra de estudio.

Para la recolección de la información se diseñó y aplicó una encuesta estructurada compuesta por diez preguntas cerradas, orientadas a evaluar tanto los conocimientos como las prácticas relacionadas con la higiene oral. La aplicación de la encuesta se realizó de manera presencial, en formato físico, garantizando la participación voluntaria, el anonimato de las respuestas y la confidencialidad de la información recopilada.

Los datos obtenidos fueron sistematizados en tablas y analizados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas y relativas para cada una de las variables estudiadas. Posteriormente, se efectuó una comparación de los resultados entre los estudiantes de Odontología y Medicina, lo que permitió identificar diferencias en los hábitos de higiene bucal y en las consecuencias visibles asociadas a dichas prácticas.

Resultados y discusión

A continuación, se exponen las principales observaciones registradas en la investigación, las cuales se presentan de manera sistemática mediante tablas y representaciones gráficas, con el fin de facilitar su interpretación y análisis. Cada tabla y figura se encuentra debidamente referenciada dentro del texto y acompañada de una descripción analítica que permite examinar el comportamiento de las variables estudiadas, así como identificar tendencias, similitudes y diferencias entre los grupos comparados.

Tabla 1. Frecuencia recomendada de cambio de cepillo dental según estudiantes de Odontología y Medicina.

| Respuesta | Odontología | Medicina |
|--------------------|-------------|----------|
| Cada 3 meses | 21 | 8 |
| Cada 6 meses | 2 | 13 |
| Cuando se desgaste | 2 | 9 |

La tabla 1 pone en evidencia diferencias marcadas en el conocimiento sobre la frecuencia recomendada para el cambio del cepillo dental entre los estudiantes de Odontología y Medicina. En el grupo de Odontología, la gran mayoría reconoce el intervalo sugerido de tres meses, lo que se refleja en que el 87 % de los estudiantes seleccionó esta opción, evidenciando una mayor apropiación de criterios técnicos relacionados con la higiene bucal. Por el contrario, entre los estudiantes de Medicina, solo el 27 % identificó correctamente dicha recomendación, mientras que una proporción similar consideró adecuado cambiar el cepillo cada seis meses y un porcentaje aún mayor condicionó esta práctica al desgaste del instrumento.

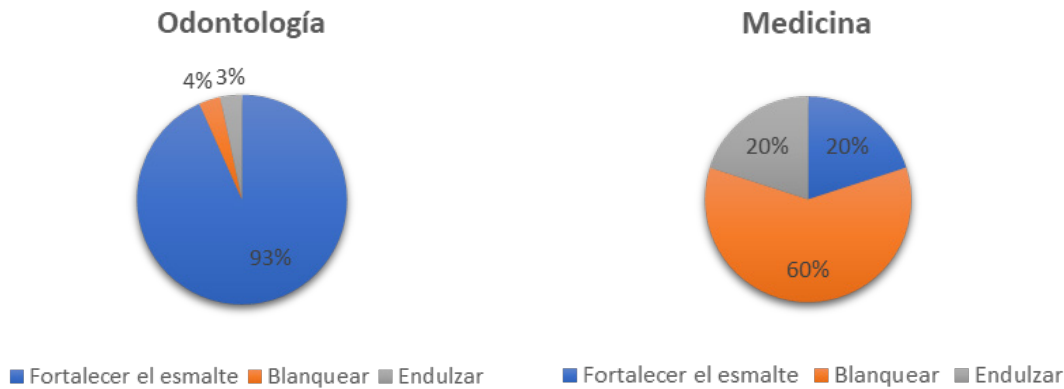


Figura 2. Función del flúor en la pasta dental según los estudiantes.

La figura 2 refleja el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre la función del flúor en la pasta dental, especialmente su papel en la prevención de caries y el fortalecimiento del esmalte. Los resultados muestran que el 93 % de los estudiantes de Odontología identifica correctamente la importancia del flúor, lo que evidencia un alto grado de comprensión de conceptos preventivos desde etapas iniciales de su formación académica. En contraste, solo el 67 % de los estudiantes de Medicina respondió correctamente, mientras que un 33 % presentó respuestas incorrectas, lo que indica un desconocimiento considerable en esta área. Estas diferencias sugieren que la orientación académica específica influye significativamente en la internalización de conocimientos básicos de salud bucal.

Tabla 2. Conocimiento de la técnica correcta de cepillado dental entre estudiantes de Odontología y Medicina.

| Respuesta | Odontología | Medicina |
|-----------|-------------|----------|
| Si | 22 | 20 |
| No | 3 | 10 |

Los datos (Tabla 2) reflejan diferencias significativas en el conocimiento sobre la técnica correcta de cepillado dental entre los estudiantes de Odontología y Medicina. Mientras que el 90 % de los estudiantes de Odontología indicó conocer la técnica adecuada, solo el 67 % de los estudiantes de Medicina respondió correctamente, lo que evidencia una disparidad notable en la formación inicial de ambas carreras.

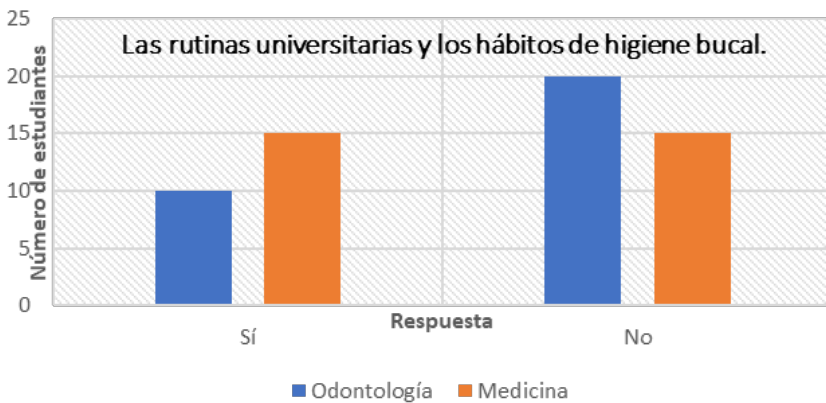


Figura 3. Impacto de la rutina universitaria en los hábitos de higiene oral de los estudiantes.

La Figura 3 refleja la percepción de los estudiantes sobre el impacto de la rutina universitaria en sus hábitos de higiene oral. En el grupo de Odontología, solo un 33 % de los estudiantes indicó que su rutina afectaba sus hábitos, mientras que en Medicina esta proporción alcanzó el 50 %. Por el contrario, la mayoría de estudiantes de Odontología respondió que su rutina no había influido significativamente en sus prácticas de higiene oral.

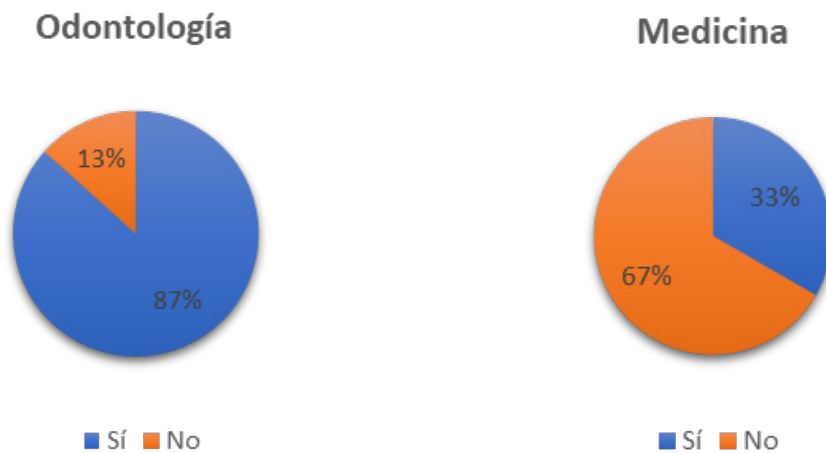


Figura 4. Frecuencia de cepillado dental (al menos dos veces al día) desde el ingreso a la universidad.

Los resultados (Figura 4) muestran diferencias claras entre los estudiantes de Odontología y Medicina en relación con la adopción de hábitos de higiene oral. Mientras que el 87 % de los estudiantes de Odontología indicó cumplir regularmente con prácticas saludables, solo un 33 % de los estudiantes de Medicina respondió de manera afirmativa. Esta disparidad evidencia que, incluso en etapas iniciales de la formación universitaria, los alumnos de Odontología mantienen hábitos de cuidado bucal más consistentes y alineados con las recomendaciones preventivas, lo que refleja la influencia de la orientación académica específica en la consolidación de comportamientos saludables desde el inicio de la carrera.

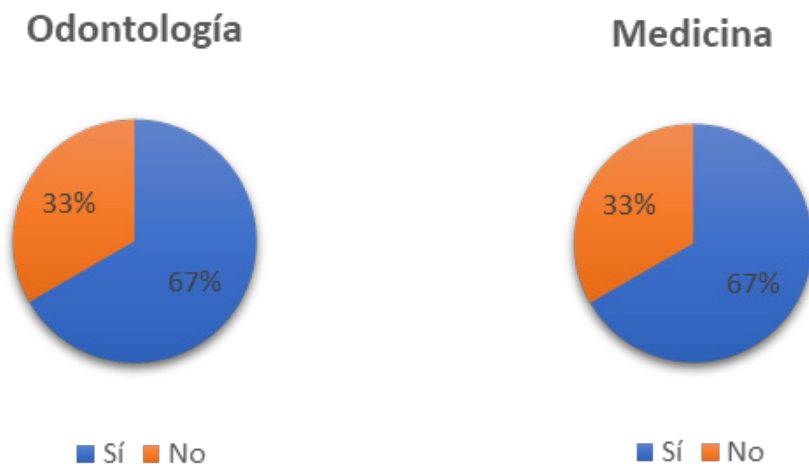


Figura 5. Consumo de bebidas azucaradas durante la jornada universitaria.

La figura 5 muestra la frecuencia de consumo de bebidas azucaradas entre los estudiantes de Odontología y Medicina. Se observa que un 67 % de los estudiantes de ambas carreras reporta consumir este tipo de bebidas, lo que indica que el hábito está ampliamente presente independientemente de la formación académica. Esta tendencia refleja que, pese al conocimiento sobre los riesgos que el consumo excesivo de azúcares representa para la salud oral, como la aparición de caries y erosión dental, los estudiantes no siempre adoptan comportamientos preventivos coherentes con su formación profesional.

Tabla 3. Frecuencia de visitas al odontólogo entre estudiantes de Odontología y Medicina.

| Respuesta | Odontología | Medicina |
|------------------|-------------|----------|
| Cada seis meses | 18 | 9 |
| Cuando hay dolor | 7 | 21 |

La tabla 3 refleja diferencias en los patrones de asistencia al odontólogo entre los estudiantes de Odontología y Medicina. En general, los estudiantes de Odontología tienden a mantener visitas periódicas de control, siguiendo recomendaciones preventivas, mientras que los estudiantes de Medicina acuden con mayor frecuencia solo ante la presencia de dolor o molestias dentales. Este contraste evidencia que la formación académica en Odontología influye positivamente en la adopción de conductas preventivas, promoviendo un autocuidado más constante, mientras que en Medicina predominan hábitos más reactivos frente a problemas de salud oral.

Tabla 4. Conocimiento sobre la importancia de cepillar la lengua en la higiene bucal.

| Respuesta | Odontología | Medicina |
|-----------|-------------|----------|
| Si | 23 | 10 |
| No | 2 | 20 |

La tabla 4 evidencia diferencias notables en el conocimiento sobre la higiene lingual entre estudiantes de Odontología y Medicina. Mientras que la gran mayoría de los estudiantes de Odontología reconoce la importancia de incluir el cepillado de la lengua como parte de la rutina de higiene oral, en Medicina solo una minoría tiene esta percepción. Esta disparidad indica una brecha significativa en la comprensión de prácticas de higiene oral integral, resaltando que, incluso al inicio de la formación universitaria, la orientación académica específica influye directamente en la internalización de hábitos preventivos más completos.

Tabla 5. Portación de cepillo dental o kit de higiene bucal durante la jornada universitaria.

| Respuesta | Odontología | Medicina |
|-----------|-------------|----------|
| Si | 13 | 10 |
| No | 12 | 20 |

La tabla 5 muestra diferencias en la práctica de portar un kit de higiene bucal entre estudiantes de Odontología y Medicina. En Odontología, una proporción considerable de estudiantes mantiene consigo elementos de cuidado oral durante la jornada académica, mientras que en Medicina esta práctica es menos frecuente. Esto sugiere que, aunque algunos estudiantes de ambas carreras se preocupan por la higiene oral fuera del hogar, los estudiantes de Medicina presentan una menor constancia en llevar implementos de aseo personal.

Tabla 6. Percepción sobre la necesidad de prácticas adicionales al cepillado para mantener buena salud oral.

| Respuesta | Odontología | Medicina |
|-----------|-------------|----------|
| Si | 6 | 11 |
| No | 19 | 19 |

La tabla 6 refleja las percepciones de los estudiantes sobre si el cepillado dental por sí solo es suficiente para mantener una buena salud oral. Se observa que la mayoría de los estudiantes en ambas carreras reconoce que otras prácticas complementarias, como el uso de hilo dental, colutorios y cepillado lingual, son necesarias para una higiene oral integral. Sin embargo, los estudiantes de Odontología muestran una comprensión ligeramente más consolidada sobre la importancia de un enfoque preventivo completo, mientras que en Medicina persiste un grupo que considera que el cepillado es suficiente.

Los resultados evidencian que los estudiantes de Odontología muestran un mayor nivel de conocimiento y mejores prácticas de higiene oral desde el inicio de su formación, reflejando una base concreta en hábitos preventivos en comparación con estudiantes de otras carreras del área de la salud. Sin embargo, a pesar de este conocimiento, la adherencia al uso de hilo dental sigue siendo limitada en ambos grupos, lo que indica que el dominio teórico no siempre se traduce en comportamientos consistentes en la práctica diaria.

El contexto académico universitario y el estrés asociado juegan un papel importante en la salud oral de los estudiantes (Luna et al., 2020). Niveles elevados de ansiedad y presión académica se relacionan con la aparición de síntomas como sangrado gingival, dolor dental y aftas, afectando incluso a quienes cuentan con conocimientos técnicos adecuados. En particular, los estudiantes de Medicina tienden a experimentar mayor carga de estrés, lo que se refleja en indicadores periodontales menos favorables que los observados en estudiantes de Odontología (Carrión Sánchez et al., 2022).

Asimismo, la ansiedad y otros factores psicosociales pueden interferir con el bienestar general y las rutinas de autocuidado, incluyendo alteraciones en el sueño, lo que limita la capacidad de mantener hábitos de higiene oral saludables. Prácticas fundamentales como el cepillado dos veces al día son relativamente comunes, pero el uso complementario de hilo dental y enjuagues bucales sigue siendo insuficiente, aumentando el riesgo de caries, enfermedad periodontal y mal aliento. Adicionalmente, conductas como el bruxismo, morder objetos o el consumo frecuente de bebidas azucaradas se asocian con mayores niveles de ansiedad y con un incremento de problemas temporomandibulares, afectando de manera particular a mujeres jóvenes.

El tipo de formación académica influye significativamente en la adopción de hábitos de autocuidado. Los

estudiantes de Medicina presentan prácticas de higiene oral más consistentes que otros estudiantes no médicos, pero estas siguen siendo inferiores a las de Odontología. Por el contrario, la exposición temprana a pacientes y la educación clínica en Odontología refuerzan positivamente tanto la actitud como la conducta respecto a la propia higiene oral, lo que subraya la importancia de incluir experiencias prácticas desde los primeros semestres en todas las carreras relacionadas con la salud.

CONCLUSIONES

El estudio permitió realizar una comparación detallada de los hábitos de higiene oral entre estudiantes de primer semestre de Odontología y Medicina, cumpliendo el objetivo principal de la investigación. Se evidenció que los estudiantes de Odontología presentan un mayor conocimiento y mejores prácticas preventivas en salud bucal, lo que resalta la influencia de la formación académica temprana en la consolidación de hábitos de autocuidado oral.

Asimismo, se identificaron los hábitos más frecuentes en ambos grupos. Los estudiantes de Odontología mostraron una mayor adherencia a prácticas como el cepillado diario, el cambio periódico del cepillo dental y el cepillado de la lengua, mientras que en Medicina se observó una menor implementación de estos hábitos, especialmente en lo que respecta al uso de hilo dental y la asistencia periódica al odontólogo. En cuanto a las consecuencias clínicas visibles, los resultados confirmaron que la ausencia de hábitos adecuados se relaciona con la presencia de placa bacteriana, halitosis y caries, lo que subraya la importancia de promover la prevención desde los primeros niveles de formación universitaria.

Se evidenció una relación entre el conocimiento sobre salud bucal y su aplicación práctica. Los estudiantes de Medicina, a pesar de reconocer algunos conceptos básicos, mostraron dificultades para integrarlos de manera constante en su rutina diaria, lo que indica la existencia de una brecha entre saber y hacer. Estos descubrimientos enfatizan la necesidad de fortalecer las estrategias educativas en salud oral dentro de todas las carreras del área de la salud, con el fin de garantizar la adopción de prácticas preventivas efectivas desde el inicio de la formación académica.

REFERENCIAS

Abarca Castro, R. Y., Jasso Medrano, J. L., & Quiroga García, M. Á. (2025). Relación entre higiene oral, ansiedad dental y hábitos de autocuidado bucal en universitarios. *RESPYN Revista Salud Pública y Nutrición*, 24(3), 76–83. <https://respyn.uanl.mx/index.php/respyn/article/view/861>

Áucar López, J., & Lajes Ugarte, M. (2021). Estrategia extensionista vocacional orientada a la formación profesional de estudiantes de carreras estomatológicas. *Medisur*, 19(5), 798–806. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=110959>

Carrión Sánchez, J. E., Gavilánez Villamarín, S. M., Armijos Moreta, J. F., & Santillán Molina, F. G. (2022). Relación entre el índice CPOD e estrés académico en estudiantes universitarios de odontología, UNIANDÉS. *Revista Conrado*, 18(S2), 500–508. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2488>

Cevallos Ponce, K. P. (2026). *Estrategia educativa de hábitos e higiene bucal y su contribución en el rendimiento académico de los estudiantes de la básica media* [Tesis de maestría, Universidad Estatal del Sur de Manabí].

Gizaw, Z., Demissie, N. G., Gebrehiwot, M., Bitew, B. D., & Nigusie, A. (2024). Oral hygiene practices and associated factors among rural communities in northwest Ethiopia. *BMC Oral Health*, 24(1), 315. <https://doi.org/10.1186/s12903-024-04049-4>

Kaya, S. (2024). Pre-clinical dental students' awareness regarding their oral hygiene. *International Dental Journal*, 74, S28–S29. <https://doi.org/10.1016/j.ident-tj.2024.07.655>

Lachance, S., Chichekian, T., Bélisle, M., Bertrand, Y., & Lavoie, P. (2026). Pedagogical practices to support student workload management: A collaborative study with nursing educators. *Nurse Education in Practice*, 90, 104698. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2025.104698>

Luna, D., García Reyes, S., Soria González, E. A., Avila Rojas, M., Ramírez Molina, V., García Hernández, B., & Meneses González, F. (2020). Estrés académico en estudiantes de odontología: Asociación con apoyo social, pensamiento positivo y bienestar psicológico. *Investigación en Educación Médica*, 9(35), 8–17. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20205>

Marcelo Leiva, B. R. (2023). *Autopercepción de la salud y conductas de autocuidado oral en estudiantes del Programa Académico de Odontología de la Universidad de Huánuco-2021* [Trabajo de titulación, Universidad de Huánuco].

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

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Leslie Alexandra Villar-Contreras, Giancarlo Jaime-Lascano, Ana Graciela Guedez-Mujica, Diego Mateo Marín-Mora: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

14

EL RIESGO

DE LA BAJA ACADÉMICA, DESDE LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES. EL CASO DE UNA LICENCIATURA EN FARMACIA



EL RIESGO

DE LA BAJA ACADÉMICA, DESDE LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES. EL CASO DE UNA LICENCIATURA EN FARMACIA

THE RISK OF ACADEMIC FAILURE, FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE: THE CASE OF A PHARMACY DEGREE PROGRAM

Luis Ángel Aguilar-Carrasco¹

E-mail: luis.aguilar@correo.buap.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0473-6950>

María de Guadalupe Muñoz-Arenas¹

E-mail: guadalupe.munoz@correo.buap.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7622-5308>

Dulce María Carolina Flores-Olvera¹

E-mail: dulce.flores@correo.buap.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9163-9955>

Itxel Cid-Polo²

E-mail: itxelci@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5008-8632>

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

² Aprende conciencia. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Aguilar-Carrasco, L. Á., Muñoz-Arenas, M. G., Flores-Olvera, D. M. C., & Cid-Polo, I. (2026). El riesgo de la baja académica, desde la voz de los estudiantes. El caso de una Licenciatura en Farmacia. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 135-146.

Fecha de presentación: 24/12/2025

Fecha de aceptación: 09/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

La deserción escolar es un fenómeno complejo que suele abordarse desde la visión cuantitativa, en el presente proyecto se buscó dar voz a un grupo de personas que se encontraban en riesgo de ser dadas de baja de la Licenciatura en Farmacia en la institución en la que se encuentran inscritos, se cotejaron los datos de baja del Programa Educativo por cohorte generacional para posteriormente entrevistar a aquellas personas que cumplieran con alguno de los criterios que los clasificaran como riesgo de baja, se recogió información entorno a cuáles razones les habían impedido culminar la carrera, su situación familiar, económica, relación con docentes y percepción sobre el programa educativo.

Palabras clave:

Deserción, programa educativo, carrera universitaria.

ABSTRACT

School drop-out is a complex phenomenon which is often approached from the quantitative in this project we tried to give a voice to a group of people who were at risk of being dropped from the Bachelor's degree in pharmacy at the institution where they are enrolled, the data on absences from the Educational Programme were collated by generational cohort, and subsequently interviewed those who met one of the criteria that classified them as at risk of absences, Information was collected on the reasons for which they had been prevented from completing their careers, their family situation, economic situation, relationship with teachers and perception of the educational programme.

Keywords:

Dropout, educational program, university degree.

INTRODUCCIÓN

Cuando se aborda el concepto de deserción escolar, a menudo se percibe únicamente como una “métrica” que condiciona la eficiencia y la calidad de los programas educativos y, por ende, de las instituciones (Van Dijk, 2012). Esta visión reduccionista no solo genera un sesgo sobre la capacidad y la dedicación de las y los estudiantes, sino también sobre la eficacia de los docentes al impartir sus clases (Choque Larrauri, 2009). Sin embargo, los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje no pueden entenderse como entes aislados del contexto social y personal en el que se desarrollan; son seres humanos que arrastran cargas profesionales, familiares, económicas y afectivas que inevitablemente inciden en su desempeño y en la manera en que participan dentro del aula (Moreno Bernal, 2013; Montes de Oca Sánchez, 2021).

La deserción escolar, además de un fenómeno institucional (Avendaño Rodríguez & Magaña Medina, 2018), se configura como un problema social complejo que involucra factores económicos, motivacionales y de elección vocacional (Castañeda & Solorio, 2014; Fernández, 2017). Por ejemplo, las condiciones económicas pueden limitar la permanencia de los estudiantes en la educación superior, mientras que la elección de carrera muchas veces se encuentra mediada entre intereses personales y las ofertas institucionales disponibles (Montes de Oca Sánchez, 2021; Rochin Berumen, 2021). Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (2008) enfatiza que garantizar una educación de calidad requiere atender estas múltiples dimensiones, considerando que los problemas de abandono escolar son reflejo de desigualdades estructurales en la región.

En consecuencia, entender la deserción escolar no debe reducirse a indicadores cuantitativos, sino reconocer la interacción entre los contextos individuales, institucionales y sociales que afectan la trayectoria educativa de las y los estudiantes. Solo así es posible diseñar políticas y estrategias educativas que realmente promuevan la permanencia y el éxito académico, más allá de la mera medición estadística (Van Dijk, 2012; Choque Larrauri, 2009).

De acuerdo con Zúñiga (en Ruíz-Ramírez 2014) la deserción se interpreta como la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo. Los trabajos entorno a la deserción académica de cualquier programa educativo conforman uno de los insumos más importantes en cuanto al impacto que un programa de estudios tiene. El análisis de trayectorias nos permite conocer las características y cualidades del grupo de estudiantes que se encuentran inscritos en el Programa Educativo. Desafortunadamente se suele centrar el análisis de trayectoria únicamente en los número que arrojan los ingresos y egresos de estudiantes dentro de un programa de Licenciatura, pero es importante mencionar que existen diversas razones y motivos por los cuales un

estudiante decide abandonar sus estudios en cualquier semestre de la carrera en la que se encuentre e independientemente del tipo de programa en donde está inscrito, la realidad es que la información en este tipo de estudios, se concentra en la mayoría de los casos en reportar los datos “duros” de cómo se comporta la matrícula a lo largo de la trayectoria.

Cuando los estudiante seleccionan una carrera universitaria estos lo hacen marcados por el interés en el área de estudio, en otras ocasiones, existe una influencia familiar o incluso social, en pleno siglo XXI en México se sigue reportando la existencia de programas que podemos llamar “tradicionales” de hecho, se estima que la mitad de la matrícula en México está concentrada en solo 10 programas de licenciatura, entre estos destacan Derecho, Psicología, Medicina y Contabilidad (Hernández, 2023). El problema es que al ser programas de alta demanda no pueden ser cubiertos en su totalidad por las universidades públicas, y que pese que instituciones privadas oferten dichos programas, no existe en todos los casos la capacidad económica de solventar las cuotas mensuales por parte de quienes aspiran a realizar sus cursos.

Alarcón-Montiel (2019) concentró las posturas de diferentes autores entorno a los factores que influyen en la decisión de una persona para desear estudiar una carrera u otra, conforme al análisis de la autora son un total de 10 factores, estos son tan variables como la percepción del futuro laboral, el grupo étnico, la tradición familiar y las expectativas propias.

Pinzón & Prieto (2006) menciona que el factor determinante para la selección de la carrera es la creencia de que se poseen habilidades especiales para desarrollarla, esto es interesante sobre todo cuando hablamos de carreras en donde la carga de horas prácticas es elevada, tal es el caso de programas del área de la salud o de las ciencias naturales, el dominio de conceptos por parte de las y los estudiantes o su capacidad de memoria no bastan para considerar que cuentan con habilidades para estudiar un programa universitario.

En contraparte a lo que hemos mencionado, la deserción escolar pudiera también estar influenciado por alguno de los 10 factores, incluyendo el desarrollo de las habilidades correspondientes al perfil profesional. En este sentido es válido plantear algunas preguntas ¿en qué momento un estudiante se da cuenta de que no es apto para estudiar un programa?, ¿es en el momento de comenzar sus clases? o ¿es en el momento de enfrentarse a algún tema complejo en la escuela? En ambos casos estamos obviando los factores externos que también juegan un papel fundamental en la decisión de un estudiante por abandonar sus estudios, no obstante, cuando hablamos de habilidades esperaríamos que aquellas personas que se inscribieron a un programa educativo desarrollarían todas aquellas habilidades y aptitudes necesarias para poder alcanzar de manera exitosa la consecución de sus

estudios fueran los que en menor número se dieran de baja, lo que vuelve a llevarnos a reflexionar sobre en qué momento un estudiante considera que sus habilidades están lo suficientemente desarrolladas como para poder inscribirse en tal o cual programa.

La Facultad de Ciencias Químicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), oferta tres programas de licenciatura, uno de ellos es la Licenciatura en Farmacia, de hecho, es una de las cinco universidades públicas en México que ofertan el Programa Educativo bajo ese nombre, el perfil de egreso del Licenciado en Farmacia que realizó sus estudios dentro de la BUAP está concentrado en ejercer la Farmacia Hospitalaria, a la letra el perfil de egreso menciona:

Gestiona la provisión y continuidad de los servicios farmacéuticos con la finalidad de colaborar con la calidad de los servicios de salud otorgados por las instituciones hospitalarias. Prepara y reacondiciona los medicamentos de acuerdo con las buenas prácticas de fabricación y desarrolla e implementa sistemas de gestión de calidad de fabricación de medicamentos. Gestiona la logística del suministro de medicamentos y demás insumos para la salud para garantizar la oportuna disponibilidad y evitar su desabastecimiento. Ejecuta actividades relacionadas con la atención farmacéutica en beneficio del paciente y la población en general. Promueve el uso racional de los medicamentos a través de la información técnica y científica, objetiva, actualizada, oportuna y pertinente debidamente procesada y evaluada. Participa en actividades que fomentan la salud pública y que previenen enfermedades. Cumple con obligaciones, directrices y legislaciones profesionales nacionales y actualiza reglamentaciones y directrices de práctica profesional farmacéutica. Participa en actividades de investigación relacionada con el manejo y del uso de los medicamentos, así como de investigación básica en el área de la salud. Participa en estudios de Bioequivalencia a fin de garantizar la biodisponibilidad de los medicamentos genéricos (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2020).

Si a esto añadimos que dentro de los objetivos de la agenda 2030, encontraremos en el rubro salud y bienestar, aparece como el punto 3b “apoyar la investigación en el desarrollo de vacunas y medicamentos” en tanto que el 3d menciona: “Reforzar la capacidad de todos los países, en particular los países en desarrollo, en materia de alerta temprana, reducción de riesgos y gestión de los riesgos para la salud nacional y mundial” podremos darnos cuenta de la importancia que tienen un programa educativo que prepare a quienes lo estudian para poder dar respuesta no solo a lo que plantea la agenda 2030, sino también a las realidades que enfrenta el sistema de salud de México.

Ahora bien, la consecución tanto del perfil de egreso del Programa Educativo como de los objetivos planteados en la agenda 2030 dependerá de la formación profesional

y evidentemente de la culminación de los estudios académicos, para el caso de la Licenciatura en Farmacia de la BUAP, debería analizarse en un primer momento el comportamiento de la trayectoria académica de las y los aprendientes matriculados. Para ello se realizó una comparación por cohorte generacional de los ingresos contra las bajas de los estudiantes del programa de Farmacia que oferta la Facultad de Ciencias Químicas de la BUAP (Figura 1), para ello se contrastaron el total de ingresos contra las bajas por cohorte generacional.

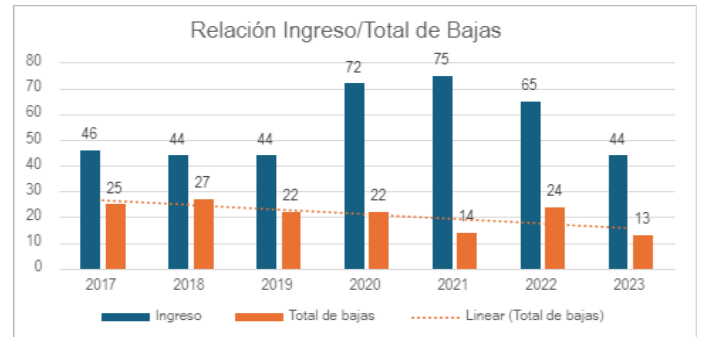


Figura 1. Relación Ingreso/Bajas de los estudiantes de la Lic. en Farmacia.

De las siete generaciones con las que se trabajaron los datos, se encontró que en 3 de estas el número de bajas es al menos el equivalente a la mitad de los ingresos por generación, si sumamos el total de ingresos contra el total de alumnos que se dan de baja, el porcentaje de bajas del programa educativo en siete años es igual al 37.69% muy por arriba de la media nacional que se reporta en 8.8% anual (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023). Para la institución en cuestión, existe una clasificación para diferenciar el motivo de baja de la cual son objeto las y los aprendientes, estos “tipos de baja” se mencionan a continuación:

- **Baja por no inscrito:** La baja por no inscrito ocurre cuando un estudiante no realiza el proceso administrativo de selección de materias o en su caso no realiza el pago de los créditos (asignaturas) que debería de cursar en el periodo de inscripción.
- **Baja por reglamento:** Es un proceso administrativo que la institución ejecuta cuando se ha incumplido algún inciso del Reglamento de Ingreso Permanencia y Egreso, de acuerdo con dicho documento son motivo de baja institucional: Haber excedido el tiempo máximo de permanencia el cual es igual a 7.5 años, no haber cubierto el 51% de los créditos equivalentes al primer año de estudio, haber cursado 5 años y medio y no cubrir el 51% de los créditos totales del plan de estudios, haber cursado el 51% de los créditos del plan de estudios y contar con un promedio aritmético de 7 (siete).
- **Baja Voluntaria:** Ocurre cuando los estudiantes solicitan de forma personal a la institución su baja académica para ello no se requiere colocar una razón en específico, es una decisión personal de quien lo solicita.

A partir de estas definiciones se determinó el número de bajas por cada tipo conforme a las cohortes generacionales del 2017 al 2023 (Tabla 1).

Tabla 1. Relación de alumnos por causa de baja de las generaciones 2017-2023.

| Cohorte generacional | Baja por no inscrito | Baja por reglamento | Baja voluntaria |
|----------------------|----------------------|---------------------|-----------------|
| 2017 | 7 | 2 | 1 |
| 2018 | 8 | 7 | 2 |
| 2019 | 14 | 0 | 2 |
| 2020 | 13 | 0 | 4 |
| 2021 | 0 | 5 | 2 |
| 2022 | 13 | 5 | 6 |
| 2023 | 8 | 1 | 4 |

Es de llamar la atención que exceptuando la generación 2021 para el resto de los cohortes que se analizan las bajas por no inscrito son mayores que las bajas por reglamento y las bajas voluntarias, no se puede establecer de primera mano cuáles son los motivos por los que un estudiante no realiza su pago de inscripción, no obstante podemos asumir que se refiere a un tema estrictamente económico, aunque claramente no es la única razón posible, no obstante, también podemos asumir que se puede tratar de problemas de salud, personales o de interés en la carrera.

Si nos apegamos a las características que se describen dentro de la definición de las Bajas por Reglamento, encontraremos que antes de que sea ejecutada la baja hay un tiempo o alguna condición que se debe de cumplir, ante ese escenario se clasificó dentro de los matriculados a aquellas personas que se pudieran encontrar en “riesgo de baja” por estar a punto de cumplir con alguno de los requisitos para ser dado de baja, esta información se concentra en la tabla 2.

Tabla 2. Causas de baja de estudiantes de las generaciones 2017 al 2023.

| Causa de baja | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|
| Alumnos con riesgo de exceder el tiempo límite de permanencia | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Alumnos que pudieran no cubrir el 51% de los créditos después de 5.5 años | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Alumnos que al término del primer año no pudieran cubrir el 51% de los créditos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se realiza en el contexto de una Universidad Pública de México considerada como una macrouniversidad al mantener una matrícula por arriba de los 100,000 estudiantes. Dentro del área de Ciencias Naturales y de la Salud, se ubica la Licenciatura en Farmacia con una matrícula de ingreso anual de solo 40 alumnos y una matrícula total de 221 estudiantes al año 2024. Para el presente trabajo se invitó a los 10 estudiantes que se encuentran dentro de alguna de las situaciones de riesgo para ser dados de baja, únicamente aceptaron ser entrevistados cuatro de ellos, los dos de la generación 2017 y dos de la generación 2019, cabe mencionar que tres (de los cinco) estudiantes de la generación 2023 mencionaron que no les interesaba ser entrevistados, pues gestionarían su baja voluntaria debido a que la carrera no es lo que ellos habían imaginado.

Se realizó una entrevista semiestructurada en la que se interrogó a los entrevistados sobre la percepción que tienen entorno a los posibles motivos que han provocado que al momento de la entrevista no hayan cubierto el 100% de los créditos, se transcriben las ideas vertidas en cada una de las entrevistas y finalmente se construye una red semántica para interpretar las respuestas halladas en la entrevista.

Para identificar a los entrevistados se van a numerar en orden como fueron entrevistados anteponiendo la letra A (alumno) seguido por el indicador del orden en el que fue entrevistado, terminando por la generación a la que pertenece.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se transcribe las entrevistas realizadas a los estudiantes en riesgo de baja que aceptaron conversar para los fines del presente estudio:

E. ¿Por qué motivo no has culminado la carrera?

A12017. Lo que pasa es que al inicio me costó mucho trabajo la parte de matemáticas y sobre todo la química orgánica, la uno la cursé tres veces eso provocó que me atrasara, de hecho, el primer año de pandemia solo inscribí dos materias

E. ¿A causa de la pandemia misma?

A12017. La verdad no llegó el momento en que no me interesaba la carrera, tuve maestros que no me enseñaron nada y que exigían como si deberás, aparte me frustraba el hecho de no pasar orgánica, a mí me interesaba conocer de tecnología farmacéutica y de fisiología, a la fecha ni se para que quería la orgánica.

E. ¿Por qué dices que los maestros te exigían de más?

A12017. Porque no llegaban a clase, o no daban los temas que se supone deberíamos de ver, en pandemia por ejemplo cuando las clases eran totalmente virtuales, tuve un maestro que solo dijo bueno como yo no sé usar esto de la tecnología ustedes me van diciendo, la clase era muy aburrida no vimos nada, eso si todos con 10. Otro maestro que tuve se pasó el curso poniéndonos a hacer actividades según para su doctorado, pero en realidad no aprendimos nada.

E. Estas situaciones ¿no las comentaste con tu tutor o con la administración?

A12017. No, no le vi sentido, la verdad es muy difícil que como alumno te crean, mi tutor para empezar nunca atiende, cuando le decía que tenía problemas en orgánica, me respondía que ya era un alumno universitario y que por lo tanto era responsable de sacar adelante mis estudios.

E. ¿Alguna vez pensaste en dejar la carrera?

A12017. Si, y no solo por no poder pasar orgánica, cuando cursaba fisicoquímica el maestro nos decía que para qué estudiábamos, que no nuestra carrera no servía de nada, tuve una maestra de tecnología farmacéutica que todo el tiempo nos decía que no servía para nada, que éramos una vergüenza que por eso ella prefería darles clases a los alumnos de QFB (Químico Farmacobiólogo).

E. ¿Cómo te hacía sentir eso?

A12017. Muy mal, yo entré a estudiar la carrera porque quería trabajar cosas de preparación de medicamentos, me imaginaba en una empresa de fármacos, y el hecho de que me dijeran que no servía para nada pues no estaba bien, y además no se me hace justo que a los alumnos de QFB les den preferencia de horarios o de maestros solo porque es la carrera más grande, y a nosotros nos dejan los horarios más feos y mal hechos.

E. En este momento ¿Cuántas materias te faltan para terminar la carrera?

A12017. Me faltan 2 materias una de ellas es optativa y liberar mis prácticas

E. Y después ¿qué vas a hacer?

A12017. La verdad si quiero ejercer, ya estuve en dispensación de medicamentos en el Hospital Universitario como parte de mi servicio social, había días que me pasaban a hospitalaria a revisar las indicaciones y medicamentos que están indicados a los pacientes, eso se me hace muy interesante y me gustaría poder trabajar en un hospital

E. ¿La preparación de medicamentos ya no?

A12017. Pues la verdad es que pienso que no estoy preparado para la industria, como le dije en esa parte la verdad no tuve buenos maestros y hay muchas cosas que no tengo del todo claro.

E. ¿Podríamos decir que en tu caso no acabar la carrera tiene un componente únicamente académico?

A12017. No sé si académico, es que mire el no pasar una materia creo que no solo era porque no estudiaba, porque en verdad que si repasaba y estudiaba de los libros, pero en el curso no me explicaban nada más era resolver ejercicios que en verdad no tenían sentido para mí, y no me entienda mal no voy a decir que todo es culpa de los profesores, pero yo creo que si pusieran atención cuando les decimos que no entendemos en vez de seguir avanzando en los cursos y dejar y dejar tareas, yo creo que los maestros deben hacer otras cosas para que nosotros podamos entender. A mí me hubiera gustado que ocuparan otras cosas no solo el pizarrón o que me dijeran cómo se relacionan los temas con mi carrera, nunca supe para que tenía que estudiar cinética, hasta que legué a farmacología entendí para que habíamos cursado eso, lo malo es que no nos lo dicen.

E. ¿Por qué motivo no has culminado la carrera?

A22019. Pues yo entré a la carrera convencida de que era lo que quería estudiar, pero no contaba con que el tiempo que se le dedica es mucho, aparte yo viajaba diario desde mi casa a la ciudad de Puebla, eso es muy desgastante porque entre ida y vuelta más o menos eran 4 horas diarias, desde el viaje de mi casa a Puebla y luego de la terminal a Ciudad Universitaria, entonces si salía yo a las 8 era llegar a la casa diez o diez y media, cenar y ya luego pensar en hacer tarea, la verdad fue muy pesado. Después cuando cursaba yo el tercer semestre ya estábamos en pandemia y reprobé química orgánica, nunca, nunca había reprobado una materia para mí fue muy difícil, primero em quise convencer de que era debido al tema de las clases virtuales, porque resulta que de los 20 que tomábamos la materia solo pasaron 2, entonces para mí lo lógico fue decir es cosa de lo digital, pero no era así.

A raíz de eso empecé a atrasarme en la carrera, luego vuelvo a cursar orgánica y la repruebo nuevamente, luego a fisiología y la maestra se equivoca y me reprueba aunque había yo pasado y fue muy largo el lograr cambiar mi calificación, el trámite es larguísimo, entonces eso me empezó a atrasar, reprobar dos materias en un semestre una que ya era recurso no me permitió avanzar luego las materias se llenaban, entonces hable con mis papás y les dije que en virtual no podía así que acordamos no meter materias hasta que volviera yo a tener clases presenciales, entonces simplemente durante 2 periodos no inscribí una sola materia.

E. ¿Solicitaste un permiso?

A22019. No

E. ¿Por qué?

A22019. Es que no sabía que se podía hacer eso, entonces entre lo que no metí, lo reprobado y lo atrasado pues me afectó bastante.

E. Me dices que reprobar química orgánica no fue por el tema digital, pero a la vez em comentas que decidiste no inscribir materias hasta que regresaras a la presencialidad ¿me puedes explicar?

A22019. Lo que pasa es que la orgánica siempre la están reprobando, cuando la recursé había alumnos de semestres muy arriba ósea les faltaban cinco materias, pero debían las últimas dos orgánicas que son de tercero y cuarto, aunque ya hubiera hecho práctica y servicio, entonces pues esa de todas maneras estoy segura de que la iba a reprobar aunque estuviera yo en la escuela, pero también creo que hay materias como fisicoquímica o fisiología que en el salón de clases me hubiera sido más fácil entender o por ejemplo hubiera buscado a los docentes y pues ya con eso hubiera pasado.

E. Dirías entonces que ¿la pandemia fue determinante para que te atrasaras en la carrera?

A22019. Pues sí, sin pandemia yo no me hubieran atrasado, la verdad la universidad hubiera hecho algo diferente para que no nos obligaran a tomar tantas materias.

E. ¿Cómo ha sido tu relación con tus maestros?

A22019. Con algunos buenas, por ejemplo, el profe con el que estoy llevando tecnología farmacéutica un maestro joven que tiene otras ideas, se puede platicar con el de las cosas que tiene uno y que interesan, pero por ejemplo la maestra de ab como ya es grande no le puedes decir nada se enoja de todo, ofende.

E. ¿Qué ofensas te ha dicho?

A22019. Que no aprendemos, que no le ponemos empeño, que otras generaciones son mejores, y pues la verdad no hacemos mucho solo seguimos lo que está escrito en manual y luego ni nos salen las cosas.

E. ¿Cuántas materias te faltan para terminar la carrera?

A22019. Pues más o menos la mitad de la carrera, entre el año que no metí y las materias que se me cerraron es mucho lo que me atrasé.

E. ¿no te preocupa que te den de baja?

A22019. Si, porque de verdad a mí la carrera me gusta y quiero ejercerla, ya sé que no puedo reprobar nada ni atrasarme por ese motivo en mi casa me están apoyando y para ya no viajar ya rento cerca de ciudad universitaria así no pierdo el tiempo en viajar.

E. ¿Y qué ocurriría si te dieran de baja?

A22019. Volvería a inscribirme para que me revaliden estudios.

E. Cuando termines la carrera ¿qué piensas hacer?

A22019. Me gustaría trabajar en una empresa de fármacos, de hecho, quiero hacer mi servicio social en Jansen o de perdida en química Son's así empezar a agarrar experiencia y ya con el antecedente de haber estado con ellos poder solicitar trabajo.

E. ¿Por qué motivo no has culminado la carrera?

A32017. Tuve problemas familiares, cuando estaba cursando el tercer semestre de la carrera me salí de casa de mis papás y pues me puse a trabajar, como los horarios del trabajo y los de la escuela son difícil de compaginar pues empecé a faltar a clases, así estuve dos años, luego llegó la pandemia que la verdad a mí me ayudó porque las clases eran en línea y pues estaba yo en el trabajo y me conectaba a la clase, creo que de no haber sido por la pandemia no hubiera avanzado en las clases.

E. ¿Cómo ha sido tu relación con tus maestros?

A32017. Pues hay de todo, hay unos que exigen mucho, otros que se nota que no saben nada, algunos que son buenas personas y que intentan que uno le vaya agarrando el gusto a las clases, pero la verdad la mayoría de los que me dieron clase como que se notaba que les era incómodo

E. ¿Por qué dices que les era incómodo?

A32017. Varios de los maestros comentaban que para ellos no era adecuado trabajar con grupos chicos porque terminaban en muy poco tiempo el temario, y no sabía que más hacer, había quien decía que nos daba clases porque eran los grupos que le dejaban por ser de los últimos en escoger materias, y casi todos decían entre broma y verdades que les chocaba darle clase a Farmacia.

E. ¿Esto te hacía sentir mal?

A32017. Pues la verdad muchas veces no le di importancia porque como le estaba diciendo tenía muchos problemas personales, a veces hasta me reía, lo que si es que cuando tomaba la materia de clínicos el profesor si nos dijo un día que era un desperdicio tener que gastar reactivos para darnos clase a los de farmacia, que no entendía

para que se seguía ofertando la carrera, esa vez si me salí de clase y pues obvio reprobé, ya en pandemia la volví a cursar y era otro maestro uno nuevo que no le agarraba a la materia pero es el que nos habían puesto.

E. En tu caso ¿los maestros te desmotivaban?

A32017. No sé si lo pueda llamar desmotivarme, yo traía muchas cosas en la cabeza, a lo mejor si me daban otro empujón, aunque diga que no les hacía caso, no lo sé, lo que si es que creo que sería bueno que los maestros que no dieron clase les hubiera interesado lo que en si la carrera o al menos saber que podemos hacer cuando salimos donde trabajar si podemos estudiar una materia o no, cosas así.

E. En este momento ¿cuántas materias te faltan para acabar la carrera?

A32017. Me faltan 3 el problema es que dos son serias y ya me dijeron que me pueden dar de baja pero los compañeros dicen que no es cierto que solo es para espantarme.

E. ¿y qué ocurriría si te dieran de baja?

A32017. No lo creo, pero si pasara pues si iría yo a otra parte de la universidad ósea más arriba me tienen que hacer caso porque pues mis problemas personales afectaron y me tienen que dejar terminar la carrera.

E. Cuando termines la carrera ¿qué piensas hacer?

A32017. Pues de hecho estoy trabajando en una cadena de farmacias, estoy en almacén y pues si me interesa mucho sacar el título porque ya tengo dos años trabajando ahí y con título y cédula si puedo aspirar a ser supervisor y ganar mejor.

E. ¿Consideras que lo que revisaste en la universidad te ayuda en el trabajo?

A32017. No todo, ósea no estoy en el almacén haciendo derivadas, pero la parte en la que me enseñaron sobre farmacología, interacciones, administración y hasta calidad pues si me ha servido y mucho, yo empecé en el mostrador, pero como tenía más idea que los demás que despachaban pues me mandaron al almacén y si me encargan cosas de ordenar, clasificar y así. Uno pensaría que solo es acomodar por alfabeto, pero no, es más complicado por el tipo de formula, la acción y así.

E. ¿Por qué motivo no has culminado la carrera?

A42019. Pues al inicio de la carrera me encontré con que no sabía muchas cosas de las que tenía que estudiar, yo pensé que desde primer semestre íbamos a estudiar anatomía y fisiología y pues me topé con que había que estudiar matemáticas y física y pues me fue mal, reprobé física y desde ahí me empecé a atrasar.

E. ¿Cómo ha sido tu relación con tus maestros?

A42019. No muy buena, la mayoría de los profesores que me han tocado no han sido empáticos ni mucho menos comprensivos, se la pasan hablando muy mal de sus compañeros de trabajo, de la dirección y de la facultad, todo el tiempo dicen que antes todo estaba mejor, luego uno les pregunta dudas y salían con la de siempre con la de eso ya se lo deben de saber y pues entonces nada de explicar ni nada de explicar, llegó el momento en el que mejor dije no hay que preguntar, ah pero eso si en pandemia si no preguntábamos nos regañaban.

E. Me dices que eso pasó con la mayoría de los profesores ¿Alguno fue diferente?

A42019. Sí, por ejemplo, la maestra que me daba auditorias de la calidad, ella es muy buena explica muy bien la clase y aparte como trabaja en industria pues nos da cosas ciertas de lo que ella está viendo en el trabajo. El maestro de fisiopatología también se dedicaba a dar clase y a explicar y si no entendíamos nos repetía sin regañarnos.

E. En tu caso ¿podemos decir que los maestros te desmotivaban?

A42019. Claro, no está bien que te digan que lo que estudias está mal, llegaba el momento en que se vuelve aburrido, también por eso llegó el punto en que para mí era mejor no acudir a clases, si era en línea no me conectaba o me quedaba con la cámara apagada, ya si el maestro era exigente y no avanzaba si no teníamos la cámara encendida pues ahí si ya encendía.

E. Eso ocurrió en la pandemia, pero ¿qué pasaba en las clases presenciales?

A42019. También faltaba si el maestro que me daba las clases empezaba con sus cosas de que no servimos para nada de que no sabemos nada, y la verdad se me hace ridículo si pasamos un año en línea sin laboratorios cómo vamos a saber qué hacer una práctica de laboratorio, yo en mi caso en la preparatoria no hice prácticas de laboratorio, luego entre a la carrera y no hay laboratorios presenciales, pues claro que no sé.

E. Entonces ¿podemos decir que dejó de interesante la carrera?

A42019. La carrera no me dejó de interesar, pero lo que ya no quería era ir a la universidad con esas cosas, de hecho, quise cambiarme de universidad, pero pues no encontré algo que se ajustara en dinero.

E. ¿y Cambiarte a otra carrera dentro de la misma universidad?

A42019. Lo más cercano es QFB y la verdad no me interesa, los maestros siempre dicen que ellos si saben y están bien preparados entonces no quiero llegar a donde me sigan haciendo menos.

E. En este momento ¿cuántas materias te faltan para acabar la carrera?

A42019. Me falta la mitad, pero el problema que tengo es que me faltan de diferentes semestres.

E. ¿Cómo puede ser?

A42019. Lo que pasa es que inscribimos materias según nuestra generación y el promedio entonces llega un punto en el que puedes no encontrar lugar en una materia eso me paso en un semestre, solo pude inscribir una asignatura, al siguiente semestre me iba a pasar los mismo, entonces metí materias de más adelante que no tuvieran prerrequisitos, pero no podían ser muchas.

E. ¿Qué tan complicado fue cursar materias de otros semestres y no del que te correspondía?

A42019. Difícil porque me tuve que poner a estudiar mucho pero también estudié cosas a las que si les encontré sentido.

E. ¿No todo lo que estudias en la carrera tiene sentido?

A42019. Es que yo escogí estudiar farmacia, entonces empiezo y me enseñan física, cálculo, orgánica y ya muy adelante se ve fisiología, farmacología y cosas de industria y pues eso es lo que yo quería estudiar y no digo que las otras materias no sean importantes, pero tampoco nos dicen para qué nos sirve.

E. En algún momento ¿pensaste dejar la carrera?

A42019. No, a mí me gusta lo que estudio lo que si pensé fue inscribir una menor cantidad de materias para que

con ello pudiera según yo aprovechar mejor, no salió así, pero creo que no era mala idea.

E. En este momento estás en riesgo de que te den de baja ¿qué harías si esto ocurre?

A42019. Espero que no sea así. Yo no conozco a nadie que hayan dado de baja más bien se van porque se aburre o no les acaba de gustar, aunque si me espanta que me haya llegado un aviso, así como oficial, y la verdad no sé qué haría si me dan de baja, para empezar, no sé si quiera si lo diría en mi casa.

E. En caso de que termines la carrera ¿qué piensas hacer?

A42019. Quiero trabajar en una farmacéutica en ventas, porque un problema que nos han explicado es que hay mucha gente en ventas en farmacéuticas que no termina de saber qué es lo que dice y ofrece, eso a mí en lo personal me parece poco ético, si habemos gentes que estamos preparadas para explicar que hace un medicamento y entendemos todo alrededor de estos, pues creo que deberíamos ser nosotros los que andemos en eso, digo sería lo mejor.

Una vez que se concluyeron las entrevistas, se realizó un análisis de las respuestas que los entrevistados ofrecieron a cada una de las preguntas, usando el software UCINET se construyó una red semántica para poder relacionar los términos con mayor presencia en las respuestas por parte de los entrevistados (Figura 2).

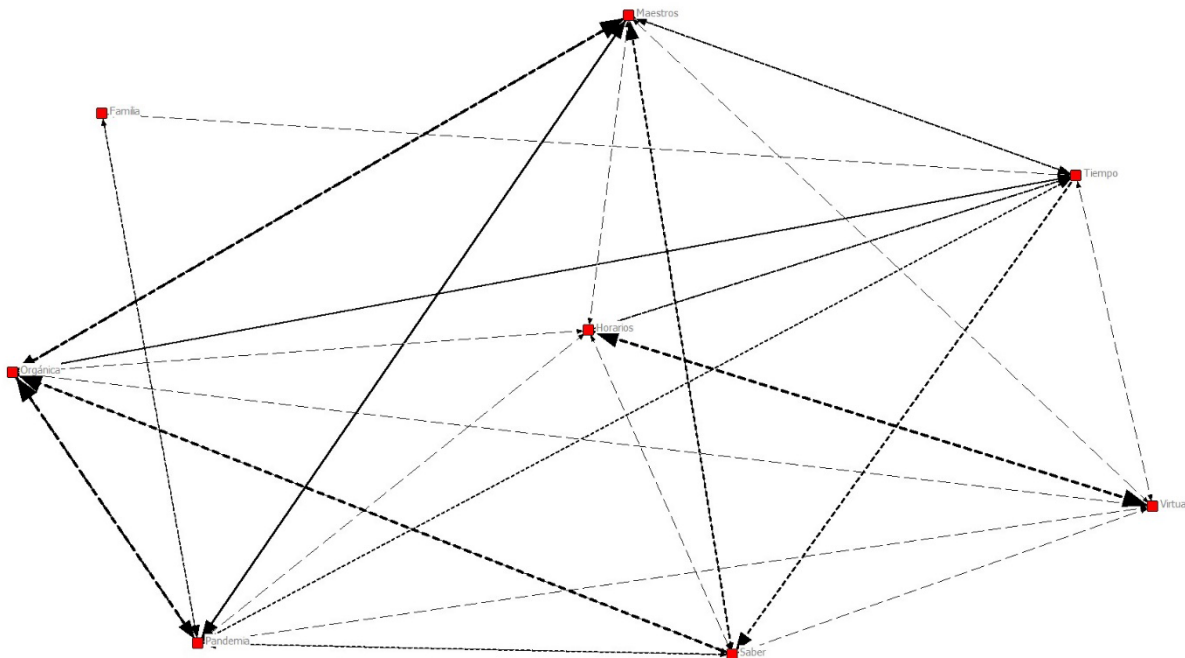


Figura 2. Red semántica basada en las respuestas de los entrevistados.

Conforme a la red encontramos que existe una elevada prevalencia en la responsabilidad que las y los aprendientes otorgan al tema de la pandemia, a las sesiones virtuales y a los docentes. En reiteradas ocasiones los cuatro entrevistados mencionan a la asignatura “Química Orgánica” como una de las materias complicadas y cuya reprobación comenzó a condicionar su avance, una vez que reprobaban asignatura ven condicionando la posibilidad e inscribir el total de materias que deben cursar en cada uno de los semestres de la carrera.

Los entrevistados asocian los problemas de horarios y el comportamiento de los docentes, describen que el mayor problema se encuentra en los profesores en las asignaturas de los primeros semestres, pero además de referirse a los maestros, los propios alumnos reconocen que existen lagunas importantes en su formación inmediata anterior, o incluso aceptan que desconocían la conformación de la ruta crítica del Programa Educativo, encontraste reconocen que aquellas personas que imparten asignaturas en los semestre superiores son profesores capaces que utilizan las habilidades y aptitudes que desarrollan mediante la experiencia que tienen en otros espacios los cuales trascienden el ejercicio de la transmisión de conceptos docentes.

También es importante mencionar los diferentes factores que los entrevistados identificaban como razones de una desmotivación la cual los encaminó a perder el interés en acudir a las clases, algo que en dos casos subrayaron es que la pérdida de interés es sobre asistir a las sesiones de clase, pero nunca perdieron el interés sobre la carrera como tal, esto nos lleva a reflexionar lo que se puede originar a partir de un comentario que se realiza en un momento inadecuado. La responsabilidad de los docentes debe ir más allá de la transmisión de conceptos como tal, trabajar el aspecto valoral y actitudinal son vitales dentro de un salón de clases, como parte de un proceso formativo integral del estudiante, por lo que se debe tener en cuenta, además, la incorporación del aparatado ético, y el respeto que las y los aprendientes deben hacia sus docentes, pero también el que los docentes les deben a las personas que están formando, no podemos exigir un determinado nivel y calidad educativa si no existe la capacidad de atender necesidades tan elementales como la resolución de las dudas, conforme a la entrevista las y los estudiantes requieren que en muchos de los casos los docentes presentaban una buena disposición para explicarles aquellos temas que no son claros.

De manera indirecta queda de manifiesto que los docentes (al menos lo que impactan en la formación de los entrevistados) no dieron importancia a las carencias y problemas de la enseñanza virtual ocurrida a raíz de la pandemia, estamos analizando el fenómeno de permanencia de los estudiantes de un programa con una elevada carga de trabajo práctico, aunque durante la pandemia se utilizaron ambientes virtuales que sustituyen el

trabajo en los laboratorios, y pese a que existen estudios que muestra que el uso de este tipo de herramientas puede ser benéfica para los estudiantes, los mismos estudios describen que no sustituyen en su totalidad la formación adquirida del laboratorio, por lo tanto los docentes debería ser conscientes de que existirían muchas carencias de dominio teórico, pero sobre todo de manipulación de los materiales y reactivos, dado que durante al menos un año los estudiantes no tuvieron acercamiento alguno a los materiales de laboratorio, esto pudiera presentarse mayormente con los alumnos de la generación 2019 quienes ingresaron a estudiar la carrera en agosto del 2019 y la suspensión de actividades presenciales se decretó en marzo de 2020, comenzado el regreso paulatino (en el caso de la BUAP) en enero 2022.

No se trata de responsabilizar en su totalidad a los docentes, incluidos los que figuran como tutores. No obstante, pudiera parecer obvio que en algún momento de la conversación esta figura aparecería dado que junto con el estudiantado es el otro personaje que regula como tal el proceso enseñanza-aprendizaje, de ahí que las situaciones que menciona, intencional o no pueden ser potenciadas por quien está recibiendo el mensaje, pero es claro que hay factores económicos y personales que van a la par y que pudieran superar el simple hecho de la mala relación que describen tener con los docente.

Además, la educación universitaria y los docentes y tutores a cargo deben reflexionar en casos como los que describe la alumna A, quien menciona el tiempo invertido de traslado entre escuela y casa, disminuye las posibilidades y tiempo que pueden dedicar a realizar investigaciones, proyectos y tareas, es claro que este no es un caso aislado, en cualquier institución existen estudiantes que se desplazan un determinado tiempo y no es necesario pensar que su residencia es fuera de la ciudad en donde se encuentra la institución educativa, dentro de la misma ciudad pueden encontrarse casos donde los alumnos deben de viajar un tiempo importante esto puede mellar en su desempeño académico por todo lo que conlleva invertir tiempo en los traslados. Esto lo señalan Porras y Suárez, en un estudio de identificación de los determinantes de rendimiento académico y su impacto en los exámenes, encontrando influencias negativas entre la distancia entre el domicilio del estudiante y el centro universitario (Ruiz-Porras & Suárez-Espinosa, 2023), ello señala la necesidad de que los estudiantes cuenten con un mayor número de horas para sus estudios por el impacto que puede tener en su rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Con base en la información que aportaron los entrevistados, podemos darnos cuenta de que el problema de la deserción escolar va más allá de factores netamente académicos, reducir el fenómeno de estudiantes que son dados de baja de una institución a un hecho de “entender

las clases” sería un acto profundamente reduccionista. De acuerdo con lo que los entrevistados respondieron, existe una importante responsabilidad de cuestiones socioafectivas, la desmotivación que estos sienten al escuchar que son comparados con alumnos de otro Programa Educativo al que los responsables de la formación del estudiantado se refieren como “mejor” o “más importante”, esta desmotivación también parte de la imposibilidad de contar con horarios adecuados y tener que conformarse con asignaciones que ponderan la licenciatura con mayor matrícula, en la apreciación de los entrevistados, lo que se aprecia por parte de los estudiantes como una falta de reconocimiento hasta cierto punto de su formación académica y contribuye a que los docentes continúen haciendo este ejercicio de diferenciación entre unos y otros, lo cual evidentemente muestra una falta de manejo de grupo e incluso de sentido de pertenencia de los mismos docentes al no darle el peso específico que tiene dentro de la Unidad académica a todos los estudiantes independientemente del programa en el que se encuentren inscritos.

El factor económico está presente desde el momento en que hay quien reporta que debe solventar sus estudios, trabajar y estudiar siempre serán condicionantes para un correcto tránsito académico, como lo es también el tiempo que cada una de las personas debe de invertir en trayectos para poder llegar a la universidad, ahora bien, no podemos sacar de la discusión y de la reflexión las afectaciones que generó la pandemia por SARS-COV2, el alejamiento de los estudiantes de los espacios prácticos afecta directamente su formación, la decisión entorno a no cursar asignaturas en tanto no hubiera trabajo práctico suena de primer momento una buena decisión, no obstante al darse cuenta que el hecho de no inscribir materias o al menos el total de éstas afectaría directamente el desarrollo de los estudiantes, la decisión parece no haber sido la más acertada, sin descartar que deben ser analizadas las condiciones por las cuales no se lograron los aprendizajes esperados en algunos de los estudiantes.

Es necesario también mencionar que existe una percepción por parte de los entrevistados sobre la utilidad de las asignaturas que se cursan en los primeros semestres de la carrera, no se trata de ser irresponsable y sugerir que estas asignaturas deberían de eliminarse de la malla curricular, pero si podría ser importante revisar la contextualización que las y los docentes le aportan a estas, hay que entender que para que un programa educativo este construido al cien por ciento, deberá contar con una serie de conocimientos y habilidades básicas, las cuales ayudarán al aprendiente a contar con las bases necesarias para cursar aquellas asignaturas que se encuentran en el apartado de materias formativas, no obstante es importante que los aprendizajes se contextualicen, pues de lo contrario caemos en el eterno cuestionamiento entorno a la utilidad de lo que se está estudiando en un salón de clase o a lo largo del curso, claro está que debemos

ser conscientes que el aprendizaje se va construyendo y requiere contar con bases sólidas, hay conceptos que de primera no se terminan de aterrizar por el elevado nivel de abstracción pero son estos mismos los que ayudan a posteriori a que las personas puedan comprender de mejor manera conceptos más avanzados.

Finalmente, debemos señalar el rol que están desempeñando los tutores en el proceso de acompañamiento de los estudiantes. Es necesario que se asuma que al ser procesos formativos integrales en los que participan los docentes que asumen este rol, el seguimiento no únicamente corresponde a verificar su inscripción de materias, sino realizar un verdadero acompañamiento del estudiante dado que los estudiantes tienen perfiles diversos, así como problemáticas. Se deben, por tanto, asumir y atender las posibles dificultades socioemocionales que puedan estar enfrentando y en la planeación de sus materias no por semestre, sino como metas de conclusión de la Licenciatura, en general, para evitar llegar a las situaciones de riesgo cuando ya es demasiado tarde para el estudiante.

REFERENCIAS

- Avenidaño Rodríguez, K. C., & Magaña Medina, D. E. (2018). Elección de carreras universitarias en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM): Revisión de la literatura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 154–173. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556293008/html/>
- Castañeda, L. I., & Solorio, M. G. (2014). La elección de carrera: entre la vocación y las ofertas institucionales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 28, 55-99. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Castaneda.pdf
- Choque Larrauri, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(4), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie4942086>
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00183.pdf>
- Hernández, G. (2023). *Las carreras del futuro no son prioridad para los jóvenes mexicanos: IMCO*. <https://www.eleconomista.com.mx/capitalhumano/Las-carreras-del-futuro-no-son-prioridad-para-los-jovenes-mexicanos-IMCO-20230817-0129.html>
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Banco de Indicadores del INEGI. INEGI. https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?t=270&ag=00#D270#D6200205286_151#D6200205242_15

- Montes de Oca Sánchez, T. (2021). Educación superior: factores económicos que inciden en la deserción escolar. Caso de las licenciaturas de la UNID Tlalnepantla. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1061>
- Moreno Bernal, D. M. (2013). La deserción escolar: un problema de carácter social. *Revista in Vestigium Ire*, 6(1), 115-124. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7883732.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura. (2008). Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559>
- Pinzón, B., & Prieto, L. (2006). Madurez vocacional y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería de gas de la UNERMB. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10(002), 518-540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30910215>
- Rochin Berumen, F. L. (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://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n22/2007-7467-ride-11-22-e01.pdf>
- Ruiz-Porras, A., & Suárez-Espinosa, H. Y. (2023). Determinantes del rendimiento académico tras la pandemia de COVID-19: Un análisis teórico-empírico de estudiantes universitarios. En A. Ruiz, L. Quevedo, & E. Ochoa (Coords.), *Avances en la economía de la educación: Un enfoque multidisciplinario* (pp. 237-272). CUCEA.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 115-139. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a6.pdf>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Luis Ángel Aguilar-Carrasco, María de Guadalupe Muñoz-Arenas, Dulce María Carolina Flores-Olvera, Itxel Cid-Polo: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

15

DIAGNÓSTICO

**DEL ESTADO NUTRICIONAL Y SU RELACIÓN CON LOS
HÁBITOS ALIMENTICIOS EN ADOLESCENTES DE LA
COMUNIDAD DE SAN GABRIEL**



DIAGNÓSTICO

DEL ESTADO NUTRICIONAL Y SU RELACIÓN CON LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS EN ADOLESCENTES DE LA COMUNIDAD DE SAN GABRIEL

DIAGNOSIS OF NUTRITIONAL STATUS AND ITS RELATIONSHIP WITH EATING HABITS IN ADOLESCENTS FROM THE COMMUNITY OF SAN GABRIEL

Julio Rafael Cedeño-Aray¹

E-mail: julioca74@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7465-8039>

Richard Javier Padilla-Vicente¹

E-mail: ut.richardpv24@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0008-9645>

Aylin Mayumi Arboleda-Gonzales¹

E-mail: aylinag73@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0489-6807>

Neyluz Alejandra Pérez-Bravo¹

E-mail: ut.neyluzpb39@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5097-1924>

¹ Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cedeño-Aray, J. R., Padilla-Vicente, R. J., Arboleda-Gonzales, A. M., & Pérez-Bravo, N. A. (2026). Diagnóstico del estado nutricional y su relación con los hábitos alimenticios en adolescentes de la comunidad de San Gabriel. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 147-152.

Fecha de presentación: 25/12/2025

Fecha de aceptación: 17/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El estado nutricional de los estudiantes adolescentes constituye un aspecto fundamental para comprender su desarrollo integral y su bienestar general. Durante esta etapa de transición, en la que ocurren cambios físicos, hormonales y psicológicos, una adecuada nutrición resulta esencial para favorecer el crecimiento, el rendimiento académico y la prevención de enfermedades futuras. La presente investigación se plantea como objetivo diagnosticar el estado nutricional y su relación con los hábitos alimenticios de los estudiantes del colegio Mario Oña Perdomo en la ciudad de San Gabriel. La investigación tuvo un alcance descriptivo desde un enfoque cuantitativo, permitiendo recolectar y analizar datos estadísticos. La mayoría de los estudiantes tienen un peso y talla dentro de un rango considerado promedio (59%). También se observa una cantidad importante de personas con peso y talla bajos, representando el 26% y una menor cantidad con peso y talla altos (15%). Aunque la mayoría de los estudiantes comprende conceptos básicos sobre nutrición, alimentación balanceada e hidratación, estos conocimientos no siempre se traducen en prácticas saludables. Se encontraron hábitos inadecuados como la omisión del desayuno, el bajo consumo de proteínas y vegetales, y la preferencia por comida rápida. La implementación de programas de promoción de la salud y educación nutricional es necesaria para mejorar los hábitos alimenticios y prevenir problemas relacionados

con la nutrición en esta etapa de la vida. Se recomienda integrar temas de nutrición en las asignaturas, promoviendo el aprendizaje activo y la reflexión sobre las elecciones alimentarias.

Palabras Clave:

Promoción de salud, nutrición, adolescencia, elecciones alimentarias, prevención de enfermedades.

ABSTRACT

The nutritional status of adolescent students is fundamental to understanding their holistic development and overall well-being. During this transitional stage, marked by physical, hormonal, and psychological changes, adequate nutrition is essential for promoting growth, academic performance, and preventing future illnesses. This research aims to diagnose the nutritional status and its relationship to the eating habits of students at the Mario Oña Perdomo school in the city of San Gabriel. The research employed a descriptive approach with a quantitative focus, allowing for the collection and analysis of statistical data. The majority of students have a weight and height within an average range (59%). A significant number of students (26%) are underweight and underweight, while a smaller number (15%) are overweight and overweight. Although most students understand basic concepts of nutrition, balanced diet, and hydration, this knowledge does not always translate into healthy

practices. Inadequate habits were found, such as skipping breakfast, low consumption of protein and vegetables, and a preference for fast food. Implementing health promotion and nutrition education programs is essential to improving eating habits and preventing nutrition-related problems at this stage of life. It is recommended that nutrition topics be integrated into school curricula, promoting active learning and reflection on food choices.

Keywords:

Health promotion, nutrition, adolescence, food choices, disease prevention.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el mundo afronta un grave problema de malnutrición, entendida como los excesos, las carencias y los desequilibrios del consumo de energía y nutrientes de una persona, y comprende dos grupos de afecciones, la desnutrición y el sobrepeso u obesidad (Maza Ávila et al., 2022). En este contexto la adquisición de hábitos no saludables entre adolescentes y jóvenes ha adquirido gran importancia en los últimos años.

Aunque la alimentación ha sido clave para la humanidad, la nutrición como ciencia surgió en el siglo XVIII, cuando se identifican las carencias nutricionales y sus enfermedades. A partir del siglo XX, la nutrición se centró en la prevención y tratamiento de enfermedades crónicas, como la obesidad y la diabetes (López Talavera, 2020).

Según Alzahrani et al (2020), una alimentación basada en alimentos frescos fortalece el sistema inmunológico y previene enfermedades. Sin embargo, enfrenta desafíos por el aumento de alimentos ultra procesados y factores socioeconómicos. La disponibilidad de productos poco saludables ha afectado la calidad de vida. En los jóvenes, adoptar hábitos saludables mejora su desarrollo, por lo que la educación nutricional es clave para generar cambios positivos.

Junto al aumento global del consumo de alimentos ultra procesados, la adopción de estilos de vida sedentarios, ha generado una crisis nutricional que afecta principalmente a los jóvenes, quienes están en una etapa crucial de crecimiento y desarrollo. Este escenario no solo incrementa el riesgo de enfermedades crónicas en edades tempranas, sino que también limita el potencial de los estudiantes para alcanzar sus metas personales y académicas.

Las características fisiológicas, emocionales e intelectuales de los adolescentes son muy diferentes de las de las edades previas y de la etapa adulta. La nutrición durante esta etapa no ha recibido, probablemente, la atención necesaria, en un periodo en el que una de las grandes preocupaciones sobre la salud tiene que ver con la obesidad y el sobrepeso. Los y las adolescentes se ven sometidos, tanto a las consecuencias del exceso de peso como a la

deficiencia de micronutrientes, fruto del uso inadecuado de dietas poco equilibradas, así como a la presión del ambiente sobre la imagen corporal (Moreno Villares & Núñez Ramos, 2025).

El estado nutricional entre los estudiantes del Colegio Mario Oña Perdomo en la ciudad de San Gabriel presenta un patrón preocupante, relacionado principalmente con los hábitos alimenticios adoptados en su rutina diaria. Muchos de los estudiantes consumen alimentos ultra procesados y bebidas azucaradas, particularmente durante los recreos, debido a la facilidad y accesibilidad que ofrecen estos productos en los alrededores del colegio y a menudo priorizan la conveniencia y el sabor de los productos poco saludables, ignorando los efectos negativos a largo plazo sobre su salud.

La adolescencia es una etapa única de la vida en la que las personas son susceptibles a influencias ambientales y de grupo que pueden favorecer la salud, incluyendo hábitos alimentarios saludables que pueden mantenerse en la edad adulta, o bien, estas influencias pueden ser una oportunidad perdida que impacte negativamente en sus estilos de vida (He et al., 2024). En consecuencia, la escasez de programas institucionales enfocados en la educación nutricional y la promoción de hábitos saludables, así como la falta de opciones de alimentos nutritivos dentro del establecimiento, contribuyen a la normalización de hábitos poco saludables.

La importancia de la educación para la salud está en el poder impartir conocimientos que mejoren la cognición y el comportamiento, a partir de la adopción de estilos de vida y actitudes destinados a mantener la salud personal, familiar y de la comunidad. Por tanto, estas acciones y estrategias deben comenzar en las escuelas, convirtiéndose en espacios de reflexión que ayuden a los adolescentes a tomar las decisiones más adecuadas relacionados con su salud, tales como su alimentación.

En el Colegio Mario Oña Perdomo, resulta crucial identificar las condiciones nutricionales actuales para abordar problemas como la desnutrición, el sobrepeso y la obesidad, los cuales afectan de manera significativa el desempeño y el futuro de los jóvenes. Esta investigación cobra especial importancia al centrarse en la comunidad estudiantil de San Gabriel, una región donde los factores socioculturales y económicos pueden acentuar las deficiencias en los hábitos alimenticios.

Esta situación perpetúa el consumo de alimentos no balanceados, lo cual impacta negativamente en el estado nutricional de los estudiantes y puede favorecer la aparición de problemas de salud relacionados con la dieta.

En este sentido, la presente investigación se plantea como objetivo diagnosticar el estado nutricional de los estudiantes y su relación con los hábitos alimenticios en el colegio Mario Oña Perdomo, en la ciudad de San Gabriel. Con ello, se espera contribuir de manera sostenible a la

mejora del estado nutricional, promoviendo la prevención de enfermedades relacionadas con la alimentación inadecuada y el fortalecimiento del bienestar integral de la comunidad estudiantil.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación tuvo un alcance descriptivo desde un enfoque cuantitativo, permitiendo recolectar y analizar datos estadísticos representativos sobre los hábitos alimenticios y el estado nutricional de los estudiantes del Colegio Mario Oña Perdomo, en la ciudad de San Gabriel. Para ello, se utilizaron cuestionarios estructurados diseñados específicamente para evaluar la frecuencia del consumo de alimentos saludables, el nivel de conocimiento sobre la nutrición, las barreras percibidas para mantener una alimentación equilibrada y las actitudes hacia la adopción de hábitos alimenticios saludables.

Se realizó una investigación bibliográfica a través de la revisión de literatura científica que fundamentó teóricamente las estrategias educativas propuestas. Este marco teórico proporcionó una base sólida para las intervenciones diseñadas.

En cuanto a los métodos de investigación, se empleó un enfoque analítico-sintético, analizando los datos sobre los hábitos alimenticios para identificar componentes clave como frecuencia, intensidad y duración, además de las motivaciones y barreras. Posteriormente, estos datos fueron integrados para generar conclusiones.

También se utilizó un enfoque inductivo-deductivo, observando patrones específicos en la muestra estudiada para elaborar generalizaciones, mientras que el enfoque deductivo permitió contrastar los hallazgos con teorías previas. Además, se empleó el enfoque histórico-lógico, lo que permitió comprender cómo evolucionaron los hábitos alimenticios de los estudiantes a lo largo del tiempo en relación con factores culturales, académicos y sociales.

La población del estudio estuvo conformada por los 140 estudiantes del colegio y la muestra quedó constituida por 103 estudiantes.

La investigación se llevó a cabo en 2 fases:

1. Realizar mediciones antropométricas y análisis de datos.
2. Identificar los principales hábitos alimenticios de los estudiantes mediante encuestas y entrevistas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente apartado se exponen los resultados principales obtenidos a través de la investigación de campo realizada sobre los hábitos nutricionales de los estudiantes del Colegio Mario Oña Perdomo en la ciudad de San Gabriel.

La mayor proporción de participantes en la muestra pertenece al grupo de adolescentes mayores (64%), lo que

indica que la población encuestada está compuesta principalmente por jóvenes en una etapa de transición hacia la adultez. Este dato refleja que la mayoría de los encuestados se encuentran en un período crucial de desarrollo, donde se consolidan hábitos, actitudes y decisiones que pueden influir en su bienestar futuro.

La mayor proporción de la muestra está compuesta por mujeres (57%), lo que indica una participación predominante de este grupo en el estudio. Las mujeres tienen una mayor representación dentro de la población analizada, lo que podría influir en la interpretación de los resultados y en la identificación de tendencias específicas dentro de este segmento.

En cuanto al peso y la talla, la mayoría tienen un peso y talla dentro de un rango considerado promedio (59%). También se observa una cantidad importante de personas con peso y talla bajos, representando el 26% y una menor cantidad con peso y talla altos (15%).

La aplicación de la encuesta reveló que una disparidad en la comprensión de la nutrición. Mientras que la mayoría tiene una base sólida, representada por el 92% de los estudiantes, hay grupos con conceptos erróneos o incompletos. Esto sugiere la importancia de promover una educación integral el tema de nutrición.

En relación al concepto de alimentación balanceada existe una buena comprensión general del mismo. La mayoría (76%) seleccionó la opción correspondiente a la ingesta de una variedad de alimentos en proporciones adecuadas para mantener la salud. No obstante, el 24% consideró que se trata de comer en grandes cantidades, por lo que se aprecian la necesidad de promover una educación integral sobre la alimentación balanceada para asegurar que todos comprendan su importancia para la salud.

Se encontró que existe un conocimiento general sobre la importancia del desayuno diario. La mayoría, representada por el 70% comprende que mejora la resistencia física, sin embargo, el 30% subestima su importancia, considerando que se trata de una costumbre.

Existe un buen conocimiento general sobre la principal fuente de energía para el cuerpo, ya que la mayoría (57%) identifica correctamente los carbohidratos. En tanto otros grupos consideraron las carnes y huevos (23%), las frutas y vegetales (18%), y los dulces (2%). Esto sugiere la necesidad de reforzar la educación sobre las fuentes de energía para asegurar que todos comprendan su importancia para la salud.

La mayoría (91%) identifica correctamente la importancia de comer en horarios regulares y elegir alimentos nutritivos, y el 93% considera que beber agua regularmente es necesario para el buen funcionamiento del cuerpo humano. El resto de los estudiantes consideró las bebidas azucaradas y jugos de frutas, además la necesidad de ingerir líquidos solo cuando se siente sed, demostrando insuficientes conocimientos del tema.

Se encontró que existe una percepción general sobre la influencia positiva de la alimentación en el rendimiento escolar. La mayoría (90%) reconoce que una buena alimentación ayuda a mejorar la concentración y el aprendizaje. Sólo el 10% respondió que se encuentra relacionado con la inteligencia y no con una alimentación saludable. Esto demuestra la necesidad de reforzar la educación sobre la importancia de una alimentación balanceada para el rendimiento escolar.

Existe una buena conciencia general sobre los riesgos para la salud asociados con el consumo excesivo de alimentos procesados y azucarados. La mayoría (86%) reconoce el riesgo de obesidad, diabetes y otros padecimientos. Igualmente, el 90% identificó correctamente que comer frutas y verduras diariamente es necesario para mantenerse saludables. No obstante, se observa que persisten corregir mitos en cuanto a los hábitos alimenticios.

Existe un buen conocimiento general sobre la principal consecuencia de la falta de proteínas en la alimentación. La mayoría (86%) identifica correctamente el impacto en la piel y el sistema inmunológico, sin embargo, el resto considera que el cuerpo humano se adapta a las deficiencias nutricionales.

Los resultados muestran que, aunque la mayoría de los estudiantes comprende conceptos básicos sobre nutrición, alimentación balanceada e hidratación, estos conocimientos no siempre se traducen en prácticas saludables. Esta brecha entre saber y hacer coincide con lo señalado por Burgos et al. (2025), quienes destacan que el conocimiento aislado no es suficiente para generar cambios conductuales si no se acompaña de estrategias pedagógicas efectivas y entornos que promuevan elecciones saludables.

En correspondencia, plantean Bandeira et al., (2022) que es importante evaluar las intervenciones de educación alimentaria y nutricional diseñadas específicamente para adolescentes, en diferentes contextos sociales y económicos, para determinar las estrategias que han demostrado resultados favorables para una alimentación saludable. Ampliar este conocimiento permite identificar modelos de intervención que pueden mejorarse y replicarse con otros adolescentes. Efecto de las intervenciones de educación alimentaria y nutricional en las escuelas sobre el consumo de alimentos de los adolescentes: una revisión sistemática y un metaanálisis

La coexistencia de desnutrición, sobrepeso y obesidad dentro de la misma población estudiantil refleja la denominada doble carga de la malnutrición, considerada por la Organización Mundial de la Salud (2024) como un reto de salud pública en América Latina. De manera semejante, Marti et al. (2021) confirman la estrecha relación entre el aumento en el consumo de alimentos ultraprocesados y la prevalencia de obesidad en adolescentes, fenómeno que también se observa en el presente estudio por la alta ingesta de productos de bajo valor nutricional.

A pesar de que la mayoría de los estudiantes reconoce que una buena alimentación contribuye a la concentración y el aprendizaje, en la práctica se observan hábitos inadecuados como la omisión del desayuno, el bajo consumo de proteínas y vegetales, y la preferencia por comida rápida.

La mayor representación de mujeres en la muestra abre un campo de análisis importante. Estudios como el de Ibarra Mora et al. (2019) sugieren que las adolescentes suelen ser más conscientes de los riesgos de una dieta desequilibrada, pero también son más vulnerables a prácticas restrictivas de la alimentación para controlar el peso. Este aspecto merece ser profundizado en futuras investigaciones.

El consumo frecuente de alimentos ultraprocesados en los alrededores del colegio refleja la influencia de factores económicos y socioculturales. En muchos casos, los estudiantes priorizan la conveniencia y el bajo costo sobre la calidad nutricional.

Es necesario implementar programas de educación nutricional sostenidos en el tiempo y acompañados de políticas escolares que garanticen el acceso a alimentos saludables dentro del plantel. Las intervenciones de educación nutricional son necesarias para alcanzar patrones dietéticos más saludables y de esta manera contribuir a detener la epidemia de enfermedades no transmisibles, además permiten que los adolescentes tengan un acercamiento al tema alimentación-nutrición (Macías Matos et al., 2020).

Para Arlinghaus & Stang (2021) los enfoques participativos comunitarios para la intervención nutricional, en particular los programas de mentoría entre pares y de diferentes edades, son prometedores para adaptar eficazmente las intervenciones y empoderar a los jóvenes, a la vez que satisfacen las necesidades de los adolescentes en comunidades marginadas, y también pueden reducir la probabilidad de que los jóvenes incurran en conductas de riesgo para la salud.

Asimismo, la participación activa de las familias resulta clave para consolidar hábitos saludables en los adolescentes. Se considera fundamental trabajar, por tanto, en la construcción de entornos que promuevan y favorezcan opciones de consumo de alimentos saludables y sostenibles, con especial incidencia en el entorno educativo, familiar y comunitario, protegiendo a la infancia y adolescencia de la presión de consumir alimentos no saludables (Robledo de Dios et al., 2023).

CONCLUSIONES

Las mediciones antropométricas evidencian que en la muestra estudiada existen alteraciones del estado nutricional, manifestadas en casos de desnutrición, sobrepeso y obesidad.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer la educación nutricional dentro del entorno

escolar y familiar, promoviendo hábitos de alimentación más saludables. Además, resalta la importancia de implementar estrategias de intervención que ayuden a los estudiantes a comprender la relevancia de una dieta equilibrada y su impacto en la salud.

Las consecuencias de una alimentación inadecuada van más allá del aspecto físico, afectando el rendimiento académico, el estado emocional y la calidad de vida de los estudiantes.

La implementación de programas de promoción de la salud y educación nutricional en Colegio Mario Oña Perdomo es necesaria para mejorar los hábitos alimenticios y prevenir problemas relacionados con la nutrición en esta etapa de la vida.

Se recomienda integrar temas de nutrición en las asignaturas, promoviendo el aprendizaje activo y la reflexión sobre las elecciones alimentarias.

REFERENCIAS

- Alzahrani, S. H., Saeedi, A. A., Baamer, M. K., Shalabi, A. F., & Alzahrani, A. M. (2020). Eating habits among medical students at King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia. *Revista Internacional de Medicina General*, 13, 77–88. <https://doi.org/10.2147/IJGM.S246296>
- Arlinghaus, K., & Stang, J. (2021). Population-engaged approaches to improving adolescent nutrition. *The Journal of Nutrition*, 151(6), 1371–1372. <https://doi.org/10.1093/jn/nxab111>
- Bandeira Silva de Medeiros, G. C., Morais de Azevedo, K. P., García, D., Oliveira Segundo, V. H., De Sousa Mata, A. N., Pinheiro Fernandes, A. K., Praxedes dos Santos, R., Barros de Brito Trindade, D. D., Morales Moreno, I., Guillén Martínez, D., & Piuvezam, G. (2022). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 105–122. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710522>
- Burgos Licoa, A. M., Rodríguez Orozco, C. L., & Rebolledo Malpica, D. (2023). Hábitos alimentarios y estado nutricional en edad escolar. *Conecta Libertad*, 7(3), 13–24. <https://revistaitsl.itslibertad.edu.ec/index.php/ITSL/article/view/344/556>
- He, J. L., Partridge, S. R., & Allman Farinelli, M. (2024). Facilitators and barriers to healthful eating among adolescents in high-income countries: A mixed-methods systematic review. *Obesity Reviews*, 25(11), 1–26. <https://doi.org/10.1111/obr.13813>
- Ibarra Mora, J., Hernández Mosqueira, C. M., & Ventura-Vall-Llovera, C. (2019). Hábitos alimentarios y rendimiento académico en escolares adolescentes de Chile. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 23(4), 292–301. <https://doi.org/10.14306/renhyd.23.4.804>
- López Talavera, M. (2020). Fundamentos humanos e históricos de la nutrición clínica. *Revista de Nutrición Clínica y Metabolismo*, 3(2), 95–100. <https://doi.org/10.35454/rncm.v3n2.160>
- Macías Matos, C., Basabe Tuero, B., Pita, G., Sanabria González, S. A., Mercader Camejo, O., & Herrera Javier, D. (2020). Intervención nutricional participativa en adolescentes de enseñanza media del municipio Habana Vieja. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(3), 1–28. <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/2020.v46n3/e2039/es>
- Marti, A., Calvo, C., & Martínez, A. (2021). Consumo de alimentos ultraprocesados y obesidad: Una revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 38(1), 177–185. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.03151>
- Maza Ávila, F. J., Caneda Bermejo, M. C., & Vivas Castillo, A. C. (2022). Hábitos alimenticios y sus efectos en la salud de los estudiantes universitarios: Una revisión sistemática de la literatura. *Psicogente*, 25(47), 110–140. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497576583006/html/>
- Moreno Villares, J. M., & Núñez Ramos, R. (2025). Nutrición en la adolescencia. *Pediatría Integral*, 29(2), 109–118. <https://doi.org/10.63149/j.pedint.18>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). Malnutrición. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/malnutrition>
- Robledo de Dios, T., Rollán Gordo, A., & Peña Rey, I. (2023). Estudio cualitativo sobre las percepciones en alimentación, prácticas alimentarias y hábitos de vida saludables en población adolescente. *Revista Española de Salud Pública*, 97, 1–18. <https://ojs.sanidad.gob.es/index.php/resp/article/view/116/171#info>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Julio Rafael Cedeño-Aray, Richard Javier Padilla-Vicente, Aylin Mayumi Arboleda-Gonzales, Neyluz Alejandra Pérez-Bravo: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

16

FUNDAMENTACIÓN

**DE UNA ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PARA EL MÉDICO DE
FAMILIA SOBRE PRESCRIPCIÓN DE EJERCICIO FÍSICO**



FUNDAMENTACIÓN

DE UNA ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PARA EL MÉDICO DE FAMILIA SOBRE PRESCRIPCIÓN DE EJERCICIO FÍSICO

RATIONALE FOR A PROFESSIONAL DEVELOPMENT STRATEGY FOR FAMILY DOCTORS REGARDING THE PRESCRIPTION OF PHYSICAL EXERCISE

Rolando Rodríguez-Puga¹

E-mail: rolandote1986@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3350-374X>

Elizabeth de Armas-Hing²

E-mail: elizabeth.dearmas@reduc.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1006-7025>

¹ Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey, Cuba.

² Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez-Puga, R., & De Armas-Hing, E. (2026). Fundamentación de una estrategia de superación para el médico de familia sobre prescripción de ejercicio físico. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 153-162.

Fecha de presentación: 18/12/2025

Fecha de aceptación: 23/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

En la actualidad, la prescripción de ejercicio físico por parte del médico de familia se enfrenta a desafíos importantes que requieren un análisis profundo. Por tal motivo, se realiza la presente investigación con el objetivo de analizar los fundamentos de una estrategia para la superación del médico de familia sobre la prescripción de ejercicio físico. El estudio, realizado en el mes de enero de 2026 en el Hospital Pediátrico de Camagüey, se basa en una revisión bibliográfica exhaustiva de los fundamentos planteados por distintas personalidades en los ámbitos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos, así como de las ciencias médicas y de las ciencias de la cultura física. Este enfoque multidisciplinario será necesario para el diseño de la estrategia, ya que permite integrar conocimientos clave que van más allá de la práctica médica. Se destaca la importancia de adoptar una perspectiva holística en la superación para la prescripción de ejercicio físico, de manera que los médicos de familia puedan mejorar la calidad de las intervenciones y fomentar un estilo de vida activo en sus pacientes. Además, ofrece un marco sólido que enfatiza el papel proactivo que debe desempeñar el médico de familia en la promoción del ejercicio físico.

Palabras clave:

Fundamentación, médico de familia, ejercicio físico, enfoque holístico.

ABSTRACT

Currently, the prescription of physical exercise by family physicians faces significant challenges that require in-depth analysis. For this reason, this research is conducted with the aim of analyzing the foundations of a strategy for enhancing the family physician's ability to prescribe physical exercise. The study, carried out in January 2026 at the Pediatric Hospital of Camaguey, is based on a comprehensive literature review of the foundations proposed by various personalities in the philosophical fields, as well as in medical science and physical culture. This multidisciplinary approach will be necessary for the integration of key knowledge that goes beyond medical practice. The importance of adopting a holistic perspective in the improvement of physical exercise prescription is emphasized, so that family physicians can enhance the quality of interventions and promote an active lifestyle among their patients. Furthermore, it offers a solid framework that highlights the proactive role that family physicians should play in promoting physical exercise.

Keywords:

Foundation, family doctor, physical exercise, holistic approach.

INTRODUCCIÓN

La superación del especialista en Medicina General Integral (MGI) es un tema que ha cobrado relevancia en el contexto actual de la atención primaria en salud. A medida que se enfrenta a nuevas demandas y desafíos en su práctica diaria, el MGI no solo debe poseer sólidos conocimientos clínicos, sino que también debe desarrollar habilidades complementarias que le permitan ofrecer un enfoque integral y holístico en el cuidado de sus pacientes. En este sentido, el ejercicio físico emerge como una herramienta fundamental para la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, así como un factor clave para la actualización y superación profesional de los médicos de familia.

Estudios recientes como el de Coll et al. (2023) han demostrado que la actividad física tiene efectos benéficos en la salud física y mental de las personas, y el especialista en MGI se encuentra en una posición única para ser un promotor de ejercicio físico en sus comunidades. Sin embargo, a pesar de esta potencialidad, con frecuencia se observan falencias en la superación profesional de estos especialistas en cuanto a la integración del ejercicio físico en sus prácticas diarias. Por tal motivo, el presente artículo de revisión bibliográfica busca analizar cómo la superación del especialista en MGI, desde la perspectiva del ejercicio físico, puede contribuir a mejorar no solo su perfil profesional, sino también la calidad de vida de sus pacientes.

La importancia de estudiar este tema radica en el aumento de las enfermedades no transmisibles, por lo que es necesario superar a los especialistas en MGI, de manera que estén bien equipados con herramientas y estrategias que fomenten estilos de vida saludables. De la misma manera la mejora en la competencia profesional del especialista en MGI, a través de la superación y la práctica del ejercicio físico, puede llevar a un impacto positivo en la salud de la población atendida. Asimismo, el análisis de la relación entre el ejercicio físico y la medicina general integral puede proporcionar un marco teórico que sustente la implementación de nuevos enfoques en la superación y capacitación de los profesionales de la salud.

En este sentido, investigaciones previas han abordado temas relacionados, lo que permite destacar algunos antecedentes relevantes. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo por Morral et al. (2025) mostró que los médicos que fomentan el ejercicio físico entre sus pacientes no solo logran cambios significativos en su salud, sino que también reportan mayor satisfacción personal y profesional. Asimismo, las guías de práctica clínica elaboradas por organizaciones de salud mundial enfatizan el papel del especialista en MGI en la promoción de la actividad física como parte de un enfoque preventivo integral.

El presente artículo de revisión se fundamenta en un análisis bibliográfico exhaustivo y en la recopilación de

información de diversas fuentes académicas que abordan los puntos de encuentro entre la medicina general integral y el ejercicio físico. Pretende aportar una visión integral de la superación del especialista en MGI a través del ejercicio físico, destacando su relevancia no solo para el desarrollo profesional de los médicos, sino también para la salud y bienestar de la población. A través de un enfoque riguroso y metodológico, se espera que los hallazgos de esta revisión contribuyan a la transformación y actualización de la práctica médica en un mundo que cada vez demanda más atención hacia la prevención y promoción de la salud.

Por lo antes descrito se realiza la presente investigación, con el objetivo de analizar los fundamentos de una estrategia para la superación del médico de familia sobre la prescripción de ejercicio físico.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla como un estudio de revisión bibliográfica de carácter descriptivo-analítico, orientado a recopilar, analizar y sintetizar información científica relacionada con la superación profesional del especialista en Medicina General Integral (MGI) y la prescripción de ejercicio físico. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, dado que se centra en la interpretación de teorías, conceptos y antecedentes provenientes de la filosofía, pedagogía, psicología, sociología y ciencias de la salud, con el objetivo de fundamentar una estrategia integral de superación profesional del médico de familia.

La revisión se basa en fuentes secundarias académicas, incluyendo artículos científicos publicados en revistas indexadas, libros especializados en medicina familiar, educación, psicología y sociología, guías de práctica clínica de organismos internacionales de salud y obras de referencia en filosofía, educación y ciencias sociales aplicables a la formación profesional del especialista en MGI. Se priorizó información actualizada, con preferencia por publicaciones de los últimos diez años y de carácter revisado por pares, garantizando el rigor científico y la relevancia para la práctica médica.

Para la selección de la literatura se aplicaron criterios específicos. Se incluyeron estudios relacionados con la prescripción de ejercicio físico en atención primaria y medicina familiar, investigaciones sobre estrategias de superación profesional y educación continua, y trabajos que integren perspectivas interdisciplinarias, incluyendo aspectos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. Solo se consideraron documentos en español e inglés. Se excluyeron estudios que no tuvieran relación directa con la práctica clínica o la formación del especialista en MGI, así como literatura no científica o carente de respaldo académico.

La búsqueda de información se realizó de manera sistemática en bases de datos académicas y científicas

como Scielo, PubMed, Redalyc y Google Scholar, utilizando combinaciones de palabras clave como “Medicina General Integral”, “Médico de familia”, “Prescripción de ejercicio físico”, “Superación profesional”, “Educación médica continua”, “Actividad física y salud” y “Intervención comunitaria”. La información recopilada se organizó y analizó mediante un enfoque temático y conceptual, permitiendo identificar antecedentes relevantes, analizar teorías interdisciplinarias aplicables a la superación profesional y sintetizar prácticas y herramientas que favorezcan la capacitación de los médicos de familia en la prescripción de ejercicio físico.

La información se estructuró alrededor de temas centrales que incluyen la fundamentación filosófica, la perspectiva pedagógica y educativa, los enfoques psicológicos y los aspectos sociológicos y comunitarios, con el propósito de integrar la teoría con la práctica profesional. Esta síntesis permitió elaborar recomendaciones y estrategias de superación profesional fundamentadas en evidencia científica y teorías interdisciplinarias, orientadas a mejorar la práctica médica y la salud de la población atendida.

Entre las limitaciones de la investigación se reconoce que se basa únicamente en fuentes secundarias, sin incluir datos primarios ni evaluaciones directas de médicos de familia, lo que limita la posibilidad de validar empíricamente los resultados. Asimismo, la selección de literatura en español y portugués puede generar un sesgo y excluir estudios recientes en otros idiomas, aunque se priorizó información relevante y de alta calidad.

DESARROLLO

La estrategia para la superación profesional del especialista en Medicina General Integral (MGI) para la prescripción de ejercicio físico debe ser fundamentada mediante un enfoque interdisciplinario que integre los referentes filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos. Además, debe ser abordada desde las ciencias médicas para promover un enfoque holístico de la salud y desde las ciencias de la cultura física, de manera que aporten herramientas prácticas para fomentar un cambio de comportamiento en los pacientes. De este modo, el especialista logrará abordar la enfermedad y procurará el bienestar integral de la comunidad de manera multidimensional.

En este contexto, desde la perspectiva filosófica resulta ineludible hacer referencia a renombrados pensadores como Aristóteles, Immanuel Kant y Michel Foucault. Cada uno de estos filósofos ofrece una perspectiva única que puede enriquecer la práctica médica y ayudar a los especialistas a desarrollar las habilidades necesarias para fomentar el ejercicio físico de manera efectiva.

Cerezo (2015) hace referencia a la obra “Ética a Nicómaco” de Aristóteles, quien plantea que la virtud se encuentra en el término medio entre extremos viciosos. Si se aplica esta idea a la medicina y, en particular, a la prescripción

de ejercicio físico, se puede argumentar que un enfoque equilibrado es fundamental, porque los médicos deben considerar tanto las limitaciones físicas de sus pacientes como los beneficios del ejercicio físico.

Para Aristóteles, la salud es un estado óptimo que se logra a través de la práctica habitual de la virtud. En este sentido, la prescripción de ejercicio físico debe ser una propuesta de hábito saludable que derive en un estilo de vida activo y no una imposición. Para ello, es necesario que los médicos, sean capacitados en los aspectos técnicos del ejercicio físico y preparados para motivar a sus pacientes a adoptar el mismo como un estilo de vida.

Asimismo, Rivero (2024) al estudiar la obra “Crítica de la razón pura” de Immanuel Kant, enfatiza la importancia de la ética y la autonomía de los individuos. De acuerdo con la ética kantiana, el médico tiene la responsabilidad de actuar en beneficio de sus pacientes, así como de reconocer su autonomía y dignidad. Dicho de otro modo, la prescripción de ejercicio físico debe ser abordada desde una perspectiva que respete la capacidad de decisión del paciente, mediante el diálogo y la negociación.

Kant también sostiene que los actos deben ser considerados correctos desde el punto de vista moral, si pueden convertirse en una ley universal. Por lo tanto, la promoción del ejercicio físico puede ser vista como un principio ético universal en la medicina, pues consta de un respaldo científico que demuestra sus beneficios para la salud. De esta manera, se necesita un médico de familia bien capacitado, capaz de emplear esta filosofía en su práctica diaria, fomentando en sus pacientes el entendimiento de que el ejercicio físico más que una recomendación, requiere ser visto como un deber hacia sí mismos.

Entretanto, Vázquez (2024) aborda a Michel Foucault, quien, en sus estudios sobre la biopolítica, analiza el poder que la misma ejerce a través del cuidado y la regulación de la salud pública. Su enfoque permite entender la necesidad de que el ejercicio físico sea integrado a las políticas de salud a nivel individual y comunitario. Además, argumenta que Foucault considera el control del cuerpo como una forma de control social, lo cual es relevante cuando se presenta la promoción del ejercicio físico como una política de salud pública.

Es criterio del autor de esta tesis que los médicos, en particular los especialistas en MGI que se desempeñan como médicos de familia, deben adoptar un enfoque holístico que considere la salud individual y el bienestar de la comunidad. En vista de ello, la prescripción de ejercicio físico debe incluir iniciativas que promuevan actividades físicas grupales y programas comunitarios, de manera que permitan fortalecer la cohesión social y fomentar la salud colectiva. Con esta intención se requiere capacitación en liderazgo y gestión comunitaria, habilidades que son imprescindibles para la superación profesional del médico de familia.

Sumado a esto, la estrategia para la superación profesional del especialista en MGI debe incluir un fuerte componente de educación continua. Este aspecto, puede ser respaldado por los fundamentos filosóficos de la teoría del aprendizaje de Paulo Freire, quien propugna que la educación debe ser liberadora y capaz de permitir a los individuos la toma de decisiones informadas sobre sus vidas (Figuerola, 2023). Al respecto, el autor de esta tesis considera que los programas de estudios de la carrera de Medicina y de la especialidad en MGI (en la actualidad Medicina Familiar) deberían incorporar contenidos sobre la ciencia del ejercicio físico, métodos de motivación y estrategias de prevención mediante su prescripción.

Según Moreira & Carola (2021), Freire en su obra analiza el diálogo como una herramienta clave en el proceso educativo. Sobre la base de lo antes planteado, los médicos de familia deben aprender a comunicarse de manera efectiva con sus pacientes, para establecer un espacio seguro donde se puedan discutir las inquietudes y las expectativas respecto al ejercicio físico. Se trata de un enfoque colaborativo que mejora la relación médico-paciente y, por consiguiente, potencia el compromiso del paciente con su salud.

A raíz de lo sostenido, el autor de esta tesis manifiesta que la superación profesional debe tener un enfoque interdisciplinario, dado por la colaboración entre fisiatras, nutriólogos y psicólogos, lo que se justifica en la obra de Edgar Morin, citado por Jasso (2022), quien plantea la teoría del pensamiento complejo y la interconexión entre las distintas disciplinas. De este modo se logrará una prescripción de ejercicio físico eficaz, adaptado a las necesidades individuales, que tome en consideración al paciente como un ser biopsicosocial.

De igual manera, es fundamental que mediante la estrategia para la superación profesional del especialista en MGI se desarrollen habilidades y competencias que les permitan a estos profesionales abordar la prescripción de ejercicio físico de manera eficaz. Con esta intención el problema se debe abordar desde una perspectiva sociológica, que incorpore las teorías de varios autores de renombre.

Tal es el caso de Pierre Bourdieu, reconocido sociólogo francés, que introduce los conceptos de "habitus" y "capital" que pueden aplicarse a la cultura física. Según Bourdieu, estos términos hacen referencia a las disposiciones adquiridas a través de la socialización que influyen en la percepción y en la práctica de actividades como el ejercicio físico. Desde esta perspectiva, los médicos de familia deben reconocer la influencia del entorno social de sus pacientes en la disposición hacia el ejercicio físico.

Conforme a la interpretación del autor de la presente investigación, para aplicar esta teoría en la práctica profesional, los médicos de familia deben considerar la diversidad cultural y las estructuras sociales que determinan

la actividad física de sus pacientes. En este sentido la prescripción de programas de ejercicios físicos que se alineen con las costumbres culturales de cada grupo social puede aumentar su aceptación y efectividad. Implica un enfoque participativo donde se involucre a la comunidad en la creación de estrategias personalizadas.

De igual modo, la superación de los médicos en áreas relacionadas con el ejercicio y la actividad física debe ser constante y multidisciplinaria. Siguiendo las ideas de Edgar Morin sobre la complejidad del conocimiento, es fundamental que los especialistas en MGI busquen ampliar su aprendizaje hacia campos como la educación física, la psicología y la sociología del deporte.

El propio Morin plantea que enfrentar la complejidad del mundo actual requiere un enfoque transdisciplinario. Por lo tanto, integrar conocimientos de diferentes disciplinas permitirá a los médicos de familia comprender mejor el contexto del ejercicio físico entre sus pacientes. Con este fin pueden realizarse talleres, cursos en línea y programas de formación interdisciplinarios que se enfoquen en temas como la motivación, las barreras sociales y los beneficios del ejercicio físico.

El trabajo en red dentro de las comunidades es otro aspecto importante a considerar. A tal efecto, la teoría sociológica de la "salud comunitaria", propuesta por autores como Geoffrey Rose, sugiere que la salud no solo debe ser vista desde la perspectiva individual, sino también desde la colectiva. En consecuencia, la promoción del ejercicio físico debe estar contextualizada en la realidad social y económica de la comunidad.

Es criterio del autor de esta tesis, que los especialistas en MGI pueden organizar campañas de salud comunitarias que incluyan sesiones de ejercicio físico grupal y de educación sobre los beneficios del mismo. Dichas iniciativas son un reflejo de la relación interpersonal y el apoyo social que promueven cambios en los hábitos de vida. Asimismo, la utilización de espacios seguros para realizar actividad física y fomentar la participación de las familias puede mejorar la adherencia a estas actividades.

Al mismo tiempo, es fundamental entender las dimensiones del poder y las estructuras sociales para abordar el ejercicio físico desde una perspectiva de justicia social. Autores como Michel Foucault permiten analizar la relación de las prácticas de salud con el poder y el control social. A tal efecto, los médicos deben ser conscientes de que las desigualdades económicas y raciales pueden limitar el acceso al ejercicio físico (Yueng, 2019).

A juicio del autor de esta tesis, es responsabilidad del especialista en MGI abogar por políticas públicas que promuevan entornos que faciliten el acceso a instalaciones deportivas y programas de ejercicios físicos. También, deben trabajar en la identificación de las barreras que enfrentan los grupos vulnerables y desarrollar estrategias

específicas para fomentar la inclusión y la equidad en el acceso al ejercicio físico.

Entretanto, el aspecto de la motivación es primordial en la prescripción de ejercicio físico. En tal sentido, la teoría del cambio de comportamiento, formulada por autores como Prochaska y DiClemente, establece que el cambio no ocurre de manera lineal y que es un proceso que requiere diferentes etapas. Con ese propósito, los médicos de familia deben ser entrenados para identificar la etapa en que se encuentra cada paciente en cuanto a su disposición para cambiar sus hábitos de actividad física.

Las entrevistas motivacionales también pueden ser utilizadas por los especialistas en MGI para ayudar a los pacientes a explorar sus ambivalencias frente al ejercicio físico y apoyarlos en la transición de la contemplación a la acción. El uso de técnicas de refuerzo positivo y la celebración de pequeños logros de la misma manera pueden ser parte de esta estrategia.

A grandes rasgos, la estrategia para la superación profesional del especialista en MGI para la prescripción de ejercicio físico debe tener un profundo entendimiento de las dinámicas sociológicas que afectan a los pacientes. Mediante la integración de las teorías de pensadores como Bourdieu, Morin, Rose, Foucault, Prochaska y DiClemente, su fundamentación puede ser sólida, de manera que facilite una práctica médica más inclusiva, efectiva y adaptada a las necesidades reales del contexto social. Solo así, el médico de familia podrá cumplir su rol integral en la promoción de salud y el bienestar a través del ejercicio físico.

En la misma medida, la estrategia para la superación profesional del especialista en MGI para la prescripción de ejercicio físico puede beneficiarse en los referentes de eminentes pedagogos como Lev Vygotsky, John Dewey, Paulo Freire, Dale Carnegie y Edwards Deming. Sus aportes contienen los argumentos necesarios para implementar la estrategia que se propone, de manera que combine teorías relevantes con la práctica médica.

Con respecto a la contextualización teórica, es oportuno hacer mención a la obra de Vilchez (2023), quien aborda la teoría sociocultural del desarrollo de Lev Vygotsky y enfatiza la importancia del contexto social en el aprendizaje. Del mismo modo analiza el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que según el criterio del autor de esta tesis es relevante en la formación médica.

Según Toruño (2020) la ZDP de Vygotsky es el espacio donde un estudiante, con la guía y el apoyo adecuado, puede superar límites anteriores de conocimiento y habilidad. Para la superación profesional de los especialistas en MGI para la prescripción de ejercicio físico, esta teoría sugiere que el aprendizaje debe ser un proceso colaborativo en el que los especialistas experimentados guíen a sus colegas menos experimentados.

González et al. (2011) resaltan la importancia de la implementación de la ZDP en la educación médica, donde una estrategia efectiva podría ser la creación de grupos de estudio o comunidades de práctica donde los médicos con más pericia puedan compartir conocimientos y experiencias relacionadas con la prescripción de ejercicio físico. Al poner en práctica este enfoque, se permitiría la interacción en contextos reales, propiciando un ambiente de aprendizaje activo. Al mismo tiempo, la implementación de tutorías o mentorías basadas en la ZDP permitirá que los médicos menos experimentados desarrollen habilidades críticas mientras reciben el apoyo necesario para enfrentar desafíos específicos.

Otro aspecto relevante de la pedagogía de Vygotsky es el aprendizaje colaborativo, que se basa en la idea de que el conocimiento se construye socialmente. En este sentido, la formación de equipos interdisciplinarios que incluyan expertos en educación física, nutrición y salud mental, junto con especialistas en MGI, podría enriquecer la comprensión de cómo el ejercicio físico impacta la salud integral del paciente. A través de la colaboración, los médicos pueden aprender de diferentes perspectivas y desarrollar un enfoque más holístico en la práctica.

El educador estadounidense John Dewey también es relevante en este enfoque, pues sostiene que “la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma”, lo que supone que el aprendizaje debe estar basado en la experiencia. Integrar la teoría de Dewey implica llevar a cabo talleres prácticos donde los especialistas en MGI se enfrenten a casos clínicos que involucren la prescripción de ejercicio físico. Además del estudio de casos, estos talleres pueden incluir simulaciones y prácticas en entornos reales, lo que permitirá a los médicos aplicar la teoría en situaciones prácticas (Prince, 2024).

Al respecto, Freire argumenta que el acto de enseñar más que un proceso unidireccional, debe fomentar el diálogo entre el profesor y el alumno, de manera que permita cuestionar el estado actual de las cosas y buscar alternativas. Se trata de un enfoque que puede ser muy útil en la prescripción de ejercicio físico, donde los médicos necesitan desafiar su entendimiento previo y explorar nuevas formas de integrar la actividad física en el tratamiento de sus pacientes (Aguilera, 2024; Soria-León, 2025).

Según el análisis del autor de esta tesis, al implementar sesiones de reflexión crítica entre los profesionales durante la práctica, se les debe animar a cuestionar sus enfoques actuales y considerar la evidencia científica más reciente sobre los beneficios del ejercicio físico. De esta manera enriquecerá su conocimiento y fomentará la innovación en la práctica clínica.

Además de las teorías mencionadas, el trabajo del comunicador y educador Dale Carnegie es pertinente en la superación de los especialistas en MGI, ya que enfatizaba la importancia de las habilidades de comunicación

para influir en los demás. Un especialista en MGI no solo debe ser capaz de prescribir ejercicio físico, sino también comunicar de manera eficaz sus beneficios a los pacientes. Por esta razón, parte de la estrategia debería incluir talleres de comunicación, donde los médicos de familia practiquen su capacidad de motivar y empoderar a los pacientes para que incorporen la actividad física en su vida diaria.

En igual medida, el concepto de mejora continua, promovido por autores como Edwards Deming, es fundamental para la estrategia que se propone. La evaluación continua de las competencias adquiridas en la prescripción de ejercicio físico debe formar parte del proceso de superación profesional. Para ello, se requieren evaluaciones periódicas en la práctica, así como la retroalimentación constante de los tutores o mentores (Tello et al., 2023).

A grandes rasgos, la estrategia para la superación profesional del especialista en MGI para la prescripción de ejercicio físico toma en consideración las teorías de Lev Vygotsky, John Dewey, Paulo Freire y Dale Carnegie. Sus aportes justifican la implementación de espacios de aprendizaje colaborativo, talleres experienciales, sesiones de reflexión crítica y capacitación en comunicación efectiva, de manera que favorecerán el desarrollo profesional continuo. El diseño e implementación de la estrategia beneficiará a los médicos de familia y resultará en un impacto positivo en la salud de los pacientes, mediante la promoción de un enfoque integral hacia el bienestar físico y mental.

Entretanto, la estrategia que se propone, también se apoya en las teorías psicológicas de relevantes autores en las que destacan la “Teoría del aprendizaje” de Albert Bandura, la “Teoría cognitiva” de Aaron Beck, y la “Teoría de la autodeterminación” de Edward Deci y Richard Ryan. A lo largo de la historia de la psicología, diversos enfoques han contribuido a la comprensión del comportamiento humano y, por ende, pueden aplicarse al ámbito de la salud y el ejercicio físico. Tal es el caso de la “Teoría del aprendizaje social” de Albert Bandura, citada por Villagómez et al. (2023), que en esencia sitúa la ocurrencia del aprendizaje en el contexto social, a través de la observación e imitación. Su teoría destaca la importancia de los modelos a seguir y de la autoeficacia. Con respecto a la prescripción de ejercicio físico, el médico de familia puede actuar como modelo de conducta saludable.

Si un médico de familia promueve de manera activa el ejercicio físico y comparte su experiencia personal, aumenta las probabilidades de que sus pacientes adopten conductas similares. Por tal motivo, una estrategia dirigida al especialista en MGI debe incluir la superación y el fortalecimiento de la autoeficacia de este profesional, fomentando comportamientos saludables que puedan ser observados por los pacientes.

También, desde el enfoque psicológico, es pertinente hacer mención a Neufeld et al. (2023), quien cita a Beck, conocido por la “Teoría cognitiva”, donde argumenta que los pensamientos influyen en las emociones y en los comportamientos. A partir de la interpretación del autor de esta tesis, la manera en que un especialista en MGI percibe el ejercicio físico puede contribuir al logro de su efectividad. De este modo, una percepción positiva y constructiva del ejercicio físico como parte integral de la salud, promoverá un enfoque más entusiasta y convincente hacia su prescripción.

Asimismo, Espinosa (2017), hace referencia a la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, quienes plantean que las personas están motivadas por tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación. Para los médicos especialistas en MGI, fomentar un sentido de competencia implica capacitación continua en técnicas de prescripción de ejercicio físico y la actualización con investigaciones recientes en este campo. Por otro lado, promover la autonomía del paciente a través de las decisiones compartidas sobre su régimen de ejercicios físicos puede aumentar la adherencia y la motivación.

Con base en los principios teóricos antes referidos, el autor de la presente investigación considera que la estrategia para la superación profesional del especialista en MGI para la prescripción de ejercicio físico debe contener algunos elementos indispensables. Tal es el caso de la ejecución de talleres, seminarios y cursos especializados para la adquisición de competencias, al igual que el desarrollo de habilidades de comunicación empática y asertiva para ayudar a los médicos a identificar y modificar pensamientos negativos que puedan obstaculizar su eficacia comunicativa.

De la misma forma recomienda establecer un sistema de mentoría donde los especialistas más experimentados guíen a los de menos experiencia profesional en la prescripción de ejercicio físico. De este modo proporciona un modelo a seguir, en correspondencia con la teoría del aprendizaje social de Bandura y ayuda a construir relaciones para el fomento del aprendizaje y la autoconfianza. Asimismo, la personalización del abordaje es primordial, de manera que el especialista debe involucrar al paciente en la creación de su plan de ejercicio físico, lo que favorece la adherencia.

Entretanto, al integrar la teoría del aprendizaje social, la terapia cognitiva y la autodeterminación en la práctica, los médicos de familia pueden mejorar la efectividad y, por ende, la salud de los pacientes. Aplicar esta estrategia no solo beneficiará al profesional en su desarrollo, sino que también contribuirá a la promoción de hábitos saludables en la población. La educación continua, el desarrollo de habilidades interpersonales, la creación de programas personalizados y la evaluación constante son pilares que sostienen esta propuesta, orientada a llevar

la práctica del especialista en MGI hacia un futuro más saludable y activo.

Esta necesidad plantea la importancia de diseñar una estrategia para la superación profesional del especialista en cuestión que no vea la prescripción de ejercicio físico solo como una recomendación de actividad, sino que integre enfoques y teorías de pensadores relevantes en el campo de la salud pública y la educación física. De este modo podrá lograr un enfoque holístico que contemple los aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales.

Al respecto, Moreno & Martínez (2006), al estudiar la obra de Deci y Ryan hacen referencia a que estos autores plantean que las personas están más motivadas para participar en comportamientos saludables cuando sienten que tienen autonomía y control sobre sus acciones. Se trata de un principio que puede ser aplicado a la prescripción de ejercicio físico, pues el médico de familia debe fomentar un entorno donde el paciente sienta que tiene opciones en su régimen de ejercicios físicos, lo que puede aumentar el compromiso y la adherencia a largo plazo. Para ello, la capacitación en técnicas de entrevista motivacional podría ser una herramienta valiosa.

De igual forma, Michael Marmot argumenta que la salud está influenciada por determinantes sociales y económicos, por lo que la práctica de ejercicio físico no es la excepción y debe ser adaptada a las realidades de cada paciente. Por ese motivo, es fundamental que los médicos de familia realicen un análisis de las condiciones de vida de sus pacientes al formular un programa de ejercicios físicos. Dicho enfoque permitirá una personalización mayor y una alta probabilidad de éxito en la prescripción.

Según Albuquerque et al. (2012), para Ajzen el comportamiento humano es el resultado de intenciones influenciadas por actitudes, normas subjetivas y el control percibido sobre la conducta. Por lo tanto, para que los médicos de familia puedan prescribir de manera efectiva el ejercicio físico, deben cultivar actitudes positivas hacia la actividad física y trabajar con los pacientes para superar posibles barreras percibidas. Consiste en proveer educación sobre los beneficios del ejercicio físico para modificar actitudes.

Con base en las teorías citadas, se pueden tomar elementos que permitirán desarrollar la estrategia para la superación profesional del especialista en MGI para la prescripción de ejercicio físico, mediante un enfoque integral. En esta dirección se deben realizar capacitaciones en cultura física y salud pública, con el objetivo de incorporar programas de superación que incluyan conocimientos sobre la fisiología del ejercicio, la seguridad en la actividad física y el desarrollo de programas de ejercicios físicos personalizados. Con esa finalidad se deberían incluir talleres prácticos y cursos virtuales accesibles, donde los médicos de familia puedan interactuar y aprender de expertos en la materia.

Del mismo modo, los médicos de familia deben participar en el diseño e implementación de protocolos estandarizados para la prescripción de ejercicio físico que consideren las condiciones específicas de cada paciente, alineándose con las guías clínicas basadas en evidencia. En este sentido, los médicos deben tener acceso a las plantillas de evaluación y seguimiento que faciliten la incorporación del ejercicio físico en la atención comunitaria.

Asimismo, dado que la relación médico-paciente es fundamental, el entrenamiento en habilidades comunicativas y las técnicas de entrevista motivacional resultan de vital importancia. Para ello, los médicos de familia deben ser capaces de escuchar de manera activa y adaptar sus recomendaciones a las expectativas y necesidades de los pacientes, para fomentar así su autonomía y compromiso.

Además, se recomienda que la tecnología juegue un papel importante en la estrategia, ya que las aplicaciones móviles y las plataformas digitales pueden resultar herramientas efectivas que permiten el seguimiento del ejercicio físico y mejoran la adherencia de los pacientes. Para ello, los médicos de familia deben estar capacitados en la utilización de estas tecnologías, así como en la interpretación de datos generados por dispositivos wearables.

Al mismo tiempo, el fomento del trabajo interdisciplinario con nutricionistas, fisioterapeutas y psicólogos, puede enriquecer la experiencia de los pacientes y proporcionar un enfoque más holístico en la prescripción de ejercicio físico. Con este propósito se deben crear redes de colaboración para brindar una atención integral al paciente.

CONCLUSIONES

En general, la prescripción de ejercicio físico representa una oportunidad invaluable para los médicos de familia en su papel de promotores de salud. Al adoptar una estrategia de superación profesional que integre teorías relevantes de personalidades desde las distintas áreas del saber, estos profesionales pueden mejorar la capacidad para motivar y guiar a sus pacientes hacia un estilo de vida más activo. Asimismo, la implementación de capacitación continua, protocolos estandarizados, formación en comunicación efectiva, uso de tecnología y trabajo interdisciplinario son pasos fundamentales para transformar la práctica médica y contribuir a una población más saludable.

REFERENCIAS

Aguilera Morales, A. (2024). Paulo Freire y su apuesta por la formación. *Folios*, 1(60), 168-181. <https://doi.org/10.17227/folios.60-16030>

- Albuquerque Heidemann, L., Solano Araujo, I., & Angela Veit, E. (2012). Um referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de pesquisas sobre atitude: a Teoria do Comportamento Planejado de Icek Ajzen. *Revista eletrônica de investigação em educação em ciências*, 7(1), 22-31. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662012000100003&lng=es&tlng=pt
- Cerezo, E. (2015). La ética a Nicómaco, de Aristóteles introducción y comentarios. *CÁLAMO/Revista de Estudios Jurídicos*, 4, 90-109. <https://doi.org/10.61243/calamo.4.291>
- Coll Cárdenas, H., Huairé Inacio, A. M., Sánchez, E. J., & Sánchez, E. (2023). Efectos del ejercicio físico sobre el estado de salud y la satisfacción con la vida. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, 17(1), 139-149. <https://www.aacademica.org/edson.jorge.huairé.inacio/137.pdf>
- Espinosa Villegas, J. G. (2017). La teoría de la autodeterminación y su aplicación en la educación primaria. En C. Roith, M. I. Asensio Pastor, T. García Gómez, M. J. Lirola Manzano, & M. J. López Martínez (Coords.), *Encuentro de Investigación del Alumnado: EIDA 2017* (pp. 54-62). Universidad de Almería.
- Figuroa, A. G. (2023). Filosofía de Paulo Freire y su resignificación curricular en Colombia. *Conrado*, 19(91), 25-34. 2023. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v19n91/1990-8644-rc-19-91-25.pdf>
- González López, A. D., Rodríguez Matos, A. de los A., & Hernández García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es&tlng=es
- Jasso Alfieri, R. D. (2022). La experiencia de la interdisciplinariedad y de la transdisciplinariedad como componentes claves de la educación planetaria. Una mirada desde Morin. *EREBEA Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* 12(1), 103-115. <https://doi.org/10.33776/erebea.v12i1.7649>
- Moreira, J., & Carola, C. R. (2021). La Pedagogía Liberadora de Paulo Freire: contemporaneidad de un pensamiento latinoamericano. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 33-52. <https://doi.org/10.6018/educatio.413131>
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/113871/107881>
- Morral, A., Cazorla, J., Alòs, F., Puig Torregrosa, J., Buela Castell, M., & Romaguera, M. (2025). Prescripción de actividad física y ejercicio físico en atención primaria: situación actual y retos de implementación. *Atención Primaria*, 57(9), e103308. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2025.103308>
- Neufeld, C. B., Correia dos Anjos, N., & Pizzarro Rebessi, I. (2023). La Teoría de los Modos de Beck: una revisión de alcance. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 19(2), 258-27. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20230027-es>
- Prince Torres, Á. C. (2024). Pedagogía social de John Dewey: filosofía para consecución educativa infantil postpandemia. *Aula Virtual*, 5(11), 294-302. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10465845>
- Rivero, G. (2024). Acerca del origen de la Crítica de la razón práctica. El contexto histórico-filosófico y su relevancia para la traducción de la obra. *Con-Textos Kantianos. International Journal of Philosophy*, 20(2), 233-242. <https://doi.org/10.5209/kant.98141>
- Soria-León, N. G. (2025). *Gestión educativa en la Educación Superior*. Sophia Editions.
- Tello Condor, A. M., Ulloa Enríquez, M., & Allayca Guambo, F. E. (2023). Metodología Deming (PHVA) en el mejoramiento de procesos productivos en la Empresa "Inoxidables Élite" de la ciudad de Riobamba-Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(3), 943-953. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9586361.pdf>
- Toruño Arguedas, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 186-195. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- Vázquez Arredondo, R. (2024). Biopolítica: Un acercamiento al pensamiento de Michel Foucault. *Valenciana*, 17(34), 35-58. <https://doi.org/10.15174/rv.v17i34.750>
- Vilchez Tornero, J. L. (2023). Vigencia de la teoría de Vygotski: Desarrollo cognitivo, mediación y el problema de la evaluación de los profesores. *Transformación*, 19(1), 1-29. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v19n1/2077-2955-trf-19-01-1.pdf>
- Villagómez Cabezas, A. V., Bonilla Andrango, L. J., Bonilla González, G. P., & Torres García, T. D. (2023). El aprendizaje social de Albert Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía. Polo del Conocimiento: *Revista científico-profesional*, 8(5), 1286-1307. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5644>

Yuing Alfaro, T. (2019). Foucault como filósofo de la educación: un balance crítico de sus contribuciones. *Hermenéutica Intercultural Revista De Filosofía*, 32(1), 127-144. <https://doi.org/10.29344/07196504.32.2110>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Rolando Rodríguez-Puga, Elizabeth de Armas-Hing: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se basó en el análisis de fuentes documentales y datos de acceso público, por lo que no implicó la participación directa de seres humanos. No se manejó información personal identificable.

17

JÓVENES

EN LA UNIVERSIDAD: ADAPTACIÓN, ESTABILIDAD Y
DESEMPEÑO EN ESTA NUEVA ETAPA



JÓVENES

EN LA UNIVERSIDAD: ADAPTACIÓN, ESTABILIDAD Y DESEMPEÑO EN ESTA NUEVA ETAPA YOUTH IN UNIVERSITY: ADAPTATION, STABILITY, AND PERFORMANCE IN THIS NEW STAGE

Diego Mauricio Laverde-Albarracín¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2421-0363>

Britanny Melissa Pico-Cordova¹

E-mail: britannypc17@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4695-4202>

Lisbeth Maribel Yumisaca-Quishpe¹

E-mail: lisbethyq77@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4338-2916>

Rolando Manuel-Benites¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4961-5324>

¹Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Laverde-Albarracín, D. M., Pico-Cordova, B. M., Yumisaca-Quishpe, L. M., & Manuel-Benites, R. (2026). Jóvenes en la universidad: adaptación, estabilidad y desempeño en esta nueva etapa. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 163-175.

Fecha de presentación: 17/12/2025

Fecha de aceptación: 11/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

La influencia del estrés en la adaptación y progreso de los estudiantes en las horas de clases dificulta el rendimiento académico. El estrés no es más que una contestación del cuerpo humano a una tensión física o emocional. En los educandos universitarios, la presión de adaptación a las horas de clases, la competitividad entre estudiantes, y la inexperiencia del futuro como profesionales pueden formar altos niveles de estrés. El propósito del presente estudio fue determinar categorías que permitan analizar la relación del estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios a partir de la revisión sistemática de investigaciones previas. Se desarrolló una metodología cualitativa, a partir de una revisión sistemática de la bibliografía. Se aplicaron la Metodología PRISMA y la técnica de IADOV. Se determinaron cuatro categorías en la relación entre el estrés y el rendimiento académico: autorregulación y autoeficacia, manifestaciones sintomáticas del estrés, factores externos y contextuales, y estrategias de afrontamiento e inteligencia emocional. Como conclusiones se determinó que las categorías pueden estructurarse en dos dimensiones que tienen en cuenta las intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades personales y las modificaciones estructurales del entorno universitario. Se necesita un enfoque integral que aborde de manera simultánea al estudiante, para enfrentar el estrés y evitar un impacto negativo en el rendimiento académico.

Palabras clave:

Estudiante universitario, resultado escolar, tensión.

ABSTRACT

The influence of stress on students' adaptation and progress during class hours hinders academic performance. Stress is nothing more than the human body's response to physical or emotional tension. In university students, the pressure to adapt to class hours, competitiveness among students, and inexperience with their future roles as professionals can lead to high levels of stress. The purpose of this study was to determine categories that allow analysis of the relationship between stress and academic performance in university students based on a systematic review of previous research. A qualitative methodology was developed, based on a systematic review of the literature. The PRISMA methodology and the IADOV technique were applied. Four categories were identified in the relationship between stress and academic performance: self-regulation and self-efficacy, symptomatic manifestations of stress, external and contextual factors, and coping strategies and emotional intelligence. The conclusions determined that the categories can be structured into two dimensions that take into account interventions aimed at developing personal skills and structural modifications of the university environment. A comprehensive approach is needed that simultaneously addresses the student, in order to manage stress and prevent a negative impact on academic performance.

Keywords:

University student, school result, tension.

INTRODUCCIÓN

La vida universitaria representa una nueva etapa llena de desafíos y responsabilidades, donde los estudiantes deben esforzarse al máximo para rendir académicamente a fin de sentar las bases para un futuro exitoso como profesionales. Sin embargo, es importante reconocer que factores de riesgo como el estrés pueden interferir en el rendimiento académico, dificultando el cumplimiento de metas y objetivos. Se hace necesario entonces gestionar eficazmente el estrés, pues se convierte en un aspecto transcendental para poder alcanzar el éxito en esta etapa de la vida.

En la universidad, los estudiantes se enfrentan a la necesidad de equilibrar múltiples tareas, compromisos y expectativas, lo que puede generar un ambiente propenso a situaciones estresantes. Es fundamental que los jóvenes universitarios adopten estrategias efectivas para manejar el estrés y preservar su bienestar emocional y académico durante esta etapa de transición hacia la vida profesional.

Las investigadoras Hernández Arteaga & Sanchez Limón (2024) están de acuerdo, a partir de sus estudios, en que el estrés académico se entiende como un proceso sistémico que tiene un componente adaptativo y psicológico, el cual se activa cuando el estudiante identifica ciertos estímulos o exigencias como amenazas a su equilibrio. Estos estresores pueden manifestarse de diversas maneras, incluyendo síntomas físicos (como dolores de cabeza, molestias musculares y trastornos del sueño), psicológicos (como ansiedad y depresión) y comportamentales (como conflictos con otros y aislamiento), lo que impacta negativamente en el bienestar y el desarrollo integral del estudiante.

La relación entre la salud mental y el rendimiento académico ha sido objeto de investigación en el campo educativo y psicológico, especialmente entre los estudiantes universitarios de primer año que comienzan su educación superior. Debido a las diferencias en la adaptación a nuevos roles, relaciones interpersonales, procesos de aprendizaje y estilos de vida, es común que los estudiantes de primer año universitario experimenten problemas de salud mental como la depresión, la ansiedad y el estrés (Céspedes Rodríguez & Tamayo Rodríguez, 2022).

Para hacer frente a situaciones difíciles, los jóvenes adoptan actitudes de protección y utilizan herramientas como

la esperanza, la valentía, la perseverancia y la empatía. Los factores de riesgo pueden implicar la elección de carreras, la rivalidad con sus compañeros, el acoso escolar y el inicio de relaciones románticas (Vizcaíno Escobar et al., 2024).

Armenta Zazueta et al. (2020) resaltan que comprender cómo los diferentes entornos educativos influyen en el nivel de estrés de los estudiantes, es fundamental para desarrollar estrategias que brinden apoyo y promuevan la adaptabilidad. En este sentido, investigar la relación entre el bienestar mental y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios adquiere una importancia científica significativa, así como identificar los factores que impactan en la salud mental de los alumnos y comprender cómo el desempeño escolar puede contribuir a la implementación de estrategias de apoyo efectivas y mejorar el proceso educativo.

Al tener en cuenta las ideas anteriores, se plantea como objetivo de este estudio determinar categorías que permitan analizar la relación del estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios a partir de la revisión sistemática de investigaciones previas. También se realizarán análisis sobre los estudiantes de los distintos años de estudio según su grado de satisfacción en la relación del estrés y el rendimiento académico.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, puesto que se encaminó en la recopilación de datos, así como en los análisis de las investigaciones realizadas por varios autores. Se logró una comprensión más profunda de las experiencias y percepciones que señalan los investigadores. El propósito y la amplitud de esta revisión sistemática fueron de naturaleza exploratoria, ya que se encaminó en investigar la relación entre el estrés y el rendimiento académico en los alumnos.

El método empleado en esta investigación para la revisión sistemática fue el análisis de contenido, ya que mediante este se lograron obtener datos significativos acerca de la relación entre el estrés y el rendimiento escolar de los estudiantes, así como diversos factores que lo propician.

Los procedimientos seguidos para llevar a cabo este estudio se proyectaron en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Procedimiento para determinar los estudios a analizar.

| Sección | Ítem |
|---------------------------|--|
| Criterios de elegibilidad | Criterios de inclusión y exclusión |
| Fuentes de información | Scielo, Google Académico, Uniandes, Elsevier, Revista Espacios, Revista Dusac, Ciencia Latina y Redalyc |
| Cadenas de búsqueda | ("Estrés Académico") OR ("Nivel de Estrés") AND ("Rendimiento Académico") AND ("Estudiantes Universitarios") OR ("Academic Stress") OR ("Psychological Stress") OR ("Student Stress") AND ("Academic Performance") OR ("School Achievement") OR ("Educational Outcomes") AND ("Higher Education") OR ("University Students") OR ("College Students") AND (Correlation OR Impact OR Relationship) |
| Filtros aplicados | Revista Espacios: Últimos 5 años |
| | Google Académico: Últimos 5 años |
| | Redalyc: Últimos 5 años |
| | Uniandes: Últimos 5 años |
| | Scielo: Últimos 5 años |

Criterio de Inclusión

- Datos coleccionados de artículos del año 2020 al 2025
- Investigación de datos en artículos en español

Criterio de exclusión

- Artículos dirigidos a profesores y alumnos de nivel elemental.
- Artículos anticuados.
- Estudios sin referencias claras o fiables.
- Artículos reiterados o con datos incongruentes.
- Publicaciones que no examinan la salud mental y su impacto en la excelencia en el ámbito académico.

Tabla 2. Fases llevadas a cabo.

| Sección | Observaciones |
|-----------------------------|--|
| Proceso de selección | La selección de los estudios implica un proceso de decisión que tiene como objetivo identificar los estudios más idóneo para la investigación, basándose en la recopilación y análisis de información relevante. |
| Lista de datos | Extracción de datos. Fecha de publicación, país, autores, grupo de estudiantes, principales emociones. |
| Métodos de síntesis | Estrategias utilizadas para organizar, integrar y combinar información proveniente de diferentes fuentes (libros, artículos, investigaciones), con el fin de generar una visión clara del tema. |

Para facilitar la revisión, se aplicó la Metodología PRISMA 2020, en la que se tuvieron en cuenta las siguientes fuentes: Scielo, Google Académico, Uniandes, Revista Espacios y Redalyc, y en algunos casos, las investigaciones se encontraban indexadas en bases de datos científicas como Scopus. La información obtenida fue aleatoria y se debieron descartar aquellos artículos que no cumplieran con los objetivos de la revisión sistemática (Figura 1).

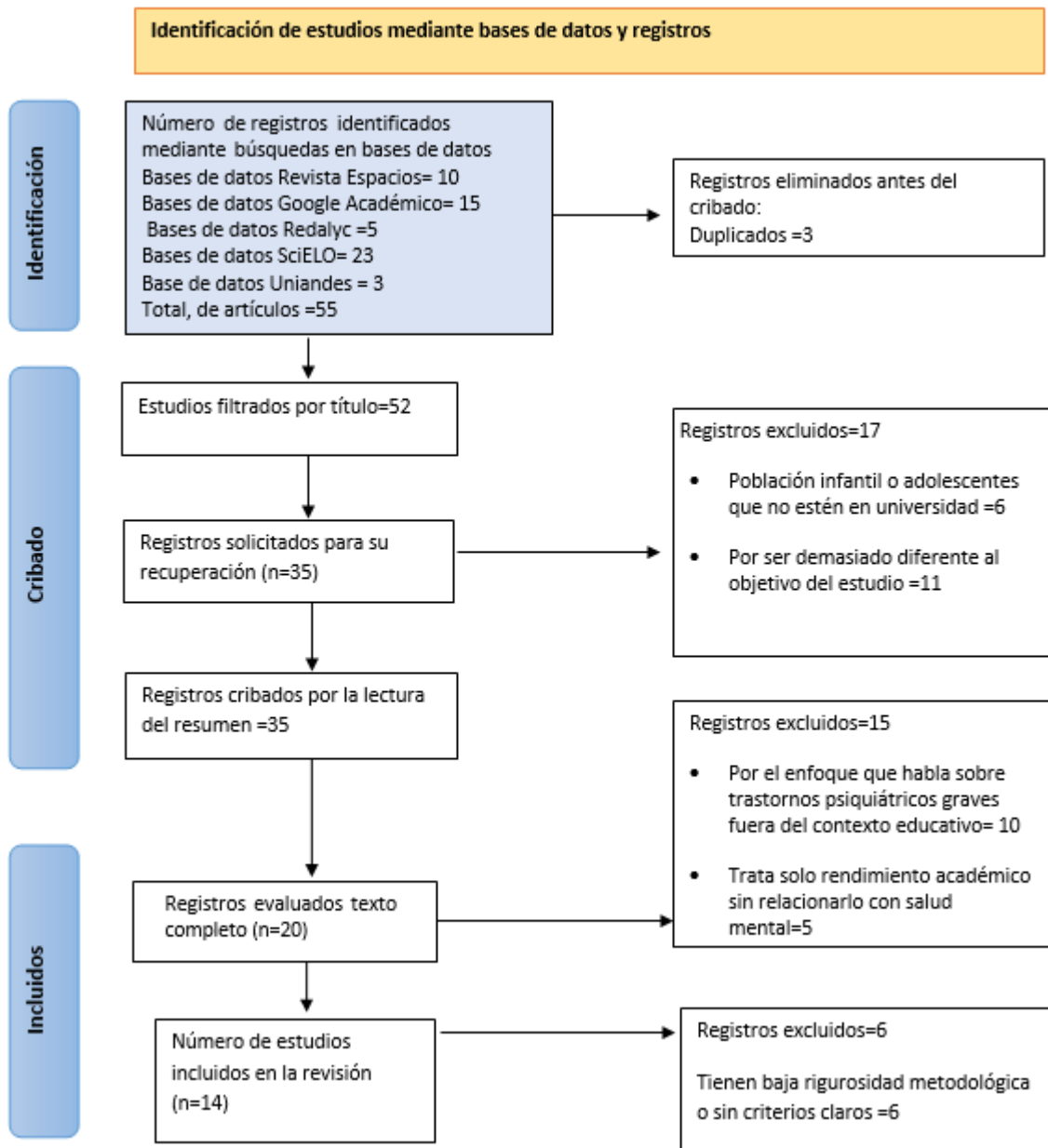


Figura 1. Metodología PRISMA aplicada a la investigación.

Además, a partir del análisis de los textos, se utilizó la técnica de IADOV para evaluar la satisfacción de estudiantes universitarios y la relación entre el estrés y su desempeño académico. Se utilizaron dos grupos, uno conformado por 20 estudiantes de primer año y otro por 20 estudiantes de años terminales. Esta herramienta fue aplicada en los dos grupos estudiados como parte de la encuesta, compuesta por tres preguntas cerradas y dos abiertas, que permitieron estimar de forma indirecta el nivel de satisfacción sobre el tema analizado. Las respuestas a las preguntas cerradas, integradas de forma dispersa en el cuestionario para evitar que los participantes notaran su conexión, fueron analizadas (ver Tabla 3). El Cuadro Lógico de IADOV (Tabla 4) describe la estructura operativa para procesar las preguntas cerradas. Las respuestas a las preguntas abiertas se utilizaron para validar y enriquecer de manera imparcial las perspectivas de los participantes. La posición de cada persona en la escala de satisfacción se determina por el valor resultante de la interacción entre las tres preguntas cerradas.

Tabla 3. Evaluación según expertos.

| Categoría | A | B | C | D | E | F |
|------------|--------------------------|---------------------------------------|-------------|---------------------------------------|----------------------------|-------------------|
| | Claramente satisfecho(a) | Más satisfecho(a) que insatisfecho(a) | No definido | Más insatisfecho(a) que satisfecho(a) | Claramente insatisfecho(a) | Contradictorio(a) |
| Puntuación | 3 | 2.3 | 1.5 | 1 | 0 | 2 |
| | (+1) | (+0,5) | 0 | (-0,5) | (-1) | 0 |

Fuente: elaborada a partir de Rey Squilanda et al. (2020).

Tabla 4. Cuadro Lógico de IADOV.

| | Primera pregunta | | | | | | | | |
|---|------------------|-------|----|-------|-------|----|----|-------|----|
| | Sí | | | No sé | | | No | | |
| | Segunda pregunta | | | | | | | | |
| | Sí | No sé | No | Sí | No sé | No | Sí | No sé | No |
| Tercera pregunta | | | | | | | | | |
| Me satisface mucho | 1 | 2 | 6 | 2 | 2 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Me satisface más de lo que me insatisface | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 6 | 3 | 6 |
| Me es indiferente | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Me insatisface más de lo que me satisface | 6 | 3 | 6 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| No me satisface | 6 | 6 | 6 | 6 | 4 | 4 | 6 | 4 | 5 |
| No sé decir | 2 | 3 | 6 | 3 | 3 | 3 | 6 | 3 | 4 |

Fuente: elaborada a partir de Rey Squilanda et al. (2020).

A partir de la ecuación 1 se obtuvo el índice de satisfacción grupal (ISG), donde N es la cantidad total de expertos y las letras pertenecen a la cantidad de estudiantes que son encuestados según categorización (Tabla 3).

$$ISG = \frac{A(+1) + B(+0.5) + C(0) + D(-0.5) + E(-1)}{N} \quad (E1)$$

El índice de satisfacción grupal se encuentra entre -1 y 1. De -1 a -0.5 existirá insatisfacción, entre -0.49 y 0.49 será no definido o contradictorio, y de 0.5 a 1, existe satisfacción (Rey Squilanda et al., 2020).

Las preguntas elaboradas para implementar la técnica IADOV en esta investigación fueron las siguientes.

1. Al considerar su experiencia universitaria actual, ¿cómo califica su capacidad para manejar el estrés académico y, al mismo tiempo, obtener un buen rendimiento? Subraye su respuesta

Muy satisfecho/Satisfecho/Ni satisfecho ni insatisfecho/Insatisfecho/ Muy insatisfecho

2. ¿Considera usted que el estrés es el principal obstáculo para alcanzar un mejor rendimiento académico? ___ Sí ___No ___No sé
3. ¿Considera usted que la universidad le ha brindado herramientas suficientes (talleres, asesorías, flexibilidad, apoyo psicológico) para enfrentar el estrés académico? ___ Sí ___No ___No sé
4. Independientemente de su respuesta anterior, describa brevemente CÓMO el estrés afecta su rendimiento académico (por ejemplo: dificultad para concentrarse, problemas de sueño, procrastinación, etcétera).
5. Si usted tuviera la posibilidad de modificar UN SOLO ASPECTO de su vida universitaria (normativas, metodología de enseñanza, infraestructura, servicios de apoyo, hábitos personales, etcétera) para reducir significativamente su estrés y mejorar su rendimiento, ¿qué cambiaría? Explique por qué.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el desarrollo del presente estudio, se determinaron categorías que inciden en la relación entre el estrés y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. En la tabla 5 se muestran los principales análisis de resultados y conclusiones de los 14 estudios analizados.

Tabla 5. Influencia del estrés y el rendimiento académico.

| N° | Estudio | Resultados | Conclusiones |
|----|---|---|--|
| 1 | Influencia de las dificultades del aprendizaje autorregulado en el estrés académico de estudiantes universitarios (Céspedes Rodríguez & Tamayo Rodríguez, 2022) | En el estudio se identificaron descontentos académicos. A pesar de que los alumnos opinaron que el proceso de aprendizaje no fue completamente gratificante, consiguieron resultados positivos. En el estudio cuantitativo, se descubrió que la predisposición al estudio y el desempeño están vinculados a la autoeficacia y al compromiso con el ámbito académico. Se deduce que las deficiencias en la autorregulación del aprendizaje están vinculadas directamente con incrementos en los niveles de estrés relacionado con el ámbito académico. | El estrés académico se expresa a través de una sensación de exceso de responsabilidades y la percepción de escasez de tiempo para realizar las tareas, se manifiestan síntomas como somnolencia, preocupación y depresión, que están íntimamente relacionados con fallos en la autorregulación del aprendizaje. Así pues, si se potencia el aprendizaje autorregulado como un sistema cognitivo y motivacional, puede transformarse en un factor importante para reducir las expresiones de estrés académico. |
| 2 | Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios (Vizcaíno Escobar et al., 2024) | Las carencias en el proceso de aprendizaje están vinculadas a la organización, administración de tiempos y recursos, la búsqueda de conocimientos y la motivación para estudiar. Dominaron los grados medios y bajos de desempeño escolar. Las respuestas psicológicas más destacadas frente al estrés fueron: preocupación (69,8%), emociones de desesperación y melancolía (62,5%) y dificultades para concentrarse (60,4%). | Dominaron las actividades que requieren un cierto nivel de independencia y enfoque en los objetivos de aprendizaje. Las deficiencias en el aprendizaje autodirigido se manifestaron en la autoeficacia en términos de disposición para estudiar, rendimiento, y autoevaluación de la organización del estudio y del aprendizaje. Los alumnos muestran grados de estrés moderado e intenso; no logran un alto rendimiento escolar. |
| 3 | Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios (Méndez Duarte, 2022) | El estudio utilizó un programa estadístico para analizar la información, empleando tanto estadísticas descriptivas como inferenciales, y evaluó la correlación entre variables con un nivel de significancia de $p \leq 0,05$. Los resultados indicaron que los estudiantes mostraron una alta confianza en sus habilidades, organización y una actitud optimista respecto a sus metas, en línea con la teoría de Bandura. En cuanto al estrés académico, los niveles fueron bajos en aspectos físicos y psicológicos, sugiriendo que los alumnos manejan bien las demandas escolares. Se encontró una relación negativa entre autoeficacia y estrés académico, lo que llevó a rechazar la hipótesis de que mayor autoeficacia reduce el estrés, a diferencia de otros estudios. Según el modelo de Lazarus y Folkman, las personas con alta autoeficacia perciben las exigencias como desafíos, lo que podría explicar su bajo nivel de estrés. | El estudio reveló que los alumnos universitarios evaluados presentan un alto grado de autoeficacia, lo que indica confianza en su capacidad para completar con éxito sus tareas académicas. Estos estudiantes tienden a involucrarse activamente y mantener un rendimiento sostenido, a diferencia de aquellos que dudan de sus habilidades. Además, se observó un bajo nivel de estrés académico, lo que sugiere una percepción positiva de su desempeño y una adecuada reacción ante las demandas académicas. Sin embargo, no se encontró evidencia suficiente que vincule un aumento en la autoeficacia con una disminución del estrés, lo que sugiere que ambas variables son independientes. Se recomienda utilizar un instrumento más completo para obtener una visión más amplia del tema y facilitar intervenciones que mejoren el bienestar y el rendimiento escolar de los estudiantes.. |
| 4 | Influencia del estrés sobre el rendimiento académico (Espinosa Castro et al., 2020) | La investigación se llevó a cabo desde una perspectiva cuantitativa. La escala establecida por Borges y Melgosa se utilizó para medir el nivel de estrés en estudiantes de psicología y trabajo social de la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta. Se deduce que el estrés impacta en diversos aspectos de la vida, en particular en el desempeño escolar. | Los estudiantes universitarios con un rendimiento académico deficiente se atribuyen a un nivel de estrés de nivel medio y alto. Igualmente, los elementos físicos, emocionales o ambientales pueden generar una presión considerable que genera descontento en los alumnos respecto a sus habilidades individuales para manejar el entorno universitario. |
| 5 | Nivel de estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios que trabajan y los que no (Licht Ardila et al., 2021) | Los resultados de la investigación podrían atribuirse a los procesos de adaptación de las personas a los recursos digitales, además de las modificaciones en su rutina diaria, como mover el trabajo y el estudio al hogar mediante las plataformas digitales, lo que conlleva reconfigurar el tiempo que se destinaba al traslado de un sitio a otro para llevar a cabo tareas del hogar. | En cambio, al determinar la correlación entre las variables de estrés académico y rendimiento, se descubrió que esta es indirecta pero no de relevancia estadística. Así pues, se puede sostener que el estrés puede influir en el desempeño académico de los grupos. Sin embargo, este impacto no es tan significativo que los alumnos deban optar por una única actividad, ya sea el trabajo o la universidad. |

| | | | |
|----|---|---|--|
| 6 | Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios (Armenta Zazueta et al., 2020) | El estrés en el desempeño académico se refiere a las respuestas comportamentales que el alumno puede experimentar durante su camino académico. El primer punto se refiere a la regularidad con la que el alumno muestra alguna inclinación a debatir o enfrentarse, los resultados fueron positivos, dado que casi la mitad del grupo, con un 40,5% respondieron nunca, el 27% ocasionalmente, el 18,9% pocas veces y el 13,5% prácticamente siempre. El último punto del instrumento aborda la regularidad con la que los alumnos se separan de los demás debido al estrés, el 43,2% de los alumnos indicaron que nunca, el 32,4% pocas veces, el 10,8% casi todos los días, otro 10,8% ocasionalmente y únicamente el 2,7% siempre. | Los individuos que participaron en la prueba resultaron con un nivel de estrés medio, con un porcentaje del 73%. Esto sugiere que más de la mitad de los participantes corre el riesgo de alcanzar un nivel elevado de estrés. Es evidente que el estrés generado en el nivel superior se debe a la interacción de todas las responsabilidades educativas a las que el alumno debe afrontar durante su camino académico, con el objetivo de finalizar los estudios que los asistirán en el futuro a mejorar su calidad de vida. |
| 7 | Inteligencia emocional y rendimiento académico en universitarios: una revisión sistemática (Rodríguez Rodríguez et al., 2021) | Fueron identificados un total de 48 artículos de revista, de los cuales, debido al uso de tres bases de datos que comparten revistas científicas, se encontraron que cuatro estaban duplicados. Al tener en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, se optó por seleccionar 14, ellos se sacaron tres para la revisión sistemática debido a que eran los únicos que no analizaban otro tipo de variables. | Las investigaciones que cuentan con esta revisión determinan, de manera concordante, que existe una correlación directa demostrativa entre la inteligencia emocional y el desempeño escolar. Así pues, elevados grados de inteligencia emocional indican un nivel académico de medio-alto. |
| 8 | Estrés como factor de riesgo en el rendimiento académico en el estudiantado universitario (Calatayud Mendoza et al., 2022) | Durante la emergencia, los estudiantes de nivel universitario enfrentan dificultades para concentrarse debido a las distracciones, la ausencia de intervención y el estrés mental. Esto se suma a los problemas técnicos, como la conexión a internet restringida, que agravan el problema de salud mental y los resultados académicos. No obstante, a futuro se anticipa que la educación virtual ejerza un impacto positivo en la optimización del aprendizaje de los alumnos en comparación con el modelo tradicional. | El estudio determina que el 53,9% de los alumnos mostraron un grado de estrés grave. Además, el 35% de alumnos de nivel universitario de tres programas educativos notó que sus notas y éxitos académicos han disminuido durante las reuniones en línea relacionadas con la pandemia de COVID-19 en relación al año previo. Se considera al estrés como un elemento de riesgo elevado en el desempeño académico del alumno universitario. |
| 9 | Estrés académico en estudiantes universitarios (Silva Ramos et al., 2020) | En esta investigación, el 86,3% de los individuos experimentan un estrés de nivel moderado. Se reportan resultados similares en un estudio realizado en estudiantes de una Universidad de Colombia, donde se reveló que los alumnos de Medicina muestran niveles significativos de estrés (64%) El estrés influye en el rendimiento académico, pueden fomentar el consumo de drogas, alterar el sueño, eludir la responsabilidad y otras situaciones que afectan negativamente el desempeño de su labor como profesionales en formación y la realización de sus objetivos personales. | Se identificó la presencia de estrés en estudiantes universitarios a sucesos estresantes durante su tránsito escolar. Se determinó que existe estrés académico moderado con predominio en la población femenina. Se cotejó que genera síntomas que pueden llegar a afectar el tránsito escolar, desde dolores de cabeza o migrañas (físicas), problemas de concentración, sentimientos de depresión e inquietud (psicológicas), así como desgano para realizar labores escolares y el consumo o reducción de alimentos (comportamentales). |
| 10 | Estrés y congestión vial en universitarios costarricenses (Chavarría Cerdas et al., 2020) | Se observó que el 47,6% de los encuestados afirman que la congestión del tráfico tiene un impacto moderado en su rendimiento académico, el 33,3% sostiene que el tráfico no afecta su rendimiento y el 19,1% señala que su rendimiento se ve afectado de forma considerable. | En relación con la exposición al tráfico vehicular, se estudió que los alumnos están expuestos a niveles considerables de congestión en el tráfico vehicular, ya que la mayoría recurre a los coches para ir a la universidad y un alto porcentaje de los alumnos acude a la universidad diariamente. |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 11 | Correlación entre calidad del sueño, estrés y rendimiento académico en estudiantes de medicina (Pitta Villasboa et al., 2025) | La calidad del sueño de los participantes en la encuesta fue evaluada como deficiente en 270 individuos (77,8%). En la muestra, las calificaciones de estrés oscilaron entre 7 y 35 puntos, con un promedio de 20,6±6,40 puntos (IC95%: 19,9 - 21,3 puntos), con una mediana de 21 puntos. La media académica osciló entre 2 y 5, con un promedio de 3,48±0,82 (IC95%: 3,40 - 3,57), una mediana de 3,57 y una tendencia de 4. La media académica, la calificación de Pittsburg y la calificación de estrés no se ajustaron a una distribución normal en el test de Shapiro Wilk ($p < 0.01$). | Una puntuación superior en el cuestionario de estrés académico y un índice más alto se relacionaron de manera significativa con un rendimiento académico inferior. Este suceso ha sido observado en investigaciones realizadas en Arabia Saudita y Turquía. En otras investigaciones, esta correlación negativa no resultó relevante, como en las realizadas en Francia, Perú y México. Es relevante notar que en todas estas investigaciones el coeficiente absoluto de correlación no era muy elevado, pero no se descarta su impacto en el desempeño. |
| 12 | Evaluación del estrés académico y sus efectos sobre el rendimiento en estudiantes universitarios (Lemos Rentería et al., 2024) | Los resultados revelan que las variables de control, edad, semestre académico y estrato influyen en el desempeño escolar. Respecto al neuroticismo y el psicoticismo, se sostiene que tienen un impacto negativo en el desempeño escolar de los alumnos a un nivel de confianza del 99,9 % y son negativos debido a su coeficiente negativo (-0,217). | Los estudios efectuados demostraron que los alumnos que dependen financieramente de sus padres muestran un rendimiento académico superior al de aquellos que sobreviven con ingresos propios. En cuanto al análisis del sexo y el promedio académico, se demostró que estas variables están correlacionadas. Por esta razón, las mujeres en este estudio muestran promedios académicos superiores a los hombres, con desviaciones estándar de (0,44, 0,46), lo que evidencia una escasa variabilidad en los datos entre los promedios. |
| 13 | Propuesta psicoeducativa sobre competencias emocionales en jóvenes universitarios (Rojas Cadena et al., 2024) | Se detectó la existencia de problemas en comportamientos orientados a objetivos, además de una correlación relevante entre el desempeño escolar y la ausencia de aceptación y claridad emocional. Con estos descubrimientos, se utilizó la metodología del Marco Lógico para elaborar una propuesta de siete talleres destinados a promover el desarrollo de habilidades vinculadas al reconocimiento y administración de emociones, administración de estrés y ansiedad, toma de decisiones y resolución de conflictos, motivación inherente y autoconocimiento, administración y gestión del tiempo. | En este grupo de personas se deben promover aspectos como: sensibilización, identificación y estudio de emociones y sentimientos, resolución de conflictos y gestión del tiempo. Esto permitiría un aumento en las conductas orientadas a objetivos, mientras que se disminuiría tanto la ejecución impulsiva, como el descontento emocional y su influencia en la concentración y en la ejecución de tareas. Este estudio ha elaborado una propuesta psicoeducativa para abordar estos asuntos mediante talleres destinados a estudiantes universitarios jóvenes, con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades vinculadas a la regulación emocional, que favorezcan el desempeño académico. |
| 14 | Estilos de enseñanza y aprendizaje y su repercusión en el rendimiento académico (Toledo Hernández, 2024) | Los estilos teórico y pragmático tuvieron una alta preferencia, con un 57,8% y un 39,4% respectivamente, mientras que los estilos reflexivo y activo mostraron una preferencia moderada con un 53,2% y 36,6%, respectivamente. Los métodos de enseñanza mostraron una preferencia considerable hacia el estilo formal con un 22,2% y un estructurado con un 33,3%, mientras que el estilo abierto presentó una preferencia muy baja del 33,3% y el funcional con una preferencia moderada del 44,4%. | Hay una influencia en el desempeño académico a causa de los distintos métodos de enseñanza y aprendizaje, así como de la percepción de los alumnos, y también de factores externos. |

A partir de la síntesis de los 14 estudios se determinaron cuatro categorías de análisis que se tienen en cuenta en la relación entre el estrés y el rendimiento académico de los universitarios: autorregulación y autoeficacia, manifestaciones sintomáticas del estrés, factores externos y contextuales, y estrategias de afrontamiento e inteligencia emocional.

En cuanto a la autorregulación y autoeficacia, se analiza la capacidad de gestionar el propio aprendizaje (organización, motivación) media la relación entre estrés y rendimiento, pues ambas se asocian como amortiguadores del estrés. La principal dificultad surge de la mala gestión del tiempo y la falta de organización, al ser predictores directos de estrés. Para anteponerse a ello el aprendizaje autorregulado, pues no solo mejora las calificaciones, sino que reconfigura la percepción del estudiante: deja de ver las tareas como amenazas y las ve como retos.

Las manifestaciones sintomáticas del estrés, en las cuales se identifican síntomas físicos, psicológicos y comportamentales más recurrentes que afectan la vida académica. El bajo rendimiento no es solo consecuencia de no estudiar, sino de no poder hacerlo debido a aspectos biológicos como la mala calidad del sueño, cefaleas; aspectos cognitivos

como problemas de concentración y preocupación constante (Estudio 2); aspectos conductuales como el aislamiento, desgano, alteraciones en la alimentación.

La categoría factores externos y contextuales, determina un peso muy importante en la investigación, pues analiza la influencia de variables como la educación virtual, la movilidad urbana, el trabajo y la situación económica. Aunque se asume que trabajar baja el rendimiento por estrés, se sugiere que la relación es débil. En cambio, se revela que los estudiantes que dependen de sus padres rinden más, posiblemente porque dedican más tiempo exclusivo al estudio. La virtualidad exacerbó el estrés técnico y de aislamiento.

Las estrategias de afrontamiento e inteligencia emocional, median entre las propuestas y efectos del manejo emocional como moderador del estrés y potenciador del rendimiento. La evidencia de las investigaciones analizadas posiciona a la inteligencia emocional como la principal variable interviniente positiva. La falta de claridad y aceptación emocional correlaciona con bajo rendimiento. Las intervenciones institucionales deben centrarse en competencias socioemocionales. No basta con enseñar técnicas de estudio; se debe enseñar a gestionar la frustración y la ansiedad. El estilo de enseñanza del profesorado también influye. Un entorno rígido (estilo formal/estructurado) puede ser contraproducente para estudiantes con perfiles reflexivos o activos, aumentando el malestar.

La técnica de IADOV fue aplicada para examinar el nivel de satisfacción en cuanto al estrés y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. El Índice de Satisfacción Grupal (ISG) (Tabla 6) calculado reveló que para ambos grupos es no definido o contradictorio, aunque se aprecia a una tendencia hacia la insatisfacción de los estudiantes de primer año y una tendencia a la satisfacción de los mayores.

Tabla 6. Sistema de evaluación para los expertos.

| Escala de satisfacción | Estudiantes de primer año | Estudiantes de los últimos años |
|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Índice de satisfacción grupal (ISG) | -0.200 | 0.225 |

Los valores de satisfacción por los dos grupos estudiados se aprecian en la Figura 2. En el caso de los alumnos del primer año, el estrés se considera que puede ser por adaptación al entorno universitario (cambio de modalidad, carga académica inicial, ansiedad por pertenencia) y reportan mayor frecuencia de afectación, posiblemente por falta de autorregulación inicial. En el caso de los estudiantes de últimos años, el estrés se debe a la culminación de estudios y futuro profesional (presión por titulación, combinación estudio-trabajo, saturación) y estos han desarrollado estrategias de afrontamiento.

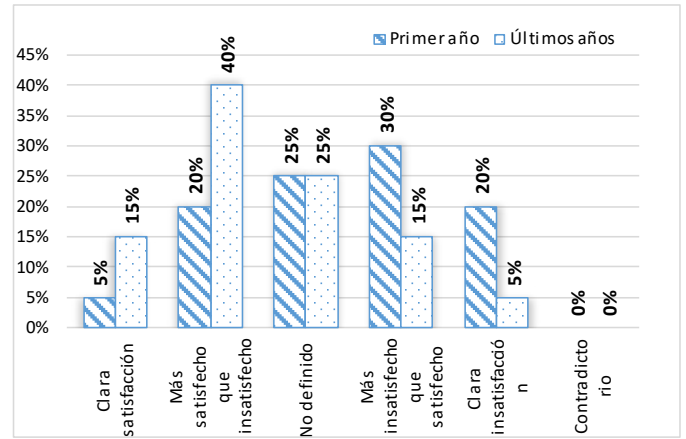


Figura 2. Niveles de satisfacción por grupo.

La experiencia universitaria presenta desafíos en las áreas personales, sociales, académicas e institucionales a los que los estudiantes deben enfrentarse para lograr tanto el éxito académico como el bienestar físico y mental. Durante este periodo, es común encontrarse con situaciones estresantes que pueden repercutir tanto a nivel personal como académico (Emiro Restrepo et al., 2023).

La aplicación de la técnica IADOV, en especial los resultados alcanzados con los estudiantes de primer año, están alineados con lo planteado por Campos-Gómez et al. (2025); Regalado Chamorro et al. (2023), pues estos investigadores plantean que, durante los primeros pasos en la universidad, los jóvenes experimentan una variedad de factores que pueden ayudar u obstaculizar su progreso académico. Elementos como la personalidad y diversas influencias, como las biológicas, psicológicas, sociales, culturales y espirituales, son determinantes en el éxito o fracaso de este período para muchos estudiantes universitarios. También, Deng & Li (2024) señalan que la relación entre la salud mental y el rendimiento académico ha sido objeto de investigación educativa y psicológica, en particular entre los estudiantes de primer año universitario que hacen la transición a la educación superior.

Además, retomando a Espinosa Castro et al. (2020), estos investigadores muestran una correlación inversa entre el rendimiento académico y el estrés. Esto significa que, a un nivel de rendimiento académico inferior, se le asocia una puntuación superior en relación al estrés, mientras que, en un nivel moderado de estrés, los alumnos muestran un rendimiento académico positivo o superior, lo cual podría ser producto de una gestión apropiada del estrés. Asimismo, los estudiantes universitarios con un rendimiento académico deficiente se atribuyen a un nivel de estrés de nivel medio y alto. Igualmente, los elementos físicos, emocionales o ambientales pueden generar una presión considerable que genera descontento en los alumnos respecto a habilidades personales para manejar el entorno universitario.

Las consecuencias prácticas de estos resultados son importantes para las instituciones de educación superior (Hernández Arteaga & Sánchez Limón, 2024). Estas investigadoras plantean que la incorporación de programas de gestión del estrés, que incluyan talleres sobre organización del tiempo, técnicas de relajación y asesoramiento psicológico, puede contribuir a potenciar el bienestar y el desempeño académico de los estudiantes. Asimismo, es fundamental capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas que reduzcan el estrés en los alumnos, fomentando una comunicación efectiva y creando un ambiente de apoyo humanista.

Las alternativas más efectivas para disminuir el estrés y mejorar el rendimiento en estudiantes universitarios, se estructuran en dos grandes dimensiones complementarias. Primero las intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades personales incluyen, de manera general, programas de fortalecimiento del aprendizaje autorregulado mediante talleres obligatorios de gestión del tiempo, planificación académica y establecimiento de metas, los cuales han demostrado reducir la sensación de pérdida de control que caracteriza la transición a la educación superior. De igual manera, resulta decisivo implementar estrategias de potenciación de la autoeficacia a través de evaluaciones iniciales de baja exigencia que generen experiencias tempranas de éxito, retroalimentación positiva estructurada por parte del profesorado y programas de mentoría entre pares, donde estudiantes de años superiores compartan sus trayectorias de superación de dificultades. El desarrollo de la inteligencia emocional mediante talleres psicoeducativos centrados en la identificación y regulación de emociones, el manejo de la ansiedad evaluativa y la resolución de conflictos, provee a los estudiantes, en especial a los noveles de recursos psicológicos duraderos para percibir las demandas académicas como desafíos superables y no como amenazas, así podrán evitarse manifestaciones sintomáticas del estrés.

Como segunda dimensión, las modificaciones estructurales del entorno universitario deben operar simultáneamente para sostener y potenciar los aprendizajes individuales. En el ámbito curricular, se requiere diversificar los formatos evaluativos ofreciendo opciones como ensayos, exposiciones, infografías o pruebas escritas que respeten los diversos estilos de aprendizaje, así como establecer semanas de receso preventivo, sin evaluaciones ni entregas, para evitar la acumulación de estrés. Resulta igualmente necesaria la flexibilización horaria mediante bancos de horas virtuales o modalidades híbridas que reduzcan los tiempos de traslado y mitiguen el impacto negativo de la congestión vehicular —estresor reportado por los estudiantes—, junto con la habilitación de espacios de estudio asistido con conectividad estable y recursos digitales, para quienes no cuentan con condiciones adecuadas en sus hogares. En el plano del apoyo económico, las becas de mantenimiento que cubran transporte, alimentación y materiales resultan más efectivas que las becas exclusivas de matrícula, pues

permiten que el estudiante priorice su dedicación académica sin necesidad de insertarse prematuramente en el mercado laboral. Además, los fondos de emergencia y los programas de trabajo estudiantil intrauniversitario con horarios compatibles con la formación, constituyen amortiguadores críticos del estrés financiero.

La evidencia indica que no existe una solución única: se requiere un enfoque multicomponente que actúe de manera simultánea sobre el individuo y la institución. La ventana de intervención del primer año es crítica, ya que las experiencias iniciales condicionan la trayectoria académica posterior y la relación que el estudiante establece con el estrés. Las instituciones universitarias deben trascender las aproximaciones fragmentadas y adoptar políticas integradas que articulen el desarrollo de competencias personales con transformaciones estructurales, implementando screening universal de salud mental para la derivación temprana, capacitación docente en comunicación empática y retroalimentación formativa, y la creación de sistemas de alerta temprana que identifiquen a estudiantes en riesgo de deserción o bajo rendimiento académico por causas asociadas al estrés crónico.

CONCLUSIONES

El estudio sobre la relación entre el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios revela que el éxito académico no debe ser visto únicamente como la obtención de calificaciones elevadas, sino como un proceso holístico en el que el bienestar emocional y psicológico desempeña un papel concluyente. Se observó que el estrés y los problemas de salud mental afectan directamente el rendimiento académico al influir en la concentración, la motivación y la capacidad de aprendizaje. Es esencial reconocer estos aspectos para promover una excelencia universitaria más humana y sostenible.

El análisis identificó cuatro categorías para el análisis de la relación entre el estrés y el rendimiento académico: autorregulación y autoeficacia, manifestaciones sintomáticas del estrés, factores externos y contextuales, y estrategias de afrontamiento e inteligencia emocional. Estas categorías pueden estructurarse en dos grandes dimensiones, las intervenciones orientadas al desarrollo de habilidades personales y las modificaciones estructurales del entorno universitario. Siempre debe tenerse en cuenta el tiempo de permanencia de los estudiantes en la vida universitaria, no se comportan igual los noveles a los más experimentados.

Implementar estrategias para cuidar ante el estrés a los estudiantes en el entorno universitario no solo ayuda a mejorar los resultados académicos, sino que también fomenta una comunidad educativa más empática, solidaria y consciente de las necesidades emocionales de sus estudiantes. Así, la excelencia académica se logra al priorizar al ser humano en su totalidad, integrando conocimiento, bienestar y desarrollo personal.

REFERENCIAS

- Armenta Zazueta, L., Quiroz Campas, C. Y., Abundis de León, F., & Zea Verdín, A. (2020). Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Espacios*, 41(48), 402–415. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p30>
- Calatayud Mendoza, A. P., Apaza Mamani, E., Huaqui Ramos, E., Belizario Quispe, G., & Inquilla Mamani, J. (2022). Estrés como factor de riesgo en el rendimiento académico en el estudiantado universitario (Puno, Perú). *Revista Educación*, 46(2), 114–132. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47551>
- Campos-Gómez, A. A. del C., Peralta-Jiménez, Y., & Romero-Aguirre, G. de los Á. (Coord.). (2025). *Retos actuales de la salud mental y trascendencia social*. Sophia Editions.
- Céspedes Rodríguez, H. T., & Tamayo Rodríguez, Y. (2022). Influencia de las dificultades del aprendizaje autorregulado en el estrés académico de estudiantes universitarios. *Psicología y Diálogo de Saberes*, 1(1), 99–113. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6420026>
- Chavarría Cerdas, D., Beckford Flores, H., Ortega Coto, J., Peña Brenes, N., Aguirre, G. J., & Alfaro Mora, R. (2020). Estrés y congestión vial en universitarios costarricenses. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(4), 1–10. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=101705>
- Deng, X., & Li, C. (2024). The impact of university freshmen's mental health on academic performance: An empirical study based on M University in Fujian Province, China. *Frontiers in Public Health*, 12, 1483031. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1483031>
- Emiro Restrepo, J., Bedoya Cardona, E. Y., Cuartas Montoya, G. P., Cassaretto, M., & Vilela, P. (2023). Academic stress and adaptation to university life: Mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología*, 39(1), 62–71. <https://doi.org/10.6018/analesps.472201>
- Espinosa Castro, J., Hernández Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., & Bermúdez Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 63–69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032>
- Hernández Arteaga, L. G., & Sánchez Limón, M. L. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e787. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200>
- Lemos Rentería, M. I., Zapata Rueda, C. M., & Delgado Arroyo, L. (2024). Evaluación del estrés académico y sus efectos sobre el rendimiento en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 27(51), 135–155. <https://doi.org/10.17081/psico.27.51.6464>
- Licht Ardila, V., Soto Gualdrón, S., & Ángulo Rincón, R. (2021). Nivel de estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios que trabajan y los que no. *Espacios*, 42(7), 82–90. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n07/21420706.html>
- Méndez Duarte, S. L. (2022). Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios. *Sistemas Humanos*, 2(1), 34–46. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7665112>
- Pitta Villasboa, G. M., Encina Fernández, E. A., Medina Daher, C. E., & Torales Benítez, J. (2025). Correlación entre calidad del sueño, estrés y rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista Científica Ciencias de la Salud*, 7, e7105. <https://doi.org/10.53732/rccsalud/2025.e7105>
- Regalado Chamorro, M., Baltazar Ayquipa, H., Pineda Florián, F., & Medina Gamero, A. (2023). La salud mental en los jóvenes universitarios: Un desafío para las instituciones. *Atención Primaria Práctica*, 5(4), 1–2. <https://doi.org/10.1016/j.appr.2023.100182>
- Rey Squilanda, C. F., Eras Díaz, J. A., & Gallegos Gallegos, S. B. (2020). Validation of a reform project for Article 223 of the Ecuadorian Civil Code through the use of ladov techniques and neutrosophic logic. *Neutrosophic Sets and Systems*, 37(1), 302–307. https://digitalrepository.unm.edu/nss_journal/vol37/iss1/36/
- Rodríguez Rodríguez, J. C., Rodríguez Rodríguez, J. A., Rodríguez Góngora, J., & Bojórquez Díaz, C. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en universitarios: Una revisión sistemática. *Espacios*, 42(7), 145–151. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p10>
- Rojas Cadena, C. M., Ruiz Silva, A. M., & Díaz Mosquera, E. N. (2024). Propuesta psicoeducativa sobre competencias emocionales en jóvenes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 36, 169–197. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.05>
- Silva Ramos, M. F., López Cocotle, J. J., & Columba Meza Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75–83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Toledo Hernández, A. E. S. (2024). Estilos de enseñanza y aprendizaje y su repercusión en el rendimiento académico. *Revista Docencia Universitaria*, 5(2), 14–26. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v5i2.76>

Vizcaíno Escobar, A. E., Céspedes Rodríguez, H. T., Matos Matos, A. G., Sáez Delgado, F. M., Klimenko, O., & Afonso de León, J. A. (2024). Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Médica Electrónica*, 46, e5780. <https://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/5780/pdf>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Diego Mauricio Laverde-Albarracín, Brittany Melissa Pico-Cordova, Lisbeth Maribel Yumisaca-Quishpe, Rolando Manuel-Benites: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

18

UNA INCLUSIÓN

QUE GENERA EXCLUSIÓN. EFECTOS NO DESEADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE



UNA INCLUSIÓN

QUE GENERA EXCLUSIÓN. EFECTOS NO DESEADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

INCLUSION THAT GENERATES EXCLUSION. UNDESIRED EFFECTS ON TEACHING PRACTICE

Marcelo Abreo-Badillo¹

E-mail: marabb1803@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5271-2973>

¹ Secretaría de Educación Pública. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Abreo-Badillo, M. (2026). Una inclusión que genera exclusión. Efectos no deseados en la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 176-182.

Fecha de presentación: 21/12/2025

Fecha de aceptación: 13/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

La inclusión educativa constituye una de las metas más relevantes del sistema educativo a nivel mundial y, en México, ha adquirido especial importancia con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. No obstante, en la práctica cotidiana de las aulas, esta inclusión puede transformarse paradójicamente en una forma de exclusión para la mayoría de los estudiantes. El presente trabajo analiza cómo el énfasis en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales puede provocar el descuido del resto del grupo, afectando la equidad y la calidad del aprendizaje en la educación básica. Aunque el modelo educativo actual promueve el respeto a la diversidad, la equidad y la justicia social, la formación y capacitación docente no ha avanzado al mismo ritmo que las demandas del sistema. A ello se suman limitaciones en recursos humanos y económicos, así como la presencia de grupos con alta diversidad, que incluyen estudiantes con discapacidad, contextos multiculturales y diversas barreras para el aprendizaje. Esta situación genera una sobrecarga para el profesorado, lo que dificulta la atención equilibrada de todos los estudiantes. Asimismo, se señala que el sistema educativo no ha garantizado condiciones estructurales suficientes para atender la diversidad de manera efectiva. En algunos casos, como en escuelas con apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se concentra un número considerable de alumnos con necesidades especiales, lo que obliga al docente a priorizar su atención. Finalmente, se destaca que la formación inicial en las escuelas normales y la capacitación en servicio presentan limitaciones, al mantenerse en ocasiones descontextualizadas frente a la realidad educativa contemporánea.

Palabras clave:

Inclusión educativa, exclusión, educación especial, discapacidad, bajo rendimiento, educación post-pandemia, intervención docente, recursos.

ABSTRACT

Educational inclusion constitutes one of the most important goals of educational systems worldwide and, in Mexico, it has gained particular relevance with the implementation of the New Mexican School. However, in everyday classroom practice, this inclusion can paradoxically become a form of exclusion for the majority of students. This paper analyzes how the emphasis on attending to students with special educational needs may lead to the neglect of the rest of the group, affecting equity and the quality of learning in basic education. Although the current educational model promotes respect for diversity, equity, and social justice, teacher education and training have not progressed at the same pace as the demands of the system. In addition, there are limitations in human and economic resources, as well as the presence of highly diverse classrooms that include students with disabilities, multicultural contexts, and various barriers to learning. This situation creates an excessive workload for teachers, making it difficult to provide balanced attention to all students. Furthermore, the educational system has not guaranteed sufficient structural conditions to effectively address diversity. In some cases, such as schools supported by the Regular Education Support Service Unit (USAER), a large number of students with special needs are concentrated in the same classrooms, forcing teachers to prioritize their attention. Finally, it is highlighted that initial teacher education in teacher training colleges and in-service training programs present limitations, as they often remain disconnected from the realities of contemporary education.

Keywords:

Educational inclusion, exclusion, special education, disability, low performance, post-pandemic education, teacher intervention, resources.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado como uno de los principios fundamentales del derecho universal a la educación, constituyendo un eje central de la justicia social, la equidad y la transformación pedagógica en el siglo XXI. Este enfoque sostiene que todas las niñas, niños y adolescentes deben acceder, participar y aprender en igualdad de condiciones, sin importar su origen, características personales, cultura, lengua, situación socioeconómica o discapacidad. La premisa de “all means all”, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), subraya que los sistemas educativos deben garantizar la participación de todos los estudiantes de manera plena y significativa, eliminando cualquier tipo de barrera que impida su aprendizaje efectivo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023).

Conceptualmente, la inclusión educativa se articula como una apuesta ética, política y pedagógica que busca transformar el sistema educativo desde su estructura, currículo y cultura institucional, más allá de la mera incorporación de estudiantes considerados “diferentes” (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2016). Sin embargo, cuando se trasladan estas aspiraciones a la práctica escolar cotidiana, emergen tensiones, contradicciones y efectos no deseados que, lejos de promover la equidad, pueden reproducir o incluso generar nuevas formas de exclusión (Echeita, 2019; Slee, 2018).

A nivel internacional, la literatura especializada y los informes de organismos multilaterales coinciden en que la inclusión educativa no puede ser entendida únicamente como un acceso físico a la escuela o una integración superficial de los estudiantes, sino que requiere transformaciones profundas en las políticas, la formación docente y los recursos institucionales. Según el Informe de Monitoreo Global de la Educación 2020, la inclusión educativa debe remover barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales, garantizando que todos los estudiantes participen activamente en el currículo y en la vida escolar (Casimiro-Urcos et al., 2025; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

La pandemia por COVID-19 evidenció la fragilidad de los sistemas educativos y profundizó desigualdades, afectando especialmente a estudiantes con necesidades educativas especiales, hablantes de lenguas indígenas y niñas y niños de contextos socioeconómicos vulnerables (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). En este contexto, el concepto de “pobreza de aprendizaje” introducido por el Banco Mundial permite medir la proporción de niños de diez años que no alcanzan competencias básicas de lectura y comprensión, convirtiéndose en un indicador crítico del derecho efectivo a la educación y de los riesgos de exclusión acumulada (Inter-American Development Bank, 2022).

Diversos estudios internacionales muestran que la inclusión educativa efectiva requiere coordinación entre políticas públicas, formación docente, acompañamiento especializado y recursos materiales suficientes. Cuando alguno de estos elementos falta, las políticas inclusivas tienden a traducirse en prácticas superficiales, etiquetamiento de estudiantes, sobrecarga laboral para el profesorado y desigualdad en la atención, reproduciendo exclusión bajo la apariencia de integración (García-Cedillo et al., 2022; Murillo et al., 2011; Slee, 2018). Herramientas pedagógicas como el Diseño Universal para el Aprendizaje, la enseñanza diferenciada y la evaluación formativa han demostrado ser eficaces para atender la diversidad sin comprometer los aprendizajes de todo el grupo, pero su implementación depende de formación docente continua, acompañamiento técnico y un cambio cultural en la escuela (Booth & Ainscow, 2016; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020; Tomlinson, 2017).

En América Latina, los resultados de estudios como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo de 2019, publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), evidencian persistentes brechas de aprendizaje asociadas a la condición socioeconómica, el género, la lengua y la discapacidad, mostrando que la inclusión sigue siendo más aspiracional que práctica (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023).

Organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe han propuesto estrategias de recuperación educativa que incluyen tutorías focalizadas, priorización curricular y ampliación del tiempo de instrucción, con especial atención a estudiantes históricamente excluidos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021; Vegas, 2020).

En México, la inclusión educativa se ha posicionado como una prioridad nacional bajo el marco de los derechos humanos, la equidad y el acceso universal al aprendizaje (México. Secretaría de Educación Pública, 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021). El Plan de Estudios 2022 impulsa un enfoque centrado en la justicia social, el trabajo por proyectos y la participación comunitaria, incorporando la inclusión como principio transversal que debe permear todas las áreas curriculares.

Sin embargo, su aplicación enfrenta desafíos considerables, especialmente en escuelas rurales o semiurbanas, donde la concentración de estudiantes con necesidades educativas especiales, la falta de formación docente sistemática y la escasez de recursos materiales generan tensiones entre la intención inclusiva y los resultados de

aprendizaje (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2023; Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2022). Estudios recientes destacan que la sobrecarga de grupos con estudiantes que requieren apoyos específicos puede afectar no solo la atención individual, sino también el rendimiento global del grupo y la dinámica del aula (García-Cedillo et al., 2022; Niembro et al., 2021; Rodríguez Martín, 2017).

Un elemento central del análisis de la inclusión es distinguir entre integración, atención a la diversidad e inclusión auténtica. La integración garantiza la presencia física del estudiante en el aula regular, la atención a la diversidad se centra en estrategias compensatorias o diferenciadas y la inclusión auténtica implica reconfigurar el entorno, la estructura curricular y la cultura escolar para responder a la heterogeneidad del alumnado de manera sistemática y sostenible (Echeita, 2019; Murillo et al., 2011; Slee, 2018). La confusión entre estos conceptos ha llevado a la proliferación de prácticas superficiales que aparentan inclusión, pero que en realidad reproducen exclusión simbólica, afectiva y pedagógica. Entre estas prácticas se incluyen la atención focalizada a uno o dos estudiantes con necesidades específicas en detrimento del grupo, adaptaciones curriculares que reducen expectativas, etiquetamiento de alumnos y sobrecarga docente (Niembro et al., 2021; Tomlinson, 2017).

La evidencia también resalta la importancia de la articulación entre los diferentes niveles de apoyo educativo. En México, los Servicios de Apoyo a la Educación Regular han demostrado ser esenciales para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, pero su alcance limitado y la concentración de alumnos en determinadas escuelas generan sobrecarga, coordinación parcial con los docentes y resultados educativos desiguales (Niembro et al., 2021; Rodríguez Martín, 2017). La literatura coincide en que, para garantizar una inclusión auténtica, es indispensable fortalecer la formación docente, proporcionar recursos suficientes, asegurar la coordinación interinstitucional y generar cultura escolar que valore la diversidad y la equidad (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2023).

En este contexto, la presente investigación se centra en las escuelas primarias de la zona escolar 063 de San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, donde la inclusión educativa enfrenta retos específicos derivados de la concentración de estudiantes con discapacidad auditiva y problemas severos de lenguaje, dificultades acentuadas tras la pandemia por COVID-19 (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). A través de entrevistas, observación directa y análisis documental, se busca explorar cómo las prácticas inclusivas implementadas en estas escuelas pueden generar, de manera involuntaria, exclusión académica o social, identificando los factores estructurales, pedagógicos y formativos que condicionan

esta paradoja. El objetivo central de este artículo es demostrar que la inclusión no debe reducirse a un cumplimiento normativo, sino convertirse en un proceso de transformación pedagógica, cultural y organizacional que garantice la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, evitando efectos excluyentes y fortaleciendo la equidad educativa (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2023).

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los logros alcanzados en materia de inclusión educativa en la zona escolar 063 de educación primaria, ubicada en San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, lo que permitió comprender de manera profunda las dinámicas de inclusión educativa dentro de contextos escolares específicos.

La investigación se llevó a cabo en tres escuelas primarias pertenecientes a la zona escolar 063, seleccionadas de manera intencional debido a que cuentan con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y, en dos de los casos, con el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Para la recolección de la información se utilizaron diversas técnicas cualitativas:

- **Entrevistas semiestructuradas** dirigidas a docentes, madres de familia y personal de USAER, con el propósito de conocer sus experiencias y percepciones respecto a los procesos de inclusión educativa.
- **Observación participante** en las aulas, con el fin de identificar las dinámicas de interacción, las estrategias pedagógicas utilizadas y las formas de atención a la diversidad dentro del grupo.
- **Análisis documental** de registros académicos de los estudiantes y reportes elaborados por el personal de USAER.

La muestra estuvo conformada por tres docentes titulares, tres directores escolares, tres psicólogas pertenecientes a USAER, una psicóloga especialista en lenguaje de señas, 15 madres de familia y los estudiantes de los tres grupos observados.

La información recopilada fue analizada mediante análisis temático, lo que permitió identificar y categorizar patrones relacionados con los procesos de inclusión, exclusión y rendimiento académico dentro de los grupos observados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado presenta los hallazgos obtenidos a partir de la observación de tres escuelas primarias, con el objetivo de analizar cómo la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) se refleja en la dinámica del aula y en el rendimiento académico del

grupo en general. Se examinan las estrategias docentes implementadas, la participación del personal de apoyo y la interacción entre los estudiantes con NEE y sus compañeros, identificando los efectos de la focalización de recursos y atención sobre el aprendizaje colectivo.

Asimismo, se discuten los desafíos estructurales, pedagógicos y organizativos que influyen en la efectividad de las prácticas inclusivas, incluyendo la capacitación docente, la coordinación con especialistas y la disponibilidad de recursos institucionales. Este análisis permite identificar patrones comunes y diferencias significativas entre los contextos escolares observados, estableciendo un marco para interpretar los resultados de manera crítica y fundamentada.

Caso 1: Niña con discapacidad auditiva tercer grado escuela a la cual le incorporan servicio de USAER, en donde la docente gestionó para ella misma su capacitación en Lengua de Señas Mexicana (LSM), se inscribió a cursos de ICATHI para comunicarse con su alumna sorda. A petición e insistencia de la maestra la escuela logró incorporar apoyo de USAER con una psicóloga especialista. Inicio el trabajo la maestra poniendo en práctica lo aprendido en su capacitación con la niña y a la vez con los niños del grupo, que fueron aprendiendo algunas palabras en LSM, posteriormente a la llegada de USAER a la escuela se incorpora la especialista en LSM y trabajaron no solo con la niña y el grupo si no a nivel escuela, comienzan a enseñar como saludar y algunas frases simples en toda la institución, señalizan varios lugares de la escuela como puertas, baños, dirección, etc.

Aunque se reconoció un avance comunicativo muy significativo y llamo mucho la atención lo que se estaba logrando y llevando a cabo en la escuela la cual hasta recibió felicitaciones y visitas para reconocer lo que se estaba haciendo, se observó que, la falta de dominio general de LSM en la escuela, ya que solo se aprendieron unas palabras limitó su interacción social y académica.

Mas se le presto tanta atención a la menor que se dedicaron varias horas, días, semanas, para atender a la niña la cual termino por entrar en una situación de estrés y querer abandonar la escuela, que al final del ciclo escolar pudimos constatar que el resto del grupo tenía un muy bajo nivel de aprovechamiento ya que no se habían cubierto gran parte de los contenidos. Los tutores de los niños se dieron cuenta que no habían logrado avances, que existía un estancamiento lo cual pudimos corroborar en la aplicación de las evaluaciones finales.

Caso 2: Otra escuela esta sin USAER el grupo a observar primer grado niños con problemas severos de lenguaje post-pandemia, cinco alumnos presentaron retrasos severos en lenguaje al regresar de confinamiento. La docente buscó capacitación y organizó un programa con las madres para impartir sesiones adicionales, observamos un gran interés y ocupación para tener y llevar

estrategias, Aunque se reportó mejoría y un significativo avance con estos niños, el resto del grupo mostró bajo rendimiento por la dispersión de atención.

Caso 3: Concentración de alumnos con NEE en escuela que cuenta con servicio de USAER grupo a observar quinto grado en especial y a toda la escuela en general.

Esta escuela cuenta con USAER desde hace varios años, y siempre recibe una alta concentración de alumnos con diversas NEE, al ser la única que contaba con este servicio en el municipio, cada ciclo escolar se genera una sobrecarga en todos los grupos con niños con estas características generando una gran presión para todo el personal.

Se identificó coordinación parcial entre maestros y psicólogas, y una parte un tanto cuestionable donde el equipo de USAER solo puede ayudar al docente a realizar adecuaciones en su planeación, mas no trabajar con los niños en específico y mucho menos sacarlos del aula y atenderlos en un espacio diferente, esto logra hacer ver en la práctica que no es de mucha ayuda esta situación y para los docentes el hecho de que cada ciclo les lleguen más alumnos con esta características ha hecho que la escuela tenga avances limitados en el aprendizaje en general.

Patrón común en las tres escuelas se detectó bajo avance académico generalizado, relacionado con la atención focalizada a NEE en detrimento del grupo, falta de capacitación docente generalizada, y escasos recursos institucionales.

El análisis de los tres casos evidencia que, aunque la implementación de estrategias inclusivas genera avances significativos para los estudiantes con necesidades educativas especiales, estos logros pueden implicar consecuencias no deseadas para el resto del grupo. La atención focalizada a un número reducido de alumnos con NEE, la falta de capacitación docente generalizada y los recursos institucionales limitados contribuyen a un bajo rendimiento académico general. En algunos contextos, esta dinámica incluso provoca situaciones de estrés en los estudiantes atendidos, mientras que los demás muestran estancamiento en su aprendizaje.

Asimismo, la coordinación parcial entre el personal docente y los especialistas, así como las limitaciones en la actuación del personal de apoyo, evidencian que la inclusión no siempre se traduce en equidad efectiva. La sobrecarga de alumnos con NEE en ciertas escuelas aumenta la presión sobre el personal educativo y reduce la posibilidad de atender de manera equilibrada a todos los estudiantes, limitando los avances en el aprendizaje general y la consolidación de contenidos.

En términos generales, los hallazgos muestran un patrón común: la focalización de recursos y esfuerzos en ciertos estudiantes sin un acompañamiento estructural integral

puede generar inclusión para unos a costa de la exclusión académica de otros. Esto resalta la necesidad de políticas y estrategias que contemplen tanto la atención especializada como la distribución equitativa de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, garantizando que la inclusión sea verdaderamente efectiva a nivel escolar.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación confirman que la implementación de la inclusión educativa en las escuelas analizadas, aun cuando cuenta con un alto grado de compromiso y participación por parte de las docentes, puede generar formas de exclusión indirecta dentro del aula. Esta situación se origina principalmente por la insuficiencia de recursos humanos y materiales, la falta de capacitación sistemática para el profesorado y la concentración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en determinados planteles. Estas condiciones provocan una sobrecarga en el trabajo docente y dificultan la atención equitativa de todos los estudiantes, afectando la calidad del aprendizaje del grupo en su conjunto.

En este sentido, los hallazgos evidencian una brecha entre la intención inclusiva planteada por las políticas educativas actuales, como la Nueva Escuela Mexicana, y las condiciones reales en las que se desarrolla la práctica docente. En la cotidianidad del aula, muchos docentes se ven obligados a concentrar gran parte de su atención en los estudiantes con NEE, lo que reduce el tiempo y los recursos disponibles para el resto del grupo. Esta dinámica genera un fenómeno paradójico en el que la inclusión de algunos estudiantes puede derivar en una exclusión silenciosa de otros, particularmente cuando no existen apoyos institucionales suficientes ni una estructura escolar que permita atender la diversidad de manera equilibrada.

El estudio realizado en la zona escolar 063 de San Agustín Tlaxiaca también pone de manifiesto que la falta de formación especializada, la carga administrativa y el limitado acompañamiento institucional obligan a los docentes a recurrir a estrategias improvisadas para resolver las demandas de inclusión. Si bien estas prácticas reflejan la voluntad del profesorado por responder a las necesidades del alumnado, también evidencian las limitaciones estructurales del sistema educativo para garantizar condiciones adecuadas de atención a la diversidad.

Ante este panorama, resulta necesario replantear las políticas de inclusión desde una perspectiva operativa y no únicamente discursiva. Esto implica distribuir de manera más equitativa los casos de estudiantes con NEE entre los centros escolares, fortalecer el trabajo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y ampliar la cobertura de los Centros de Atención Múltiple (CAM). Asimismo, es fundamental invertir en infraestructura educativa adecuada que permita organizar el trabajo

docente de forma más eficiente y responder a la diversidad presente en las aulas.

De igual manera, la formación docente debe fortalecerse mediante programas de capacitación continua, contextualizada y diferenciada, que preparen a los profesores para enfrentar los retos de la educación inclusiva desde una perspectiva pedagógica, social y cultural. En este sentido, la diversidad no debe entenderse únicamente como un desafío, sino también como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La presencia de estudiantes provenientes de distintos contextos lingüísticos y culturales, por ejemplo, puede contribuir a ampliar las perspectivas dentro del aula, siempre que se generen espacios donde estas experiencias y saberes sean reconocidos y valorados.

Finalmente, incluir a todos sin excluir a la mayoría constituye un desafío estructural, político y formativo para el sistema educativo. La inclusión auténtica no consiste únicamente en integrar estudiantes diversos a un aula tradicional, sino en transformar las estructuras escolares, las metodologías de enseñanza y las prácticas pedagógicas para garantizar que todos los alumnos tengan acceso al conocimiento y al acompañamiento educativo. Para lograrlo, es indispensable que el sistema educativo destine mayores recursos y adopte estrategias integrales, tal como ocurre en aquellos países que han logrado avanzar de manera significativa en la construcción de sistemas educativos verdaderamente inclusivos.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development*. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf
- Casimiro-Urcos, C. N., Tobalino-López, D., Pareja-Pérez, L. B., Vegas-Palomino, E. M., Sanabria-Boudri, F. M., & Orosco-Naveros, A. B. (2025). *Actitud docente e inclusión educativa: Una mirada desde la primera infancia*. Sophia Editions.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *Panorama social de América Latina 2023*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/6f2f826a-d56f-488a-a96c-23a25191d447/content>
- Echeita, G. (2019). Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano. *Revista de Educación*, 386, 17–42. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8a0a3a7e-2f49-4c4f-9f84-0a2c8c4d5c2b/re38601-pdf.pdf>
- García-Cedillo, I., Márquez Cabellos, N. G., Rubio Rodríguez, S., Saldívar Reyes, A., & Romero-Contreras, S. (2022). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en pandemia: Perspectivas de las madres y padres. *Psicogente*, 25(48), 126150. <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5631>
- Inter-American Development Bank. (2022). *How to reboot education post-pandemic: Delivering on the promise of a better future for youth*. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/How-to-reboot-education-post-pandemic-Delivering-on-the-promise-of-a-better-future-for-youth.pdf>
- México. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Medición de la pobreza 2022*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2022.aspx
- México. Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio de educación básica 2022*. SEP. <https://s709b2299978a32d1.jimcontent.com/download/version/1732117945/module/14817082430/name/UL-TIMA%20VERSIO%CC%81N%20Plan%20de%20estudios%20de%20la%20educacio%CC%81n%20ba%CC%81sica%202022%2020%206%202022%20%281%29.pdf>
- Murillo, F. J., Román, M., & Hernández Castilla, R. (2011). *Evaluación educativa para la justicia social*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1), 723. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Niembro, C. A., Gutiérrez J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42–51. <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- Rodríguez Martín, A. (Coord.). (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- United Nations Children's Fund. (2021). *COVID-19 and school closures: One year of education disruption*. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- Vegas, E. (2020). *School closures, government responses, and learning inequality around the world*. Brookings Institution.
- World Bank. (2019). *Ending learning poverty: What will it take?* WB. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/1ef8a794-710b-584e-a540-a3923ad7ea90/content>

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Marcelo Abreo-Badillo: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

19

PROFESIONALIZACIÓN

**SITUADA DEL PERSONAL DOCENTE EN HIDALGO: EL PAPEL
DE LOS CENTROS DE MAESTROS**



PROFESIONALIZACIÓN

SITUADA DEL PERSONAL DOCENTE EN HIDALGO: EL PAPEL DE LOS CENTROS DE MAESTROS

SITUATED TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN HIDALGO: THE ROLE OF TEACHER CENTERS

María Teresa de Jesús Tapia-Franco¹

E-mail: teresaaatapi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4678-8477>

Denis Fernández-Álvarez²

E-mail: dfernandez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0451-7130>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Tapia Franco, M. T. de J., & Fernández-Álvarez, D. (2026). Profesionalización situada del personal docente en Hidalgo: El papel de los centros de maestros. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 183-191.

Fecha de presentación: 18/12/2025

Fecha de aceptación: 23/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

La profesionalización situada del personal docente constituye un eje estratégico para la mejora educativa, particularmente en contextos caracterizados por desigualdades territoriales, sociales y culturales. No obstante, los modelos tradicionales de formación continua han mostrado limitaciones para responder con pertinencia a las realidades escolares. Este artículo tiene como objetivo analizar, describir y explicar el papel de los centros de maestros en el estado de Hidalgo, México, como dispositivos institucionales para impulsar procesos de formación continua situada que fortalezcan la autonomía profesional docente y favorezcan la resignificación de la práctica. El estudio se sustenta en una metodología cualitativa de carácter documental y participativo, apoyada en el análisis de referentes teóricos nacionales e internacionales y en la recuperación de experiencias del magisterio. Los hallazgos evidencian que los Centros de Maestros poseen un potencial significativo para articular procesos formativos contextualizados, siempre que cuenten con condiciones institucionales, infraestructura y mecanismos de acompañamiento adecuados, en coherencia con la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025 y el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana. Se concluye que fortalecer a los Centros de Maestros resulta clave para transformar la formación continua en un proceso pertinente, reflexivo y orientado a la equidad y la excelencia educativa.

Palabras clave:

Formación continua situada, profesionalización docente, autonomía profesional, resignificación, desarrollo profesional.

ABSTRACT

The situated professionalization of teaching staff constitutes a strategic axis for educational improvement, particularly in contexts characterized by territorial, social, and cultural inequalities. However, traditional models of continuing education have shown limitations in responding appropriately to school realities. This article aims to analyze, describe, and explain the role of the Teacher Centers in the state of Hidalgo, Mexico, as institutional devices to promote situated continuing education processes that strengthen teachers' professional autonomy and foster the redefinition of teaching practice. The study is based on a qualitative, documentary, and participatory methodology, supported by the analysis of national and international theoretical references and the collection of teaching experiences. The findings show that Teacher Centers have significant potential to articulate contextualized training processes, provided they have adequate institutional conditions, infrastructure, and support mechanisms, in alignment with the 2025 National Strategy for Continuing Education and the humanistic approach of the New Mexican School. It is concluded that strengthening Teacher Centers is key to transforming continuing education into a relevant, reflective process oriented toward equity and educational excellence.

Keywords:

Situated continuous training, teacher professionalization, professional autonomy, re-signification, professional development.

INTRODUCCIÓN

En el contexto global contemporáneo, los sistemas educativos enfrentan desafíos complejos vinculados a la equidad, la excelencia y la justicia social. La educación se reconoce no solo como un derecho fundamental, sino también como un mecanismo estratégico para promover la inclusión y el desarrollo integral de las sociedades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024). En este sentido, la profesionalización del personal docente adquiere un papel central, dado que los maestros y maestras son los agentes directos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, responsables de transformar las experiencias educativas en oportunidades significativas para niñas, niños y adolescentes (Darling-Hammond et al., 2017). La formación continua del profesorado no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que constituye un eje estratégico para fortalecer la autonomía profesional, promover la reflexión crítica sobre la práctica y garantizar que la educación responda a las necesidades específicas de los contextos escolares y comunitarios (Imbernón, 2007).

A nivel internacional, diversos estudios han demostrado que los enfoques tradicionales de formación docente, basados en programas estandarizados y descontextualizados, muestran impactos limitados en la mejora de la práctica educativa. En contraste, los programas situados, que integran la reflexión sobre la práctica, la colaboración profesional y la resolución de problemas reales, producen resultados más sostenibles en el desarrollo profesional docente y en los aprendizajes de los estudiantes (Darling-Hammond et al., 2017). En contextos europeos y anglosajones, autores como Bolívar (2012); Imbernón (2007); y Timperley et al. (2007) coinciden en la relevancia de enfoques reflexivo-críticos, el acompañamiento continuo y el aprendizaje colaborativo como pilares fundamentales de una profesionalización efectiva, que reconoce al profesorado como sujeto intelectual capaz de analizar y transformar su práctica desde el contexto.

Desde la perspectiva latinoamericana, la pertinencia contextual es especialmente relevante, dado que los sistemas educativos suelen estar atravesados por profundas desigualdades sociales, culturales y territoriales (Tenti Fanfani, 2014). La diversidad de realidades escolares y comunitarias hace que los enfoques homogéneos de formación docente resulten insuficientes o incluso contraproducentes, al reproducir inequidades existentes y limitar la capacidad del profesorado para adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de sus estudiantes. En este sentido, Vaillant & Marcelo (2015) destacan la importancia de los espacios institucionales de acompañamiento y trabajo colegiado para consolidar procesos de desarrollo profesional sostenibles, que fortalezcan la autonomía y la colaboración docente.

En México, la formación continua del personal docente se ha desarrollado históricamente como un instrumento

para mejorar la calidad educativa y profesionalizar al magisterio. Desde la creación de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio en 1973 y, posteriormente, del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP) en la década de 1990, el país ha buscado establecer mecanismos de capacitación, actualización y formación académica para fortalecer los conocimientos, habilidades y competencias del profesorado (México. Secretaría de Educación Pública, 2025b). La creación de los Centros de Maestros y, más adelante, del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), ha consolidado un marco institucional destinado a articular los esfuerzos nacionales con las necesidades locales, promoviendo un enfoque integral que considere la práctica docente en su dimensión profesional, ética y social (México. Secretaría de Educación Pública, 2021).

No obstante, investigaciones recientes muestran que persisten desafíos estructurales en la implementación de estos programas. La brecha entre el diseño de la política educativa y su aplicación efectiva en los distintos territorios limita la pertinencia y el impacto de las acciones formativas (Cáceres-Mesa et al., 2023; Sánchez-Zamudio et al., 2024). La dispersión geográfica de las escuelas, la diversidad socioeconómica y cultural, las limitaciones de infraestructura y conectividad, así como las cargas laborales del personal docente, constituyen barreras que afectan la continuidad, profundidad y relevancia de la formación. En este sentido, los Centros de Maestros emergen como espacios estratégicos capaces de articular procesos de formación continua situada, siempre que cuenten con condiciones institucionales, acompañamiento pedagógico adecuado y estrategias de colaboración profesional que permitan contextualizar la formación y recuperar la voz del magisterio (México. Secretaría de Educación Pública, 2021, 2025a).

El estado de Hidalgo representa un caso paradigmático para el análisis de la profesionalización situada, debido a su heterogeneidad territorial, social y cultural. La región combina zonas urbanas, rurales e indígenas, con diferencias significativas en infraestructura educativa, conectividad digital y condiciones socioeconómicas del magisterio, lo que complejiza la implementación homogénea de las políticas nacionales (México. Secretaría de Educación Pública, 2021, 2025a). En este contexto, los Centros de Maestros pueden funcionar como dispositivos institucionales capaces de atender las particularidades locales, generar comunidades de aprendizaje profesional y promover la resignificación de la práctica docente, fortaleciendo la autonomía y la reflexión crítica del profesorado (Cáceres-Mesa et al., 2023).

El presente artículo se propone analizar críticamente el papel de los Centros de Maestros en Hidalgo como ejes de profesionalización situada del personal docente de educación básica. El estudio busca describir las

condiciones contextuales, territoriales e institucionales en las que se desarrollan las acciones de formación continua, identificar problemáticas y necesidades del magisterio hidalguense y explicar cómo estos centros pueden contribuir a mejorar la práctica educativa, articulando la política nacional con las realidades locales y promoviendo procesos educativos con equidad, excelencia y enfoque humanista (Imbernón, 2007; México. Secretaría de Educación Pública, 2021). De esta manera, la investigación se inscribe en un debate académico que reconoce la centralidad del contexto, la colaboración profesional y la reflexión crítica en el desarrollo docente, a fin de garantizar una educación pertinente, inclusiva y transformadora.

MATERIALES Y MÉTODOS

En coherencia con los objetivos del estudio, la metodología adoptada se orienta a analizar, describir y explicar la profesionalización situada del personal docente en el estado de Hidalgo, así como el papel de los Centros de Maestros como dispositivos institucionales de formación continua. Para ello, se privilegia un enfoque cualitativo, documental y participativo, que permite comprender de manera profunda las condiciones contextuales, territoriales e institucionales en las que se desarrollan las acciones formativas, así como recuperar la voz y la experiencia del magisterio como insumos centrales del análisis (Colmenares & Piñero, 2008; Imbernón, 2007). La investigación se articula con los principios de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025, enfatizando la atención a necesidades profesionales contextualizadas y el fortalecimiento de la autonomía docente (México. Secretaría de Educación Pública, 2025a).

El escenario educativo mexicano, caracterizado por cambios políticos y sociales recientes, requiere una mirada renovada hacia los procesos de formación continua del personal docente. Es necesario que las maestras y los maestros resignifiquen el por qué y para qué de sus funciones, identifiquen los obstáculos que enfrentan y reconozcan las condiciones que favorecen la incidencia de los Centros de Maestros en el logro de la autonomía profesional. La presente investigación tiene la intención de describir, analizar, reflexionar y resignificar la necesidad de impulsar procesos de profesionalización situada, que vinculen la formación docente con la mejora de los entornos educativos y promuevan aprendizajes basados en un enfoque de derechos, inclusión y equidad.

Asimismo, se busca analizar los requerimientos que sustentan la formación continua en función de las necesidades del Sistema Educativo Nacional (SEN), considerando la experiencia derivada de la práctica cotidiana de los docentes. Este enfoque permite conectar los objetivos de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025 con las condiciones sociales y culturales de las escuelas y comunidades donde los docentes desempeñan su labor. De manera complementaria, se examinan los retos

y fortalezas que enfrentan los asesores de los Centros de Maestros para garantizar que los procesos de formación continua tengan un sentido social y contextualizado.

La investigación adopta un enfoque socio-constructivista, apoyándose en la investigación-acción como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, profundizar en su comprensión y, al mismo tiempo, contribuir a su transformación. Este enfoque genera espacios de diálogo entre los actores sociales, propiciando la reflexión conjunta, la resignificación de prácticas y la corresponsabilidad en la toma de decisiones para superar las problemáticas detectadas.

Como objeto de estudio se considera la formación continua de los maestros de educación básica en servicio, incluyendo diversas funciones: docencia, técnica docente, dirección, supervisión, asesoría técnico-pedagógica y tutoría. Esta formación constituye un elemento clave para fortalecer los conocimientos, saberes y experiencias del personal docente, impactando directamente en la configuración de su práctica y, por ende, en el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA).

El presente artículo, por tanto, tiene la intencionalidad de proponer acciones argumentadas que permitan que la formación continua atienda de manera efectiva las necesidades, contextos y realidades del magisterio. Para lograrlo, se enfatiza la importancia de ofrecer una formación de excelencia y equidad, que contribuya a mejorar las distintas funciones de los docentes y a fortalecer su desarrollo profesional integral.

Finalmente, los actores sociales involucrados en el proceso de investigación serán docentes, técnicos docentes, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos de la Región Tulancingo, así como asesores académicos de la Dirección Estatal de Formación Continua (DFC). La interacción con estos actores permitirá generar información cualitativa significativa, que sirva para comprender los procesos de profesionalización situada y aportar recomendaciones pertinentes para la mejora de la formación continua en el estado de Hidalgo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sustentar la formación continua en las necesidades del Sistema Educativo Nacional es necesario para tener claridad, correspondencia y coherencia respecto al compromiso de contribuir a que los procesos educativos escolarizados sucedan en un ambiente de respeto irrestricto a la dignidad humana e igualdad sustantiva, contribuyendo genuinamente a que sean una herramienta para lograr un mejor nivel de vida personal y social. Resulta ineludible respaldar la formación continua en la práctica docente, lo cual implica leer la realidad de las y los docentes. Desde el ciclo propuesto por Smyth (1991), este proceso atraviesa por las fases de descripción, explicación, confrontación y reconstrucción de la práctica,

orientadas a problematizarla a la luz del contexto y de la teoría pedagógica.

A diferencia de este enfoque reflexivo-crítico centrado en el análisis de la práctica docente, Colmenares & Piñero (2008) retoman la investigación-acción como una herramienta metodológica que, además de comprender la realidad educativa, busca transformarla mediante la participación activa de los sujetos en procesos colectivos de análisis, diálogo y toma de decisiones, es decir, no solo interpretar la práctica, sino intervenir en ella de manera consciente y organizada (Colmenares & Piñero, 2008).

La vinculación realizada entre la formación continua con base en las necesidades del sistema y su contextualización con base en las necesidades surgidas de la práctica docente, coadyuva al logro del objetivo general de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025: "Orientar la concreción de la política nacional en materia de formación continua de maestras y maestros de Educación Básica, considerando las necesidades profesionales, contextos regionales y locales, así como las problemáticas que emanan de su labor, con la finalidad de favorecer el desarrollo profesional docente y la transformación de su práctica, en el marco de los principios y fundamentos de equidad, excelencia y mejora continua de la educación".

Por lo antes expresado, resulta importante considerar la práctica docente como eje de la formación continua situada, en la intención de:

Aprovechar y potenciar las capacidades institucionales; recuperar aprendizajes y experiencias nacionales, estatales y escolares, y desarrollar una política integral y programas que tengan como eje la reflexión sobre la práctica, el trabajo colaborativo, el reconocimiento de la centralidad del trabajo de maestras y maestros y demás figuras educativas, así como la recuperación y fortalecimiento de sus conocimientos y saberes desde un enfoque situado (México. Secretaría de Educación Pública, 2021).

Resignificar la articulación de la teoría con la práctica es relevante para quienes brindamos acciones de acompañamiento a diversos Colectivos Docentes, permitiendo reconstruir nuestras prácticas al fungir como agentes de formación continua, considerando que, el enfoque situado implica contrastar la realidad contextual de los educandos con la teoría, de tal manera que se comprenda, reflexione, sustente y resignifique la misión de, a través de la mejora de las capacidades de los educadores, contribuir al logro de una educación armónica e integral, con sentido de superación personal y social.

Lo anterior, considerando que:

resignificar se trata de conducir a las maestras y los maestros a problematizar sobre su práctica desde la mirada particular del contexto en el que ejercen su labor y la recuperación de la teoría pedagógica, para

explicar el porqué de su actuar, "en el sentido de desgranar los procesos pedagógicos más amplios que se escondían tras determinadas acciones" (Smyth, 1991, p. 282).

Además, este proceso les permite justificar las acciones que quieren seguir practicando y aquellas que desean cambiar. Explicar los actos cotidianos puede ser posible desde los contenidos que se abordan en la acción de formación, y que están apropiándose. Las decisiones que devengan de esta teorización han de orientar, mas no prescribir, sus futuras acciones desafiando los supuestos establecidos por lo consuetudinario (usos y costumbres).

Lo antes citado, impulsa lograr la concreción de la formación situada, con visión humanista en mi función como Coordinadora Académica de un Centro de Maestros, que implica impulsar la resignificación y reconstrucción del desarrollo profesional docente a través de diferentes intervenciones formativas pertinentes y relevantes mediante comunidades de aprendizaje en las que se movilizan colectivamente los saberes, experiencias y conocimientos, articulando de manera coherente propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje que atiendan las necesidades formativas, de tal manera que, al fortalecer su práctica, se impulsen mejores resultados de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes.

En el Estado de Hidalgo, como plantea el Plan de Estudios 2022, se impulsa el enfoque humanista en la educación, pretendiendo: "una verdadera unidad nacional desde la diversidad de sus grupos, organizaciones, pueblos y sujetos", por lo cual, el "planteamiento curricular es pertinente con la diversidad social, territorial, lingüística y cultural del profesorado, así como de las y los estudiantes" (México. Secretaría de Educación Pública, 2022). Cumplir con el enfoque humanista en los escenarios de aula, escuela y comunidad, implica una formación docente que impulse el desarrollo de capacidades que posibiliten vivenciar el respeto irrestricto a la dignidad de todas y todos los mexicanos.

Zorrilla Fierro (2019), manifiesta que:

Los derechos humanos (DH) son un conjunto de principios que deben ser protegidos para todas las mujeres y hombres sin distinción alguna, en tanto son atributo de los seres humanos por el solo hecho de serlo. En este sentido, la educación, considerada el motor del desarrollo personal y social, adquiere relevancia como uno de los derechos humanos fundamentales" (p. 2).

Desde las reformas constitucionales de finales del siglo XX, la educación se reconoce como un derecho fundamental cuya garantía recae de manera indelegable en el Estado, en todos sus niveles de gobierno. Este mandato no se limita a asegurar el acceso formal al sistema educativo, sino que exige generar condiciones reales para su ejercicio efectivo en contextos atravesados por desigualdades sociales, territoriales y culturales persistentes.

En este marco, la calidad educativa no puede entenderse como un atributo accesorio ni como una responsabilidad transferible a los sujetos escolares, sino como una obligación sustantiva del propio Estado, estrechamente vinculada con el enfoque de derechos humanos y la búsqueda de la excelencia con equidad. De ahí que las políticas públicas y las acciones institucionales deban orientarse hacia procesos formativos situados, pertinentes e inclusivos.

Comprender lo anterior, da sentido al proceso de descripción, explicación, confrontación y reconstrucción que se impulsa en los “programas de formación continua y desarrollo profesional docente, a través de la formulación de intervenciones formativas y el diseño de las acciones de formación, con su correspondiente operación”, de tal manera que, al desarrollar sus funciones, las y los asesores de los Centros de Maestros, tengan claridad respecto a para qué y cómo incidir en el logro de la autonomía profesional del personal educativo de su zona de influencia.

Actualmente, en el Estado de Hidalgo, con la participación de los Centros de Maestros, se ofrecen diversas intervenciones formativas, las cuales, según las opiniones obtenidas mediante entrevistas, los participantes manifiestan que:

P1 (Docente): *“Los contenidos son interesantes, pero la manera en que se desarrollan no es la apropiada, las plataformas no responden... los asesores divagan, y luego, ya uno solo tiene que hacer los productos y subir a plataforma”.*

P2 (Técnico docente): *“Todo muy bonito, pero venimos (a las sesiones presenciales) desde Apan, Huehuetla, San Bartolo y Tenango. Para los de Tulancingo..... bueno, pero para los demás, es dinero y más tiempo de viaje que lo que estamos en la sesión”.*

P3 (ATP): *“Falta mucha información, que se coordinen entre los Centros de Maestros y los Departamentos. Cuando haya convocatorias, que publiquen la ficha informativa de los cursos, porque el título dice una cosa, y después... pues no es lo que se esperaba. Además, que haya lugar para todo, porque los cursos que me interesan, ya estaba agotado el cupo cuando traté de inscribirme”.*

P4 (Supervisor): *“No, pues hay vengo, bien dispuesta, y para que nos hayamos pasado 3 horas platicando y medio navegando en la plataforma, pues no. Mi tiempo no es para esto”.*

P5: (Jefa de sector): *“Todos estamos conscientes de la necesidad de actualizarnos, para tener claros los fines y metodologías, el problema son los horarios. Los maestros necesitan incentivos. Que los cursos sean dentro de un horario laboral. Para una educación como la de Finlandia, los maestros necesitan mejor trato y mejor sueldo. Y, en línea está bien, debemos desarrollar nuestras habilidades digitales, pero en las escuelas no hay conectividad, ese es otro problema”.*

Lo anterior plantea a las y los asesores de los Centros de Maestros los retos de:

- Realizar un diagnóstico contextualizado y puntual de las necesidades formativas de las y los docentes, a partir de su realidad profesional, social, geográfica y económica, de tal manera que se pueda seleccionar una oferta formativa situada, pertinente y flexible en cuanto a contenidos y modalidades.
- Participar asertivamente para establecer mecanismos de vinculación, eficaces y eficientes entre las distintas instituciones, organismos y actores que concurren en la formación continua en la respectiva zona de influencia, a fin de posibilitar el acceso a servicios de formación docente de calidad, inclusiva y equitativa, que contribuyan a mejorar el quehacer docente.
- Establecer las condiciones y relaciones interinstitucionales para que las y los docentes vivan procesos de profesionalización con inclusión, equidad y respeto irrestricto a su dignidad personal e institucional.
- Contribuir a lograr el vínculo entre el derecho a la educación de los aprendices y el derecho a la formación continua del personal educativo.
- Diversificar los mecanismos de formación para los docentes de los lugares más apartados y las condiciones más complejas.

Para enfrentar los retos aludidos, el personal de Formación Continua que desempeña sus funciones de asesoría y acompañamiento en los Centros de Maestros del Estado de Hidalgo, como fortalezas para avanzar en la comprensión y concreción del enfoque de formación docente situada, cuenta con capacidades para participar en el diseño de programas de formación continua e intervenciones formativas pertinentes; pueden realizar tareas de diagnóstico, planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación; son hábiles para desarrollar alternativas que permitan optimizar el uso de los recursos, acercando (de manera presencial o a distancia) la formación continua a las y los docentes desde los Centros de Maestros; diseñar materiales educativos y propiciar espacios de reflexión para la comprensión e implementación de los elementos del modelo educativo 2022; y también pueden promover espacios de intercambio de experiencias y la creación de redes de aprendizaje entre docentes.

Por lo antes mencionado, en el estado de Hidalgo, fortalecer la concreción del enfoque de formación situada requiere “una nueva mirada” para fortalecer de manera prioritaria el que los educadores:

- cuenten con condiciones factibles de formación, por ejemplo: tiempos, modalidades y lugares pertinentes (podemos observar conforme las listas de asistencia y evidencias gráficas, que, en la operación de la actual oferta Programa de Desarrollo Profesional Docente 2024, la asistencia es menor a un 50% a causa de que, participar en las intervenciones formativas presenciales implica trasladarse grandes distancias,

erogaciones económicas y disposición de tiempo a contraturno o sabatino).

- reciban el apoyo de las autoridades educativas para establecer redes de aprendizaje para el contraste, la resignificación y reconstrucción de la tarea docente de manera permanente y continúa aprovechando las sesiones de CTE en las que durante el presente Ciclo escolar será posible elegir la temática, de tal manera que sean procesos formativos en los que se construya una perspectiva compartida y se adquieran compromisos conjuntos.
- reciban apoyo de los equipos de formación continua en los que, como un elemento sustancial de pertenencia, exista la disposición al análisis, reflexión y toma de decisiones que favorezcan la profesionalización de las y los maestros a partir de su contexto, experiencia y necesidades genuinas.
- puedan ser acompañados por los Centros de Maestros en los procesos de diagnóstico, desarrollo y retroalimentación de los procesos formativos. Lo anterior, requiere mejorar la infraestructura y equipamiento de los Centros de Maestros.

El análisis de los testimonios del grupo focal permitió identificar categorías clave vinculadas con la profesionalización situada, tales como la pertinencia de la oferta formativa, las condiciones institucionales, la mediación pedagógica y la motivación docente. Los participantes destacaron la necesidad de cursos contextualizados, pertinentes y accesibles, así como de un acompañamiento cercano desde los Centros de Maestros; por ejemplo, una docente señaló que: “los contenidos son interesantes, pero la manera en que se desarrollan no es la apropiada, las plataformas no responden” (P1).

Estos hallazgos reflejaron carencias en la gestión tecnológica y en la articulación institucional, coincidiendo con lo planteado por Imberón (1989), quien enfatizó que la formación continua debe partir de la realidad profesional del docente. Asimismo, las observaciones sobre la falta de conectividad y los horarios inadecuados evidenciaron inequidades estructurales, como también lo señala la Secretaría de Educación Pública (2021), al afirmar que la profesionalización situada requiere condiciones equitativas y sostenibles.

La triangulación de los datos permitió establecer correspondencias entre las categorías emergentes y los principios de la Estrategia Nacional de Formación Continua 2025 (México. Secretaría de Educación Pública, 2025a), particularmente en la necesidad de recuperar los saberes locales y fortalecer el trabajo colaborativo. A partir de la información obtenida, en la Tabla 1, se puede observar el resumen de las categorías emergentes del análisis cualitativo.

Tabla 1. Categorías emergentes del grupo focal.

| Categoría | Descripción |
|-----------------------------|--|
| Pertinencia formativa | Adecuación de los cursos a las necesidades reales del magisterio. |
| Condiciones institucionales | Disponibilidad de infraestructura, conectividad y tiempos laborales. |
| Mediación pedagógica | Rol del asesor como acompañante reflexivo en la práctica docente. |
| Motivación y reconocimiento | Valoración profesional y estímulos para la participación continua. |

Los resultados discutidos revelaron que la profesionalización situada en Hidalgo se consolidó como un proceso de resignificación permanente, en el que la práctica docente se transformó mediante la reflexión colectiva y el acompañamiento profesional. Estos hallazgos coincidieron con los postulados de Smyth (1991), quien destacó que la resignificación implica problematizar la práctica a partir del contexto, y con Imberón (2007), al señalar que el desarrollo profesional auténtico requiere reflexión y colaboración. En consecuencia, se concluyó que los Centros de Maestros desempeñaron un papel estratégico en la construcción de comunidades de aprendizaje, favoreciendo la autonomía profesional y la equidad educativa.

Sugerencias para futuras líneas de investigación

Las evidencias y reflexiones derivadas del estudio permiten vislumbrar diversas líneas de investigación orientadas a fortalecer la comprensión, aplicación y evaluación del enfoque de formación continua situada en el contexto educativo mexicano, particularmente en el Estado de Hidalgo, futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto de la formación situada sobre los resultados de aprendizaje y en el diseño de modelos híbridos de acompañamiento que fortalezcan la innovación pedagógica en contextos rurales y urbanos diversos.

Se sugiere profundizar en los efectos del acompañamiento pedagógico situado sobre la transformación de la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. El texto analizado muestra que la resignificación de la práctica implica un proceso reflexivo de descripción, explicación, confrontación y reconstrucción (Smyth, 1991), el cual puede ser medido y descrito empíricamente a través de estudios longitudinales o de seguimiento de cohortes docentes. En este sentido, futuras investigaciones podrían explorar cómo la asesoría, tutoría y seguimiento en los Centros de Maestros impactan el desarrollo profesional y la autonomía docente en distintos niveles educativos.

Asimismo, se considera pertinente investigar las condiciones institucionales y contextuales que posibilitan o limitan la formación situada, tales como la infraestructura, la conectividad digital, los recursos financieros y el tiempo destinado a la actualización profesional. Los testimonios de los participantes reflejan problemáticas recurrentes

vinculadas con la logística y el acceso a los cursos (“Los contenidos son interesantes, pero las plataformas no responden...”; P1), lo cual sugiere la necesidad de un abordaje más profundo sobre las brechas tecnológicas y geográficas que afectan la equidad en la formación docente (México. Secretaría de Educación Pública, 2021).

Otra línea de análisis prioritaria consiste en problematizar la relación entre la formación continua con enfoque situado y la implementación real del currículo vigente, cuya orientación humanista plantea desafíos concretos en términos de equidad e inclusión. Más allá de su formulación normativa, resulta necesario examinar de manera crítica cómo las acciones formativas dirigidas al personal docente logran —o no— articularse con los principios curriculares asociados a la diversidad cultural, lingüística y territorial, así como con la recuperación de los saberes construidos en los contextos escolares y comunitarios. Este ejercicio analítico permitiría identificar tensiones, vacíos y posibilidades de mejora entre la política formativa y las prácticas educativas cotidianas, aportando elementos para el diseño de propuestas formativas contextualizadas, pertinentes y con sentido social, acordes con las realidades del magisterio y de las comunidades a las que sirve.

De igual manera, sería valioso explorar las dinámicas de colaboración profesional en las comunidades de aprendizaje impulsadas desde los Centros de Maestros. La literatura sobre desarrollo profesional docente, Imbernón (2007) destaca que la construcción colectiva de saberes es un componente clave para la profesionalización auténtica. En consecuencia, se recomienda indagar cómo dichas comunidades promueven procesos de reflexión, diálogo y resignificación profesional, y qué factores inciden en su sostenibilidad a largo plazo.

Por otro lado, resulta oportuno desarrollar estudios comparativos entre distintos contextos —rurales, urbanos e indígenas— que permitan identificar variaciones en la implementación de la formación situada y su impacto en los resultados educativos. Estos análisis contribuirían a generar modelos diferenciados y flexibles que respondan a las necesidades de los diversos territorios, avanzando en la consolidación de una política formativa realmente inclusiva.

También, las futuras investigaciones podrían enfocarse en evaluar la eficacia de los modelos híbridos y digitales de formación continua, particularmente a partir de los aprendizajes derivados de la pandemia y de la expansión de las plataformas virtuales. Se propone valorar el grado en que estos entornos tecnológicos favorecen la colaboración, la reflexión sobre la práctica y la accesibilidad para el personal docente en zonas de difícil acceso, atendiendo así al principio de equidad establecido en la *Estrategia Nacional de Formación Continua 2025* (México. Secretaría de Educación Pública, 2025a).

En suma, los hallazgos sugieren la necesidad de consolidar un corpus de investigaciones empíricas y teóricas

que evalúen el impacto real del enfoque situado en la profesionalización docente, considerando sus dimensiones pedagógicas, institucionales, tecnológicas y ético-humanistas. Este tipo de estudios permitirá fortalecer la toma de decisiones en materia de política educativa y garantizar que la formación continua siga siendo un eje de mejora y equidad en el Sistema Educativo Nacional.

CONCLUSIONES

Ante los cambios políticos y sociales que vivimos, se hace necesaria una nueva mirada respecto a las acciones de profesionalización del personal educativo, de tal manera que, mediante procesos de descripción, explicación y confrontación se resignifique el por qué y para qué de la formación continua, identificando los obstáculos que enfrentan y las condiciones necesarias para que, desde los Centros de Maestros, se pueda incidir en el logro de la autonomía profesional como un elemento sustancial para coadyuvar a la educación inclusiva, equitativa y de excelencia.

Los esfuerzos en formación docente en las regiones del Estado de Hidalgo, deben alinearse con objetivos nacionales a largo plazo, y también, responder a las necesidades locales, respetando la diversidad cultural y social, dándole sentido claro e intencional a las diversas acciones de profesionalización situada.

Lograr una educación inclusiva, equitativa y de excelencia, en cuyos procesos de desarrollo de los aprendizajes se logre el “respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (DOF. 2013, párrafo 2), requiere que el personal educativo participe en ofertas formativas situadas, que les permitan vincular las acciones de profesionalización con la creación de entornos educativos pertinente para el logro de dicha tarea.

En el Estado de Hidalgo, el personal de Formación Continua que desempeña acciones de acompañamiento, asesoría y tutoría desde los Centros de Maestros, es capaz de coadyuvar al logro de procesos de Formación Continua situada en armonía con los objetivos del SEN, requiriendo vinculación interinstitucional y mejorar de la infraestructura y equipamiento para seguir avanzando en los servicios de formación continua para coadyuvar a la excelencia educativa.

La formación continua es clave para mejorar la calidad educativa y para garantizar el derecho a una educación de excelencia. Los esfuerzos en formación docente deben alinearse con objetivos nacionales a mediano y largo plazo, y al mismo tiempo, responder a las necesidades locales, respetando la diversidad cultural y social de los diferentes contextos.

Los Centro de Maestros del Estado de Hidalgo, contribuyen a la profesionalización situada del personal educativo mediante la generación de diagnósticos contextuales, la

facilitación de comunidades de aprendizaje reflexivas, el acompañamiento en el desarrollo y resignificación de la práctica docente, y la articulación normativa y técnica de esa formación con los marcos nacionales y estatales. Son espacios en los que se construyen colectivamente significados y se reconfiguran prácticas mediante procesos de reflexión, confrontación y reconstrucción profesional; se brinda acompañamiento continuo (asesoría, tutoría y seguimiento) que permite traducir los aprendizajes formales a acciones pedagógicas concretas; se vincula esa formación con trayectorias reconocidas y con los principios de equidad, inclusión y excelencia, dotando de legitimidad y sentido a la autonomía profesional, y se retroalimenta la política formativa desde lo local de manera vinculada a los propósitos educativos de nivel nacional.

Queda pendiente superar barreras logísticas (acceso, tiempo, plataformas), de coordinación interinstitucional y de infraestructura, para impulsar una transformación en la formación continua del personal educativo para coadyuvar al logro de la excelencia educativa de todas y todos los aprendices.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Cáceres-Mesa, M. L., López-Meneses, K. D., Lizama-Carrasco, G. E., & Olvera-Mejía, T. M. (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación? *Universidad y Sociedad*, 15(1), 140–150. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3533>
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96–114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487–499. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117680.pdf>
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2021). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021–2026*. https://wikicolbach.cba-chilleres.edu.mx/lib/exe/fetch.php?media=wiki:deapo_se_2023:plan_mejora_formacion_continua.pdf

México. Secretaría de Educación Pública. (2025a). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2025*. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/ogEbiT2NIQ-estrategia_nal_de_formacion_continua_2025.pdf

México. Secretaría de Educación Pública. (2025b). *Historia de la formación continua en México*. <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/historia>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Informe mundial sobre los docentes: Qué debes saber*. UNESCO <https://www.unesco.org/es/articulos/informe-mundial-sobre-los-docentes-que-debes-saber>

Sánchez-Zamudio, B. Y., Cáceres-Mesa, M. L., & Moreno-Tapia, J. (2024). Percepciones docentes sobre la formación continua en igualdad de género durante la contingencia sanitaria. *Sophia Research Review*, 1(2), 15-21. <https://doi.org/10.64092/sj2zqx87>

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275–300. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2014). *La condición docente: Análisis comparado de la profesión docente en América Latina*. Siglo XXI Editores.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. Ministry of Education.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

María Teresa de Jesús Tapia-Franco, Denis Fernández-Álvarez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

20

EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE TELESECUNDARIAS



EL IMPACTO

DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE TELESECUNDARIAS

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE INTEREST IN LEARNING AMONG TELESECUNDARIA STUDENTS.

Nadia Carolina Cruz-Calva¹

E-mail: nadia.cruzita83@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8334-5239>

¹ Universidad Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cruz-Calva, N. C. (2026). El impacto de la inteligencia artificial en el proceso enseñanza-aprendizaje de Telesecundarias. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 192-198.

Fecha de presentación: 22/12/2025

Fecha de aceptación: 04/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

La inteligencia artificial (IA) está transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el contexto de las Telesecundarias, donde persisten limitaciones de recursos, conectividad y tiempo, se presenta como una herramienta capaz de dinamizar las clases y captar el interés de los estudiantes; este artículo expone los resultados de encuestas aplicadas a alumnos y docentes, analiza ventajas como el ahorro de tiempo, la personalización del aprendizaje y el acceso a recursos digitales, así como riesgos vinculados a la dependencia tecnológica, la pérdida de autonomía pedagógica y la reproducción de sesgos algorítmicos, y propone estrategias concretas para fortalecer la motivación y participación juvenil; a partir de una revisión bibliográfica de fuentes académicas, institucionales y experiencias recientes, se reflexiona sobre cómo los docentes incorporan la IA en la planificación, elaboración de materiales, evaluación y retroalimentación, concluyendo que su integración debe estar guiada por principios pedagógicos sólidos, formación crítica y políticas públicas que garanticen equidad y derechos educativos, reconociendo al docente como mediador ético y creativo que asegura que la tecnología complemente y potencie la enseñanza hacia una educación más humana, inclusiva y transformadora. A partir de una metodología documental, se revisaron artículos científicos, informes internacionales y estudios de caso nacionales e internacionales con el objetivo de identificar los principales retos, oportunidades y lineamientos para una integración ética y pedagógica de la IA en la educación.

Palabras clave:

Inteligencia artificial, educación tecnológica, actualización docente, tecnología educativa.

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) is transforming teaching and learning processes, and in the context of Telesecundarias (distance learning secondary schools), where limitations of resources, connectivity, and time persist, it is presented as a tool capable of energizing classes and capturing the interest of students; this article presents the results of surveys applied to students and teachers, analyzes advantages such as time savings, personalization of learning, and access to digital resources, as well as risks linked to technological dependence, the loss of pedagogical autonomy, and the reproduction of algorithmic biases, and proposes concrete strategies to strengthen motivation and youth participation; Based on a literature review of academic and institutional sources and recent experiences, this paper reflects on how teachers incorporate AI into planning, materials development, evaluation, and feedback. It concludes that its integration must be guided by sound pedagogical principles, critical training, and public policies that guarantee equity and educational rights, recognizing the teacher as an ethical and creative mediator who ensures that technology complements and enhances teaching towards a more humane, inclusive, and transformative education. Using a documentary methodology, scientific articles, international reports, and national and international case studies were reviewed with the aim of identifying the main challenges, opportunities, and guidelines for an ethical and pedagogical integration of AI in education.

Keywords:

Artificial intelligence, technological education, teacher training, educational technology.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Inteligencia Artificial (IA) ha dejado de ser un concepto futurista para convertirse en una realidad que avanza a pasos agigantados. Aunque sus orígenes se remontan a varias décadas atrás, en los últimos cinco años su desarrollo y aplicación han crecido de manera exponencial, tanto en la investigación como en la práctica. Este crecimiento ha sido impulsado por el avance de las tecnologías digitales, la disponibilidad de grandes volúmenes de datos y el desarrollo de algoritmos cada vez más sofisticados que permiten automatizar procesos, analizar información compleja y generar nuevas formas de conocimiento (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2024).

En este sentido, las tecnologías disruptivas vinculadas a la IA están transformando múltiples ámbitos de la sociedad, entre ellos la educación, al ofrecer herramientas que facilitan nuevas estrategias de enseñanza, aprendizaje personalizado y acceso ampliado a recursos educativos digitales (Baute-Rosales et al., 2026). Estas transformaciones permiten replantear los modelos educativos tradicionales y promover entornos de aprendizaje más dinámicos, interactivos y adaptados a las necesidades de los estudiantes.

Una revisión sistemática realizada por Bolaño & Duarte (2024) muestra que las publicaciones científicas sobre IA en educación pasaron de apenas un artículo anual en 2010 a 69 en 2023. Este aumento refleja el interés creciente de la comunidad académica, especialmente en países como Estados Unidos y China, que lideran los avances en esta área. Además, diversos estudios señalan que el desarrollo del aprendizaje automático, una de las ramas más relevantes de la IA, ha permitido el diseño de sistemas capaces de analizar grandes cantidades de datos educativos y generar recomendaciones personalizadas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Jandette-Castillo & Ruiz-Maturano, 2024). Estas aplicaciones se apoyan en el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), que facilitan la integración de plataformas digitales inteligentes en los entornos educativos.

Asimismo, el crecimiento del uso de la IA en la investigación científica ha generado debates importantes sobre los aspectos éticos y de responsabilidad asociados a su implementación. Sattari-Ardabili & De Hoyos-Guevara (2026) señalan que, si bien la inteligencia artificial ofrece enormes oportunidades para el avance del conocimiento, también plantea desafíos relacionados con la transparencia de los algoritmos, el uso responsable de los datos y la necesidad de garantizar que estas tecnologías se utilicen de manera ética y en beneficio de la sociedad. En el ámbito educativo, estos debates son especialmente relevantes, ya que el uso de sistemas inteligentes debe orientarse a fortalecer los procesos formativos, promover

la equidad y apoyar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

La incorporación de la IA en los procesos educativos enfrenta obstáculos importantes: muchas instituciones carecen de políticas claras sobre su uso, existe una brecha considerable en la formación docente y, en ocasiones, la implementación se realiza de manera aislada, sin un análisis crítico ni un enfoque interdisciplinario. Esto puede derivar en prácticas poco efectivas, desinformadas o incluso éticamente cuestionables. De ahí surge la necesidad urgente de diseñar lineamientos, modelos de formación y propuestas institucionales que orienten su integración responsable en distintos niveles educativos.

La Inteligencia Artificial, definida por Baker y Smith (2019) como “computadoras que realizan tareas cognitivas generalmente asociadas con la mente humana, como el aprendizaje y la resolución de problemas”, no se limita a una sola tecnología. Más bien, engloba un conjunto amplio de metodologías y herramientas: aprendizaje automático, procesamiento del lenguaje natural, minería de datos, redes neuronales y algoritmos, entre otros (Zawacki-Richter et al., 2019). Dentro de este universo, la IA generativa ocupa un lugar especial. Según Yusuf et al. (2024), se trata de técnicas avanzadas basadas en redes neuronales profundas, capaces de producir contenido original y coherente en diversos formatos: texto, imágenes, audio o video, emulando las capacidades creativas del pensamiento humano.

El interés en la IA aplicada a la educación, como señala Álvarez-Sepúlveda (2023), se debe a su potencial para enriquecer la experiencia de aprendizaje mediante algoritmos y técnicas de procesamiento de datos que permiten personalizar y optimizar los procesos pedagógicos. Sin embargo, este potencial solo puede aprovecharse plenamente si se acompaña de una reflexión ética y pedagógica que garantice su uso responsable.

En la actualidad, la inteligencia artificial (IA) se ha convertido en una herramienta transformadora en múltiples ámbitos, y la educación no es la excepción. Desde sistemas de tutoría inteligente hasta plataformas de aprendizaje adaptativo, la IA promete personalizar la enseñanza, optimizar el tiempo de los docentes y mejorar los resultados de aprendizaje. Sin embargo, su implementación en contextos educativos vulnerables, como las Telesecundarias, plantea interrogantes fundamentales sobre equidad, acceso, formación docente y ética pedagógica.

Las Telesecundarias, creadas para atender zonas rurales y marginadas, enfrentan desafíos estructurales como la escasez de recursos tecnológicos, la limitada conectividad y la sobrecarga laboral del profesorado. En este escenario, el uso de herramientas de IA (como asistentes virtuales, generadores de contenido y plataformas de evaluación automatizada) puede representar tanto una oportunidad como un riesgo. Analizando dos aspectos,

en primera, ofrecen apoyo en la planificación didáctica, la retroalimentación personalizada y la gestión administrativa; en segundo término, pueden fomentar la dependencia tecnológica, la deshumanización del proceso educativo y la reproducción de sesgos algorítmicos si no se utilizan con criterio pedagógico.

Este artículo explora el uso de inteligencia artificial por docentes de Telesecundaria, analizando sus beneficios, limitaciones y el papel crucial del educador como mediador crítico entre la tecnología y el aprendizaje significativo. A través de una revisión bibliográfica y el análisis de experiencias recientes, se busca aportar reflexión profunda sobre cómo integrar la IA en la educación sin perder de vista el sentido humano, ético y social de enseñar.

Este artículo tiene como propósito analizar los retos, oportunidades y experiencias actuales en torno a la integración de la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje. La intención es proponer formas de uso ético, pedagógico y contextualizado, apoyadas en evidencia científica y en casos tanto nacionales como internacionales.

MÉTODOS Y MATERIALES

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque principalmente cualitativo con apoyo de algunos elementos cuantitativos, utilizando como base un diseño documental y descriptivo. La finalidad fue revisar, analizar e interpretar estudios recientes relacionados con la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo, con especial atención a su aplicación en el contexto de las telesecundarias. Este proceso implicó la búsqueda, recuperación y análisis crítico de información secundaria proveniente de diversas fuentes académicas, con el objetivo de comprender los avances, tendencias y desafíos asociados al uso de estas tecnologías en la educación (Arias, 2012). A partir de este diseño metodológico fue posible identificar y organizar los principales aportes teóricos y empíricos sobre el uso de la IA como herramienta de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en contextos rurales y comunitarios, donde las telesecundarias desempeñan un papel fundamental para garantizar el acceso a la educación y reducir las brechas educativas existentes.

En este sentido, se llevó a cabo una revisión narrativa de la literatura centrada en investigaciones relacionadas con la inteligencia artificial y su impacto en los procesos educativos. Para ello se consultaron diversas bases de datos académicas como Scopus, Redalyc y SciELO, además de repositorios digitales de universidades nacionales e internacionales. Este proceso permitió recopilar información actualizada y contextualizarla en el marco de la educación telesecundaria, proporcionando una perspectiva integral que va más allá de la simple descripción de resultados y que permite comprender de manera más profunda las transformaciones educativas derivadas de la incorporación de tecnologías emergentes. Las fuentes

analizadas corresponden principalmente a publicaciones comprendidas entre los años 2012 y 2024, con especial énfasis en artículos científicos indexados en revistas académicas de reconocido impacto, lo que permitió garantizar la pertinencia, actualidad y calidad de la información utilizada en el estudio. A partir de esta revisión se identificaron tendencias, enfoques teóricos y experiencias educativas que contribuyen a comprender cómo la inteligencia artificial está siendo integrada en distintos niveles del sistema educativo.

Asimismo, el proceso metodológico incluyó la identificación, selección y sistematización de evidencias relevantes con el propósito de reflexionar críticamente sobre los beneficios, retos y oportunidades que ofrece la inteligencia artificial en los procesos educativos dentro de las telesecundarias. El estudio adoptó un diseño no experimental de tipo descriptivo orientado a analizar las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes respecto al uso de herramientas basadas en inteligencia artificial en el ámbito educativo. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes y 30 docentes seleccionados de manera aleatoria. Los participantes pertenecen a la Telesecundaria 24 ubicada en Atengo, Hidalgo, así como a otras instituciones educativas de la región, específicamente en los municipios de Tula de Allende, Tlaxiaco de Juárez, Tenango de Doria y Tlahuelilpan, todos dentro del estado de Hidalgo, México. Esta diversidad de contextos permitió obtener una visión más amplia sobre las experiencias y percepciones relacionadas con el uso de tecnologías digitales en entornos educativos con características sociales y culturales diversas.

Para la obtención de la información se utilizaron distintos instrumentos de recolección de datos. En primer lugar, se aplicó un cuestionario digital orientado a identificar el nivel de uso de herramientas de inteligencia artificial en el aula, así como los beneficios, limitaciones y posibles consecuencias de su implementación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se empleó una escala de motivación académica adaptada del instrumento desarrollado por De León-Ricardi et al. (2023), con el objetivo de evaluar aspectos relacionados con el interés, la autonomía y la participación de los estudiantes en entornos educativos apoyados por tecnología. De manera complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes y estudiantes, las cuales permitieron explorar con mayor profundidad sus percepciones sobre la utilidad de la inteligencia artificial, su impacto en la autonomía del aprendizaje y su influencia en la participación educativa.

Finalmente, desde una perspectiva metodológica interpretativa, el análisis del estudio se centró en comprender cómo la inteligencia artificial está influyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto de las telesecundarias. Para ello se integró la revisión de literatura académica con la información obtenida a través

de los instrumentos aplicados, permitiendo contrastar los aportes teóricos con las experiencias reales de docentes y estudiantes. Este enfoque permitió reflexionar de manera crítica sobre los desafíos, oportunidades y transformaciones educativas que surgen al incorporar tecnologías de inteligencia artificial en contextos educativos rurales y semiurbanos, donde las telesecundarias cumplen un papel clave en la formación académica y en la ampliación de oportunidades educativas para las comunidades.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el estudio se preguntó a 100 alumnos de telesecundaria si usan herramientas con IA en su vida diaria (Tabla 1). Los resultados fueron:

Tabla 1. Frecuencia de uso de herramientas de inteligencia artificial en estudiantes de telesecundaria.

| Frecuencia de uso | Número de estudiantes |
|-------------------|-----------------------|
| Siempre | 6 |
| Seguido | 6 |
| En ocasiones | 34 |
| Muy poco | 24 |
| Nunca | 12 |

Más del 60% de los estudiantes usan IA al menos ocasionalmente, tanto para tareas escolares como para actividades cotidianas. Esto nos indica que los jóvenes ya están familiarizados con estas herramientas, aunque no siempre las usan con fines educativos.

También se encuestó a 30 docentes. Las respuestas fueron:

- 54% están comprometidos con actualizarse y aprender a usar la IA.
- 30% prefieren no complicarse y seguir con métodos tradicionales.
- 16% no rechazan la IA, pero creen que puede hacer “flojos” a los alumnos si no se usa con cuidado.

La inteligencia artificial está llegando poco a poco a nuestras aulas, y aunque al principio puede sonar como algo lejano o complicado, lo cierto es que ya hay muchos docentes que la están usando para facilitar su trabajo. Una de las cosas más valiosas que ofrece es la posibilidad de atender mejor la diversidad de nuestros grupos. Sabemos que cada alumno aprende a su ritmo, tiene intereses distintos y enfrenta retos únicos. Con algunas herramientas de IA, podemos adaptar actividades, ofrecer explicaciones más claras y dar seguimiento más personalizado, sin que eso nos consuma todo el tiempo.

También nos ayuda a liberar carga en tareas repetitivas, como corregir ejercicios o armar materiales. Eso nos da más espacio para enfocarnos en lo que realmente importa: acompañar a nuestros estudiantes, escucharlos, motivarlos. Muchas de estas plataformas logran captar

su atención porque les ofrecen actividades más dinámicas, con retroalimentación inmediata y formatos que les resultan familiares. Y lo mejor es que podemos ver cómo van avanzando, quién necesita apoyo y en qué momento intervenir.

Claro que no todo es color de rosa. Hay que tener cuidado. No todos los chicos tienen acceso a internet o a un dispositivo, y eso puede generar desigualdad si no lo tomamos en cuenta. También es importante que no se vuelvan dependientes de la tecnología. La IA puede ayudar, pero no puede pensar por ellos. Algunos contenidos pueden tener errores o estar sesgados, así que como docentes, tenemos que revisar, adaptar y decidir qué sí y qué no usar. Y por supuesto, cuidar la privacidad de los datos es clave, sobre todo cuando usamos plataformas externas.

Lo más importante es recordar que la relación humana entre maestro y alumno no se reemplaza con ninguna tecnología. La IA puede ser una herramienta útil, pero nunca va a sustituir el cariño, la empatía, la mirada que reconoce al estudiante más allá de sus calificaciones. Por eso, lo ideal es usarla como apoyo, como complemento, siempre con criterio pedagógico y sentido común.

Entre las herramientas que podemos explorar están ChatGPT, que nos ayuda a redactar textos, resolver dudas o generar ideas; Khan Academy con IA, que ofrece ejercicios adaptados en matemáticas y ciencias; Duolingo Max, para aprender idiomas con retroalimentación inteligente; SlidesAI.io, que convierte texto en presentaciones; Socrative y Quizizz, para hacer evaluaciones interactivas; y Gemini Aprendizaje Guiado, que explica paso a paso temas complejos. Incluso ya hay Telesecundarias donde se usan bots de IA para enriquecer proyectos escolares. Lo importante es animarnos a probar, compartir lo que funciona y seguir aprendiendo juntos.

Los resultados muestran que nuestros alumnos están más abiertos al uso de IA que muchos de nosotros como docentes. Esto no significa que debemos cambiar todo de golpe, pero sí que podemos empezar a explorar estas herramientas poco a poco, con una actitud crítica y abierta.

La IA puede ser una aliada si la usamos con sentido pedagógico. No se trata de dejar que la tecnología enseñe sola, sino de aprovecharla para enriquecer nuestras clases, motivar a los estudiantes y facilitar nuestro trabajo.

La incorporación de la inteligencia artificial en la educación representa una revolución silenciosa que está redefiniendo las prácticas docentes, los entornos de aprendizaje y las expectativas del sistema educativo. En el caso de las Telesecundarias, donde las condiciones materiales y sociales son complejas, el uso de bots y otras herramientas de IA puede ser un aliado poderoso para mejorar la calidad educativa, siempre que se utilice con conciencia crítica y formación adecuada.

Los docentes no debemos ser vistos como simples operadores de tecnología, sino como agentes reflexivos capaces de decidir cuándo, cómo y por qué integrar la IA en nuestras prácticas pedagógicas. La inteligencia artificial no viene a tomar el lugar de la inteligencia humana, sino que la complementa. Por ello, es fundamental promover políticas públicas que garanticen la capacitación docente, el acceso equitativo a recursos tecnológicos y la evaluación ética de las herramientas digitales.

En última instancia, el verdadero potencial de la IA en la educación no reside en sus algoritmos, sino en la capacidad de los educadores para utilizarla como medio para fortalecer el pensamiento crítico, la creatividad y la inclusión. La tecnología debe estar al servicio de la pedagogía, y no al revés. Solo así podremos construir una educación del siglo XXI que sea verdaderamente humana, justa y transformadora.

CONCLUSIONES

El análisis realizado evidencia que la incorporación de la inteligencia artificial en la educación, y en particular en las telesecundarias, representa tanto una oportunidad como un desafío. Finalmente, estas herramientas permiten automatizar tareas administrativas y de evaluación, liberando tiempo para que los docentes se concentren en la enseñanza y en la interacción con sus estudiantes. Sin embargo, también se observa que muchos maestros aún no han integrado la IA en su práctica, ya sea por desconocimiento, falta de capacitación o resistencia al cambio.

Es necesario reconocer que la tecnología, por sí sola, no garantiza avances claros en el aprendizaje. El papel del docente sigue siendo fundamental para orientar, seleccionar y aplicar las herramientas de manera adecuada, considerando las características de cada grupo y los objetivos pedagógicos. En este sentido, la IA debe entenderse como un recurso complementario que potencia la labor educativa, no como un sustituto de la enseñanza humana.

Asimismo, se identifican brechas importantes en la formación docente respecto al uso de estas tecnologías. Para cerrar estas diferencias, se requiere impulsar programas de capacitación continua que permitan a los maestros familiarizarse con los algoritmos, comprender cómo funcionan y aprender a utilizarlos de manera ética y pedagógica.

Para culminar, se propone fomentar un equilibrio entre el uso de la IA y la enseñanza guiada por el docente, promoviendo espacios de reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes. La integración responsable de estas herramientas puede abrir nuevas posibilidades de aprendizaje, siempre que se acompañe de políticas claras, formación adecuada y una visión pedagógica que coloque al alumno en el centro del proceso educativo.

REFERENCIAS

- Álvarez-Sepúlveda, H. (2023). La inteligencia artificial como catalizador en la enseñanza de la historia: Retos y posibilidades pedagógicas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 318-325. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.426>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.
- Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta Foundation. https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf
- Baute-Rosales, M., Espinosa-Soria, M. J., Soler-McCook, J. M., & Chávez-Cárdenas, M. d. C. (2026). *Las tecnologías disruptivas: vía para la transformación del aprendizaje*. Sophia Editions.
- Bolaño-García, M., & Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), 51-63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- De León-Ricardi, C. A., Mercado-Ruiz, A. A., & Villeda Villafañá, O. A. (2023). Escala de motivación académica para estudiantes universitarios en educación en línea: Construcción y validación. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 9(1). <https://cuved.unam.mx/rdipycs/wp-content/uploads/2023/04/ESCALA1.pdf>
- Jandette-Castillo, N. M., & Ruiz-Maturano, E. S. (2024). El aprendizaje automático con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Sophia Research Review*, 1(1), 15-19. <https://doi.org/10.64092/hxw9g912>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). Inteligencia artificial en la educación Desarrollo y aplicaciones. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/04/desarrollo-ia-educacion-7.pdf>
- Sattari-Ardabili, F., & de Hoyos-Guevara, A. J. (2026). Artificial intelligence in scientific research: an analysis from the ethics and responsibility perspective. *Sophia Research Review*, 3(1), 50-56. <https://doi.org/10.64092/6qseba44>
- Yusuf, A., Pervin, N., & Román-González, M. (2024). Generative AI and the future of higher education: A threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Nadia Carolina Cruz-Calva: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

21

KAHOOT

**EN EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN LOS ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO EN UNA UNIDAD
EDUCATIVA ECUATORIANA**



KAHOOT IN STRENGTHENING READING COMPREHENSION AMONG SEVENTH-GRADE STUDENTS IN AN ECUADORIAN EDUCATIONAL INSTITUTION

Norma Alexandra Borja-Borja¹

E-mail: naborjab@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3509-3563>

Adriana Pamela Caiza-Ilbay¹

E-mail: apcaizai@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9206-8869>

Sandra Cecibel Carrera-Eraza¹

E-mail: sccarrerae@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7842-2903>

Ivonne Priscilla León-Espinoza¹

E-mail: ipleone@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6977-320X>

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Borja-Borja, N. A., Caiza-Ilbay, A. P., Carrera-Eraza, S. C., & León-Espinoza, I. P. (2026). Kahoot en el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado en una unidad educativa ecuatoriana. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 199-208.

Fecha de presentación: 11/12/2025

Fecha de aceptación: 25/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

La educación enfrenta retos para generar aprendizajes significativos, en gran parte debido a los métodos tradicionales. La gamificación, y herramientas como Kahoot, emergen como estrategias innovadoras, promoviendo entornos dinámicos y centrados en el estudiante. El objetivo del estudio fue analizar la incidencia de Kahoot como estrategia didáctica en el fortalecimiento de la comprensión lectora de estudiantes de séptimo grado de la Unidad Educativa Carlos Julio Arosemena Tola. Se utilizó un enfoque mixto con un diseño cuasi-experimental de pretest y postest sin grupo de control con una muestra de 35 estudiantes. La intervención se realizó en cuatro etapas: diagnóstico, intervención didáctica mediante tres sesiones gamificadas con Kahoot, evaluación final y análisis de resultados. Los instrumentos fueron; una prueba objetiva (papel), reportes automáticos de Kahoot, entrevistas semiestructuradas y una guía de observación. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en los niveles de comprensión literal e inferencial, así como una reducción del tiempo empleado. No se observaron diferencias relevantes según variables sociodemográficas, lo que demuestra la efectividad general de la estrategia. Se concluye que la implementación de Kahoot favorece la motivación, la participación activa y el aprendizaje significativo, consolidándose como una herramienta didáctica eficaz para fortalecer la comprensión lectora en la educación básica.

Palabras clave:

Propuesta pedagógica, Kahoot, estrategia didáctica, comprensión lectora.

ABSTRACT

Education faces challenges in fostering meaningful learning, largely due to the predominance of traditional teaching methods. In response, gamification and tools such as Kahoot have emerged as innovative strategies that promote dynamic, student-centred learning environments. The aim of this study was to analyse the impact of Kahoot as a teaching strategy on strengthening the reading comprehension of seventh-grade students at the Carlos Julio Arosemena Tola Educational Unit. A mixed-methods approach was employed, using a quasi-experimental pre-test and post-test design without a control group, with a sample of 35 students. The intervention was conducted in four stages: initial diagnosis, didactic intervention through three gamified sessions using Kahoot, final assessment, and analysis of results. The instruments used included an objective paper-based test, automatic reports generated by Kahoot, semi-structured interviews, and an observation guide. The results showed a significant improvement in literal and inferential comprehension levels, as well as a reduction in the time taken to complete the tasks. No relevant differences were observed according to sociodemographic variables, demonstrating the overall effectiveness of the strategy. It is concluded that

the implementation of Kahoot enhances motivation, active participation, and meaningful learning, establishing it as an effective teaching tool for strengthening reading comprehension in basic education.

Keywords:

Pedagogical proposal, Kahoot, Didactic strategy, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

La educación actual se enfrenta al reto de fomentar aprendizajes relevantes en entornos donde persisten las estrategias tradicionales que restringen la participación activa del alumnado. La comprensión lectora es una de las capacidades que se ven más afectadas por este modelo. Se la considera fundamental para el desarrollo personal, académico y cognitivo, dado que no solo supone decodificar textos, sino también la habilidad de examinar, deducir y reflexionar críticamente acerca de la información. Sin embargo, varias investigaciones en América Latina han demostrado que una cantidad significativa de alumnos de educación básica muestra deficiencia en la comprensión lectora, debido sobre todo a la limitada implementación de tácticas didácticas motivadoras e innovadoras (Neira et al., 2025; Torres et al., 2022).

En el caso ecuatoriano, las evaluaciones del INEVAL (2023) exponen que 7 de cada 10 estudiantes de séptimo grado no alcanza el nivel mínimo de competencia en Lengua y Literatura, lo cual puede entenderse que presentan dificultades para identificar ideas principales, establecer relaciones inferenciales y evaluar información para emitir un valor crítico al respecto. Esta problemática tiene un impacto directo en áreas como Estudios Sociales y Ciencias Naturales, donde la interpretación de información textual constituye un requisito para el desarrollo de aprendizajes significativos. Según el INEVAL (2023), la comprensión lectora actúa como un predictor clave del rendimiento general, ya que los estudiantes con bajos niveles presentan mayores dificultades para resolver tareas que requieren análisis, integración de información o resolución autónoma de actividades.

En el marco legal, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011), así como las disposiciones ministeriales enfatizan la necesidad de fortalecer la comprensión lectora mediante metodologías activas y recursos digitales que promuevan el pensamiento crítico y la autonomía (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). Sin embargo, existen brechas entre el marco normativo y su aplicación en el aula, lo cual evidencia la necesidad de implementar propuestas pedagógicas contextualizadas que fortalezcan la motivación, la participación y el desarrollo de habilidades lectoras a través de estrategias didácticas más dinámicas, como la gamificación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

Ante esto, la gamificación se presenta como un método alternativo de gran potencial para cambiar las prácticas pedagógicas frente a este problema (Deterding, 2011). Herramientas digitales como Kahoot fomentan ambientes de aprendizaje dinámicos, lúdicos e interactivos que incentivan la participación de los alumnos y brindan una respuesta inmediata (Silva Alvarado & Herrera Navas, 2022). La gamificación, al convertir el aprendizaje en una vivencia significativa y entretenida, mejora la dedicación del alumno y su rendimiento académico, como han mostrado múltiples investigaciones (Almazán et al., 2024). En este contexto, Kahoot se establece como un recurso pedagógico novedoso que combina aspectos de competencia, juego y evaluación formativa, creando así un entorno de aprendizaje colaborativo y participativo.

Investigaciones recientes muestran que el uso de Kahoot en el salón de clases favorece el desarrollo de la capacidad para entender lo que se lee, ya que fomenta una participación activa con el texto y permite obtener una retroalimentación inmediata acerca del proceso de aprendizaje. Según Hasanah et al. (2023), los alumnos que emplearon Kahoot tuvieron un progreso notable en su comprensión lectora, en comparación con aquellos que usaron métodos tradicionales; por otro lado, evidenciaron un incremento en el compromiso conductual y la inclinación hacia las actividades de lectura en contextos gamificados.

Además, según Marsa et al. (2021), emplear Kahoot estimula la motivación extrínseca e intrínseca, lo que fomenta un aprendizaje más autónomo y agradable. Este componente afectivo es crucial, porque la motivación está directamente vinculada con el grado de participación cognitiva que los alumnos demuestran a lo largo de las tareas lectoras. En la misma línea, el estudio de Aibar-Almazán et al. (2024); y Baute-Rosales et al. (2026) corrobora que la utilización de plataformas gamificadas como Kahoot produce un incremento en el compromiso emocional y en la predisposición hacia el aprendizaje activo.

A pesar de la evidencia acerca de las ventajas de la gamificación, su uso en instituciones públicas ecuatorianas continúa siendo escaso, aunque la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador. Asamblea Nacional, 2011) y las políticas educativas actuales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025) fomentan que se incorporen tecnologías digitales en los procesos educativos. Esta brecha muestra la importancia de desarrollar propuestas pedagógicas adaptadas al contexto que mejoren las habilidades lectoras a través de recursos tecnológicos que sean accesibles y atractivos.

Los resultados de las evaluaciones diagnósticas en la Unidad Educativa Carlos Julio Arosemena Tola y según los docentes, los alumnos de séptimo grado tienen un bajo desempeño en comprensión lectora, lo cual impacta negativamente su rendimiento académico en otras asignaturas como Estudios Sociales y Ciencias Naturales,

donde la comprensión lectora es transversal. Este bajo dominio restringe su capacidad para aprender por sí mismos, pues requieren constantes explicaciones adicionales, presentan inseguridad al realizar actividades de lectura y muestran poca disposición para desarrollar tareas interpretativas por cuenta propia. Coincidiendo con estudios nacionales, las dificultades lectoras afectan la vida escolar diaria, reduciendo la participación en clases, afectando la autoconfianza y la motivación hacia el aprendizaje (Nugra, 2022; Torres et al., 2022). Esta situación demuestra que es necesario implementar técnicas pedagógicas que fortalezcan el crecimiento de competencias cognitivas avanzadas, la participación activa y la motivación.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es analizar la incidencia de Kahoot como estrategia didáctica en la comprensión lectora de los alumnos de séptimo grado de la Unidad Educativa Carlos Julio Arosemena Tola. Para ello, se propone: diagnosticar el aprendizaje de la lectura comprensiva en los estudiantes de séptimo grado; diseñar una estrategia didáctica que utilice Kahoot como herramienta tecnológica para el desarrollo de la comprensión lectora; validar la propuesta diseñada mediante criterios de expertos en desarrollo lector; e implementar la estrategia con los discentes de séptimo grado de la mencionada institución.

MATERIALES Y MÉTODOS

En esta investigación se utilizó un enfoque mixto, el cual integra métodos cualitativos y cuantitativos. El enfoque cualitativo se orienta a la comprensión e interpretación de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, permitiendo analizar significados, percepciones y experiencias en su contexto natural (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). Por su parte, el enfoque cuantitativo se basa en la medición objetiva de variables mediante el uso de datos numéricos y el análisis estadístico, con el propósito de identificar patrones, relaciones o tendencias entre las variables de estudio (Bagur, 2021). Esta perspectiva fue apropiada porque permitió una comprensión más amplia integrando la evaluación del avance en la comprensión lectora con el estudio de las vivencias de los alumnos y de la profesora durante la implementación de la estrategia didáctica basada en Kahoot. Además, se utilizó un razonamiento inductivo (Hernández et al., 2018), tomando como punto de partida los datos recabados en la práctica pedagógica para hacer inferencias acerca del efecto de la gamificación en la comprensión lectora.

Se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos para sustentar el proceso. Entre los teóricos se utilizaron el análisis-síntesis y la inducción para interpretar la literatura y definir las categorías de evaluación. Los métodos empíricos incluyeron una prueba objetiva de comprensión lectora, la observación sistemática del alumnado y una entrevista semiestructurada a la docente.

El estudio, de tipo aplicado, tuvo un alcance descriptivo y explicativo. Su propósito fue caracterizar la situación inicial de la comprensión lectora, desarrollar una estrategia pedagógica que pueda ser reproducida y examinar el impacto de la intervención didáctica. Dado que en contextos educativos reales la aleatorización no es factible, se empleó un diseño cuasi-experimental que incluyó un pretest y un postest sin grupo de control. Este enfoque es considerado apropiado porque permite evaluar la efectividad de la intervención en el mismo grupo de estudiantes, minimizando la influencia de variables externas y facilitando la observación de cambios en la comprensión lectora de manera directa. Con respecto a su temporalidad, se utilizó una visión transversal para las mediciones inicial y final, y longitudinal para monitorizar el avance durante las sesiones.

La población de estudio estuvo conformada por 35 estudiantes de séptimo grado de la Unidad Educativa Carlos Julio Arosemena Tola, con edades entre 11 y 12 años. La muestra fue no probabilística e intencional, al incluir a la totalidad del grupo, dado que la intervención pedagógica se aplicó a todo el curso. Debido a las circunstancias del contexto educativo, no se pudo formar un grupo de control, porque la docente tutora estaba encargada de todo el curso y no había otro paralelo que tuviera rasgos semejantes. La división del grupo podría haber creado problemas de logística y posibles percepciones de inequidad entre los alumnos. Por lo tanto, se decidió utilizar un diseño cuasi-experimental de pretest-postest con una sola muestra, enfocado en medir las variaciones en la comprensión lectora antes y después de implementar la táctica pedagógica Kahoot. Aunque la ausencia de un grupo de control representa una limitación para la validez interna, se procuró reducir posibles sesgos mediante la aplicación de los mismos instrumentos en ambas mediciones y la estandarización de las condiciones del proceso.

El proceso se llevó a cabo durante un mes e incluyó cuatro fases. En la primera, se utilizó una prueba diagnóstica de comprensión lectora en papel con el objetivo de determinar un punto de referencia entre la forma digital y la tradicional. La intervención didáctica fue la segunda fase, que incluyó tres sesiones con Kahoot. En cada sesión se trabajó un texto breve y un cuestionario de 6 ítems: 2 de comprensión literal, 2 inferencial y 2 crítico-valorativa. Los ítems se configuraron en formato de opción múltiple sin límite de tiempo específico, priorizando la comprensión sobre la rapidez. Los textos se seleccionaron por pertinencia con Lengua y Literatura (séptimo grado), extensión breve y posibilidad de generar inferencias y juicios.

Asimismo, se realizó una entrevista semiestructurada con la docente y se hicieron observaciones en el aula. Se llevó a cabo una valoración final en papel durante la tercera etapa con el fin de contrastar los resultados y determinar el progreso en la lectura. Finalmente, la etapa cuatro incluyó el análisis y tabulación de los datos para evaluar la eficacia de la estrategia.

Los instrumentos de recolección de datos incluyeron una prueba objetiva en papel, informes automáticos producidos por Kahoot y un manual de observación diseñado para documentar las particularidades del grupo y sus conductas a lo largo de las sesiones. Por medio de un juicio de cinco expertos en pedagogía lectora y tecnología educativa, se evaluó la importancia de los contenidos, la claridad de las actividades y el rendimiento de la herramienta; se examinaron los resultados cuantitativos utilizando métodos estadísticos descriptivos (promedios, porcentajes y comparación pretest–postest) para valorar los cambios en la comprensión lectora. De manera complementaria, la evidencia cualitativa obtenida a partir de las entrevistas y observaciones se codificó por temas para identificar patrones relacionados con la motivación y el rendimiento en la comprensión lectora.

Respecto a los aspectos éticos, se socializó con los padres de familia las actividades a realizar con los estudiantes, quienes, durante esta socialización, dieron su aprobación para que los alumnos formaran parte del estudio y firmaron su consentimiento para evidenciar su conformidad. Se garantizó que los estudiantes se sintieran libres y cómodos para involucrarse en las actividades planteadas, asegurando así que su vinculación fuese voluntaria. Se mantuvo la confidencialidad de los datos recolectados, garantizando el anonimato de los alumnos, y que la información obtenida solo se empleó para fines académicos y de investigación.

Estrategia didáctica basada en el uso de Kahoot

La estrategia didáctica basada en el uso de Kahoot se estructuró como una propuesta pedagógica innovadora orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora. Su estructura promueve que el estudiante asuma un rol protagonista en la interpretación del texto, mientras el docente actúa como facilitador del proceso. De esta manera, la propuesta constituye un instrumento pedagógico replicable, versátil que se adapta a diferentes contenidos y contextos educativos, y coherente con la enseñanza de la lectura. Su diseño se sustentó en los principios del aprendizaje activo, la gamificación y la retroalimentación formativa, buscando que la lectura se convirtiera en una experiencia dinámica, significativa y motivadora. La propuesta es replicable y adaptable, e incorpora tres dimensiones estructurales que articulan el proceso de enseñanza–aprendizaje con el uso de recursos tecnológicos y pedagógicos, así como la evaluación.

a. Dimensión pedagógica

Esta dimensión define el núcleo formativo de la estrategia, centrado en el desarrollo equilibrado de los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico–valorativo. Cada sesión incorpora un texto breve y un conjunto de seis preguntas (dos por cada nivel), lo que permite avanzar desde la recuperación de información explícita hasta la formulación de juicios argumentados sobre el contenido.

b. Dimensión tecnológica

El uso de Kahoot cumple una función didáctica más allá de la evaluación. La plataforma permite dinamizar la lectura, mantener la atención y ofrecer retroalimentación inmediata. Este registro automático de resultados facilita el análisis de desempeño y el seguimiento del progreso individual y grupal. El diseño digital considera tres aspectos claves:

- Estimulación visual moderada (colores y sonidos que atraen sin distraer).
- Imágenes de apoyo con carácter no orientador, para evitar sesgos en las respuestas.
- Configuración de tiempos razonables, priorizando la comprensión reflexiva sobre la rapidez.

c. Dimensión didáctico-evaluativa

La organización interna de las sesiones articula los momentos de la experiencia de aprendizaje en una secuencia breve y coherente (Tabla 1).

Tabla 1. Secuencia de las sesiones de la estrategia didáctica.

| Momentos | Descripción |
|-----------------------------|--|
| Inicio motivacional | Breve interacción inicial mediante una pregunta sobre el estado de ánimo del estudiante y el registro de su identificación (iniciales y número). |
| Lectura guiada | Presentación digital del texto seleccionado, con tiempo libre de lectura y sin apoyo visual distractor. |
| Evaluación interactiva | Resolución del cuestionario en Kahoot, con seis ítems distribuidos por nivel de comprensión. |
| Retroalimentación inmediata | Revisión colectiva e individual de las respuestas y discusión breve sobre los aciertos, errores y razonamientos implicados. |

La dimensión evaluativa distribuye un total de seis puntos por sesión (dos por nivel), integrando una rúbrica específica para el nivel crítico–valorativo que valora coherencia, claridad argumentativa y pertinencia conceptual. Este esquema permite identificar tanto la respuesta como el proceso cognitivo implicado, manteniendo coherencia con los principios de aprendizaje activo que guían la propuesta.

A través de la ficha de observación se recolectaron datos demográficos de cada alumno para determinar si estos rasgos tenían el potencial de afectar el progreso de la comprensión lectora a lo largo de la aplicación del método didáctico. El 60% de la muestra fue femenino y el 40%, masculino, lo cual demuestra que las mujeres fueron ligeramente más numerosas en el grupo de participantes. El 60% de los participantes residía en zonas urbanas y el 40% en áreas rurales; esta misma proporción se observó en la composición étnica entre estudiantes mestizos e indígenas respectivamente.

Adicionalmente, la mayor parte de los participantes indicó que tienen un nivel básico de familiaridad con herramientas tecnológicas, aunque algunos requirieron apoyo durante el desarrollo de las actividades.

El análisis por cada uno de estos factores sociodemográficos (edad, zona de residencia, identificación étnica y género) no reveló variaciones importantes en los resultados. Los alumnos, independientemente de su género, lugar de residencia (urbano o rural), edad e identidad étnica, mostraron progresos similares durante las sesiones, lo que evidencia un avance parejo en todas las evaluaciones. Los puntajes fueron mejorando de manera progresiva en todas las sesiones, lo cual demuestra que la intervención tuvo un impacto positivo y uniforme en la comprensión lectora, sin importar las particularidades sociodemográficas de los participantes.

Los hallazgos generales de las evaluaciones demostraron que, después de la aplicación de la estrategia didáctica basada en Kahoot, la mayor parte del alumnado incrementó sus notas y disminuyó el tiempo empleado en responder los cuestionarios. En la evaluación inicial realizada en papel, las calificaciones varían entre 1.50 y 9.50, con una media de 7.39; en cambio, el promedio se elevó a 8.20 en la evaluación final (Tabla 2).

Tabla 2. Resultado de las evaluaciones.

| N° Estudiante | Calificación Evaluación Diagnóstico (Papel) | Calificación Sesión 1 (Kahoot) | Calificación Sesión 2 (Kahoot) | Calificación Sesión 3 (Kahoot) | Calificación Evaluación Final (Papel) |
|---------------|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| 1 | 2,00 | 9,67 | 10,00 | 8,50 | 6,00 |
| 2 | 9,00 | 9,33 | 10,00 | 9,50 | 9,50 |
| 3 | 8,00 | 4,33 | 10,00 | 6,50 | 9,00 |
| 4 | 8,00 | 6,00 | 10,00 | 7,00 | 5,00 |
| 5 | 6,50 | 7,00 | 6,67 | 9,00 | 7,50 |
| 6 | 9,00 | 6,00 | 8,33 | 9,00 | 8,50 |
| 7 | 8,50 | 9,00 | 8,00 | 10,00 | 10,00 |
| 8 | 8,50 | 9,33 | 8,00 | 9,50 | 9,50 |
| 9 | 8,00 | 7,00 | 5,00 | 9,50 | 9,00 |
| 10 | 4,00 | 6,33 | 8,33 | 9,00 | 7,50 |
| 11 | 8,50 | 5,33 | 6,00 | 8,50 | 8,00 |
| 12 | 8,50 | 7,67 | 10,00 | 9,00 | 9,50 |
| 13 | 6,50 | 7,67 | 8,00 | 9,50 | 8,50 |
| 14 | 4,50 | 4,67 | 10,00 | 8,50 | 10,00 |
| 15 | 8,50 | 9,33 | 7,33 | 8,50 | 9,00 |
| 16 | 8,50 | 3,33 | 10,00 | 9,50 | 8,00 |
| 17 | 5,50 | 6,33 | 4,67 | 7,00 | 4,00 |
| 18 | 9,00 | 8,67 | 10,00 | 10,00 | 8,50 |
| 19 | 8,00 | 7,00 | 6,67 | 9,50 | 9,50 |
| 20 | 8,00 | 8,33 | 8,33 | 8,50 | 9,00 |
| 21 | 4,50 | 7,33 | 10,00 | 9,00 | 9,50 |
| 22 | 8,00 | 3,67 | 8,33 | 10,00 | 8,50 |
| 23 | 8,00 | 6,67 | 10,00 | 9,50 | 10,00 |
| 24 | 8,50 | 7,67 | 10,00 | 8,50 | 8,50 |
| 25 | 9,00 | 8,67 | 7,33 | 9,00 | 8,50 |
| 26 | 8,00 | 8,00 | 6,00 | 7,00 | 5,00 |
| 27 | 8,50 | 9,33 | 8,00 | 8,00 | 9,50 |
| 28 | 9,50 | 8,67 | 10,00 | 9,50 | 10,00 |
| 29 | 8,00 | 7,67 | 8,00 | 7,50 | 9,00 |
| 30 | 8,00 | 7,00 | 10,00 | 8,50 | 7,50 |
| 31 | 9,50 | 8,00 | 10,00 | 8,50 | 9,00 |
| 32 | 1,50 | 2,33 | 5,00 | 4,50 | 6,00 |

| | | | | | |
|-------|------|------|-------|------|------|
| 33 | 8,00 | 7,67 | 10,00 | 9,50 | 9,50 |
| 34 | 6,00 | 2,33 | 4,53 | 7,50 | 6,50 |
| 35 | 6,50 | 5,67 | 7,55 | 8,00 | 4,50 |
| Total | 7,39 | 6,94 | 8,29 | 8,59 | 8,20 |

Como se puede observar en la Figura 1, las calificaciones obtenidas durante las sesiones de Kahoot mostraron mejoras progresivas, reflejando un incremento constante en la comprensión lectora, dado que en las sesiones los estudiantes manifestaron motivación por realizar cada una de las actividades. Algunos alumnos presentaron variaciones ligeras, probablemente asociadas a factores individuales como el estado de ánimo o la familiaridad tecnológica, pero de manera general se evidenció un efecto positivo de la intervención sobre el rendimiento académico en la comprensión lectora (Figura 1).

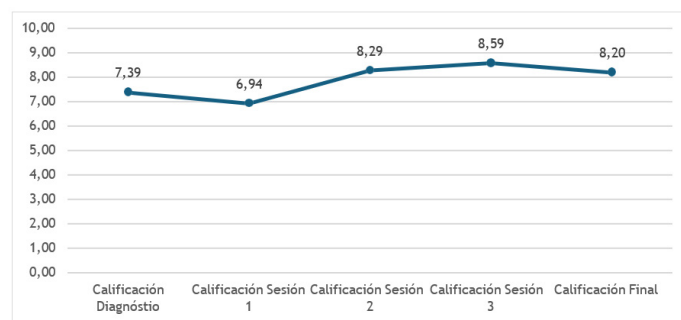


Figura 1. Evolución de las evaluaciones de comprensión lectora.

Previamente, se realizó una prueba de normalidad con el fin de determinar la naturaleza de la distribución de los datos, comprobando que estos no siguen una distribución normal ($0,00 < 0,05$). Con base en dichos resultados, se eligió una prueba estadística no paramétrica adecuada para el análisis comparativo. Para determinar si las diferencias observadas entre la evaluación diagnóstica (pretest) y la evaluación final (postest) eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas. Los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones ($Z = -2,522$; $p = 0,012$), lo que indica un incremento significativo en el desempeño de comprensión lectora de los estudiantes tras la aplicación de la estrategia didáctica basada en Kahoot.

El análisis del tiempo que los alumnos necesitaban para terminar cada sesión reveló una reducción gradual conforme la intervención avanzaba, lo cual indica un aumento en el conocimiento de la plataforma y los ejercicios sugeridos. A lo largo de las sesiones de Kahoot, el tiempo medio por pregunta bajó de 1 minuto y 40 segundos en la primera a 1 minuto y 35 segundos en la segunda, y llegó a ser de 1 minuto y 6 segundos en la tercera. Esto refleja una mejora en la rapidez, efectividad y seguridad al resolver los ejercicios, además de un mayor dominio de Kahoot.

De igual manera, al comparar los tiempos de las evaluaciones en papel, se notó que el examen diagnóstico inicial tomó alrededor de 15 minutos y que el último examen se terminó en 7 minutos. El hecho de que se hayan reducido considerablemente los tiempos de resolución indica que la estrategia didáctica fundamentada en Kahoot no solo benefició el progreso de la comprensión lectora, sino que también perfeccionó la habilidad para leer y procesar información, lo cual permitió a los alumnos responder con más exactitud y en menos tiempo.

El análisis de los resultados por niveles de comprensión lectora mostró una evolución positiva en los niveles literal e inferencial a lo largo de las tres sesiones. En la primera sesión, el 71,5 % de los estudiantes alcanzó el nivel literal y el 70 % el nivel inferencial, incrementándose estos porcentajes a 87 % y 81,5 %, respectivamente, en la tercera sesión, lo que evidencia un progreso significativo en la identificación de información explícita y en la capacidad de deducir significados implícitos.

Por otra parte, el nivel crítico-valorativo mostró cambios menos marcados porque la capacidad de análisis argumentativo y el pensamiento crítico requieren un proceso de maduración cognitiva que es gradual. En la primera sesión, únicamente el 6 % de los alumnos presentó un razonamiento pasivo. En cambio, el porcentaje de alumnos en niveles medianamente crítico, crítico y muy crítico varió entre sesiones; en la tercera sesión se registró un 29 %, 34 % y 29

%, respectivamente. Estos hallazgos ponen de relieve las restricciones naturales que la edad impone al desarrollo de la criticidad y resaltan lo fundamental que es promover un ambiente de aprendizaje que incentive el pensamiento crítico desde etapas tempranas, lo que propicia un avance más sostenido en el futuro.

Validación de la estrategia didáctica

Cinco expertos en pedagogía de la lectura y tecnología educativa examinaron la estrategia didáctica Kahoot, analizando variables como el fomento de la motivación, el avance de la capacidad de comprensión lectora, la claridad de las tareas y el alineamiento con el currículo. Como instrumento de validación se elaboró una encuesta de evaluación o cuestionario de satisfacción, con un conjunto de ocho afirmaciones, a evaluar por medio de una escala de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, donde: 1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4=de acuerdo y 5=muy de acuerdo. Los expertos coincidieron en que los ítems cumplían adecuadamente con los criterios evaluados

en un 80%, lo cual indica una alta concordancia. Esta coincidencia de los expertos en cuanto a la estructura y funcionalidad de los ítems indica que la estrategia está alineada con los objetivos educativos y promueve aprendizajes significativos, en coherencia con los principios del constructivismo y del aprendizaje activo (Ausubel, 2002; Piaget, 1965), es decir las actividades están bien estructuradas para detectar niveles crítico, inferencial y literal, facilitar el análisis del pensamiento y promover un aprendizaje con significado. En general, los juicios de los especialistas apoyan la pertinencia funcional y pedagógica de la estrategia, mostrando su habilidad para potenciar el entendimiento lector, estimular la participación activa y propiciar aprendizajes significativos en el salón de clases (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018).

Los resultados de la investigación evidencian que la estrategia didáctica basada en Kahoot tuvo un impacto positivo en el entendimiento de lectura de los alumnos de séptimo grado, lo cual coincide con investigaciones anteriores que resaltan la efectividad de la gamificación para mejorar el rendimiento académico y la motivación (Marsa et al., 2021; Silva Alvarado & Herrera Navas, 2022; Wang & Tahir, 2020).

Los resultados sugieren que la gamificación a través de Kahoot no solo ayudó a elevar las calificaciones, sino también a un compromiso más fuerte de los alumnos en el proceso de aprendizaje, lo cual se observa en su motivación y rapidez para desarrollar las tareas evaluativas. Estos resultados concuerdan con lo descubierto por Calderón et al. (2022) acerca del vínculo entre la gamificación y el rendimiento académico.

El análisis por niveles de comprensión lectora evidenció un progreso más significativo en las etapas literal e inferencial, a diferencia del nivel crítico-valorativo, que mostró avances menos acentuados. Esta discrepancia puede explicarse por las limitaciones cognitivas propias de la edad, pues el desarrollo de la habilidad para razonar críticamente y analizar argumentos se produce poco a poco (León, 2024; Nugra, 2022). Los hallazgos indican que, si bien la gamificación es útil para reforzar la comprensión literal e inferencial, se necesita un enfoque constante y reiterado para afianzar las capacidades de pensamiento crítico desde edades tempranas (Silva Alvarado & Herrera Navas, 2022).

El estudio no mostró diferencias notables en cuanto a factores sociodemográficos, como la identidad étnica, el lugar de residencia, el género o la edad. Esto sugiere que la estrategia didáctica tuvo un impacto equitativo y uniforme en la comprensión lectora. Los autores Hasanah, Hidayati y Nugroho (2023) también apuntan a que Kahoot es inclusivo en contextos educativos variados. Además, el análisis individual reveló que la mayor parte de los alumnos mejoró significativamente su rendimiento, mientras que algunos experimentaron ligeras variaciones,

posiblemente vinculadas a elementos personales como el estado emocional o la familiaridad con la tecnología.

Por otro lado, el hecho de que los tiempos de resolución se hayan ido reduciendo poco a poco, tanto en las evaluaciones en papel como en las sesiones de Kahoot, demuestra que la práctica constante, la interacción dinámica y el conocimiento previo de la plataforma ayudaron a un aprendizaje más autónomo y eficaz. Estos resultados apoyan la idea de que las evaluaciones tradicionales se deben combinar con instrumentos interactivos, ya que esto promueve el aprendizaje significativo en el aula, así como la motivación y la retroalimentación instantánea (Deterding et al., 2011).

La estrategia didáctica puesta en marcha ayudó a mejorar la comprensión lectora de los alumnos, fortaleciendo la rapidez y precisión al leer, y fomentando un aprendizaje participativo y activo. Los descubrimientos indican que, para fortalecer las habilidades lectoras en la educación básica, implementar herramientas digitales gamificadas de manera sistemática y complementaria con métodos tradicionales es una opción valiosa (Marsa et al., 2021; Torres et al., 2022; Tufiño Guaján, 2024). Asimismo, varios estudios refuerzan la idea de que la gamificación basada en plataformas como Kahoot favorece la motivación intrínseca, el pensamiento crítico y la comprensión lectora al involucrar al estudiante en actividades interactivas y retadoras (Wang & Tahir, 2020; Zainuddin et al., 2020).

En el presente estudio, los discentes mostraron mejoras significativas en los niveles de comprensión literal e inferencial mediante el uso de Kahoot; sin embargo, las diferencias observadas en el pensamiento crítico-valorativo fueron solo leves, lo que indica que esta habilidad requiere un refuerzo adicional (Torres et al., 2022). Para potenciar el pensamiento crítico-valorativo, se podrían incorporar estrategias complementarias dentro del entorno gamificado, como debates guiados, análisis comparativo de textos, lectura crítica de diferentes fuentes y preguntas abiertas que fomenten la argumentación y la reflexión, estimulando así procesos cognitivos de orden superior.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten concluir que la implementación de Kahoot como estrategia didáctica en la comprensión lectora de los alumnos de séptimo grado de la Unidad Educativa Carlos Julio Arosemena Tola tuvo una incidencia positiva y significativa en el desempeño lector de los estudiantes, ya que la comparación entre las evaluaciones inicial y final evidenció mejoras sustanciales en los niveles de comprensión lectora, particularmente en los ámbitos literal e inferencial, así como una mayor rapidez y seguridad en la resolución de las actividades, confirmando que el uso de herramientas de gamificación didáctica favorecen un aprendizaje más dinámico, participativo y motivador, contribuyendo de manera efectiva al

fortalecimiento de la comprensión lectora en el contexto de la educación básica.

En relación con el diagnóstico inicial, se identificó que los estudiantes de séptimo grado presentaban dificultades relevantes en los niveles literal e inferencial de la comprensión lectora, así como un dominio limitado del nivel crítico-valorativo. El análisis evidenció que los alumnos mostraban problemas para identificar ideas principales, establecer relaciones lógicas y realizar inferencias básicas, lo que confirmó la necesidad de implementar una intervención didáctica para fortalecer sus habilidades lectoras.

En cuanto al diseño de la estrategia didáctica, la propuesta basada en Kahoot demostró ser pertinente y adecuada para el contexto estudiado, ya que facilitó ambientes de aprendizaje más dinámicos, participativos y motivadores. La integración de elementos de gamificación permitió mejorar la disposición de los estudiantes frente a las actividades lectoras, favoreciendo una mayor participación, un trabajo más autónomo y un compromiso sostenido durante las sesiones de aprendizaje.

Respecto a la implementación y evaluación de la incidencia y efectividad de la estrategia, los resultados evidenciaron una mejora significativa en la comprensión literal e inferencial tras la implementación de Kahoot, reflejada en el aumento de las calificaciones y en la reducción del tiempo para resolver actividades en formato digital e impreso. Aunque el nivel crítico-valorativo mostró avances más modestos, la evidencia indica que la gamificación contribuye positivamente al desarrollo progresivo de las habilidades lectoras. Asimismo, la estrategia tuvo un efecto equitativo en todos los estudiantes, independientemente del género, edad, residencia o identidad étnica, lo que confirma su potencial como herramienta inclusiva en contextos educativos heterogéneos.

REFERENCIAS

- Aibar-Almazán, A., Castellote-Caballero, Y., Carcelén-Fraile, M. del C., Rivas-Campo, Y., & González-Martín, A. M. (2024). *Gamificación en el aula: ¡Kahoot! como herramienta para la innovación docente universitaria*. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1370084>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Grupo Planeta.
- Bagur Pons, S., Rosselló Ramon, M. R. ., Paz Lourido, B., & Verger, S. . (2021). El Enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Baute-Rosales, M., Espinosa-Soria, M. J., Soler-McCook, J. M., & Chávez-Cárdenas, M. d. C. (2026). *Las tecnologías disruptivas: vía para la transformación del aprendizaje*. Sophia Editions.
- Calderón, M. Y., Flores, G. S., Ruiz, A., & Castillo, S. E. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 63–74. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8471673.pdf>
- Deterding, S. (2011). Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts. *CHI Conference Proceedings*. New York, United States.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *15th International Academic MindTrek Conference*. New York, United States.
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural [Ley]. Registro Oficial No. 417. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.).
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- León Auris, M. E. (2024). Estrategias Didácticas en el Aprendizaje Significativo en Educación Básica: Didactic Strategies for Meaningful Learning in Basic Education. *Revista Scientific*, 9(33), 212–230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230>
- Marsa, S. S., Kuspiyah, H. R., & Agustina, E. (2021). The effect of Kahoot! game in teaching reading comprehension achievement. *Journal of English Teaching*, 7(2). <https://doi.org/10.33541/jet.v7i2.2738>
- McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Agenda Educativa Digital 2021–2025*. Quito: MinEduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/Agenda-Educativa-Digital-2021-2025.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00015-A. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/04/MINEDUC-MINEDUC-2025-00015-A.pdf>

- Neira Sancho, M. S., Montiel Alvarado, S. L., Montiel Alvarado, S. A., & Campaña López, Y. C. (2025). El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Estrategias innovadoras en el aula. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(2), 160-179. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.160-179](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.160-179)
- Nugra Sanizaca, C. (2022). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 665–676. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.128>
- Piaget, J. (1999). *La construcción de lo real en el niño*. Prensa de Psicología.
- Silva Alvarado, J. C., & Herrera Navas, C. D. (2022). Estudio de Kahoot como recurso didáctico para innovar los procesos evaluativos pospandemia de básica superior de la Unidad Educativa Iberoamericano. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(4), 15-40. <https://doi.org/10.55813/gaeajessr/v2/n4/23>
- Torres Torres, N. M., Balladares Atoche, C., Jácome Vera, A. M., & Salavarría Barco, B. (2022). Estrategias didácticas y comprensión lectora en educación básica: Didactic strategies and reading comprehension in basic education. *South Florida Journal of Development*, 3(1), 75–89. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-006>
- Tufiño Guaján, R. M. (2024). Uso de Kahoot para Potenciar la Comprensión Lectora en el subnivel medio en la Unidad Educativa Fernández Salvador Villavicencio Ponce, ubicado en la Parroquia la Magdalena, barrio la Villaflora, Cantón Quito, Provincia de Pichincha, 2024 [Tesis de Maestría, Instituto Superior Tecnológico Rumiñahui].
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning: A literature review. *Computers & Education*, 149, 103818. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>
- Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education*, 145, 103729. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Norma Alexandra Borja-Borja, Adriana Pamela Caiza-Ilbay, Sandra Cecibel Carrera-Erazo, Ivonne Priscilla León-Espinoza: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

22

PROPUESTAS

**DE AUTOSUPERACIÓN DOCENTE PARA TRATAR EL
NEGACIONISMO CLIMÁTICO DESDE EL AULA SECUNDARIA**



PROPUESTAS

DE AUTOSUPERACIÓN DOCENTE PARA TRATAR EL NEGACIONISMO CLIMÁTICO DESDE EL AULA SECUNDARIA

PROPOSALS FOR TEACHER SELF-IMPROVEMENT TO ADDRESS CLIMATE CHANGE DENIAL IN THE SECONDARY CLASSROOM

Jany Hernández-Echemendía¹

E-mail: janyh005@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5899-0404>

Reinaldo Requeiro-Almeida²

E-mail: ralmeida@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8609-5554>

Norma Yadira Bravo-Montano²

E-mail: nybravo@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-8703>

¹ Dirección Provincia de Educación. Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hernández-Echemendía, J., Requeiro-Almeida, R., & Bravo-Montano, N. Y. (2026). Propuestas de autosuperación docente para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 209-220.

Fecha de presentación: 21/12/2025

Fecha de aceptación: 17/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El artículo propone un marco de autosuperación docente para enfrentar el negacionismo climático en la secundaria básica. Señala que el negacionismo ha evolucionado desde la negación explícita hacia estrategias más sutiles como el “retardismo” (retrasar acciones) y el “greenwashing”. Ante esto, el profesorado debe desarrollar una alfabetización climática y mediática crítica que permita identificar desinformación, fuentes interesadas y tácticas retóricas falaces. La didáctica debe emplear métodos problémicos e investigativos, como la búsqueda parcial, para que los estudiantes analicen activamente estrategias de desinformación y distingan entre disenso científico legítimo y negacionismo ideológico. Además, vincular el cambio climático con problemas locales visibles (ej. especies invasoras) ayuda a superar barreras psicológicas e identitarias (como el privilegio climático o el cinismo ambiental). El objetivo final es establecer un marco conceptual para la superación de docentes que permita tratar el negacionismo climático en el aula de secundaria básica.

Palabras clave:

Negacionismo climático, educación secundaria, formación docente, pensamiento crítico, alfabetización climática.

ABSTRACT

This article proposes a framework for professional development for teachers to address climate change denial in lower secondary education. It points out that denial has evolved from explicit denial to more subtle strategies such as delaying action and greenwashing. In response, teachers must develop critical climate and media literacy that enables them to identify disinformation, biased sources, and fallacious rhetorical tactics. Teaching should employ problem-based and inquiry-based methods, such as partial searches, so that students actively analyze disinformation strategies and distinguish between legitimate scientific dissent and ideological denial. Furthermore, linking climate change to visible local problems (e.g., invasive species) helps overcome psychological and identity-related barriers (such as climate privilege or environmental cynicism). The ultimate goal is to establish a conceptual framework for teacher professional development that allows them to address climate change denial in the lower secondary classroom.

Keywords:

Climate change denial, secondary education, teacher training, critical thinking, climate literacy.

INTRODUCCIÓN

Al abordar el negacionismo climático desde el aula de secundaria se requiere dotar al profesorado de un marco comprensivo y herramientas prácticas ante un fenómeno complejo y en evolución.

En primer lugar, se necesita comprender la transformación del negacionismo, que ha migrado de una negación explícita de la ciencia a estrategias más sutiles como el retraso climático, que cuestiona la viabilidad o urgencia de las soluciones, o el greenwashing, que crea una falsa imagen de compromiso ambiental.

Comprender esta evolución es crucial para desmontar, junto al alumnado, los argumentos actuales que obstaculizan la acción. Asimismo, la distinción entre información errónea y desinformación deliberada, esta última impulsada a menudo por intereses económicos y políticos espurios, permite enseñar a identificar las fuentes, motivaciones y tácticas retóricas empleadas para sembrar dudas infundadas.

Esta alfabetización climática y mediática se erige así en un pilar fundamental para formar una ciudadanía resiliente. Además, al incorporar las dimensiones psicológicas e ideológicas del fenómeno, como la búsqueda de culpables locales para problemas globales o la vinculación del negacionismo con ciertas identidades políticas, se proporcionan claves para abordar las resistencias emocionales y prejuicios que pueden surgir en el aula.

Por todo, una educación efectiva debe trascender la mera transmisión de datos científicos para fomentar el pensamiento crítico, capacitar al estudiante para navegar en un ecosistema informativo polarizado y, en última instancia, promover la acción colectiva informada frente a la crisis climática.

La investigación se propone como objetivo establecer un marco conceptual para la superación de docentes que permita tratar el negacionismo climático en el aula de secundaria básica.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico, orientado a la construcción de un marco conceptual para la autosuperación docente frente al negacionismo climático en el contexto de la educación secundaria básica. El estudio se sustenta en el análisis documental y la revisión crítica de literatura científica reciente, relacionada con la desinformación climática, el negacionismo ambiental, la educación científica y las estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Para ello se realizó una revisión bibliográfica sistemática y selectiva de investigaciones publicadas en revistas científicas, informes académicos y textos especializados en educación ambiental, comunicación científica y

psicología social del cambio climático. Las fuentes analizadas incluyen estudios empíricos, revisiones teóricas y análisis sobre las estrategias discursivas del negacionismo, las dinámicas de desinformación en entornos digitales y los factores psicológicos, ideológicos y socioculturales que influyen en la percepción pública del cambio climático.

El proceso de análisis se llevó a cabo mediante procedimientos de análisis de contenido y síntesis conceptual, lo que permitió identificar categorías fundamentales relacionadas con las formas contemporáneas de negacionismo climático, las barreras cognitivas y sociales que dificultan la aceptación de la evidencia científica y las implicaciones educativas de estos fenómenos. A partir de esta sistematización se establecieron vínculos entre los problemas educativos detectados y las habilidades cognitivas y socioemocionales que pueden desarrollarse en el aula para enfrentarlos.

Sobre esta base analítica se estructuró un marco pedagógico orientado a la autosuperación docente, fundamentado en los principios de la enseñanza problémica y en los métodos de aprendizaje investigativo propuestos por Danilov & Skatkin (1981). Estos enfoques permiten promover en el alumnado el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización científica y mediática, así como la capacidad para analizar información, contrastar fuentes y reconocer estrategias de desinformación.

Los resultados del análisis se organizaron mediante una sistematización didáctica presentada en las tablas 1, 2 y 3, en las que se relacionan los principales problemas educativos vinculados al negacionismo climático, las habilidades o contenidos que pueden trabajarse en el aula y los resultados formativos esperados en los estudiantes. Esta estructura permite visualizar de manera clara la correspondencia entre los desafíos educativos identificados y las estrategias pedagógicas propuestas para fortalecer la formación científica y crítica del alumnado.

La metodología adoptada permitió integrar aportes de la literatura científica contemporánea con fundamentos pedagógicos de la didáctica crítica, con el objetivo de ofrecer orientaciones conceptuales y educativas que contribuyan a la preparación del profesorado y al tratamiento del negacionismo climático en el ámbito escolar.

DESARROLLO

Al tratarse de una enseñanza con métodos específicos (Danilov & Skatkin, 1981) para establecer un marco conceptual para la superación docente que permita tratar el negacionismo climático en el aula de secundaria básica, el desarrollo del presente artículo se orienta a fundamentar y desglosar las dimensiones esenciales de dicho marco. Este se erige sobre la premisa de que el profesorado debe, en primer lugar, comprender la naturaleza evolutiva del negacionismo, el cual ha transitado desde la negación

explícita hacia estrategias más sutiles como el retardismo y el greenwashing.

En respuesta, la autosuperación docente debe focalizarse en el desarrollo de una alfabetización climática y mediática crítica, así como en el dominio de una didáctica problemática e investigativa. Esto capacitará al educador para guiar a los estudiantes en el análisis de estrategias de desinformación, la distinción entre disenso científico legítimo e ideológico, y la vinculación del cambio climático con problemáticas locales visibles. El fin último es trascender la mera transmisión de información para formar una ciudadanía resiliente, críticamente informada y éticamente comprometida con la acción climática.

A partir del análisis de Kutney (2025) *climate denial sponsored by the energy-industrial complex*. Climate change is studied by the physical sciences, but climate denial is the purview of the social sciences; the latter has revealed the why and how of climate denial. Climate-denial organizations (which directly deny aspects of the scientific consensus on climate change se tiene que el negacionismo climático, impulsado por el complejo energético, industrial y grupos conservadores, infiltra las aulas escolares para socavar la educación sobre el cambio climático. A pesar del consenso científico y de los compromisos internacionales, existe una brecha significativa entre este consenso y la percepción pública, agravada por campañas de desinformación.

Ante esto es crucial preparar al educador porque se enfrenta a una campaña organizada que busca socavar la ciencia climática dentro de su propia aula. El docente debe ser capaz de identificar estas narrativas, contrastarlas con el consenso científico robusto y cerrar la brecha de percepción entre los estudiantes, asegurando que la educación ambiental se base en evidencia y forme ciudadanos informados.

Resulta de utilidad en estos análisis los aportes de Kutney (2025) *climate denial sponsored by the energy-industrial complex*. Climate change is studied by the physical sciences, but climate denial is the purview of the social sciences; the latter has revealed the why and how of climate denial. Climate-denial organizations (which directly deny aspects of the scientific consensus on climate change se identifican dos tipos de organizaciones: aquellas que promueven abiertamente el negacionismo (como Heartland Institute o PragerU) y las que utilizan «petropedagogía», elogiando los combustibles fósiles mientras omiten su papel en la crisis climática. Estas tácticas buscan influir en estudiantes y docentes, especialmente en Estados Unidos, Canadá y Europa.

De frente a una situación de esta naturaleza la superación docente es fundamental por una cuestión de honestidad ambiental. Preparar al educador es un acto de compromiso con la verdad, que le permite defender la evidencia científica frente a narrativas interesadas. Su labor va más

allá de enseñar conceptos; se trata de inspirar un amor genuino por el conocimiento veraz y formar una ciudadanía que valore y exija transparencia en un tema crucial para el futuro común.

En consonancia con esto Kutney (2025) *climate denial sponsored by the energy-industrial complex*. Climate change is studied by the physical sciences, but climate denial is the purview of the social sciences; the latter has revealed the why and how of climate denial. Climate-denial organizations (which directly deny aspects of the scientific consensus on climate change subraya la urgencia de proteger la educación científica de estas interferencias para formar una ciudadanía capaz de afrontar la crisis climática y hacerlo conforme a valores genuinos apegados a la verdad de la ciencia y enfocada a un bien planetario, al margen de intereses económicos inmediatos.

Aquí resalta la trascendencia de fomentar la responsabilidad ambiental desde edades tempranas, lo cual exige una superación docente constante, en tanto, el educador debe actualizarse para desactivar narrativas de negación con evidencia sólida y pedagogía crítica. Al hacerlo, no solo transmite conocimiento, sino que cultiva en los jóvenes un compromiso ético y proactivo con la verdad y la sostenibilidad, sentando las bases para una ciudadanía crítica y resiliente frente a la crisis climática.

No distante de estos posicionamientos Ramos et al. (2025) analizan los comentarios negacionistas del clima que se hacen por usuarios en las páginas de Facebook, cuyos resultados muestran que estos comentarios, que emplean falacias retóricas como ataques ad hominem, falsas equivalencias y apelaciones a la experiencia personal, tienden a recibir más me gusta y validación social, creando una falsa percepción de consenso.

Para abordar este fenómeno desde la escuela se requiere promover una alfabetización científica y digital crítica, enseñando a contrastar fuentes y a identificar desinformación. Esto cultiva la honestidad ambiental al basar las convicciones en evidencia, no en opiniones virales. De no hacerlo, los estudiantes pueden normalizar la falsedad, adoptar posturas cínicas e irresponsables que obstaculizan la acción colectiva, perpetuando así la crisis que su generación deberá enfrentar.

Señalan también Ramos et al. (2025) que la desinformación no solo surge de la ignorancia, sino de estrategias discursivas que explotan sesgos cognitivos y la búsqueda de validación social por lo que se hace imprescindible ajustar los algoritmos de moderación y fomentar la participación de científicos en las redes sociales para corregir información errónea en tiempo real.

Este fenómeno concita la urgente atención educativa, por cuanto, los estudiantes acceden a información climática principalmente a través de redes digitales, donde proliferan bulos y sesgos, ante ello se requiere integrar la responsabilidad digital para evaluar fuentes y la crítica

para discernir entre el escepticismo científico legítimo y el negacionismo ideológico. De esta manera es factible fomentar una alfabetización crítica que transforme el aula en un espacio de pensamiento científico y formación de una ciudadanía ambientalmente honesta y resiliente.

Desde su posición González et al. (2024) tocan un aspecto específico del tratamiento del cambio climático al referirse al negacionismo científico de especies invasoras (ISD) que analiza el disenso científico válido (escepticismo, desacuerdo) y proponen un marco conceptual basado en el conocimiento y la porosidad a nueva información para identificar el ISD, el cual se sitúa en un espectro del disenso.

La fuerte argumentación docente se hace imprescindible en estos casos aun cuando el disenso climático se encuentra literalmente muy indefenso, ante la evidencia irrefutable de las especies invasoras que los estudiantes observan directamente, dígase el caracol gigante africano que daña cultivos y salud, o el marabú que cubre millones de hectáreas. Estos fenómenos no son aleatorios: son consecuencia directa del transporte global y la alteración de ecosistemas por la actividad humana. La ciencia establece que el cambio climático potencia estas invasiones, formando un dúo mortal que degrada el entorno. Así, el docente transforma un problema abstracto en una verdad concreta y local, demostrando la palpable huella del impacto humano en el planeta y anulando discursos negacionistas con pruebas que los alumnos pueden tocar y ver.

Añaden en este discurso analítico González et al. (2024) que la investigación científica auténtica sobre el cambio climático es vigorosa y continua, pero debate los detalles específicos, como la sensibilidad climática precisa, los impactos regionales, los puntos de inflexión y las estrategias de mitigación, no el hecho central de que las actividades humanas están causando el calentamiento global.

Ante esto el educador debe superarse para distinguir con claridad el consenso científico irrefutable (origen humano del calentamiento) de los debates legítimos sobre sus detalles. Esta precisión es clave para conducir discusiones informadas y desactivar falsas controversias. Aquí, el patriotismo entendido como compromiso con la protección del patrimonio nacional, como los ecosistemas acuícolas y las comunidades rurales cubanas, se convierte en un poderoso motivador. Vincular la acción climática a la defensa concreta del entorno local transforma un desafío global en una responsabilidad tangible y urgente para los estudiantes.

Igualmente útil, para la construcción de este marco propositivo de autosuperación docente para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria, resulta la revisión sistemática de Björnberg et al. (2017) se revela que el estudio del negacionismo ambiental se concentra abrumadoramente en el cambio climático, con un

marcado enfoque angloamericano. Identifican a los actores clave (industria, think tanks, gobiernos, medios) y sus estrategias comunes, como sembrar dudas y usar falsos expertos.

Desde la gestión docente se puede conducir el aprendizaje significativo mediante la exposición problemática (Danilov & Skatkin, 1981), creando narrativas emocionantes con casos locales visibles. Al presentar estos problemas, se critica el modo en cómo actores con intereses espurios como industrias y medios, aplican las mismas estrategias de negacionismo, suele usar falsos expertos y sus informes carecen del rigor, la transparencia y la revisión por pares independiente de las publicaciones científicas genuinas. Así, el estudiante no solo comprende un fenómeno mundial abstracto, sino que desarrolla respeto por su entorno al identificar y rechazar tácticas de desinformación que también amenazan su patrimonio ambiental local.

Lo anterior se asume también a partir de que las explicaciones del negacionismo climático de acuerdo con Björnberg et al. (2017) son complejas, entretrejiendo factores ideológicos, psicológicos e intereses económicos. La revisión destaca una clara brecha de investigación en otros problemas ambientales y regiones geográficas.

No puede olvidarse que el nuevo Negacionismo en pseudo investigaciones climáticas recientes muestra que las narrativas contrarias más comunes ahora se centran en atacar la viabilidad, el costo o las motivaciones detrás de las soluciones climáticas, en lugar de negar la ciencia. Este nuevo negacionismo constituye una gran parte del contenido contrario al clima en línea.

Resulta importante que los educadores conozcan que el informe Político y de la Industria que cuestiona a la ciencia climática es más probable que se origine en informes gubernamentales con motivaciones políticas o en campañas de desinformación vinculadas a intereses de combustibles fósiles. Aquí se instaura también el Retardismo Climático como táctica común que acepta el problema, pero argumenta en contra de una acción rápida, promueve soluciones ineficaces o enfatiza la incertidumbre para justificar la inacción.

No distante de esto Gentile & Gupta (2025) subrayan que las empresas de combustibles fósiles han orquestado su narrativa pública para retrasar la transición energética. Históricamente, emplearon estrategias de pre, cambio basadas en la negación explícita del cambio climático como sembrar dudas y cuestionar la ciencia.

Ante este tipo de situación el educador puede asumir en su aula, el método de búsqueda parcial (Danilov & Skatkin, 1981) planteando un problema central que puede ser: ¿Cómo han intentado algunas empresas retrasar la acción climática? A partir de ello se guía a los estudiantes a investigar partes específicas de esta estrategia: primeramente, se lleva a comprender cómo tiene lugar

una campaña concreta de duda, un falso experto promocionado o el cambio de narrativa hacia el tecno-optimismo. Al reconstruir el rompecabezas con sus hallazgos, los alumnos no memorizan datos, sino que deconstruyen activamente el mecanismo de la desinformación. Este proceso investigativo desarrolla un pensamiento crítico ambiental agudo, capacitándolos para identificar y cuestionar narrativas engañosas por sí mismos, transformándolos de receptores pasivos en analistas activos de la información.

No debe desestimarse en estos análisis lo planteado también por Gentile & Gupta (2025) que añaden que tras el reconocimiento público de la crisis, se han adoptado estrategias de post, cambio más sutiles para mantener el statu quo: el necesitarismo (argumentar que los combustibles fósiles son irremplazables), el greenwashing (crear una fachada ecológica), la culpabilización estratégica (trasladar la responsabilidad a consumidores y gobiernos) y el tecno, optimismo (confiar en soluciones tecnológicas futuras como la captura de carbono) .

Particularmente factible resulta al momento de proponer una autosuperación docente para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria, el empleo del método investigativo que, como forma de enseñanza problemática (Danilov & Skatkin, 1981), puede aplicarse para que los alumnos analicen críticamente el concepto de disidencia epistémicamente perjudicial. El docente puede plantear la pregunta central de Biddle & Leuschner (2015): ¿cómo distinguir la disidencia científica legítima de la que es dañina? Guiando la investigación, los estudiantes pueden identificar las características clave señaladas por otros estudios: la falta de base en evidencia sólida, el origen en agendas no epistémicas (como intereses industriales), y la creación de una falsa controversia. Al aplicar este marco a casos reales (ejemplo: campañas de negación climática de la industria petrolera), los estudiantes no solo comprenden el concepto teórico, sino que desarrollan la habilidad práctica de desmontar desinformación, avanzando hacia un pensamiento crítico y científico.

Recordar que estos autores (Biddle & Leuschner, 2015) al tratar el modo de cómo distinguir la disidencia científica beneficiosa de la perjudicial señala que mientras algunas objeciones fomentan el progreso, otras, como las patrocinadas por la industria tabacalera o petrolera para sembrar dudas infundadas, lo obstaculizan. Centrándose en la ciencia climática, donde abundan estos casos, el estudio propone una explicación inductiva del riesgo para identificar las condiciones que definen una disidencia epistémicamente perjudicial.

Mediante la habilidad de comparación, los estudiantes pueden analizar activamente la evolución del periodismo climático descrita. El docente les proporcionaría ejemplos concretos de cobertura mediática antigua y contemporánea sobre un mismo evento climático. Al compararlas, identificarían que la antigua norma de equilibrio falseaba

la realidad al dar voz equitativa a posiciones marginales, mientras que el enfoque interpretativo actual se basa en el consenso científico para enmarcar la noticia. Esta comparación crítica les permite deconstruir el mecanismo de la desinformación y entender por qué es esencial un periodismo que interprete los hechos desde una base científica sólida, en lugar de simplemente presentar ambos lados de un debate inexistente.

También es oportuno, al momento de la autosuperación docente para tratar el negacionismo climático, considerar la postura teórica de Brüggemann & Engesser (2017) quienes analizan la cobertura mediática del cambio climático en medios de Alemania, India, Suiza, Reino Unido y Estados Unidos. Ellos hallan que el periodismo ha superado la antigua norma de equilibrio (que daba igual espacio a negacionistas y científicos) y ha adoptado un enfoque interpretativo. Este marco asume el consenso científico sobre el origen humano del cambio climático como base.

Aquí nuevamente el desafío educativo ante el negacionismo climático exige una pedagogía activa y crítica. Frente a la infiltración de narrativas que socavan la ciencia, el docente puede emplear métodos problemáticos, como la búsqueda parcial, guiando a los estudiantes para que investiguen y deconstruyan por sí mismos las estrategias de desinformación orquestadas por ciertos actores. Paralelamente, mediante el desarrollo de habilidades (Horta Castro et al., 2020) como la caracterización, se analiza la evolución del periodismo ambiental, aprendiendo a distinguir entre un falso equilibrio y un enfoque interpretativo basado en el consenso científico.

Esta combinación de indagación y análisis crítico se potencia al vincular el tema con problemáticas locales y visibles, como la presencia de especies invasoras en entornos locales, transformando un fenómeno global en una experiencia de aprendizaje significativa y éticamente comprometida. El objetivo último es claro: formar una ciudadanía resiliente, capaz de discernir la verdad científica y motivada por la honestidad ambiental y el respeto al patrimonio común, preparada para la acción informada que la crisis climática demanda.

Sin embargo, Brüggemann & Engesser (2017) indican que el foco en la polémica alertistas vs. negacionista a menudo deja de lado discusiones más relevantes sobre políticas y soluciones. Citan ellos voces contrarias, especialmente en columnas de medios conservadores, que se las contextualiza como posiciones marginales dentro del debate científico, un pequeño sector del periodismo actual que rechaza activamente los impactos del cambio climático.

Por su parte Nwokolo (2025) analiza la transformación del discurso sobre el cambio climático desde una base científica hacia una retórica especulativa impulsada por intereses políticos y conservadores, la industria de

combustibles fósiles y movimientos políticos, encargadas de utilizar la desinformación estratégica para crear dudas públicas y obstruir políticas.

Al analizar independientemente los objetos del discurso científico basado en evidencia y la retórica especulativa promovida por actores como la industria fósil, el docente de secundaria básica puede determinar los criterios de relación, como los intereses económicos y los mecanismos de desinformación. A partir de estos, se pueden establecer nexos respecto a cómo esos intereses utilizan la desinformación estratégica para transformar un hecho científico en una duda pública (síntesis parcial).

Inversamente, el educador puede analizar cómo la duda pública obstruye políticas, beneficiando directamente a esos mismos intereses (síntesis parcial inversa). La conclusión general que se puede extraer durante la actividad lectiva es que los estudiantes comprendan que no se enfrentan a un error aislado, sino a un sistema relacional donde actores con poder económico y político distorsionan deliberadamente la comunicación científica para proteger un status quo insostenible, y debilitar la respuesta social a la crisis climática.

Se requiere conocer de antemano que la narrativa del engaño climático como un constructo discursivo estratégico posee características esenciales y distintivas como ser promovida activamente por actores con intereses políticos y económicos específicos, como los think tanks conservadores y la industria de combustibles fósiles. Al mismo tiempo este descenso porta como objetivo principal sembrar dudas públicas y obstruir políticas climáticas, más que presentar ciencia alternativa.

Al mismo tiempo se propone utilizar como método fundamental la desinformación estratégica para sustituir la base científica por una retórica especulativa. En síntesis, dicha narrativa puede definirse como un discurso promovido por grupos de interés, que emplea la desinformación con el fin deliberado de generar incertidumbre social y bloquear la acción climática de conservación, distanciándose así del consenso científico establecido (Nwokolo, 2025).

La salida pedagógica en este caso puede acontecer desde el análisis crítico del escepticismo desde la clase integrando la alfabetización digital para enseñar a identificar cámaras de eco y sesgos algorítmicos. Simultáneamente, mediante debates y metodologías activas, puede trabajar los factores identitarios y emocionales que sostienen la resistencia, fomentando la empatía y el pensamiento crítico. Finalmente, al promover la verificación de fuentes y la creación de contranarrativas basadas en ciencia interdisciplinaria, equipa a los estudiantes para generar y consumir información de manera resiliente.

No puede desconocerse que el escepticismo climático se amplifica en redes sociales mediante algoritmos y bots, formando cámaras de eco que radicalizan posturas. La

resistencia también se nutre de factores psicológicos e identitarios. Para contrarrestarlo, el estudio propone un enfoque multifacético que incluya alfabetización digital, desmentidos preventivos y comunicación científica interdisciplinaria (Nwokolo, 2025).

Debiera tomarse en cuenta que el estudio de Munro et al. (2025) poorer countries feel more of an impact from the negative consequences that result from climate change than rich countries like the U.S. In the current research, we presented information to three groups of U.S. college students (Study 1 introduce el concepto de privilegio climático, que describe las ventajas (lujos, comodidades) de las que disfrutaban muchos ciudadanos gracias a un alto consumo per cápita de combustibles fósiles, mientras que los efectos negativos del cambio climático impactan desproporcionadamente en países más pobres. Mediante dos experimentos, expuso a participantes estadounidenses a información sobre las consecuencias del cambio climático, destacando o no el rol privilegiado de EE. UU.

Se hace posible desde el aula de Secundaria básica aplicar aquí la habilidad de ordenar, mediante el tratamiento el privilegio climático, se identifica como objeto de estudio el concepto y su impacto actitudinal. Siguiendo un criterio lógico-cronológico, se ordenan los elementos centrales del trabajo: primero, se define el concepto como las ventajas derivadas de un alto consumo histórico de combustibles fósiles; segundo, se establece la contradicción ética que describe, donde los beneficios y los impactos negativos se distribuyen de forma desigual a nivel global; tercero, se clasifica su metodología experimental, que expuso a participantes a información que destacaba o no este privilegio; y finalmente, se presenta su hallazgo principal: la reacción defensiva y el incremento del escepticismo climático observado en ciertos grupos al confrontar esta noción.

Por otro lado y siguiendo esta misma línea de propuestas de autosuperación docente para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria, se tienen otros hallazgos de Munro et al. (2025) poorer countries feel more of an impact from the negative consequences that result from climate change than rich countries like the U.S. In the current research, we presented information to three groups of U.S. college students (Study 1 quienes muestran una reacción defensiva basada en la ideología, díjase que los conservadores o republicanos expuestos a la información sobre el privilegio climático mostraron actitudes menos proambientales, mientras que los liberales o demócratas mostraron el efecto contrario.

Un elemento que puede añadirse en estos análisis es el concepto de cinismo ambiental recientemente tratado por Semenescu et al. (2025), una actitud estable de desconfianza hacia los motivos de las iniciativas ambientales, creencia en su inutilidad y priorización de beneficios inmediatos, y además desarrolla la Escala de Cinismo Ambiental (ECS) para medirlo. Mediante dos estudios en

Reino Unido y EE.UU., se valida una escala unifactorial de seis ítems, fiable e invariante entre género, educación y resiliencia.

Como propuesta al docente se tiene que, al aplicar la habilidad de generalizar al texto sobre el cinismo ambiental, se determina lo esencial en cada elemento del grupo a generalizar: por un lado, la definición conceptual del constructo como una actitud estable de desconfianza, escepticismo sobre su eficacia y preferencia por ganancias a corto plazo; y por otro, los hallazgos empíricos de su medición, que incluyen el desarrollo de una escala psicométrica validada internacionalmente.

De este modo al comparar ambos elementos, los rasgos esenciales y comunes que emergen son su naturaleza mensurable, su estabilidad como actitud psicológica y su manifestación transcultural. Al clasificar y ordenar estos rasgos, se definen las características generales del grupo: el cinismo ambiental se consolida como un constructo psicológico definido, distinto y cuantificable, caracterizado por una desconfianza fundamental hacia las acciones ecológicas y cuya existencia ha sido confirmada de manera fiable en diferentes contextos demográficos y geográficos mediante instrumentos científicos específicos.

Los resultados demuestran que el cinismo ambiental es un constructo distinto y más predictivo que el escepticismo ambiental, correlacionándose negativamente con actitudes, intenciones y comportamientos proambientales, así como con el apoyo a políticas verdes. La ECS ofrece una herramienta válida para investigar barreras a la sostenibilidad (Semenescu et al., 2025).

Basados en el decurso analítico expuesto hasta aquí, los docentes disponen de contenidos factibles que se recomiendan sean integrados a su autosuperación para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria y, en adición, pudieran consultar la revisión sistemática de Bourke et al. (2025) quienes analizan, desde la Teoría Bioecológica, las influencias sociales personales en las actitudes hacia el cambio climático en Europa, encontrando que los hallazgos indican un alto nivel de preocupación y creencia en el cambio climático en el continente.

Dicho elemento pudiera ser tomado en consideración para conducir el desarrollo de la habilidad de observar en el texto sobre la revisión sistemática, para ello se recomienda determinar el objeto de observación que es la propia revisión pre-registrada y su metodología. El objetivo de esta observación es comprender el proceso investigativo y los hallazgos clave sobre las actitudes climáticas en Europa. En relación con este objetivo, se fijan rasgos esenciales del objeto: el uso de un marco teórico robusto (la Teoría Bioecológica), una metodología rigurosa que examinó 4554 artículos para sintetizar 93 estudios, y el hallazgo principal que indica una elevada preocupación y creencia en el cambio climático entre la población

europea, lo que proporciona una imagen clara y fundamentada del estado del problema.

Debe añadirse que si bien Bourke et al. (2025) identificaron factores influyentes en múltiples niveles dígase de carácter demográficos, proximales y sociopolíticos, los resultados son diversos y la evidencia en general, es de calidad relativamente débil, con predominio de diseños transversales y no existe un factor único explicativo; las actitudes emergen de una interacción dinámica entre estos elementos.

Ello aconseja tomar medida, al momento de definir los insumos teóricos que debieran acompañar en el proceso de autosuperación docente para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria, de modo que sean priorizados aquellas materias que porten una mayor robustez argumentativa, en lugar de atenerse solo a criterios de actualidad y de compatibilidad explícita con el tema a tratar. Como ejemplo de esto último se tiene el trabajo de Pulles (2025) en el cual al tiempo que señala las graves consecuencias del cambio climático, también revela con solidez los argumentos que connotan las modificaciones necesarias para ser afrontados, no sin producirse al margen de un lógico nivel de resistencia social, lo que hace que público y políticos a veces acojan posturas que minimizan el problema.

Ello aconseja tomar medida, al momento de definir los insumos teóricos que debieran acompañar en el proceso de autosuperación docente para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria, de modo que sean priorizados aquellas materias que porten una mayor robustez argumentativa, en lugar de atenerse solo a criterios de actualidad y de compatibilidad explícita con el tema a tratar. Como ejemplo de esto último se tiene el trabajo de Pulles (2025) en el cual al tiempo que señala las graves consecuencias del cambio climático, también revela con solidez los argumentos que connotan las modificaciones necesarias para ser afrontados, no sin producirse al margen de un lógico nivel de resistencia social, lo que hace que público y políticos a veces acojan posturas que minimizan el problema.

Al aplicar esto y otros valiosos argumentos expuestos en el trabajo de Pulles (2025) durante el desarrollo de la habilidad de relatar o narrar, se puede delimitar un período temporal analítico centrado en el examen crítico de un artículo concreto. El argumento o hilo conductor del relato puede ser la exposición y desmontaje de las tácticas manipuladoras empleadas en dicho artículo. Para dar vida a este argumento, se caracterizarían los elementos clave: el artículo actúa como personaje principal que ejemplifica la negación, y las falacias lógicas (falsos expertos, selección interesada de datos, expectativas irreales) como antagonistas que distorsionan el debate. La narración se expone ordenadamente: primero se identifica la deficiencia general del artículo, luego se enumeran y caracterizan las tácticas específicas que emplea, y finalmente se

revela la conclusión o moraleja de esta exposición, que es demostrar el mecanismo de manipulación del debate público sobre la ciencia climática.

No puede desestimarse que también Pulles (2025) alerta sobre las graves deficiencias de publicaciones aparentemente científicas que, no escatiman en emplear falacias lógicas comunes en el negacionismo climático e ilustra las tácticas, como los falsos expertos, la selección interesada de datos, la creación de expectativas irreales y la tergiversación del conocimiento establecido. Así, se demuestra cómo se manipula el debate público sobre la ciencia climática veraz.

Se añade en esta línea de pensamiento enfocada a la autosuperación docente para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria, el trabajo de Jacques & Dunlap (2025) quienes analizan el contramovimiento climático (CCCM), una coalición organizada para socavar la ciencia del clima. Mediante el análisis de contenido de 108 libros negacionistas, los autores identifican los cuatro argumentos clásicos de negación (de la tendencia, atribución, impacto y políticas), pero descubren dos metas, temas subyacentes que constituyen su ADN: un anti, ambientalismo profundo (que ve al ecologismo como una amenaza socialista y anticapitalista) y un rechazo a la ciencia de impacto que considera a la climatología como una herramienta política corrupta.

Al descubrirse aquí la oportunidad de trabajar desde el aula la habilidad ilustrar, se identifica al texto sobre el contramovimiento climático (CCCM) de modo que el concepto central a ilustrar es su núcleo ideológico profundo, que va más allá de los argumentos superficiales. Como elementos factuales que dan cuerpo a esta ilustración, se pueden referir algunos de los 108 libros negacionistas analizados, que primero revelan los cuatro argumentos clásicos de negación. La relación de correspondencia entre estos hechos y la lógica del concepto se establece al demostrar que esos argumentos no son aislados, sino síntomas de dos principios subyacentes: el anti-ambientalismo y el rechazo a la ciencia de impacto. Finalmente, se exponen ordenadamente estas relaciones donde el análisis masivo de contenido permite descubrir que el ADN o verdadera esencia del CCCM no es el escepticismo científico, sino una ideología defensiva arraigada en la protección de un orden socioeconómico y de poder amenazado por las políticas climáticas.

Debe resumirse que en su estudio Jacques & Dunlap (2025) concluyen que el negacionismo no es solo escepticismo científico, sino una ideología defensiva arraigada

en la protección de un orden económico y una identidad privilegiada .

Una siguiente contribución en esta línea de pensamiento es aportada por Soeder (2025) quién demuestra que el consenso científico atribuye el cambio climático a la quema de combustibles fósiles. Sin embargo, la industria energética ha negado rotundamente este hecho, sembrando incertidumbre sobre los datos para evitar la acción climática. Con sustancial apoyo financiero a políticos negacionistas, no se tomaron medidas serias durante cuatro décadas, aumentando la dependencia de los combustibles fósiles.

También en este caso pueden devenir propuestas de autosuperación docente para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria. Al trabajarse desde aquí la habilidad de criticar al rol de la industria energética, se caracteriza el objeto de crítica como la estrategia de negación y desinformación sistemática empleada por dicho sector. Esta postura se valora de manera profundamente negativa, calificándola como epistemológicamente fraudulenta y éticamente reprobable, al contraponerse deliberadamente al consenso científico sólidamente establecido.

Los juicios de valor se argumentan señalando que esta campaña, lejos de constituir un debate científico legítimo, representa una interferencia interesada que utiliza tácticas documentadas, como sembrar dudas infundadas y financiar narrativas contrarias, para proteger ganancias a corto plazo. Finalmente, se refuta la tesis de partida implícita en la negación industrial al demostrar sus consecuencias: al sabotear la acción climática durante cuatro décadas mediante el bloqueo político y la manipulación pública, esta postura no solo carece de fundamento factual, sino que ha agravado activamente la crisis, aumentando la vulnerabilidad global y la dependencia de los combustibles fósiles, con un coste social y ambiental demostrable.

En las tablas 1, 2 y 3 se muestra una lógica didáctica ascendente que comienza abordando la exposición directa a la desinformación (primeras filas), pasan por el desarrollo de habilidades analíticas para comprender sus mecanismos (filas centrales), y culmina trabajando las dimensiones actitudinales y éticas más profundas que sostienen la resistencia (últimas filas). El resultado transversal es resumir las propuestas de autosuperación docente para tratar el negacionismo climático desde el aula secundaria. En las referencias bibliográficas del presente artículo se encuentran las fuentes que pueden ser consultadas para utilizar este resumen.

Tabla 1. Relación entre problema educativo ambiental, habilidades a desarrollar en el aula y resultados formativos esperados.

| Problema Educativo Ambiental Identificado | Habilidad o Asunto a Trabajar en el Aula | Resultado Esperado (Formación del Estudiante) |
|--|--|--|
| Infiltración de narrativas negacionistas y de “petropedagogía” en el entorno escolar (Kutney, 2025). | Alfabetización climática y mediática crítica. Distinguir información errónea de desinformación deliberada; identificar fuentes, motivaciones y tácticas retóricas (falacias, falsos expertos). | Ciudadanía resiliente e informada, capaz de basar sus convicciones en evidencia científica y de detectar narrativas interesadas que buscan socavar la educación ambiental. |

Tabla 2. Problemas educativos asociados a la desinformación climática, competencias a desarrollar en el aula y resultados formativos esperados.

| Problema Educativo Ambiental Identificado | Habilidad o Asunto a Trabajar en el Aula | Resultado Esperado (Formación del Estudiante) |
|--|---|---|
| Brecha entre el consenso científico y la percepción pública, amplificada por campañas de desinformación en redes sociales (Ramos et al., 2025). | Responsabilidad digital y pensamiento crítico. Analizar cómo algoritmos y bots crean cámaras de eco; contrastar fuentes; aplicar desmentidos preventivos. | Resiliencia frente a la desinformación digital, con habilidad para navegar ecosistemas informativos polarizados sin radicalizar posturas. |
| Estrategias de negacionismo sofisticadas (“retardismo”, “greenwashing”, ataque a soluciones) orquestadas por actores de poder (Björnberg et al., 2017; Gentile & Gupta, 2025). | Pensamiento crítico ambiental y habilidades de investigación (método de búsqueda parcial). Deconstruir estrategias de desinformación; distinguir disidencia científica legítima de la epistémicamente perjudicial (Biddle & Leuschner, 2015). | Analista activo y crítico, que pasa de receptor pasivo a deconstructor de mecanismos de desinformación que obstruyen la acción climática. |

Tabla 3. Problemas educativos relacionados con barreras psicológicas y narrativas de desinformación climática, competencias a desarrollar en el aula y resultados formativos esperados.

| Problema Educativo Ambiental Identificado | Habilidad o Asunto a Trabajar en el Aula | Resultado Esperado (Formación del Estudiante) |
|---|--|--|
| Barreras psicológicas e identitarias (privilegio climático, cinismo ambiental, ideología) que generan resistencia (Jacques & Dunlap, 2025; Munro et al., 2025; Semenescu et al., 2025). | Aprendizaje significativo y habilidades socioemocionales. Vincular el problema global con realidades locales visibles (especies invasoras); abordar emociones e identidades mediante debates y narrativas. | Compromiso ético y proactivo, con una honestidad ambiental arraigada que motive la acción colectiva informada desde la defensa del patrimonio local. |
| Transformación del discurso científico en retórica especulativa para sembrar dudas y obstruir políticas (Nwokolo, 2025). | Habilidades de razonamiento complejo (definir, relacionar, caracterizar). Analizar las relaciones entre intereses económicos, desinformación y bloqueo político; definir constructos como la narrativa del “engaño climático”. | Comprensión sistémica del negacionismo como un fenómeno relacional y estratégico, no como errores aislados, fortaleciendo la argumentación científica. |

Resulta importante señalar que la adecuación de estos aprendizajes al nivel de adolescentes en secundaria básica es crucial por su relevancia psicoeducativa y social. En esta etapa, los estudiantes están consolidando su pensamiento formal, desarrollando su identidad y formando visiones del mundo, al tiempo que son usuarios activos y altamente expuestos a entornos digitales donde prolifera la desinformación climática.

Adaptar la didáctica a sus características significa transformar un desafío global abstracto en problemas concretos y locales que puedan observar e investigar, satisfaciendo su necesidad de autonomía y significado. Métodos problémicos, como la búsqueda parcial o el análisis de casos, activan su curiosidad natural y fomentan un escepticismo saludable, guiándoles para distinguir entre ciencia y opinión. Esta aproximación no solo construye alfabetización climática, sino que también aborda factores identitarios y emocionales propios de la adolescencia, sentando las bases para una ciudadanía crítica, resiliente y éticamente comprometida con la acción frente a la crisis climática.

CONCLUSIONES

La autosuperación docente es una exigencia ética y pedagógica urgente. El profesorado debe comprender la evolución del negacionismo —desde la negación explícita hacia el “retardismo” y el greenwashing— y desarrollar una alfabetización climática y mediática crítica para identificar desinformación, desmontar falacias y contrarrestar la infiltración de narrativas interesadas en el espacio educativo.

La didáctica efectiva debe basarse en métodos problemáticos e investigativos (como la búsqueda parcial). Estos métodos transforman al estudiante en un analista activo, capaz de distinguir entre el disenso científico legítimo y la disidencia epistémicamente perjudicial, y de deconstruir las estrategias discursivas y económicas que buscan obstruir la acción climática.

La enseñanza gana potencia al vincular el fenómeno global con problemáticas ambientales locales y visibles (especies invasoras, degradación de ecosistemas). Este enfoque convierte la evidencia científica en una verdad tangible, fomenta el respeto por el patrimonio natural y aborda las dimensiones psicológicas e identitarias de la resistencia, como el privilegio climático o el cinismo ambiental.

El objetivo último de este marco de superación docente es trascender la transmisión de datos para formar una ciudadanía informada, crítica y éticamente comprometida. Se busca desarrollar honestidad ambiental, resiliencia frente a la desinformación digital y la motivación para la acción colectiva informada, esencial para enfrentar la crisis climática.

REFERENCIAS

- Biddle, J. B., & Leuschner, A. (2015). Climate skepticism and the manufacture of doubt: Can dissent in science be epistemically detrimental? *European Journal for Philosophy of Science*, 5(3), 261–278. <https://doi.org/10.1007/s13194-014-0101-x>
- Björnberg, K. E., Karlsson, M., Gilek, M., & Hansson, S. O. (2017). Climate and environmental science denial: A review of the scientific literature published in 1990–2015. *Journal of Cleaner Production*, 167, 229–241. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.08.066>
- Bourke, A., Jabbour, S., Martin, A., Walsh, L., & Hadfield, K. (2025). Understanding climate change attitudes in Europe: A systematic review using social ecological framework. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 9, 100245. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2025.100245>
- Brüggemann, M., & Engesser, S. (2017). Beyond false balance: How interpretive journalism shapes media coverage of climate change. *Global Environmental Change*, 42, 58–67. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959378016305209>
- Danilov, M. A., & Skatkin, M. N. (1981). *Métodos de enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación.
- Gentile, G., & Gupta, J. (2025). Orchestrating the narrative: The role of fossil fuel companies in delaying the energy transition. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 212, 115359. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2025.115359>
- González-Cruz, J., & Johnson, M. (2024). Towards a spectrum of dissent: A content analysis of Hawai'i's invasive species media. *NeoBiota*, 92, 315–348. <https://doi.org/10.3897/neobiota.92.115766>
- Horta Castro, Z., Rodríguez Jiménez, A., & Pérez Bejerano, M. (2020). El desarrollo de habilidades intelectuales mediante el aprendizaje autorregulado en la formación de profesores de Biología. *Transformación*, 16(2), 191–209. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v16n2/2077-2955-trf-16-02-191.pdf>
- Jacques, P. J., & Dunlap, R. E. (2025). Foundations of climate change denial: Anti-environmentalism and anti-science. *PLoS One*, 20(11), e0334544. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0334544>
- Kutney, G. (2025). Climate denial and the classroom: A review. *Geoscience Communication*, 8(1), 81–105. <https://doi.org/10.5194/gc-8-81-2025>
- Munro, G. D., Edun, J. F., & Mehiel, N. (2025). Climate privilege: Defensive disbelief in climate change science. *Journal of Environmental Psychology*, 106, 102714. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2025.102714>
- Nwokolo, S. C. (2025). Climate hoax: The shift from scientific discourse to speculative rhetoric in climate change conversations. *Next Research*, 2(2), 100322. <https://doi.org/10.1016/j.nexres.2025.100322>
- Pulles, T. (2025). Climate denialism. *The American Journal of Economics and Sociology*, 84(1), 7–19. <https://doi.org/10.1111/ajes.12611>
- Ramos, R., Vaz, P., & Rodrigues, M. J. (2025). Climate denialism on social media: Qualitative analysis of comments on Portuguese newspaper Facebook pages. *Psychology International*, 7(1), 6. <https://doi.org/10.3390/psycholint7010006>
- Semenescu, A., Feher-Gavra, B., Albulescu, P., & Gavreliuc, A. (2025). Environmental cynicism scale—Development and validation. *Journal of Environmental Psychology*, 104, 102588. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2025.102588>

Soeder, D. J. (2025). *Energy futures: The story of fossil fuel, greenhouse gas, and climate change*. Springer.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Norma Alexandra Borja-Borja, Adriana Pamela Caizallbay, Sandra Cecibel Carrera-Erazo, Ivonne Priscilla León-Espinoza: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

23

GOOGLE CLASSROOM

**PARA EL PROCESAMIENTO Y COMERCIALIZACIÓN DE CAFÉ
TOSTADO Y MOLIDO, CANTÓN MARCABELÍ**



GOOGLE CLASSROOM

COMO HERRAMIENTA DE MONITOREO INTEGRAL PARA MEJORAR APRENDIZAJE Y GESTIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

GOOGLE CLASSROOM AS A COMPREHENSIVE MONITORING TOOL TO IMPROVE LEARNING AND SCHOOL TIME MANAGEMENT

Genesis Vargas-Correa¹

E-mail: genesis.vargas@cbtis276.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4514-351X>

Guadalupe Nereyda Manzanares-Reyes¹

E-mail: nereyda.manzanares@cbtis276.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6260-4162>

Sergio Antonio Terán-Treviño²

E-mail: sergio.teran@docentes.uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1920-4754>

¹ Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No 276. México.

² Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vargas-Correa, G., Manzanares-Reyes, G. N., & Terán-Treviño, S. A. (2026). Google Classroom como herramienta de monitoreo integral para mejorar aprendizaje y gestión del tiempo escolar. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 221-231.

Fecha de presentación: 11/12/2025

Fecha de aceptación: 03/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El presente artículo analiza el impacto del monitoreo integral de la plataforma de gestión del aprendizaje Google Classroom en el aprendizaje y la gestión del tiempo de estudiantes de educación media superior en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 276. El estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, con un diseño descriptivo–correlacional, y se aplicó a una muestra de 30 estudiantes y 8 docentes que utilizaron la plataforma de manera sistemática durante un semestre académico. La recolección de datos combinó el análisis de registros de uso del GOOGLE CLASSROOM con encuestas y entrevistas a los participantes. Los resultados evidencian que los estudiantes con mayor frecuencia de acceso y uso constante de Google Classroom presentaron mayores niveles de cumplimiento académico, una mejor organización del tiempo y menor acumulación de tareas. Se observó una mayor conciencia sobre el potencial pedagógico de la plataforma, aunque también se identificaron limitaciones en el uso de la analítica educativa y de la retroalimentación formativa. Se concluye que Google Classroom constituye una herramienta pertinente para la innovación educativa cuando su uso se integra a un modelo sistemático de seguimiento y analítica del aprendizaje, alineado con el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, orientado al fortalecimiento de la autonomía, la autorregulación y la gestión del tiempo académico.

Palabras clave

Google Classroom, plataformas de gestión, innovación educativa.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of comprehensive monitoring of the Google Classroom learning management platform on the learning and time management of high school students at the Technological Baccalaureate Center. The study employed a mixed-methods approach with a descriptive-correlational design and was applied to a sample of 30 students and 8 teachers who used the platform systematically during an academic semester. Data collection combined the analysis of Google Classroom usage logs with surveys and interviews with the participants. The results show that students with more frequent access to and consistent use of Google Classroom demonstrated higher levels of academic achievement, better time management, and less homework. A greater awareness of the pedagogical potential of Google Classroom was observed, although limitations were also identified in the use of educational analytics and formative feedback. It is concluded that Google Classroom is a relevant tool for educational innovation when its use is integrated into a systematic model of monitoring and analysis of learning, aligned with the Common Curricular Framework of Upper Secondary Education, aimed at strengthening autonomy, self-regulation and the management of academic time.

Keywords:

Google Classroom, learning management platforms, educational innovation.

INTRODUCCION

La educación media superior tecnológica se encuentra inmersa en un escenario de constantes transformaciones, marcado por cambios sociales, avances tecnológicos y nuevas exigencias del entorno productivo. En este contexto, las instituciones educativas enfrentan el reto de garantizar aprendizajes significativos, optimizar el tiempo académico y responder de manera pertinente a una sociedad cada vez más digitalizada. Algunos desafíos que enfrenta la educación media superior tecnológica en la actualidad son: la necesidad de garantizar aprendizajes significativos, optimizar el tiempo académico y responder a entornos educativos cada vez más digitalizados.

Ante estos desafíos, resulta indispensable replantear las estrategias pedagógicas y los modelos de gestión académica, incorporando herramientas que permitan fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y atender de manera integral las necesidades formativas de los estudiantes del bachillerato tecnológico.

La transformación digital ha impactado de forma directa en el ámbito educativo, especialmente en el bachillerato tecnológico, donde la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha modificado las prácticas docentes tradicionales, estas tecnologías han ampliado las posibilidades de interacción, acceso a la información y construcción del conocimiento. Al introducir las en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las plataformas digitales han dejado de ser un complemento para convertirse en un eje estratégico de la gestión académica, favoreciendo entornos de aprendizaje más flexibles, dinámicos y acordes con las demandas de la formación tecnológica actual.

A nivel internacional, diversas investigaciones muestran que las plataformas digitales transforman los procesos de enseñanza-aprendizaje al generar entornos más interactivos, flexibles y centrados en el estudiante. Se ha evidenciado que estas herramientas favorecen la autonomía, la planificación y la autorregulación del aprendizaje, aspectos fundamentales para mejorar el rendimiento académico.

Además, la recopilación y análisis de datos de las actividades estudiantiles permite detectar dificultades tempranas, optimizar la retroalimentación y guiar intervenciones pedagógicas más precisas. Los estudios también destacan que, cuando se integran con estrategias de enseñanza innovadoras y entornos inteligentes, estas plataformas contribuyen a personalizar la educación, fortalecer la participación activa y asegurar la permanencia de los estudiantes, especialmente en contextos con alta carga técnica y práctica.

Baute-Rosales et al. (2026) destacan que las tecnologías disruptivas actúan como catalizadores de transformación educativa, promoviendo entornos de aprendizaje más dinámicos y adaptativos, lo que respalda la idea de que

plataformas como Google Classroom pueden redefinir la forma en que los estudiantes acceden al conocimiento y gestionan su tiempo.

Area & Adell (2009) subrayan que los entornos virtuales de aprendizaje facilitan la enseñanza y el aprendizaje autónomo, proporcionando herramientas que fomentan la interacción, la colaboración y la construcción activa del conocimiento. Esto coincide con la importancia de LMS en la educación media superior tecnológica como espacios que integran contenidos, tareas y evaluación formativa.

Broadbent & Poon (2015), así como Panadero (2017), señalan que el aprendizaje autorregulado es un predictor clave del éxito académico en entornos virtuales. Estrategias como planificación, autoevaluación y gestión del tiempo son esenciales para que los estudiantes optimicen su aprendizaje, lo que refuerza la pertinencia de Google Classroom para fomentar la autonomía y responsabilidad estudiantil.

Claessens et al. (2007) presentan un análisis de la literatura sobre gestión del tiempo, destacando la relación directa entre la planificación, organización y rendimiento académico. Esto refuerza la necesidad de que las plataformas digitales permitan un seguimiento sistemático de tareas y plazos.

Hernández Correa (2025); Iftakhar (2016); Muslem (2024); y Rodríguez-Basantes (2023) coinciden en que Google Classroom mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante monitoreo continuo, retroalimentación oportuna y coordinación de actividades, favoreciendo la participación activa y la permanencia escolar. También los estudios de Tin (2024); y Yusrianti et al. (2024) demuestran cómo la plataforma contribuye al desarrollo de competencias digitales y de autorregulación.

Por su parte Banihashem et al. (2022); Dabbagh & Kitsantas (2012); y Heikkinen et al. (2023) aportan evidencia sobre el valor de la analítica del aprendizaje (learning analytics) para optimizar la retroalimentación, identificar estudiantes en riesgo y guiar intervenciones pedagógicas (Ifenthaler & Yau, 2020) basadas en datos, subrayando la importancia de un monitoreo integral.

A lo anterior se agregan las aportaciones de Fullan (2016) que enfatiza que el cambio educativo requiere innovación en estrategias pedagógicas y formación docente constante, un punto crucial para asegurar que las herramientas digitales como Google Classroom tengan un impacto efectivo.

Gambo & Shakir (2021); y García-Peñalvo et al. (2020) muestran cómo los entornos inteligentes y la evaluación en línea permiten un aprendizaje más flexible, personalizado y adaptado a las necesidades de los estudiantes, especialmente en contextos con alta carga práctica y técnica como el bachillerato tecnológico.

Long & Siemens (2011) refuerzan la importancia de la analítica educativa para orientar decisiones pedagógicas basadas en evidencias, fortaleciendo la relación entre monitoreo, gestión del tiempo y resultados académicos.

Finalmente, Zimmerman (2002) aporta el marco conceptual del aprendizaje autorregulado, esencial para comprender cómo la planificación, la autoobservación y la autoevaluación interactúan con herramientas como Google Classroom para mejorar la autonomía, la organización del tiempo y la eficacia en el aprendizaje.

Frente a las nuevas demandas educativas, los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (Learning Management Systems, LMS) surgen como una alternativa eficiente para organizar y estructurar los procesos formativos. Estas plataformas permiten centralizar contenidos, actividades y evaluaciones en un solo espacio digital y son herramientas clave para organizar, monitorear y evaluar los procesos formativos, enfatizando su potencial para el seguimiento continuo del desempeño estudiantil, facilitando la evaluación formativa y el seguimiento sistemático del aprendizaje a lo largo del proceso educativo.

Dentro del conjunto de LMS disponibles, Google Classroom se ha posicionado como una de las plataformas más utilizadas en el nivel medio superior, su diseño intuitivo y su accesibilidad han favorecido su adopción en diversos contextos escolares, subrayando su accesibilidad, facilidad de uso e integración con otras herramientas digitales que favorecen el trabajo docente y estudiantil, asimismo, la integración con otras herramientas digitales de Google potencia el trabajo colaborativo y la comunicación, fortaleciendo tanto la labor docente como la participación activa de los estudiantes.

El monitoreo del aprendizaje constituye un elemento fundamental para garantizar el logro de los objetivos educativos. En este sentido, Google Classroom ofrece diversas funcionalidades que permiten dar seguimiento continuo a las actividades académicas de los estudiantes, permitiendo un monitoreo integral mediante la gestión de tareas, retroalimentación constante, seguimiento del progreso académico y generación de evidencias de aprendizaje en tiempo real.

La gestión del tiempo representa un desafío recurrente en el bachillerato tecnológico, debido a la carga académica y práctica que caracteriza este nivel educativo. El uso de plataformas digitales como Google Classroom puede influir de manera significativa en la organización de las actividades escolares. Analizar la relación entre el uso de la plataforma y la mejora en la organización del tiempo, la planificación de actividades académicas y el desarrollo de la autonomía y responsabilidad en los estudiantes de bachillerato tecnológico. En este sentido, la plataforma favorece el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes, al permitirles planificar sus tareas,

cumplir con plazos establecidos y asumir un rol más activo en su proceso de aprendizaje.

El monitoreo constante y una adecuada gestión del tiempo inciden directamente en la calidad del aprendizaje. En el bachillerato tecnológico, estos factores resultan especialmente relevantes debido a la complejidad de los contenidos técnicos y prácticos. Vincular el monitoreo y la gestión del tiempo con mejoras en el rendimiento académico, la participación activa y la permanencia escolar, destacando su relevancia en trayectorias formativas con alta carga técnica y práctica. Por lo tanto, el uso de Google Classroom contribuye a mejorar el rendimiento académico, fortalecer la participación estudiantil y favorecer la permanencia escolar, aspectos clave para el éxito de las trayectorias formativas en este nivel educativo.

Considerando el contexto educativo actual y la creciente incorporación de plataformas digitales en la educación media superior tecnológica, surge la necesidad de analizar el impacto de estas herramientas en los procesos de aprendizaje. Cerrar la introducción estableciendo el objetivo del trabajo: analizar a Google Classroom como herramienta de monitoreo integral y su impacto en el aprendizaje y la gestión del tiempo en estudiantes de bachillerato tecnológico, justificando su pertinencia educativa y académica.

MATERIALES Y METODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, con predominio cuantitativo y complemento cualitativo, con el propósito de analizar el impacto del uso de Google Classroom como herramienta de monitoreo integral en el aprendizaje y la gestión del tiempo de estudiantes de bachillerato tecnológico. Este enfoque permitió integrar datos objetivos derivados del uso de la plataforma con las percepciones y experiencias de los actores educativos involucrados, favoreciendo una comprensión amplia y contextualizada del fenómeno estudiado. El diseño de la investigación fue **descriptivo-correlacional**, ya que se orientó a describir los patrones de uso de Google Classroom y a identificar relaciones entre la frecuencia de interacción con la plataforma, el cumplimiento académico y la gestión del tiempo, sin manipular deliberadamente las variables. Este tipo de diseño resulta pertinente para estudios educativos centrados en la innovación pedagógica y la toma de decisiones basada en evidencia empírica.

El estudio se llevó a cabo en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 276, institución de educación media superior tecnológica que emplea Google Classroom como plataforma institucional de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El periodo de análisis correspondió a un semestre académico completo. La población estuvo conformada por estudiantes inscritos en programas de bachillerato tecnológico y docentes responsables de asignaturas de carácter teórico-práctico. Se trabajó con una muestra intencional

integrada por 30 estudiantes y 8 docentes, seleccionados con base en los siguientes criterios: uso activo y continuo de Google Classroom durante el semestre, disponibilidad de registros digitales suficientes para el análisis y disposición voluntaria para participar en la investigación. La participación fue de carácter voluntario y se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información recolectada.

El principal material de estudio fue la plataforma Google Classroom, utilizada como Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS). A partir de esta plataforma se obtuvieron registros digitales relacionados con accesos, entregas de actividades, puntualidad, retroalimentación docente y calificaciones. Como apoyo complementario se emplearon herramientas de Google Workspace, tales como Google Forms para la aplicación de encuestas, Google Sheets para la organización de datos y documentos digitales para el análisis cualitativo. Asimismo, se diseñaron y aplicaron instrumentos de recolección de datos específicos: una encuesta estructurada tipo Likert dirigida a estudiantes y docentes, y guías de entrevista semiestructurada orientadas a profundizar en las prácticas pedagógicas y percepciones sobre el monitoreo integral del aprendizaje.

Como eje metodológico del estudio, se implementó un modelo de monitoreo integral del uso de Google Classroom, orientado a transformar los datos generados por la plataforma en información relevante para la mejora pedagógica. Este modelo consideró indicadores agrupados en cinco dimensiones: frecuencia de acceso, cumplimiento y puntualidad en la entrega de actividades, participación académica, uso de la retroalimentación docente y desempeño académico general. El monitoreo se concibió como un proceso continuo y formativo, alineado con los principios de la analítica del aprendizaje y con las competencias establecidas en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, particularmente aquellas relacionadas con la autonomía, la autorregulación y la gestión del tiempo académico.

Los datos cuantitativos se obtuvieron a partir de los registros de actividad de Google Classroom, incluyendo número de accesos, tareas asignadas y entregadas, fechas de entrega, retrasos y calificaciones. Estos datos se recopilaron de manera sistemática durante el semestre y se organizaron en matrices para su análisis estadístico. Los datos cualitativos se recolectaron mediante encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes y docentes. Las encuestas permitieron explorar percepciones sobre el uso de la plataforma, la organización del tiempo y el valor del monitoreo integral, mientras que las entrevistas profundizaron en las experiencias docentes relacionadas con la innovación pedagógica, el seguimiento académico y la retroalimentación formativa.

El estudio se desarrolló en cuatro fases. En la fase de planeación, se definieron los indicadores de monitoreo, se diseñaron los instrumentos y se sensibilizó a los participantes sobre el uso pedagógico de la plataforma. En la fase de recolección de datos, se obtuvieron los registros de Google Classroom de forma continua y se aplicaron encuestas y entrevistas al finalizar el semestre académico. La fase de análisis incluyó el procesamiento de los datos cuantitativos mediante estadística descriptiva y análisis correlacional, así como el análisis temático de la información cualitativa. Finalmente, en la fase de interpretación, se integraron ambos tipos de resultados para generar conclusiones orientadas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis cuantitativo se realizó mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y promedios) y correlaciones simples, con el fin de identificar relaciones entre el uso de Google Classroom, el cumplimiento académico y la gestión del tiempo. El análisis cualitativo se llevó a cabo mediante categorización temática, lo que permitió identificar patrones recurrentes en las percepciones de estudiantes y docentes. La triangulación de los datos fortaleció la validez de los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan a partir del análisis de los datos cuantitativos obtenidos de los registros de Google Classroom y de la información cualitativa recolectada mediante encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes. La integración de ambas fuentes permitió identificar patrones relevantes asociados al uso del GOOGLE CLASSROOM, el aprendizaje y la gestión del tiempo académico (Anexo 1).

El análisis de los registros de la plataforma mostró que los estudiantes con mayor frecuencia y regularidad de acceso a Google Classroom presentaron niveles más altos de cumplimiento en la entrega de actividades, así como un mejor desempeño académico general. Se observó que la visualización constante de tareas y fechas límite favoreció la organización del trabajo escolar y redujo los retrasos en las entregas. Por el contrario, los estudiantes con baja actividad en la plataforma tendieron a presentar incumplimiento recurrente de tareas y menor rendimiento académico, lo que permitió identificar perfiles de riesgo académico a partir del monitoreo integral del GOOGLE CLASSROOM.

Gestión del tiempo académico: Los resultados evidenciaron una relación positiva entre el uso sistemático de Google Classroom y la mejora en la gestión del tiempo académico. Los estudiantes que consultaban con mayor frecuencia la plataforma reportaron una mejor planificación de sus actividades escolares, mayor claridad sobre las fechas de entrega y menor acumulación de tareas. Desde la perspectiva cualitativa, los estudiantes señalaron que el acceso permanente a la información académica

y las notificaciones de la plataforma les permitió organizar mejor su tiempo y priorizar actividades, especialmente en periodos de alta carga académica.

El monitoreo integral de los indicadores del GOOGLE CLASSROOM facilitó la detección temprana de estudiantes con baja participación, permitiendo identificar patrones de inactividad prolongada asociados con dificultades académicas. Este seguimiento evidenció el potencial de la plataforma educativa como herramienta preventiva, más allá de su función administrativa. Asimismo, se identificó que la retroalimentación docente se centró principalmente en aspectos evaluativos, mientras que la retroalimentación formativa orientada al proceso de aprendizaje fue menos frecuente, lo que limitó parcialmente el impacto pedagógico del monitoreo. Los resultados se presentan a partir del análisis de los datos cuantitativos obtenidos de los registros de Google Classroom y de la información cualitativa recopilada mediante encuestas y entrevistas aplicadas a 30 estudiantes y 8 docentes de nivel medio superior. El análisis integrado permitió identificar patrones relevantes asociados al uso del GOOGLE CLASSROOM, el aprendizaje y la gestión del tiempo académico.

Uso de Google Classroom por parte de los estudiantes

El análisis de los registros de Google Classroom mostró que la mayoría de los estudiantes (n = 30) accedió de manera regular a la plataforma durante el semestre académico.

Se identificaron tres perfiles de uso:

- **Uso frecuente y constante:** 18 estudiantes (60 %)
- **Uso intermitente:** 8 estudiantes (26.7 %)
- **Uso bajo o esporádico:** 4 estudiantes (13.3 %)

Los estudiantes con uso frecuente presentaron una mayor regularidad en la entrega de actividades, así como menor número de retrasos, en comparación con aquellos con uso intermitente o bajo. Este patrón permitió establecer una relación positiva entre la frecuencia de acceso al GOOGLE CLASSROOM y el cumplimiento académico.

En relación con el cumplimiento de actividades académicas, los datos indicaron que:

- El **73 % de los estudiantes** entregó más del 80 % de las actividades en tiempo y forma.
- El **20 %** presentó retrasos ocasionales en las entregas.
- El **7 %** mostró incumplimientos recurrentes.

Asimismo, se observó que los estudiantes con mayor cumplimiento académico coincidieron con aquellos que registraron mayor interacción con la plataforma, tanto en la consulta de materiales como en la revisión de retroalimentación docente. Este hallazgo sugiere que el uso sistemático del GOOGLE CLASSROOM favorece el seguimiento del proceso de aprendizaje.

Los resultados derivados de las encuestas aplicadas a los estudiantes evidenciaron mejoras en la gestión del tiempo académico asociadas al uso de Google Classroom. En particular:

- El **67 % de los estudiantes** señaló que la plataforma les ayudó a organizar mejor sus tareas y fechas de entrega.
- El **23 %** indicó una mejora moderada en su organización del tiempo.
- El **10 %** no percibió cambios significativos.

Desde el análisis cualitativo, los estudiantes destacaron que la visualización clara de las actividades pendientes y las notificaciones automáticas les permitió priorizar tareas y reducir la acumulación de trabajos, especialmente en periodos de alta carga académica.

El monitoreo integral de los indicadores del GOOGLE CLASSROOM permitió identificar a 4 estudiantes con baja frecuencia de acceso, entregas incompletas y escasa interacción con la plataforma. Estos estudiantes coincidieron con los niveles más bajos de cumplimiento académico y mayores dificultades en la gestión del tiempo.

Este seguimiento evidenció el valor del monitoreo como una estrategia preventiva, al facilitar la detección temprana de estudiantes en riesgo académico, lo que abre la posibilidad de implementar intervenciones pedagógicas oportunas.

En el caso de los 8 docentes participantes, los resultados de las encuestas y entrevistas indicaron que todos utilizan Google Classroom de manera regular para la asignación y recepción de actividades. No obstante, se identificaron diferencias en el uso pedagógico de la plataforma:

- **5 docentes** reportaron un uso centrado principalmente en la gestión administrativa (publicación y recepción de tareas).
- **3 docentes** señalaron un uso más integral, incorporando retroalimentación continua y seguimiento del progreso estudiantil.

La mayoría de los docentes reconoció que el monitoreo de los registros de la plataforma les permitió tener una visión más clara del comportamiento académico de los estudiantes, aunque también manifestaron limitaciones en el uso avanzado de la analítica educativa.

Respecto a la retroalimentación, los resultados mostraron que:

- La retroalimentación fue mayoritariamente **correctiva y evaluativa**, centrada en la calificación de actividades.
- Solo **3 docentes** señalaron utilizar de manera sistemática la retroalimentación formativa orientada al proceso de aprendizaje.

A pesar de ello, los docentes coincidieron en que el monitoreo integral del GOOGLE CLASSROOM representa una oportunidad para fortalecer prácticas innovadoras, especialmente en lo relativo al acompañamiento académico y la atención diferenciada a los estudiantes.

Los resultados evidencian que el monitoreo integral de Google Classroom, aplicado a una muestra de 30 estudiantes y 8 docentes, se asocia con:

- Mayor cumplimiento académico.
- Mejores hábitos de gestión del tiempo.
- Identificación temprana de estudiantes en riesgo.
- Mayor conciencia docente sobre el potencial pedagógico del GOOGLE CLASSROOM.

Estos hallazgos confirman la pertinencia del uso de Google Classroom como herramienta de innovación educativa cuando se integra a un modelo de seguimiento sistemático y analítica del aprendizaje (Tabla 1, 2, 3 y 4).

Tabla 1. Frecuencia de uso de Google Classroom por los estudiantes (n = 30).

| Nivel de uso del GOOGLE CLASSROOM | Frecuencia (n) | Porcentaje (%) |
|-----------------------------------|----------------|----------------|
| Uso frecuente y constante | 18 | 60.0 |
| Uso intermitente | 8 | 26.7 |
| Uso bajo o esporádico | 4 | 13.3 |
| Total | 30 | 100 |

Tabla 2. Cumplimiento académico de los estudiantes según registros del GOOGLE CLASSROOM (n = 30).

| Nivel de cumplimiento académico | Frecuencia (n) | Porcentaje (%) |
|---|----------------|----------------|
| Alto (≥ 80 % de actividades entregadas) | 22 | 73.3 |
| Medio (entregas con retrasos ocasionales) | 6 | 20.0 |
| Bajo (incumplimiento recurrente) | 2 | 6.7 |
| Total | 30 | 100 |

Tabla 3. Percepción estudiantil sobre la gestión del tiempo con el uso de Google Classroom (n = 30).

| Percepción sobre gestión del tiempo | Frecuencia (n) | Porcentaje (%) |
|-------------------------------------|----------------|----------------|
| Mejora significativa | 20 | 66.7 |
| Mejora moderada | 7 | 23.3 |
| Sin cambios relevantes | 3 | 10.0 |
| Total | 30 | 100 |

Tabla 4. Uso pedagógico de Google Classroom desde la perspectiva docente (n = 8).

| Tipo de uso del GOOGLE CLASSROOM | Docentes (n) | Porcentaje (%) |
|--|--------------|----------------|
| Uso principalmente administrativo | 5 | 62.5 |
| Uso pedagógico con monitoreo y retroalimentación | 3 | 37.5 |
| Total | 8 | 100 |

Los resultados obtenidos a partir de una muestra de 30 estudiantes y 8 docentes evidencian que el uso sistemático de Google Classroom, acompañado de un modelo de monitoreo integral, se asocia con mayores niveles de cumplimiento académico y una mejora en la gestión del tiempo. En particular, el 60 % de los estudiantes presentó un uso frecuente de la plataforma, coincidiendo con el 73.3 % que alcanzó un alto nivel de cumplimiento académico. Asimismo, dos terceras partes del alumnado reportaron una mejora significativa en su organización del tiempo, lo que refuerza el valor del GOOGLE CLASSROOM como herramienta de apoyo a la autorregulación del aprendizaje.

Los resultados obtenidos confirman que el uso de Google Classroom, cuando se integra a un modelo de monitoreo integral, puede contribuir significativamente a la mejora del aprendizaje y la gestión del tiempo en estudiantes de medio superior. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que destacan el valor de las plataformas GOOGLE CLASSROOM para la organización académica y el seguimiento del aprendizaje, siempre que su uso esté acompañado de estrategias pedagógicas claras.

Desde una perspectiva de innovación educativa, los resultados muestran que el verdadero potencial de Google Classroom no reside únicamente en su adopción tecnológica, sino en la interpretación pedagógica de los datos que genera. El monitoreo integral permitió transformar los registros de actividad en información relevante para la toma de decisiones educativas, alineándose con los principios de la analítica del aprendizaje.

En relación con la gestión del tiempo, los hallazgos coinciden con la literatura que señala que las herramientas digitales pueden favorecer la autorregulación y la planificación académica cuando los estudiantes cuentan con estructuras claras y acompañamiento docente. En este sentido, Google Classroom funcionó como un mediador que facilitó la organización del trabajo escolar, aunque su impacto fue mayor en estudiantes con hábitos de uso constantes. No obstante, los resultados también evidencian retos importantes para la innovación pedagógica, particularmente en lo referente al uso de la retroalimentación formativa y la capacitación docente en

analítica educativa. La limitada explotación de los datos del GOOGLE CLASSROOM reduce la posibilidad de implementar intervenciones personalizadas y de fortalecer la evaluación formativa. En concordancia con el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, los resultados sugieren que el monitoreo integral del GOOGLE CLASSROOM puede contribuir al desarrollo de competencias como la autonomía, la autorregulación y el uso crítico de tecnologías digitales. Sin embargo, para consolidar estos beneficios, resulta necesario institucionalizar prácticas de monitoreo, promover una cultura de uso ético de los datos y fortalecer la formación docente en innovación educativa.

CONCLUSIONES

El estudio tuvo como propósito analizar el impacto del monitoreo integral de Google Classroom en el aprendizaje y la gestión del tiempo de estudiantes de educación media superior, en el contexto del Marco Curricular Común (MCC). Los resultados obtenidos evidencian que un mayor acceso y uso frecuente de la plataforma se asocia con mejores resultados académicos, mayor cumplimiento en la entrega de actividades y una organización más eficiente del tiempo escolar. La correlación positiva identificada entre la frecuencia de acceso y el rendimiento académico confirma que la interacción constante con la plataforma favorece procesos de aprendizaje más sólidos y permite realizar un seguimiento sistemático del progreso estudiantil. Asimismo, el monitoreo integral facilita la detección temprana de estudiantes en riesgo académico, evidenciado en el grupo con bajo nivel de acceso, cuyos patrones de participación digital se relacionan con menor rendimiento y participación en las actividades escolares.

Otro hallazgo relevante es la importancia de la retroalimentación formativa dentro del entorno digital de aprendizaje. Aunque Google Classroom ofrece múltiples herramientas para el seguimiento y la comunicación pedagógica, el estudio evidenció que la retroalimentación formativa aún se utiliza con baja frecuencia en comparación con otros tipos de comentarios docentes. Esta situación puede generar incertidumbre en los estudiantes respecto a los criterios de evaluación y limitar las oportunidades de mejora de sus producciones académicas. Por ello, se concluye que el potencial pedagógico de la plataforma depende en gran medida de la calidad, claridad y oportunidad de la retroalimentación proporcionada por el profesorado, la cual debe orientarse no solo a señalar errores, sino también a guiar el proceso de aprendizaje y fomentar la reflexión del estudiante.

Finalmente, el monitoreo integral de Google Classroom demuestra ser una estrategia pertinente para fortalecer el desarrollo de competencias clave del MCC, tales como la autonomía en el aprendizaje, la gestión del tiempo, las competencias digitales y el pensamiento crítico. Sin embargo, para aprovechar plenamente estas posibilidades

es necesario fortalecer la formación docente en analítica educativa y en el uso pedagógico de los datos generados por las plataformas digitales. En este sentido, el modelo de monitoreo integral propuesto constituye una herramienta metodológica útil para orientar la recolección, análisis e interpretación de información académica, permitiendo implementar intervenciones pedagógicas oportunas y promover una evaluación más formativa, personalizada y alineada con las demandas actuales de la educación media superior.

REFERENCIAS

- Area, M., & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391–424). Aljibe.
- Banihashem, S. K., Noroozi, O., van Ginkel, S., Macfadyen, L. P., & Biemans, H. J. A. (2022). A systematic review of the role of learning analytics in enhancing feedback practices in higher education. *Educational Research Review*, 37, 100489. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100489>
- Baute-Rosales, M., Espinosa-Soria, M. J., Soler-McCook, J. M., & Chávez-Cárdenas, M. d. C. (2026). *Las tecnologías disruptivas: vía para la transformación del aprendizaje*. Sophia Editions.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751615000251>
- Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255–276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751611000467>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gambo, Y., & Shakir, M. Z. (2021). Review on self-regulated learning in smart learning environments. *Smart Learning Environments*, 8(12). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00157-8>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1–26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>

- Heikkinen, S., Saqr, M., Malmberg, J., & Tedre, M. (2023). Supporting self-regulated learning with learning analytics interventions: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28, 3059–3088. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11281-4>
- Hernández Correa, P. G. (2025). Uso de la plataforma de Google Classroom como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Estudios y Perspectivas en Educación*, 5(3), 4469–4530. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i3.1475>
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1961–1990. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>
- Iftakhar, S. (2016). Google Classroom: What works and how? *Journal of Education and Social Sciences*, 3, 12–18. https://www.jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3_35.pdf
- Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm1151.pdf>
- Muslem, A. (2024). The preferred use of Google Classroom features for online learning. *European Journal of e-Learning*, 22(8). <https://doi.org/10.34190/ejel.22.8.2896>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Rodríguez-Basantes, V. V. (2023). La herramienta Google Classroom como apoyo al aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(S2). <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.3040>
- Tin, T. T. (2024). Exploring the impact of Google education tools on student engagement and performance. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 22(2), 15975-15993. <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.001159>
- Yusrianti, S., Guilin, X., Artanty, A., Deng, J., & Setyawan, G. C. (2024). The role of Google Classroom application in improving high school student achievement. *World Psychology*, 3(1), 156–170. <https://doi.org/10.55849/wp.v3i1.615>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta sobre el monitoreo integral del uso de Google Classroom Propósito del instrumento.

El presente instrumento tiene como objetivo recopilar información sobre la percepción de estudiantes y docentes respecto al uso de Google Classroom como plataforma de gestión del aprendizaje, su contribución al cumplimiento académico, la gestión del tiempo, la identificación temprana de estudiantes en riesgo y su potencial como herramienta de innovación educativa, en el contexto de la educación media superior.

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada afirmación y marque con una **X** la opción que mejor represente su nivel de acuerdo. La información es confidencial y se utilizará únicamente con fines académicos.

Escala de respuesta:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

Datos generales

Rol:

Estudiante

Docente

Nivel educativo: Medio superior

Periodo académico: _____

Dimensión 1. Uso de Google Classroom

Ítems 1–3

1. Accedo de manera regular a Google Classroom para revisar actividades y materiales.

1 2 3 4 5

2. Google Classroom me permite tener claridad sobre las tareas y fechas de entrega.

1 2 3 4 5

3. Utilizo Google Classroom como principal medio para dar seguimiento a mis actividades académicas.

1 2 3 4 5

Dimensión 2. Cumplimiento académico

Ítems 4–6

4. Entrego la mayoría de mis actividades académicas en tiempo y forma.

1 2 3 4 5

5. El uso de Google Classroom me ayuda a cumplir con mis responsabilidades escolares.

1 2 3 4 5

6. Revisar constantemente Google Classroom reduce los retrasos en mis entregas.

1 2 3 4 5

Dimensión 3. Gestión del tiempo académico

Ítems 7–9

7. Google Classroom me ayuda a organizar mejor mi tiempo académico.
1 2 3 4 5
8. Las notificaciones de la plataforma facilitan la planificación de mis actividades.
1 2 3 4 5
9. El uso de Google Classroom me permite evitar la acumulación de tareas.
1 2 3 4 5

Dimensión 4. Identificación temprana de estudiantes en riesgo

Ítems 10–12

10. El monitoreo del uso de Google Classroom permite detectar dificultades académicas a tiempo.
1 2 3 4 5
11. La plataforma facilita identificar cuando un estudiante presenta bajo rendimiento o poca participación.
1 2 3 4 5
12. El seguimiento del GOOGLE CLASSROOM contribuye a prevenir el rezago académico.
1 2 3 4 5

Dimensión 5. Innovación educativa y uso pedagógico del GOOGLE CLASSROOM

Ítems 13–15

13. Google Classroom favorece la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
1 2 3 4 5
14. El uso de la información generada por la plataforma mejora el aprendizaje.
1 2 3 4 5
15. Google Classroom facilita el acompañamiento académico.
1 2 3 4 5

Pregunta abierta (opcional)

16. ¿De qué manera el uso y monitoreo de Google Classroom ha influido en su aprendizaje o en la gestión del tiempo académico?

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Genesis Vargas-Correa, Guadalupe Nereyda Manzanares-Reyes, Sergio Antonio Terán-Treviño: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.

24

INTERACCIÓN

**DE LOS ELEMENTOS PSICOSOCIALES Y ECONÓMICOS EN EL
ABANDONO UNIVERSITARIO**



INTERACCIÓN

DE LOS ELEMENTOS PSICOSOCIALES Y ECONÓMICOS EN EL ABANDONO UNIVERSITARIO

INTERACTION OF PSYCHOSOCIAL AND ECONOMIC ELEMENTS IN UNIVERSITY DROPOUT

Shirley Katherine Barrera-Loayza¹

E-mail: ua.shirleybl29@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7678-8514>

Karen Silvana Yachimba-Pilco¹

E-mail: kareny01@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5257-7678>

María Liz Tonato-Mogro¹

E-mail: mariatm10@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6290-2891>

¹Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Barrera-Loayza, S. K., Yachimba-Pilco, K. S., & Tonato-Mogro, M. L. (2026). Interacción de los elementos psicosociales y económicos en el abandono universitario. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 232-240.

Fecha de presentación: 29/12/2025

Fecha de aceptación: 17/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

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

Palabras clave:

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

ABSTRACT

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

Keywords:

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

INTRODUCCIÓN

La deserción universitaria se define como la interrupción, voluntaria o involuntaria, de los estudios antes de alcanzar la obtención del título académico (González Morales et al., 2025). Esta decisión responde a una diversidad de elementos tanto internos como externos al estudiante, los cuales pueden derivarse de circunstancias positivas o negativas. Se trata de un fenómeno complejo, influenciado por múltiples elementos interrelacionados que incluyen características personales como la edad, el género, la autoestima, el embarazo o la situación económica, así como condiciones institucionales, familiares, laborales y sociales.

En el entorno latinoamericano, la deserción está fuertemente vinculada a la desigualdad socioeconómica y la necesidad de inserción laboral, particularmente entre estudiantes de bajos recursos o de primera generación. Además, aspectos como la rigidez curricular, la insuficiente acompañamiento académico y psicológico, y las limitaciones financieras contribuyen a intensificar esta problemática. Por el contrario, las relaciones positivas con el cuerpo docente, el ambiente institucional favorable, el apoyo familiar y la motivación relacionada con el ámbito laboral se identifican como aspectos que promueven la permanencia estudiantil.

En el caso específico de Ecuador, el acceso a la educación superior es reconocido como un derecho fundamental respaldado por la legislación vigente, basada en la igualdad de oportunidades. Sin embargo, persisten obstáculos relacionados con las políticas de admisión, la disponibilidad de cupos y los requisitos académicos que limitan el acceso efectivo y favorecen la deserción.

Muchos estudiantes, al no ser admitidos en la carrera de su preferencia, optan por abandonar el sistema o inscribirse en programas académicos no deseados, incrementando así la probabilidad de abandono. Según Rojas-Valladares & Domínguez-Urdanivia (2025), la implementación de estrategias de orientación educativa y programas de tutoría efectiva puede mitigar estos riesgos, al brindar acompañamiento personalizado, guiar la elección académica y fortalecer la permanencia estudiantil, favoreciendo una transición más adecuada hacia la vida universitaria y la toma de decisiones informadas.

Esta situación refleja una tendencia global en la que las tasas de deserción universitaria oscilan entre el 30% y el 50%, al afectar principalmente a estudiantes con bajos ingresos, de primera generación o de determinadas áreas de estudio. En Ecuador, las tasas de deserción han fluctuado entre el 20% y el 28% en los últimos años, con una mayor incidencia en hombres que en mujeres, y con porcentajes más elevados en universidades privadas que en las públicas.

Este fenómeno representa un reto de carácter social, educativo y económico, en donde limita el desarrollo

profesional. Por ende, acentúa las desigualdades y provoca una pérdida de talento humano, al repercutir negativamente en el desarrollo nacional (Ávila Granda et al., 2024).

La educación universitaria desempeña un papel en el desarrollo de los individuos, al proporcionar conocimientos, habilidades y competencias valoradas en el mercado laboral. No obstante, la deserción universitaria, producto de retos académicos, económicos, personales y sociales, restringe el acceso a mejores oportunidades laborales y perpetúa las desigualdades sociales.

La formación superior no solo ofrece beneficios económicos, sino que también estimula el pensamiento crítico, la autonomía, la comunicación efectiva y la capacidad de adaptación a nuevos retos. La experiencia universitaria favorece el crecimiento académico, profesional y social del estudiante; por tanto, su abandono implica la pérdida de oportunidades educativas, al limitar las perspectivas laborales y profundizando la desigualdad social.

Es más, representa una inversión fallida para las instituciones educativas, que destinan recursos y tiempo a la formación de estudiantes que no concluyen sus estudios, al generar un impacto negativo en el sistema. A nivel macroeconómico, esta problemática reduce la disponibilidad de profesionales calificados, al afectar la capacidad del país para impulsar el desarrollo y enfrentar los retos sociales y productivos (Orellana Correa et al., 2024).

En función de lo expuesto, se evidencia el aporte de estudiar la deserción universitaria porque limita el desarrollo profesional de los estudiantes, profundiza las desigualdades sociales y representa una pérdida de inversión para las instituciones educativas. Inclusive, la reducción en la formación de profesionales calificados incide negativamente en el progreso económico y social del país.

Por ello, comprender las causas de la deserción permite diseñar acciones orientadas a fomentar la permanencia estudiantil y a mejorar la calidad del sistema de educación superior. De ahí que, el presente estudio se propone analizar los elementos determinantes que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de pregrado.

MATERIALES Y MÉTODOS

En esta investigación se realizó una revisión de la literatura, en donde el diseño se basó en las directrices del modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para garantizar un proceso transparente y reproducible (ver figura 1) (Zhang et al., 2023). En cuanto a la búsqueda bibliográfica se efectuó en las siguientes bases de datos electrónicas: Scopus, Web of Science, PubMed, ScienceDirect, Dialnet y Scielo. Se utilizaron operadores booleanos (AND, OR) y términos controlados combinados con palabras en español e inglés. Los términos de búsqueda incluyeron:

- “deserción universitaria” AND “abandono universitario”
- “aspectos asociados” OR “elementos determinantes”
- “estudiantes universitarios” AND “pregrado” OR “Educación superior”

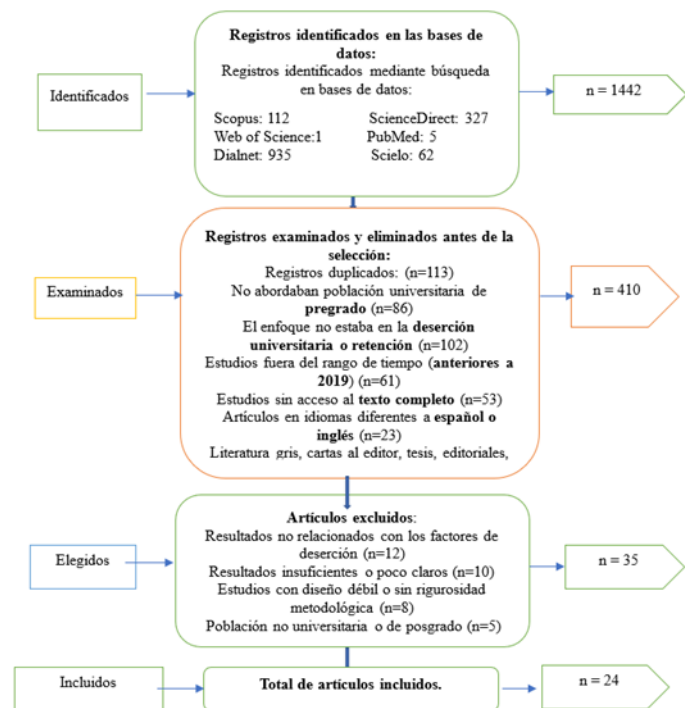


Figura 1. Diagrama prisma.

Criterios de inclusión.

- Publicados entre 2019 y 2025.
- En idioma español o inglés.
- Estudios dirigidos a estudiantes de pregrado universitario.
- Investigaciones cuantitativas, cualitativas, mixtas o revisiones sistemáticas/meta-análisis.
- Estudios publicados en revistas científicas arbitradas y con acceso al texto completo.

Criterios de exclusión.

- Trabajos que abordaran población de posgrado o secundaria.
- Estudios publicados antes de 2019.
- Literatura gris, editoriales, cartas al editor o resúmenes de congresos.
- Artículos duplicados o sin acceso al texto completo.

La búsqueda inicial identificó 1442 artículos, a partir de ahí se eliminaron los duplicados, al revisar 410 títulos y resúmenes, de los cuales se excluyeron 365 por no cumplir los criterios de inclusión. Se evaluaron 35 textos completos, en donde se incluyeron 24 estudios para el análisis cualitativo. El proceso fue realizado por dos revisores

de forma independiente, al resolver discrepancias por consenso.

Los estudios incluidos fueron evaluados en cuanto a calidad metodológica mediante herramientas validadas como el Critical Appraisal Skills Programme (CASP) para estudios cualitativos, y listas de chequeo de STROBE para estudios observacionales. Se consideraron aspectos como claridad de objetivos, justificación del diseño, muestreo, validez, y aplicabilidad de resultados. De cada estudio se extrajo la siguiente información: autor, año, base de datos, título, tipo de estudio, población, variables estudiadas y resultados de impacto. La síntesis se realizó de forma narrativa, al agrupar los resultados por categorías temáticas: retos académicos, psicosociales, económicos y culturales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los estudios revisados han evidenciado que la deserción universitaria en América Latina está estrechamente relacionada con la desigualdad social, elementos personales y la carencia de apoyo institucional. Se ha señalado que la mejora en la flexibilidad curricular, el acompañamiento académico y el financiamiento suelen contribuir a la reducción del abandono estudiantil (Castro Martínez & Machuca Téllez, 2023).

Incluso, el desempeño académico y la permanencia en la universidad se han asociado con habilidades de estudio, autoeficacia, rasgos de personalidad, ajuste emocional y apoyo social. Estos elementos lograrían orientar las intervenciones dirigidas a mejorar la retención y el rendimiento de los estudiantes (Reyes González & Meneses Báez, 2024).

Durante la pandemia, se ha identificado que la deserción responde a un fenómeno en América Latina que requiere de acciones y políticas inclusivas basadas en realidades locales (Rafael Villegas & Núñez Lira, 2024). Entre las causas predominantes se encuentran elementos económicos, emocionales, familiares, tecnológicos y académicos. Así como, de revisiones, donde se han agrupado las causas de deserción en tres dimensiones principales:

- Sociológica (influencia familiar, entorno socioeconómico y adaptación social),
- Psicológica (desmotivación, bajo rendimiento y frustración académica) y
- Económica (bajos ingresos, desempleo y pérdida de becas).

En algunos casos, la falta de orientación vocacional y la elección inadecuada de carrera han sido identificadas como aspectos determinantes del abandono, particularmente en los primeros semestres (Patiño Corona et al., 2024). Inclusive, se ha observado que elementos como la calidad del cuerpo docente, el apoyo económico, el desempeño académico previo, así como las variables

demográficas, entre ellas edad, género y procedencia urbana, influyen en la deserción (Gutiérrez Monsalve et al., 2023).

Para ello, se ha observado que el rendimiento académico, medido por el promedio acumulado, se ha destacado como el principal diferenciador entre quienes desertan y quienes permanecen en la universidad. De modo que ha señalado la prioridad del seguimiento constante, como de las actividades de refuerzo académico para prevenir el abandono (Schmidt Araneda et al., 2023).

Las transiciones de las zonas rurales a urbanas también representan un reto que ha generado estrés y dificultades para los estudiantes (Hernández Vargas & García Castro, 2022). Es más, elementos sociodemográficos como la escolaridad materna, la convivencia familiar y la finalización oportuna de la educación secundaria se han vinculado positivamente con la retención universitaria.

En cambio, se ha observado que la distancia y los tiempos prolongados de desplazamiento aumentan el riesgo de abandono (Naranjo et al., 2022). En este sentido, la orientación vocacional insuficiente, agravada por circunstancias como la pandemia y las presiones externas, contribuye a la deserción y a la frustración en la realización de los objetivos profesionales (Erazo Guerra & Rosero Morales, 2021).

Diversos estudios han señalado que la deserción no puede ser explicada únicamente por razones o criterios económicos, dado que algunos estudiantes logran sobrellevar dichas dificultades (Chaves Teixeira, 2021). La relación entre la carrera universitaria elegida y el mundo laboral, así como las exigencias académicas y experiencias negativas en el entorno universitario, como ambientes competitivos o falta de pedagogía adecuada, inciden también en el abandono (Santos Sharpe, 2021).

En cuanto al tiempo de estudios, la mayor frecuencia de deserción se presenta durante los dos primeros semestres, atribuida a elementos vocacionales y formativos. Mientras que en semestres posteriores disminuye debido al fortalecimiento de los vínculos afectivos y el compromiso académico.

Incluso, la adaptación a la vida universitaria se ha encontrado directamente relacionada con el funcionamiento familiar, mientras que la desadaptación se asocia a elementos relacionados con la carrera y la institución educativa. A nivel político, la masificación de la educación superior sin el correspondiente apoyo institucional ha acentuado la deserción, al afectar principalmente a estudiantes provenientes de sectores vulnerables.

En investigaciones específicas, se ha identificado que la no graduación está relacionada con ausencias frecuentes, deficiencias en la claridad de las clases, tutorías insuficientes, evaluaciones inconsistentes, falta de recursos, distancia geográfica, trabajo simultáneo y baja calidad

docente. También se ha evidenciado que los estudiantes de primer grado son los más propensos a repetir cursos o abandonar. De ahí que, se debe de trabajar en acciones y medidas para monitorear el rendimiento académico y ofrecer servicios educativos de calidad (Barrantes Morales et al., 2021).

Adicionalmente, la deserción se ha vinculado a la falta de políticas públicas efectivas, financiamiento insuficiente y apoyo limitado a estudiantes vulnerables. Es más, la gestión universitaria reflejada en la cantidad de docentes con posgrado, infraestructura y recursos bibliográficos, se ha asociado con menores tasas de abandono. El rendimiento académico y el apoyo social, junto con elementos socioeconómicos y la presión financiera, se han reconocido como determinantes en la permanencia estudiantil, mientras que la ayuda económica contribuye a reducir la deserción (Quincho Apumayta et al., 2024).

De hecho, estudios han mostrado que la autoeficacia social, el apoyo percibido y la satisfacción con la vida universitaria influyen en la intención de abandono (López Angulo et al., 2023). El capital social universitario, a través de las relaciones con profesores, redes de pares y servicios de apoyo, favorece la retención, aunque el trabajo simultáneo y los recursos limitados aumentan el riesgo de deserción (Toyon, 2024).

En estudios recientes se ha observado que el agotamiento académico y el burnout constituyen predictores de valor en la intención de abandono. Así como, criterios referidos a la edad de matriculación, el estado financiero (como deudas o becas) y aspectos demográficos que contribuyen al riesgo de deserción (Romero & Liao, 2025).

Los resultados han evidenciado que la deserción universitaria en estudiantes de pregrado responde a una multiplicidad de criterios interrelacionados que se manifiestan en diferentes dimensiones: académica, psicosocial, económica, vocacional e institucional. La literatura revisada ha coincidido en señalar que este fenómeno es multicausal y varía según el entorno social, geográfico e institucional.

Desde una perspectiva académica, el bajo rendimiento estudiantil y la falta de estrategias de acompañamiento han constituido elementos en la decisión de abandonar la carrera. Estudios como los de Quincho et al. (2024); y Schmidt et al. (2023) han apoyado que los estudiantes con promedios más bajos tienen mayor propensión a desertar, mientras que el seguimiento académico y los programas de refuerzo podrían mitigar esta tendencia. Además, se ha observado que la influencia del burnout, la insatisfacción con la carrera elegida y la percepción negativa del ambiente universitario como predictores de la intención de abandono.

En cuanto a los elementos personales y psicosociales, la autoeficacia, el ajuste emocional, las habilidades de estudio y el apoyo social han sido determinantes para la permanencia. Es más, la transición del entorno rural al

urbano ha implicado retos adaptativos que suelen dificultar la permanencia, especialmente si no existen redes de contención.

En cuanto a los criterios económicos y estructurales se ha observado que se mantienen como determinante, sobre todo en ambientes de vulnerabilidad. La falta de becas, el desempleo, los costos asociados a la educación y la necesidad de trabajar durante los estudios han elevado las tasas de abandono. A pesar de ello, algunos estudios como el de Chaves Teixeira (2021), han advertido que no todos los estudiantes en condiciones económicas adversas desertan, al sugerir que otros criterios de resiliencia o compromiso podrían intervenir.

Otro elemento crítico identificado es la orientación vocacional, en donde se ha observado que varios estudiantes abandonan sus estudios debido a una elección inadecuada de carrera. De modo que se ha relacionado con la falta de programas de orientación profesional en niveles preuniversitarios, como acción para preparar a los estudiantes antes del ingreso a la universidad.

Se ha observado que la gestión institucional también influye en la deserción, donde la evidencia indica que universidades con mejor infraestructura, mayor proporción de docentes calificados y servicios de apoyo desarrollados tienden a tener menores tasas de deserción. Por el contrario, estas deficiencias en los métodos de enseñanza, la tutoría académica y la organización curricular han incrementado el riesgo de abandono.

Futuras líneas de estudio proyectadas a mitigar el impacto de la deserción estudiantil

En la revisión de las fuentes académicas del presente estudio, se ha demostrado que los modelos predictivos suelen ser herramientas útiles para identificar estudiantes en riesgo, al permitir a las instituciones anticiparse con acciones de intervención focalizadas. Por tanto, se sugiere que las futuras investigaciones analicen la interacción de estos elementos y evalúen el impacto de intervenciones específicas en diferentes entornos educativos.

Para ello, se proponen tres proyectos orientados al diseño e implementación de políticas para la mitigación de la deserción estudiantil en la educación superior. Estas propuestas se conciben desde un análisis sistémico y preventivo, en el cual la permanencia académica se entiende como el resultado de la interacción entre variables académicas, socioeconómicas, psicosociales y vocacionales.

Por tanto, los proyectos se estructuran como líneas de acción complementarias que buscan fortalecer la capacidad institucional de las universidades para identificar retos, ofrecer acompañamiento oportuno y mejorar la gestión educativa. Su desarrollo propone no solo reducir los índices de abandono, sino también consolidar modelos sostenibles de retención estudiantil, promover la equidad en el acceso y permanencia, y generar impactos

positivos en la calidad académica y en la responsabilidad social universitaria.

Proyecto I: Sistema integral de apoyo académico y alerta temprana

Este proyecto se concibe con un alcance institucional, orientado a la totalidad de la población estudiantil universitaria y con posibilidad de escalamiento hacia redes interuniversitarias a nivel nacional. Su tiempo estimado de ejecución se proyecta en treinta y seis meses, distribuidos en fases de diseño, pilotaje e implementación progresiva. El objetivo general se centra en implementar un sistema tecnológico-pedagógico capaz de identificar de manera anticipada el riesgo académico, al permitir intervenciones preventivas orientadas a la permanencia estudiantil.

Los objetivos específicos se orientan al diseño de indicadores predictivos de rendimiento, la integración de plataformas digitales de monitoreo, el fortalecimiento de tutorías académicas y la generación de reportes para la toma de decisiones. Las etapas comprenden diagnóstico institucional, desarrollo de herramientas analíticas, capacitación docente y administrativa, ejecución piloto, evaluación continua y posterior escalamiento. Para su ejecución se consideran recursos tecnológicos, software especializado, infraestructura informática y materiales pedagógicos.

El personal requerido incluye analistas de datos, ingenieros en sistemas, psicopedagogos, docentes tutores y gestores académicos. Los niveles de aprobación se sitúan en consejos académicos, rectorados y organismos reguladores de educación superior. El financiamiento se proyecta mediante fondos institucionales, subvenciones públicas y alianzas tecnológicas.

Como resultado, este proyecto se enfoca en la vinculación con la reducción de la reprobación, la detección temprana de riesgo y la mejora del rendimiento global, al generar beneficios en eficiencia institucional y calidad educativa. En este marco, el papel de la universidad se define como eje rector del diseño metodológico, ejecución operativa, monitoreo continuo y formulación de políticas internas de permanencia.

Proyecto II: Programa integral de asistencia socioeconómica y psicosocial

Este proyecto se plantea con un alcance focalizado en estudiantes en condición de vulnerabilidad económica y social, articulado con organismos gubernamentales y entidades comunitarias. Su duración estimada se establece en cuarenta y ocho meses, con evaluaciones periódicas semestrales. El objetivo general se orienta a disminuir la deserción asociada a variables económicas y emocionales mediante un sistema integral de apoyo financiero, psicológico y social.

Entre los objetivos específicos se contemplan la asignación de becas, la implementación de servicios

permanentes de orientación psicológica, la creación de redes de mentoría entre pares y la formalización de convenios con instituciones externas. Las etapas incluyen identificación de población beneficiaria, definición de criterios de asignación, implementación de servicios de acompañamiento, seguimiento continuo y evaluación de sostenibilidad. Los recursos abarcan fondos económicos, espacios de atención psicológica, plataformas de gestión y materiales informativos.

El equipo profesional está conformado por psicólogos educativos, trabajadores sociales, orientadores y administradores financieros. Los niveles de aprobación se ubican en consejos universitarios y organismos estatales de educación. El financiamiento se proyecta mediante presupuestos públicos, cooperación internacional y aportes privados.

Se espera como resultado un análisis relacionado con la disminución del abandono por causas económicas, la mejora del bienestar emocional y el fortalecimiento de la inclusión educativa. El papel de las universidades se define en la gestión directa de becas, provisión de servicios psicosociales, coordinación de redes de apoyo y evaluación permanente del impacto social.

Proyecto III: Iniciativa de orientación vocacional y fortalecimiento de la gestión institucional

Este proyecto se diseña con un alcance transversal en facultades y programas académicos, con posibilidades de articulación con instituciones de educación media y sectores productivos. Su horizonte temporal se estima entre treinta a treinta y seis meses. El objetivo general se centra en fortalecer la permanencia estudiantil mediante la alineación entre vocación profesional, calidad curricular y eficiencia administrativa institucional.

Los objetivos específicos incluyen la aplicación de evaluaciones vocacionales periódicas, la actualización de planes de estudio conforme a demandas laborales, la capacitación docente continua y la implementación de mecanismos de retroalimentación estudiantil. Las etapas comprenden diagnóstico curricular, diseño de instrumentos psicométricos, vinculación con el sector productivo, capacitación académica y procesos de mejora continua. Los recursos considerados abarcan herramientas de evaluación vocacional, plataformas digitales de seguimiento profesional y convenios empresariales.

El personal requerido incluye orientadores vocacionales, especialistas curriculares, pedagogos, docentes expertos y directivos universitarios. Los niveles de aprobación se sitúan en consejos de facultad, rectorados y organismos de acreditación. El financiamiento se proyecta mediante recursos institucionales y alianzas estratégicas con empresas.

Los resultados a alcanzar se asocian con mayor coherencia entre perfil del estudiante y carrera elegida, reducción

del abandono por desmotivación y mejora de la empleabilidad. En este proyecto, el papel de la universidad se consolida como articulador de innovación curricular, garante de estándares de calidad y promotor de vínculos estratégicos con el entorno social y productivo.

CONCLUSIONES

La deserción universitaria en estudiantes de pregrado ha sido identificada como un fenómeno multifactorial, influido por variables académicas, económicas, psicosociales, institucionales y vocacionales. Por ello, no se debe de trabajarlas en una sola dimensión, sino a partir de un conjunto de acciones, políticas y medidas para mitigar su impacto. Es más, el bajo rendimiento académico y la ausencia de acompañamiento estudiantil constituyen elementos constantes asociados al abandono. De hecho, aquellos estudiantes con calificaciones deficientes y sin seguimiento adecuado han presentado mayor propensión a desertar, especialmente en los primeros semestres.

Las condiciones económicas adversas, tales como la carencia de recursos financieros, la insuficiencia de becas y la necesidad de trabajar durante los estudios, han impactado negativamente en la permanencia universitaria. Inclusive, este efecto se ha visto amplificado en estudiantes provenientes de sectores vulnerables y zonas rurales. Se ha observado que elementos psicosociales como la autoeficacia, el ajuste emocional, el apoyo familiar y social, y las habilidades para el estudio han influido en la continuidad académica. En ocasiones estos elementos han sido subestimados, sin embargo, la evidencia ha demostrado que constituyen la base en el éxito educativo.

La deserción se ha vinculado con decisiones vocacionales incorrectas, por tanto, se debe de implementar programas de orientación vocacional desde la educación secundaria y durante el proceso de admisión universitaria. En relación con la calidad de la gestión institucional se ha constatado que afecta en las tasas de deserción y en los indicadores de retención estudiantil. Por tanto, se debe lograr que las políticas públicas y las instituciones de educación superior implementen acciones y medidas de prevención y detección temprana de estudiantes en riesgo de abandono, apoyadas por modelos predictivos y datos sistemáticos.

REFERENCIAS

Ávila Granda, L. E., Cepeda Yautibug, F., & Aucancela Copa, R. (2024). Deserción en la educación superior en Ecuador: Causas y consecuencias. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 11475–11490. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12472/18052>

- Barrantes Morales, G., Salvatierra Manchego, V., & Sánchez Porras, J. (2021). Factores de deserción y repitencia en estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 22(Supplement 5), 453. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.015>
- Castro Martínez, J. A., & Machuca Téllez, G. (2023). La deserción universitaria en América Latina: Una perspectiva ecológica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 87–108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200087>
- Chaves Teixeira, A. C. (2021). Experiencia universitaria y la evasión de estudiantes de posgrado de la Universidade de São Paulo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 28–48. <https://doi.org/10.22201/iiisue.20072872e.2021.35.1081>
- Erazo Guerra, X. F., & Rosero Morales, E. d. R. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591–606. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198>
- González Morales, M. O., López Aguilar, D., Álvarez Pérez, P. R., & Toledo Delgado, P. A. (2025). Dropping out of higher education: Analysis of variables that characterise students who interrupt their studies. *Acta Psychologica*, 252. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104669>
- Gutiérrez Monsalve, J. A., Garzón, J., González Gómez, D., & Segura Cardona, A. M. (2023). Factors related to academic performance among engineering students: A descriptive correlational research study. *DYNA*, 90(227), 35–44. <https://doi.org/10.15446/dyna.v90n227.107150>
- Hernández Vargas, B. A., & García Castro, L. I. (2022). Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿Cómo se manifiesta la autoeficacia emocional? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 214–238. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.3.4975>
- López Angulo, Y., Sáez Delgado, F., Mella Norambuena, J., Bernardo, A. B., & Díaz Mujica, A. (2023). Predictive model of the dropout intention of Chilean university students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.893894>
- Naranjo, A., Sánchez, S., & Pereno, G. L. (2022). Factores sociodemográficos que inciden en la retención de ingresantes a la universidad: Un estudio exploratorio en la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). *Revista Educación*, 46(2), 209–226. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47784>
- Orellana Correa, G. A., Ayala Macías, J. G., & Vega Granda, A. D. C. (2024). Factores socioeconómicos que inciden en la deserción universitaria en la carrera de Economía, Universidad Técnica de Machala, Facultad de Ciencias Empresariales. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709673.pdf>
- Patiño Corona, R. I., Álvarez Mancilla, E. E., Vega Velazquez, D. O., Altamirano Martínez, M. B., Cordero Muñoz, A. Y., Bernal Orozco, M. F., Rodríguez Rocha, N. P., & Macedo Ojeda, G. (2024). Motivos de deserción en estudiantes de nutrición de una universidad pública. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(1), 17–28. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.ene-abr.3>
- Quincho Apumayta, R., Carrillo Cayllahua, J., Ccencho Pari, A., Inga Choque, V., Cárdenas Valverde, J. C., & Huamán Ataypoma, D. (2024). University dropout: A systematic review of the main determinant factors (2020–2024). *F1000Research*, 13(Noviembre), 942. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11561383/>
- Rafael Villegas, B., & Núñez Lira, L. A. (2024). Factores asociados a la deserción estudiantil en el ámbito universitario: Una revisión sistemática 2018–2023. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), 1–24. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1923>
- Reyes González, N., & Meneses Báez, A. L. (2024). Psychosocial factors associated with dropout, performance and adjustment in university first year: A systematic review of reviews. *Revista Electrónica Educare*, 28(2), 137–159. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.28-2.18435>
- Rojas-Valladares, A. L., & Domínguez-Urdanivia, Y. (2025). *Orientación educativa y gestión tutorial en el contexto de la educación superior*. Sophia Editions.
- Romero, S., & Liao, X. (2025). Statistical and machine learning models for predicting university dropout and scholarship impact. *PLoS ONE*, 20(6), e0325047. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0325047>
- Santos Sharpe, A. (2021). Representaciones de cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires y su vínculo con el abandono de estudios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 21–45. <https://doi.org/10.22201/iiisue.20072872e.2021.34.977>
- Schmidt Araneda, B., Boero Villagrán, P., & Méndez Vera, J. (2023). Factores que inflenciam o abandono universitario: O caso de uma universidade estadual chilena. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23002. <https://doi.org/10.21814/rpe.23401>

Toyon M. A. S. (2024). Effect of University Social Capital on Working Students' Dropout Intentions: Insights from Estonia. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 14(8), 2417–2434. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14080160>

Zhang, C., Tian, L., & Chu, H. (2023). Usage frequency and application variety of research methods in library and information science: Continuous investigation from 1991 to 2021. *Information Processing and Management*, 60(6). <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2023.103507>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Shirley Katherine Barrera-Loayza, Karen Silvana Yachimba-Pilco, María Liz Tonato-Mogro: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio aborda temas relacionados con estudiantes/ personas vulnerables, pero se realizó únicamente mediante revisión documental, análisis de información secundaria o bases de datos públicas. No implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable.

25

EL USO DE MAPAS COGNITIVOS **PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN** **ESTUDIANTES DE TELESECUNDARIA**



EL USO DE MAPAS COGNITIVOS

PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TELESECUNDARIA

THE USE OF CONCEPT MAPS FOR DEVELOPING READING COMPREHENSION IN TELESECUNDARIA STUDENTS

Iván Granados-Granados¹

E-mail: ivangranados304@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6499-5120>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Granados-Granados, I. (2026). El uso de mapas cognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Telesecundaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 241-247.

Fecha de presentación: 16/12/2025

Fecha de aceptación: 21/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El presente artículo analiza los desafíos que enfrentan los alumnos de educación básica para lograr una adecuada comprensión lectora, así como su relación con la implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este análisis se apoya en las experiencias observadas con los estudiantes de la Telesecundaria 247, en la zona escolar 63, en el municipio de Tlaxcoapan, Hidalgo. En esta institución se tiene como objetivo fortalecer la comprensión lectora, ya que de acuerdo a las evaluaciones diagnósticas se detectaron bajos niveles de aprovechamiento académico. Una de las principales causas de esta situación es la falta de hábito lector entre los alumnos, así como la escasa interpretación que realizan de los textos que leen. Esta problemática impacta de manera directa en el aprendizaje, pues la lectura es una herramienta fundamental para la adquisición de conocimientos en todas las áreas. Entre las dificultades más frecuentes se identifica que los estudiantes no logran reconocer las ideas centrales de los textos, ni desarrollan interpretaciones o análisis que les permitan expresar sus puntos de vista o comprender distintos planteamientos académicos. En este sentido, uno de los mayores retos de la educación secundaria en México es lograr que los jóvenes se motiven y practiquen la lectura de manera constante y significativa. La Nueva Escuela Mexicana busca atender este desafío al promover espacios de aprendizaje vinculados con la realidad y el contexto de vida de los alumnos. La lectura es un proceso en que el pensamiento y lenguaje interactúan continuamente.

Palabras clave:

Mapas cognitivos, comprensión lectora, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges faced by elementary school students in achieving adequate reading comprehension, as well as their relationship to the implementation of the New Mexican School (NEM) model. This analysis is based on observations of students at Telesecundaria 247, in school zone 63, in the municipality of Tlaxcoapan, Hidalgo. This institution aims to strengthen reading comprehension, as diagnostic assessments revealed low levels of academic achievement. One of the main causes of this situation is the lack of a reading habit among students, as well as their limited interpretation of the texts they read. This problem directly impacts learning, since reading is a fundamental tool for acquiring knowledge in all subject areas. Among the most frequent difficulties identified is that students are unable to recognize the main ideas of texts, nor do they develop interpretations or analyses that would allow them to express their points of view or understand different academic approaches. In this sense, one of the greatest challenges for secondary education in Mexico is getting young people motivated to read consistently and meaningfully. The New Mexican School model seeks to address this challenge by promoting learning spaces connected to students' realities and life contexts. Reading is a process in which thought and language interact continuously.

Keywords:

Cognitive maps, teaching strategy, reading comprehension, meaningful learning.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una herramienta fundamental dentro del proceso educativo, ya que permite a los estudiantes acceder a nuevos conocimientos y comprender mejor el mundo que los rodea. En el contexto de la telesecundaria, la lectura se convierte en la base del aprendizaje en todas las asignaturas, por lo que formar alumnos lectores no es una opción, sino una necesidad. Cuando los estudiantes desarrollan la comprensión lectora (Cassany, 2004) junto con la lectoescritura, aumentan significativamente sus posibilidades de éxito escolar; de lo contrario, estas dificultades pueden convertirse en un obstáculo constante en su trayectoria académica.

Si bien muchos docentes implementan diversas estrategias para fortalecer la comprensión lectora, en ocasiones estos esfuerzos no logran el impacto esperado. Esto sucede porque las propuestas suelen centrarse más en la forma de enseñar los contenidos que en los intereses, expectativas y contextos reales de los alumnos de telesecundaria. El acto educativo puede volverse un proceso de estandarización que limita la diversidad de ideas y experiencias que surgen de manera natural en el aula (Cañizalez & Benavides, 2016), pero el verdadero problema radica en concebir la formación de los adolescentes como un proceso uniforme, dejando de lado su dimensión cultural, emocional, ética y social.

Ante esta situación, se busca generar ambientes de aprendizaje más atractivos, dinámicos y motivadores, tanto para los estudiantes como para los docentes. Promover el gusto por la lectura implica aprovechar los recursos del entorno, desde la naturaleza hasta las herramientas tecnológicas, e involucrar a toda la comunidad escolar. Esto permite transformar las prácticas pedagógicas y obtener beneficios en distintos ámbitos: mejorar el clima escolar, lograr aprendizajes significativos, fortalecer la convivencia social y elevar los resultados de las evaluaciones internas y externas.

Es preciso mencionar que los alumnos mostraron situaciones que han marcado su vida en la escuela, sin embargo, es bien sabido que la cuestión académica es una de las más importantes que aqueja la vida del alumno en la escuela, ya que en esta se ve invadida por diferentes factores que limitan el buen desempeño académico, siendo así la falta de lectura y la poca comprensión lectora que presentan alumnos de secundaria y que esta a su vez desencadena diferentes limitantes colaterales que van siendo una situación que repercuten en el aprendizaje y que complican el trabajo en el aula con las actividades que el mismo alumno no logra desarrollar con eficiencia.

Es importante analizar los resultados que se han obtenido a nivel internacional en materia de comprensión lectora, los cuales, aunque no son alentadores, reflejan una realidad que debe ser observada con sentido crítico. De acuerdo con los resultados de la prueba PISA (Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2022), nuestro país se ubicó en el lugar 51 de los 81 países evaluados, lo que evidencia que aún existen grandes retos por atender en este ámbito. Sin embargo, también es necesario considerar que han transcurrido ya tres años desde dicha evaluación, por lo que los resultados actuales podrían presentar variaciones.

Así mismo, no se puede dejar de lado el impacto del fenómeno mundial que representó la pandemia, la cual generó un retroceso significativo en los hábitos de lectura y en la capacidad de análisis de los estudiantes. Durante este periodo, muchos alumnos mostraron desmotivación hacia la lectura y redujeron la reflexión crítica de los textos, ya que su atención se centró principalmente en el uso de dispositivos móviles y otras actividades digitales.

Este cambio en las dinámicas de aprendizaje provocó que la lectura pasara a un segundo plano, afectando directamente la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. Por ello, resulta fundamental reconocer este contexto para comprender los resultados obtenidos y, a partir de ello, plantear estrategias que permitan recuperar el interés por la lectura y fortalecer las habilidades de análisis y reflexión en los estudiantes.

Sin duda alguna, se consideró que desarrollar la habilidad lectora y la comprensión es algo que debe interesar a los docentes hoy en día y que en telesecundaria debe con mayor frecuencia ser una prioridad ya que no es un proceso cognitivo corto fácil de lograr en los alumnos, es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sensibilidad (Manzano, 2000), y así mismo la lectura se define para muchos como un proceso autodirigido por un lector que extrae del texto un significado previamente codificado por un escritor, donde la lectura implica un conjunto de factores y elementos fundamentales que darán lugar a una multiplicidad de estrategias que ayudan a solucionar problemas que surgen en el momento de leer.

Saber leer no es fácil y menos lograr la comprensión porque se entiende así que son procesos diferentes y que estos están ligados entre sí, pero uno no significa el otro, la diferencia entre aprender a leer y leer, la escuela te enseña a leer, a reconocer un sistema de representaciones escritas, pero esto no significa que se aprenda a comprender (Carrasco, 2003). En el área de lectura se han efectuado estudios como el de la Asociación Internacional para la Evaluación del rendimiento Educativo el cual utiliza el término de "capacidad lectora" ya que de esta manera considera no puede ser entendido como una simple decodificación o lectura en voz alta, sino como un concepto más amplio y profundo cuyo objetivo central es la aplicación de la lectura en una serie de situaciones para distintos fines.

Así pues, se define a la formación lectora como: la capacidad para comprender y emplear aquellas formas de lenguaje escrito necesarias para la vida en sociedad y que son valoradas por el propio individuo. Por eso es preciso puntualizar que la falta de comprensión lectora es un problema que radica a menudo en el nivel básico de educación y que desde lo observado y analizado en las escuelas debe ser prioridad de los docentes el contribuir a erradicar dicho problema para lograr los objetivos planteados de la Nueva Escuela Mexicana.

METODOLOGIA

La presente investigación se basa en el estudio de la falta de comprensión lectora en la escuela "Telesecundaria 247" de la zona 63 de Telesecundarias en el Municipio de Tlaxcoapan Hidalgo, con alumnos de tercer grado de este nivel básico de educación donde se trabaja con los enfoques y marco teórico como lo establece la NEM. Nueva Escuela Mexicana.

Para la recolección de información y datos se emplearon observaciones en alumnos de tercer grado grupo C durante varias jornadas de trabajo, situación la cual se observó que los alumnos presentan muchas dificultades para comprender lo que leen, y a su vez carecen de una interpretación correcta para la resolución de los diferentes planteamientos, así mismo mediante la sistematización de experiencias compartidas de los docentes registrando la falta de comprensión lectora como una de las problemáticas frecuentes en los alumnos y a su vez la carente forma de extraer información relevante de lo leído. Se consideraron aspectos como la poca práctica de lectura, el interés y la forma de como poder extraer información de los diferentes textos que lee el alumno.

Dicho de esta forma se planteó el método de extraer información de forma esquematizada utilizando los "Mapas Cognitivos" como una forma metodológica de situar al alumno en la información relevante del texto ya que el seleccionar información y estructurarla de forma que el alumno pueda dar a conocerla sería una forma más propia para que el alumno comprenda lo que lee en clase y de esta forma pueda compartir su punto de vista participando en las actividades propias de la clase y logre desarrollarse en su contexto como agente propositivo.

DESARROLLO

El estudio de la comprensión lectora en alumnos de secundaria requiere un enfoque epistemológico que reconozca la complejidad de los procesos cognitivos, afectivos y socioculturales involucrados en el acto de leer. En este sentido, el paradigma constructivista se presenta como el más pertinente, ya que concibe al sujeto como un agente activo en la construcción del conocimiento, influido por su contexto, experiencias previas y mediaciones pedagógicas. Este paradigma permite explorar cómo los estudiantes interpretan, relacionan y resignifican los

textos a partir de sus esquemas mentales y su interacción con el entorno escolar y familiar.

Desde una perspectiva metodológica, el enfoque cualitativo resulta idóneo para indagar en profundidad las estrategias, dificultades y percepciones que los alumnos manifiestan durante el proceso lector. A través de técnicas como entrevistas, observaciones y análisis de producciones escritas, es posible acceder a la riqueza de significados que los estudiantes atribuyen a los textos, así como a los factores que inciden en su comprensión. No obstante, este enfoque puede complementarse con herramientas cuantitativas, como pruebas diagnósticas de comprensión lectora, que permitan establecer niveles funcionales y contrastar resultados.

El paradigma constructivista también se articula con referentes teóricos como la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca la importancia de la mediación y la Zona de Desarrollo Próximo en el aprendizaje, y con los aportes de Díaz Barriga & Hernández Rojas (2010) sobre el aprendizaje significativo y las estrategias metacognitivas. Estos marcos teóricos ofrecen una base sólida para diseñar intervenciones pedagógicas que promuevan la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Además, este paradigma favorece la implementación de diseños como la investigación acción o el estudio de caso, que permiten intervenir directamente en contextos escolares específicos, como los de comunidades culturalmente diversas. En regiones como el Valle del Mezquital, por ejemplo, es fundamental considerar los saberes locales, las prácticas lingüísticas y las condiciones socioculturales que influyen en la comprensión lectora.

En el contexto educativo de las telesecundarias, caracterizado por condiciones de enseñanza a distancia, recursos limitados y diversidad sociocultural, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora representa un desafío fundamental. Ante esta realidad, los mapas cognitivos emergen como herramientas pedagógicas estratégicas que permiten mejorar significativamente los procesos de lectura, al facilitar la organización, jerarquización y visualización de la información contenida en los textos.

Los mapas cognitivos son representaciones gráficas que muestran cómo se conectan distintos conceptos, ideas o eventos, permitiendo al estudiante construir significados de manera activa y personalizada. Esta herramienta, derivada de la psicología cognitiva, promueve el aprendizaje significativo al vincular la nueva información con los conocimientos previos del alumno, lo cual es especialmente relevante en entornos como el de la telesecundaria, donde el acompañamiento docente es fundamental y la autonomía del estudiante cobra mayor protagonismo (Pérez & González, 2025).

Uno de los principales beneficios de los mapas cognitivos es que activan ambos hemisferios cerebrales: el

izquierdo, encargado del procesamiento lógico y lingüístico, y el derecho, vinculado con la representación espacial y visual. Esta integración favorece una comprensión más profunda y duradera, ya que el conocimiento se estructura de forma no lineal, permitiendo al estudiante identificar relaciones, inferencias y jerarquías entre los conceptos clave del texto. Además, al representar gráficamente lo leído, se mejora la retención de la información y se estimula la creatividad, lo que contribuye a una experiencia lectora más rica y reflexiva.

En el aula de telesecundaria, los mapas cognitivos pueden utilizarse como instrumentos de evaluación formativa, permitiendo al docente identificar errores conceptuales, vacíos de información o interpretaciones erróneas. Asimismo, su elaboración fomenta el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que el estudiante debe reflexionar sobre lo que ha leído, seleccionar ideas relevantes, establecer conexiones y organizar su pensamiento de manera coherente. Esta práctica fortalece la autonomía, la capacidad de análisis y la expresión escrita, competencias clave en el nivel básico de educación.

La comprensión lectora es una competencia clave en el desarrollo académico de los estudiantes de telesecundaria, especialmente en municipios como Tlaxcoapan, Hidalgo, donde las condiciones socioculturales y educativas presentan particularidades que deben ser consideradas en los procesos de investigación. Para estudiar este fenómeno de manera rigurosa y contextualizada, es necesario seleccionar técnicas e instrumentos que permitan captar tanto los aspectos cognitivos como los sociolingüísticos que influyen en el desempeño lector de los alumnos.

La observación participante permite al investigador registrar comportamientos, actitudes y dinámicas durante las actividades de lectura en el aula. En telesecundarias de Tlaxcoapan, donde el trabajo docente puede estar mediado por recursos tecnológicos y materiales impresos, esta técnica ayuda a identificar cómo los estudiantes interactúan con los textos y qué estrategias emplean para comprenderlos.

Las entrevistas semiestructuradas, aplicadas tanto a docentes como a estudiantes, ofrecen una vía para explorar las percepciones sobre la lectura, las dificultades enfrentadas y las prácticas pedagógicas utilizadas. En el contexto de Tlaxcoapan, estas entrevistas pueden revelar cómo influyen factores como el bilingüismo, la cultura local y el acceso limitado a bibliotecas o materiales de lectura en el proceso lector. Los grupos focales, por su parte, permiten generar discusiones colectivas que enriquecen la comprensión del fenómeno, al promover el intercambio de experiencias y la construcción compartida de significados.

El análisis de producciones escritas como resúmenes, mapas cognitivos, respuestas a preguntas abiertas o

diarios de lectura constituye una técnica valiosa para evaluar el nivel de comprensión, la capacidad de síntesis y la habilidad para establecer relaciones entre ideas. En Tlaxcoapan, donde se busca fortalecer el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes, este tipo de análisis puede ser clave para diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas.

Desde el enfoque cuantitativo, los instrumentos más utilizados incluyen las pruebas estandarizadas, las rúbricas de evaluación, los cuestionarios estructurados y las listas de cotejo. Las pruebas estandarizadas permiten medir niveles funcionales de lectura, como la identificación de ideas principales, la inferencia de significados y la interpretación crítica. Estas pruebas pueden adaptarse a los contenidos curriculares de la telesecundaria y al nivel lector de los estudiantes, considerando las particularidades lingüísticas y culturales del municipio.

El mapa cognitivo, como estrategia didáctica, funciona como un puente que conecta los conocimientos que el estudiante ya posee con la información nueva que está por aprender, actuando como un andamiaje que facilita este proceso (Campos Arenas, 2005). Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, esta herramienta contribuye a que el aprendizaje sea más efectivo y duradero, al favorecer la organización y comprensión de los contenidos (Novak, 2008). Asimismo, al permitir la representación visual del conocimiento, se consolida como una estrategia que estimula el uso integrado de ambos hemisferios cerebrales, potenciando tanto el pensamiento lógico como el creativo (Buzan, 2019).

Una de las principales ventajas de implementar mapas cognitivos en telesecundarias es que promueven el aprendizaje activo y significativo. Al elaborar un mapa, el estudiante debe leer con atención, seleccionar información relevante, organizarla jerárquicamente y representarla visualmente. Este proceso involucra habilidades cognitivas superiores como la síntesis, la inferencia y la metacognición, lo que contribuye a una comprensión más profunda del texto. Además, al vincular la nueva información con conocimientos previos, se fortalece la memoria y se facilita la transferencia del aprendizaje a otros contextos; en la realización de mapas los alumnos se mostraron muy interesados de rescatar información e irla estructurando de forma creativa e ilustrativa a manera de jerarquizar la información recabada en la lectura. Esta activación dual ayuda a mejorar la retención de la información y favorece una construcción de modelos mentales complejos, esenciales para interpretar textos narrativos, expositivos o argumentativos.

En las Telesecundarias, donde el trabajo autónomo del estudiante es clave debido a la modalidad, los mapas cognitivos ofrecen una herramienta accesible y flexible que puede utilizarse tanto en actividades individuales como colaborativas. Su implementación no requiere tecnología avanzada, lo que los hace viables en comunidades con

acceso limitado a recursos digitales. Además, pueden adaptarse a distintos niveles de competencia lectora, permitiendo una atención diferenciada y personalizada.

Los mapas cognitivos también favorecen la evaluación formativa, ya que permiten al docente identificar errores conceptuales, vacíos de información o interpretaciones erróneas. Al analizar los mapas elaborados por los alumnos, es posible detectar dificultades específicas en la comprensión de textos y diseñar estrategias de intervención focalizadas. Asimismo, los mapas pueden utilizarse como instrumentos de autoevaluación, promoviendo la reflexión sobre el propio proceso lector y fortaleciendo la autonomía del estudiante.

La implementación de los mapas cognitivos puede utilizarse en distintas etapas del proceso lector: antes de la lectura, para activar conocimientos previos; durante la lectura, para organizar la información; y después de la lectura, para sintetizar y reflexionar sobre lo aprendido. Esta versatilidad los convierte en aliados pedagógicos en la planificación de secuencias didácticas centradas en el desarrollo de competencias lectoras, de esta manera pasando de la investigación a la acción que fue la implementación de los mapas cognitivos en jóvenes de secundaria la experiencia de los docentes ha resultado satisfactoria ya que ha permitido el abordaje de contenidos y de actividades que tienen que ver directamente con el rescatar ideas centrales de los textos leídos a lo largo de las jornadas de trabajo.

CONCLUSIONES

La comprensión lectora es una competencia esencial para el desarrollo integral del estudiante, que va más allá de la decodificación de textos y se extiende a la construcción de significado, identidad y participación crítica en la comunidad. En contextos como las telesecundarias, donde confluyen desafíos estructurales, culturales y pedagógicos, los mapas cognitivos se presentan como una herramienta eficaz para organizar, jerarquizar y relacionar la información, potenciando procesos cognitivos superiores como la síntesis, la inferencia, la metacognición y la transferencia del conocimiento.

El verdadero valor de los mapas cognitivos se manifiesta cuando se incorporan en prácticas pedagógicas humanizadas, que reconocen al estudiante como sujeto activo, emocional y cultural. Esta estrategia permite conectar conocimientos previos con nuevos aprendizajes, incorporar elementos locales y narrativas propias, y adaptar la enseñanza a distintos niveles de competencia y estilos de aprendizaje. Así, se promueve la equidad educativa, la participación activa y la atención diferenciada, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Finalmente, la efectividad de los mapas cognitivos depende de la formación docente, el liderazgo educativo

y la articulación institucional. Para que esta herramienta cumpla su función humanizadora, los educadores deben comprender su sentido pedagógico y ético, promoviendo la autonomía, la creatividad y el diálogo, mientras que los directivos deben incentivar una cultura de innovación, colaboración y mejora continua. Cuando se implementan de manera integral, los mapas cognitivos no solo mejoran la comprensión lectora, sino que contribuyen a la formación de ciudadanos críticos, empáticos y capaces de participar activamente en sus comunidades.

REFERENCIAS

- Buzan, T. (2019). *Cómo crear mapas mentales*. Ediciones Urano.
- Campos Arenas, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Editorial Magisterio.
- Cañizalez Mesa, N. E., & Benavides Rozo, F. A. (2016). La didáctica como herramienta de la reflexión docente. *Educación y Territorio*, 6(11), 105–145. <https://revista.jdc.edu.co/reyte/article/view/48/44>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su empleo regular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129–142. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6–23. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/explorando-necesidadesactualesdecomprension.pdf>
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Fernández Martínez, C. A., & Uculmana Cabrejos, D. A. (2025). Efectividad de las estrategias de comprensión lectora aplicadas en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(39), 3037–3057. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1102>
- Manzano, M. (2000). *Impacto del léxico en la lectura de comprensión en estudiantes de secundaria técnica* [Trabajo de titulación, Universidad Autónoma de Tlaxcala].
- México. Secretaría de Educación Pública. (2025). *Resultados de los ejercicios integradores de aprendizaje*. <https://ejerciciosintegradores.sep.gob.mx/>
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Institute for Human and Machine Cognition. <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida: Resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000*. Santillana. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2001/12/knowledge-and-skills-for-life_g1gh-26ba/9789264065949-es.pdf

Pérez, G., & González, G. (2025). Elaboración de mapas cognitivos como estrategia didáctico-pedagógica para el aprendizaje del estudiante. *UNO Sapiens. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 1*, 7(14), 16–21. <https://doi.org/10.29057/prepa1.v7i14.13372>

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

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

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

Declaración ética:

El estudio aborda temas relacionados con estudiantes/ personas vulnerables, pero se realizó únicamente mediante revisión documental, análisis de información secundaria o bases de datos públicas. No implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable.

26

LA CONSTRUCCIÓN

**DE UN PROYECTO DE VIDA COMO UNA HERRAMIENTA
PREVENTIVA Y FORMATIVA PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL DE JÓVENES UNIVERSITARIOS**



LA CONSTRUCCIÓN

DE UN PROYECTO DE VIDA COMO UNA HERRAMIENTA PREVENTIVA Y FORMATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE JÓVENES UNIVERSITARIOS

BUILDING A LIFE PLAN AS A PREVENTIVE AND FORMATIVE TOOL FOR THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF YOUNG UNIVERSITY STUDENTS

Catherine Trejo-Correa¹

E-mail: trejocorreacatherine@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5802-1953>

Javier Moreno-Tapia¹

E-mail: javier_moreno@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-5440>

Nancy Avilés-Gutiérrez¹

E-mail: nancy_aviles6928@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6925-7813>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Trejo-Correa, C., Moreno-Tapia, J., & Avilés-Gutiérrez, N. (2026). La construcción de un proyecto de vida como una herramienta preventiva y formativa para el desarrollo integral de jóvenes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 248-258.

Fecha de presentación: 08/12/2025

Fecha de aceptación: 16/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El presente artículo toma como eje central la construcción de un proyecto de vida, el cual puede funcionar como una herramienta preventiva y formativa, por ejemplo para prevenir un embarazo adolescente no deseado. Para ello se realizó un estudio cualitativo hermenéutico basado en la revisión de 33 proyectos de vida elaborados por estudiantes de nivel superior, donde se identificaron elementos como el autoconocimiento, el establecimiento de metas, la definición de recursos y una proyección del futuro personal y profesional. Los resultados evidencian que los estudiantes que cuentan con claridad en sus objetivos y reciben acompañamiento familiar y académico, desarrollan una mayor capacidad para tomar decisiones responsables y mantener la continuidad académica. Se concluye que promover la elaboración y seguimiento de proyectos de vida desde etapas tempranas favorece la prevención del embarazo adolescente y la deserción escolar, además fortalece la autonomía, reflexión y desarrollo integral de los jóvenes.

Palabras clave:

Proyecto de vida, embarazo adolescente, deserción escolar, educación, autoconocimiento, metas.

ABSTRACT

This article focuses on the development of a life project, which can serve as a preventative and educational tool, for example, to prevent unwanted teenage pregnancy. To this end, a hermeneutic qualitative study was conducted based on a review of 33 life projects developed by university students. Elements such as self-knowledge, goal setting, resource allocation, and a projection of personal and professional futures were identified. The results show that students who have clear objectives and receive family and academic support develop a greater capacity to make responsible decisions and maintain academic continuity. It is concluded that promoting the development and monitoring of life projects from an early age helps prevent teenage pregnancy and school dropout, and also strengthens young people's autonomy, reflection, and holistic development.

Keywords:

Life plan, teenage pregnancy, school dropout, education, self-knowledge, goals, communication competencies.

INTRODUCCIÓN

El ser humano, a lo largo de su vida, construye expectativas, aspiraciones y metas que orientan su desarrollo personal, académico y profesional. Estas aspiraciones suelen organizarse en torno a lo que se conoce como proyecto de vida, el cual permite dar sentido a las decisiones presentes en función de las metas futuras. En este sentido, el proyecto de vida se configura como una herramienta fundamental para la planificación personal, ya que posibilita reflexionar sobre quién se es, qué se desea alcanzar y qué estrategias pueden implementarse para lograrlo.

De acuerdo con Betancourth-Zambrano et al. (2019), el proyecto de vida hace referencia a un plan ideal que una persona aspira a lograr en el futuro, tomando en cuenta sus habilidades y las características internas y externas que posee. En este mismo sentido, la Universidad Tecnológica del Perú (2023) señala que el proyecto de vida es un esquema que dirige el futuro de un individuo, facilitando la consecución de sus metas y objetivos. Este plan ofrece un sentido de dirección y propósito, reflejando los valores, intereses, habilidades y aspiraciones de cada persona, y se ajusta a sus circunstancias y contexto particular. Asimismo, funciona como una orientación a lo largo de la vida, ya que incluye las expectativas y estrategias necesarias para alcanzar lo que se desea, considerando la personalidad, intereses y capacidades del individuo (Rojas-Valladares & Domínguez-Urdanivia, 2025).

Por su parte, Suárez-Barros et al. (2018) indican que el proyecto de vida busca otorgar significado a la vida de una persona mediante la integración de diferentes dimensiones como la vocacional, laboral, económica, social, afectiva y de proyección futura. A medida que este proyecto se define y se adapta a las circunstancias del individuo, se establecen metas que se integran entre sí y que facilitan el progreso a través de diferentes etapas en la búsqueda del bienestar y la satisfacción personal. En este sentido, puede afirmarse que el proyecto de vida constituye un plan dinámico que orienta a las personas hacia la realización de sus aspiraciones, integrando tanto las características internas como los factores externos que influyen en su vida cotidiana.

La elaboración de un proyecto de vida adquiere especial relevancia durante la adolescencia y la juventud, etapas caracterizadas por importantes cambios físicos, emocionales, sociales y cognitivos que influyen en la toma de decisiones relacionadas con el futuro. De acuerdo con el Consejo Estatal de Población (2020), la adolescencia es considerada el periodo ideal para iniciar la construcción del proyecto de vida, ya que durante esta etapa se presentan diversas oportunidades para reflexionar sobre el futuro y definir metas personales. Sin embargo, este proceso requiere del acompañamiento de padres, docentes y otros actores educativos, quienes desempeñan un papel fundamental al orientar y apoyar a los jóvenes en la

toma de decisiones que pueden influir significativamente en su trayectoria de vida.

No obstante, Gómez (2025) refiere que el proyecto de vida suele consolidarse al alcanzar un mayor nivel de madurez, particularmente después de los 20 años, momento en el cual las personas pueden reconocer con mayor claridad sus preferencias, motivaciones y desafíos. Este proceso es dinámico y susceptible de modificarse a lo largo del tiempo, ya que las metas y aspiraciones pueden ajustarse conforme cambian las circunstancias y las experiencias personales. De esta manera, el proyecto de vida debe reflejar la identidad del individuo y aquello que desea proyectar hacia el mundo.

En este proceso de construcción del proyecto de vida, el autoconocimiento representa uno de los elementos fundamentales. La Universidad Tecnológica del Perú (2023) señala que el desarrollo de un proyecto de vida generalmente implica diversas etapas, entre las que se encuentran el autoconocimiento, el establecimiento de metas, la planificación, la implementación y la evaluación de los avances alcanzados. El autoconocimiento permite a la persona reflexionar sobre sus intereses, valores, fortalezas y debilidades, lo que facilita la definición de metas claras y alcanzables a corto, mediano y largo plazo.

Asimismo, Ríos Saldaña & Alarcón Armenda (2020) señalan que las actitudes constituyen un aspecto clave del desarrollo personal, ya que influyen en la manera en que las personas enfrentan y toman decisiones en distintos ámbitos de la vida. Estas actitudes se forman a partir de la interacción con el entorno social y se nutren de las ideas, creencias y valores transmitidos por la familia, los amigos y otros grupos cercanos. Sin embargo, también son susceptibles de modificarse a través de la reflexión personal y las experiencias adquiridas. En consecuencia, reconocer y reflexionar sobre las propias actitudes resulta fundamental al momento de construir un proyecto de vida, pues permite fortalecer el autoconocimiento y orientar de manera más clara las decisiones personales.

En este mismo sentido, el Consejo Estatal de Población (2020) destaca que la construcción de un proyecto de vida permite a los adolescentes y jóvenes orientar sus decisiones hacia un futuro deseado, siempre que exista un conocimiento profundo de sí mismos, de sus capacidades, limitaciones, intereses y aspiraciones. Este proceso facilita el establecimiento de metas coherentes con la realidad personal, familiar y social, lo que contribuye al desarrollo del potencial individual.

Para la elaboración de un proyecto de vida también es necesario considerar los diferentes ámbitos en los que se desarrollan las metas personales. Morales Rodríguez & Chávez López (2020) definen una meta como el propósito o fin que se desea alcanzar, señalando que cuando una meta se cumple se convierte en un logro. En este sentido, las metas pueden clasificarse en distintos ámbitos, entre

los que destacan el académico, el profesional, el personal y el familiar.

En el ámbito educativo, Alcívar et al. (2020) señalan que las metas académicas constituyen un estilo motivacional conformado por creencias, atribuciones y factores afectivos que orientan las acciones de los estudiantes dentro del contexto educativo. Por otra parte, Cabral (2020) refiere que las metas profesionales corresponden a aquellos objetivos que una persona pretende alcanzar en su desarrollo laboral, los cuales deben ser específicos, medibles, alcanzables, relevantes y delimitados en el tiempo. En cuanto a las metas personales, Nebreda (2025) señala que representan aspiraciones que orientan la energía y las decisiones de una persona hacia la realización de sus objetivos, contribuyendo al desarrollo de una vida coherente con sus valores. De manera similar, Perry (2025) indica que las metas familiares buscan fortalecer la convivencia y los vínculos entre los integrantes de la familia, favoreciendo el crecimiento conjunto y la organización familiar.

No obstante, diversos factores sociales, culturales y económicos pueden influir en la construcción y consolidación del proyecto de vida durante la adolescencia. Uno de los fenómenos que puede afectar significativamente este proceso es el embarazo adolescente, el cual continúa siendo un problema relevante en diferentes contextos sociales. Maldonado et al. (2020) definen el embarazo adolescente como aquel que ocurre durante esta etapa de la vida o cuando la joven aún depende económicamente de su familia, independientemente de su edad.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (2024), a nivel global aproximadamente 20,000 niñas y adolescentes menores de 18 años dan a luz cada día en países en desarrollo, lo que representa alrededor de 7.3 millones de nacimientos anuales. En el caso de México, el embarazo adolescente ha adquirido una gran relevancia, ya que el país ocupa el primer lugar entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en esta problemática, con una tasa de 77 nacimientos por cada mil adolescentes de entre 15 y 19 años (México. Instituto Nacional de las Mujeres, 2021).

De manera similar, datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023) señalan que entre 2017 y 2021 la tasa promedio de nacimientos en madres adolescentes de entre 15 y 19 años fue de 35.3 por cada mil, registrándose un total de 147,279 nacimientos durante este periodo. Estas cifras evidencian que, aunque se han observado algunas disminuciones en los últimos años, el embarazo adolescente continúa siendo una problemática que requiere atención, ya que puede generar implicaciones importantes en la salud, la educación y el desarrollo personal de los jóvenes.

Diversos estudios han identificado factores asociados a esta problemática. Maldonado et al. (2020) señalan que uno de los factores que puede influir en el embarazo adolescente es el antecedente familiar, particularmente cuando la madre también experimentó un embarazo durante su adolescencia. Asimismo, Monterrubio-Flores et al. (2024) identificaron que muchas adolescentes que se embarazaron no contaban con un proyecto de vida claramente definido antes de enfrentar esta situación.

En este sentido, el embarazo adolescente puede modificar de manera significativa los proyectos de vida de los jóvenes, ya que implica asumir responsabilidades que pueden afectar la continuidad de los estudios, el desarrollo profesional y las oportunidades futuras. Por ello, contar con un proyecto de vida bien estructurado puede contribuir a que los adolescentes y jóvenes tomen decisiones más reflexivas y responsables, lo que les permite evitar situaciones que podrían interferir con el logro de sus metas personales y académicas (Consejo Estatal de Población, 2020).

Finalmente, Romo (2007) señala que para construir el futuro es necesario analizar y transformar el presente, lo cual implica imaginar el futuro deseado y trabajar de manera constante para alcanzarlo. En este sentido, el proyecto de vida no debe entenderse como un plan rígido, sino como un proceso dinámico que puede ajustarse conforme cambian las circunstancias y las experiencias de vida. En consecuencia, comprender cómo los jóvenes construyen y proyectan su futuro resulta fundamental para el desarrollo de estrategias educativas que fortalezcan su capacidad de planificación, toma de decisiones y desarrollo personal.

Por todo lo anterior, el propósito del presente artículo es evaluar, a través de herramientas hermenéuticas, la construcción de proyectos de vida en estudiantes de recién ingreso de una universidad pública en la licenciatura en Ciencias de la Educación.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio es de tipo cualitativo hermenéutico para evaluar la construcción de los proyectos de vida en un grupo de estudiantes universitarios.

El instrumento que se utilizó para recopilar dicha información fue un formato proyectos de vida, el cual fue recabado por 33 estudiantes de una universidad pública del centro de México de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con una estructura predispuesta y dividida en diferentes secciones: la primera tiene que ver con el autoconocimiento, identificar las fortalezas, debilidades, valores e intereses propios; por su parte la segunda sección rescata las metas tanto académicas como profesionales, personales y familiares de los estudiantes; en la tercera sección se reconocen los recursos con los que cuentan estos se retoman como recursos económicos,

tiempo y apoyo y finalmente en la última parte se rescata una reflexión individual acerca de cómo ven su futuro como profesionistas, rescatando una descripción detallada de cómo se imaginan en un futuro como se indica a continuación:

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se realizaron esquemas analíticos que rescatan las opiniones de los 33 estudiantes con respecto a sus fortalezas, debilidades, valores e intereses personales tal como lo indica la Universidad Tecnológica del Perú (2023) ya que es importante reconocer estos aspectos o tener un buen autoconocimiento para la construcción de un proyecto de vida sólido y bien definido, con base en las respuestas de los estudiantes se realiza el siguiente análisis por cada aspecto a valorar:



Figura 1. Fortalezas.

En la figura 1 se presentan las fortalezas que más se repiten según las opiniones de los alumnos, poco más de una tercera parte de los reportes indican que las fortalezas más destacadas hacen referencia a la adaptabilidad y facilidad para aprender en cualquier entorno lo que indica que la mayoría de los alumnos tienden a adaptarse a cualquier entorno de trabajo lo que posibilita el buen trabajo colaborativo que es otro aspecto que también se rescata en gran parte de los alumnos por lo que da cuenta de que existe un equilibrio en estas fortalezas, por otro lado, otra parte que se rescata es la creatividad y resiliencia por parte de los alumnos. Algunas otras actitudes que se repiten, pero en menor cantidad fueron los de liderazgo, perseverancia y paciencia esto es importante ya que de acuerdo con Ríos Saldaña & Alarcón Armenda (2020) las actitudes son esenciales para la creación del proyecto de vida y con ello un buen autoconocimiento encamina a la estructuración sólida de dicho proyecto.

Algo que llama la atención es que varios alumnos refirieron diferentes valores como parte de sus fortalezas, lo que hace pensar que no tienen claridad en sus fortalezas

como tal y por ello recurren a la utilización de valores que más adelante se rescatan y son repetitivos.

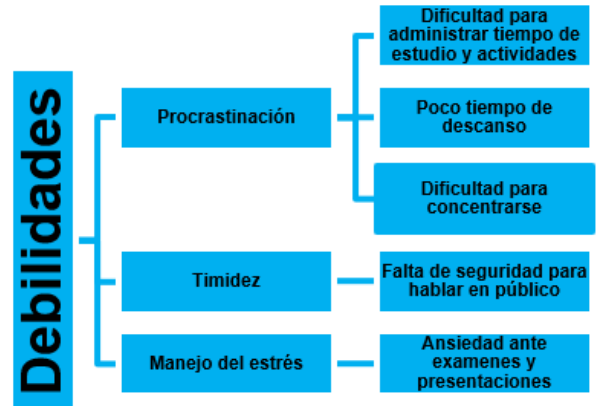


Figura 2. Debilidades.

En la figura 2 se representan las debilidades que tuvieron más relevancia y un poco más de una tercera parte considera como mayor debilidad a la procrastinación, además de eso varias personas no mencionan a la procrastinación como tal pero sí refieren algunas actitudes o características propias de la procrastinación como: dificultad para administrar tiempo de estudio y actividades, poco tiempo de descanso, dificultad para concentrarse, problemas para organizar ideas concretas, la gestión de tiempo, la desorganización, problemas para regular los horarios de sueño, entre otros.

Por todo ello, se puede decir que esta debilidad es la que sobresale de este aspecto, aunque también se mencionan cuestiones como la timidez, la falta de seguridad para hablar en público, el manejo del estrés, la ansiedad ante exámenes y presentaciones, etcétera.



Figura 3. Valores.

En la figura 3 se identifican los valores que más sobresalen en los reportes de los estudiantes, sin duda una gran parte de ellos refieren al respeto como uno de los valores que más practican o que los identifica, un gran número de estudiantes lo mencionaron por lo que este valor es el que más destaca, sin embargo, los valores de responsabilidad y honestidad también tuvieron un gran porcentaje ya que un poco más de la mitad de los estudiantes lo mencionaron en sus reportes.

Otros valores que se mencionaron con frecuencia fueron: la empatía, solidaridad, compromiso, disciplina, humildad, colaboración, tolerancia, amabilidad, paciencia, lealtad y creatividad. En este apartado hubo una gran claridad y entendimiento, por lo tanto, se puede rescatar de manera clara y con seguridad que este aspecto fue entendido por los estudiantes y esto abre camino para concretar un buen proyecto de vida.

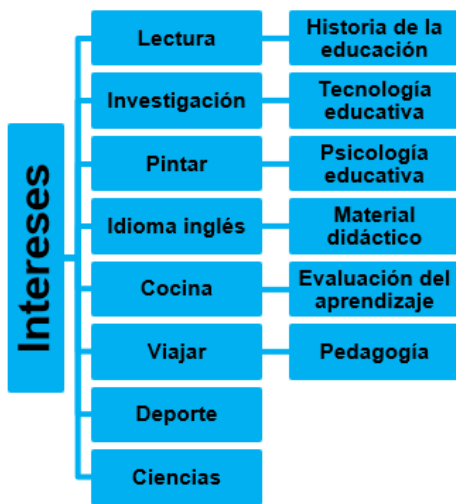


Figura 4. Intereses.

Este apartado llama la atención, ya que, muchos de los estudiantes no tienen claridad sobre este aspecto, debido a que mencionan más que nada sus metas u objetivos que les gustaría alcanzar como: obtener su título universitario, desarrollar habilidades, estabilidad económica, terminar la carrera, además utilizan palabras como “busco” o “deseo” por lo que da a entender que no tienen claridad sobre este aspecto importante para la creación de un proyecto de vida.

Además de ello, también llama la atención que algunos de los alumnos refieren en este apartado cuestiones como: Conocerme a mí misma, lograr el cambio de carrera que deseo, poder tomar cariño a la carrera y descubrir mis fortalezas, todas estas opiniones son evidencia de que algunos además de no tener claridad sobre este rubro tampoco tienen claridad en su autoconocimiento porque de acuerdo con Unibetas (2002) se rescata que para establecer un proyecto de vida se debe reflexionar sobre

la situación actual reconociendo metas y enfocándose en proyectos y oportunidades laborales futuros algo que tampoco se ve remarcado por sus respuestas.

Por otro lado, en la figura 4 se rescatan verdaderos intereses que pudieran considerarse para establecer su proyecto de vida tales como: lectura, investigación, pintar, el idioma inglés, la cocina, historia de la educación, tecnología educativa, psicología educativa, diseño y creación de material didáctico, evaluación del aprendizaje, pedagogía, viajar, el deporte, las ciencias, entre otros.

De acuerdo con el Consejo Estatal de Población (2020) resalta la importancia del autoconocimiento para establecer metas alcanzables y que mantengan una relación con la realidad familiar y social de cada individuo. Este autoconocimiento incluye reconocer las capacidades, limitaciones, intereses y aspiraciones personales.

Finalmente, en este primer análisis se pudo descubrir que existen algunas discrepancias en cuanto a la reflexión del autoconocimiento, sin embargo, un gran número de estudiantes tiene claro las fortalezas, debilidades, valores e intereses que le conciernen. En general, se puede considerar que este primer paso para la concreción de un proyecto de vida es satisfactorio y no carece de información, si bien existen algunas confusiones, pero todo sirve para empezar a *definir* su proyecto de vida, este primer paso abre el panorama y permite que se tomen decisiones posteriormente.

Se reunieron las opiniones de estos 33 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, pero ahora con respecto a las metas tanto académicas como profesionales, personales y familiares, ya que tener claridad sobre las metas u objetivos centrales además de las necesidades es un paso importante para la creación de un proyecto de vida (Unibetas, 2022).

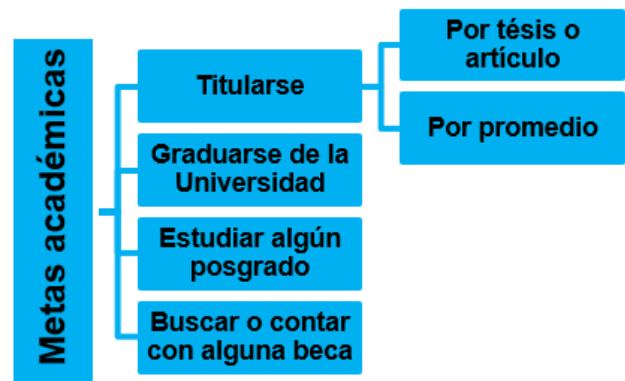


Figura 5. Metas académicas.

En la figura 5 se presentan las metas académicas que tienen un número considerable de opiniones, la gran mayoría quiere titularse y prioriza esto como una meta académica a cumplir, un poco menos de la tercera parte de

estudiantes quiere hacerlo por tesis o artículo y otra parte quiere realizarlo por promedio. Otras metas académicas que se repiten en gran cantidad son: graduarse de la universidad (12 opiniones) estudiar una maestría o algún posgrado (10 opiniones) y buscar o contar con alguna beca (7 opiniones). Esto resulta importante debido a que de acuerdo con Alcívar et al. (2020) las metas académicas forman parte de la motivación de los estudiantes para realizar acciones que favorezcan el quehacer educativo.



Figura 6. Metas profesionales.

Las metas u objetivos profesionales son los objetivos concretos que una persona se propone alcanzar a lo largo de su trayectoria laboral. Para que sean efectivos, es importante que estén bien definidos, que sean medibles, que tengan un propósito significativo, que sean posibles de alcanzar y que se establezcan dentro de un rango de tiempo determinado (Cabral, 2020). En la figura 6 se identifican algunas de las metas profesionales que más se repiten de acuerdo con la opinión de los estudiantes, una gran parte de ellos (10 estudiantes) refieren que les gustaría tener un trabajo en la Secretaría de Educación Pública, también (7 estudiantes) mencionan que les gustaría desempeñarse o fungir como docentes, trabajar en un kínder o primaria (9 estudiantes) y trabajar en una secundaria, bachillerato o nivel superior (3 estudiantes). Algo que llama la atención, es que una persona refiere que no tiene claridad en sus metas profesionales debido a que está en proceso de cambiarse de carrera, lo cual podría indicar que por ahora sus metas no están bien definidas y como se dijo con anterioridad esto es un aspecto importante para la efectividad de estas metas.



Figura 7. Metas personales.

En la figura 7 se rescatan las metas personales que tienen mayor relevancia para los estudiantes, por ejemplo, consideran importante la salud física y mental (19 estudiantes) además aunado a esto (10 estudiantes) consideran de gran importancia hacer ejercicio, también algunos mencionan acciones o actividades que están relacionadas con la salud física, mental y emocional como: comer bien o más sano, tener más paciencia, tener hábitos saludables, meditar, dejar de procrastinar, entre otros. Por otro lado, viajar o conocer otros lugares es otro aspecto que tiene relevancia (19 estudiantes), otra meta que se repite con regularidad tiene relación con independizarse o tener una estabilidad económica (12 personas) y finalmente otro aspecto que se rescata es acerca de las habilidades sociales (17 personas), considerando cuestiones como ser más sociable, hacer amigos, mejorar habilidades de comunicación, fortalecer relaciones interpersonales, entre otras.

De acuerdo con Nebreda (2025) las metas personales son los deseos o propósitos que cada individuo define para su vida, hacia los que se inclinan sus esfuerzos, elecciones y recursos con el fin de alcanzarlos. Forman parte esencial de la personalidad y actúan como motivación al permitir una armonía con los propios valores. Por lo anterior se puede decir entonces que la gran mayoría de los estudiantes tiene claridad con respecto a las metas personales.

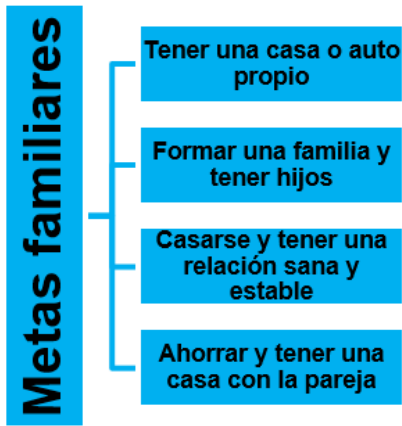


Figura 8. Metas familiares.

Las metas familiares son propósitos compartidos que buscan fortalecer la relación entre los miembros de la familia. Establecerlas permite fomentar el desarrollo en conjunto, favorecer la organización y alcanzar una convivencia más armoniosa (Perry, 2025). Con ello, las respuestas que dieron los estudiantes están más encaminadas a la consolidación de una familia, por lo que podría decirse que son planeadas a un largo plazo; la gran mayoría (25 opiniones) considera que tener una casa o auto propios es indispensable, también formar una familia y tener hijos es una meta que se repite con frecuencia (17 opiniones) aunado a esto, casarse y tener una relación sana y estable (18 opiniones) también forma parte de estas opiniones y finalmente ahorrar y tener una casa con la pareja (7 opiniones) fue considerado también por los estudiantes.

El siguiente aspecto para rescatar corresponde a los recursos y de acuerdo con Sánchez (2025) es importante en este aspecto identificar las herramientas, capacidades o respaldos con los que se cuentan y aquellos que es necesario fortalecer, en este análisis es importante reconocer aspectos como: la preparación académica, las relaciones de apoyo y el tiempo adicional que se requiera.

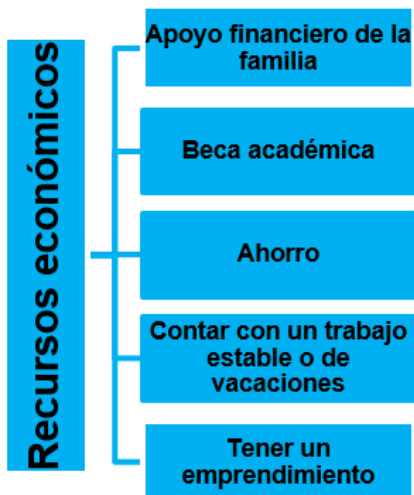


Figura 9. Recursos económicos.

Una gran parte de los estudiantes (20 opiniones) menciona que el apoyo financiero de la familia es indispensable y cuentan con este tipo de recurso económico, por otro lado, algunos (12 opiniones) también consideran que contar con una beca puede marcar la diferencia, algunos de ellos ya cuentan con una mientras que otros consideran un objetivo a perseguir; hubieron opciones que se repitieron pero en menor frecuencia tal fue el caso del ahorro (6 opiniones), contar con un trabajo estable o de vacaciones (5 opiniones) y finalmente tener un emprendimiento (3 opiniones) como se observa en la figura 9.



Figura 10. Recurso tiempo.

Como se puede observar en la figura 10, en este apartado no existieron tantas ideas iguales, sin embargo, sí hubo algunas que se repitieron, un caso fue el de disponer del tiempo de estudio (4 opiniones), contar con disponibilidad de tiempo (3 opiniones), buscar un equilibrio entre la vida social y académica (3 opiniones) y finalmente dedicar tiempo a algún emprendimiento (2 opiniones).



Figura 11. Apoyo.

En la figura 11 se pueden apreciar las opciones que sobresalen, la que más destaca por la cantidad de estudiantes que lo mencionó fue la de contar con el apoyo de la familia (24 opiniones), por otro lado, el apoyo de amigos y compañeros tuvo relevancia (16 opiniones), el apoyo académico de profesores y/o tutores también fue mencionado (7 opiniones) y finalmente el contar con el apoyo de la pareja también tuvo cierta significancia para los estudiantes (6 opiniones).

A partir de esto resulta imprescindible decir que el apoyo de los padres es muy importante para que los estudiantes puedan continuar con sus estudios, de acuerdo con Amador et al. (2021) los padres deben brindar un entorno adecuado a sus hijos en el que se incluya estabilidad económica, alimentación, vivienda y claro apoyo emocional. En conjunto con esto, por parte del estudiante debe existir una disciplina, motivación y compromiso constante para poder alcanzar los objetivos del programa educativo.

Finalmente, este último aspecto hace referencia a reflexionar y crear una proyección a cerca de lo que se quiere lograr en el futuro, resulta indispensable reconocer la actividad o el empleo que se quiere tener y además de ello ser detallado permitirá que se obtenga mayor motivación para cumplir sueños y aspiraciones.

A partir de ello es que se realiza el análisis considerando tres categorías en este aspecto, las cuales corresponden a: Expectativas como futuro profesionista, Proyección de su vida futura personal y Proyección de su vida futura profesional, a continuación, se muestran los resultados de dichas categorías.



Figura 12. Expectativas como futuro profesionista.

En la figura 12 se muestran los resultados con respecto a las expectativas que tienen los estudiantes como futuros profesionistas y en este caso, se hace mención de manera frecuente algunos detalles sobre la manera en la que les gustaría vestir, manera de hablar, fragancia y demás detalles que consideran en su vida profesional (25 opiniones), también una gran cantidad de estudiantes menciona que les gustaría transmitir seguridad y confianza al desempeñar su labor (10 opiniones), siguiendo con ello, especifican detalles acerca de las horas de trabajo que les gustaría cubrir y las horas de descanso que tendrán futuramente (7 opiniones) y finalmente otra cuestión que se repite es la descripción de valores y habilidades que les gustaría poseer para ese entonces (5 opiniones).

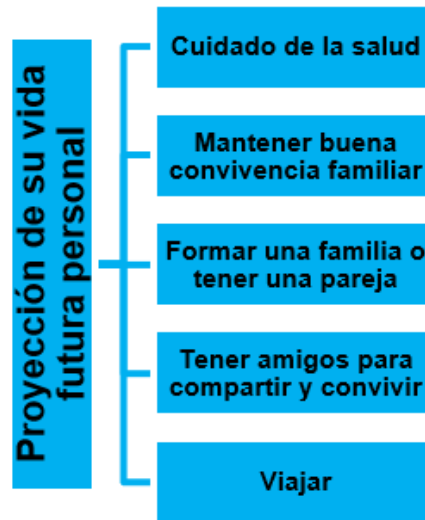


Figura 13. Proyección de su vida futura personal.

En este aspecto hubo más dispersión de opiniones, sin embargo también existieron algunas cuestiones que guardaban alguna relación y es así que se recuperó la información; consideran importante en el futuro cuidar de su salud física y mental y con ello hacer ejercicio y mantener una buena imagen (18 opiniones), también mantener una buena convivencia con la familia nuclear o con los padres en un futuro resulta indispensable para los estudiantes (14 opiniones), algunos otros mencionaron que el formar una familia o tener una pareja es considerado para la proyección de su futuro en el aspecto personal (12 opiniones), otro que se repitió fue el contar con un círculo cercano de amigos (8 opiniones) y finalmente el viajar también fue considerado por algunos (7 opiniones) como se muestra en la figura 13.



Figura 14. Proyección de su vida futura profesional.

Finalmente en este apartado como se muestra en la figura 14 se rescatan opiniones diversas y muy similares a las expectativas profesionales sin embargo, en este punto se tratan de rescatar sobre todo cuestiones más específicas tales como la mención del puesto, área o nivel en

el que desempeñarán su labor (19 opiniones), también se hace mención de crecimiento profesional por ejemplo estudiar un posgrado, alguna especialidad o certificación (4 opiniones) y finalmente se rescata que en este punto tengan más metas por cumplir o que aún no se completen sus metas establecidas en ese momento de su vida (3 opiniones).

CONCLUSIONES

La investigación es evidencia de que la construcción de un proyecto de vida funciona como una herramienta preventiva y formativa, ya que fomenta el autoconocimiento, el establecimiento de metas académicas, profesionales, personales y familiares así como la identificación de recursos y apoyos. Estos elementos permiten a los adolescentes tomar decisiones conscientes y responsables frente a cualquier desafío que presenten, en particular respecto a su sexualidad y continuidad educativa.

El embarazo en la adolescencia constituye un fenómeno complejo, estrechamente ligado a condiciones socioeconómicas, antecedentes familiares y sobre todo a la falta de un plan de vida definido. Tal como lo afirman Monterrubio-Flores et al. (2024), la mayoría de las madres adolescentes que entrevistaron reconocieron no haber contado con un proyecto de vida estructurado antes de embarazarse, lo que refuerza la importancia de esta herramienta como mecanismo de prevención y orientación.

En los resultados obtenidos en el análisis de 33 proyectos de vida de estudiantes de nivel superior, se evidenció que, si bien algunos presentan confusiones en torno a sus intereses y autoconocimiento, la mayoría logra identificar fortalezas, valores y metas claras en el ámbito académico, personal y familiar, lo que constituye un paso sólido para la consolidación de decisiones que impactan positivamente para su desarrollo integral. Asimismo, se observa que el acompañamiento familiar, personal y académico es un factor clave, ya que, como sostienen Amador et al. (2021), los padres deben brindar “estabilidad económica, alimentación, vivienda y apoyo emocional” como condiciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos educativos de sus hijos, además de ello, se requiere de la motivación, disciplina y compromiso de los estudiantes, fortaleciendo el proceso de autogestión en su futuro profesional.

Finalmente, se concluye que fomentar la elaboración de proyectos de vida dentro de los espacios educativos no solo contribuye a prevenir el abandono escolar y el embarazo adolescente, sino que también promueve una actitud reflexiva y crítica frente a la toma de decisiones. Tal como lo menciona el Consejo Estatal de Población (2020), contar con un proyecto de vida bien definido “fortalece la capacidad para actuar con mayor autonomía y sentido de propósito” lo cual se traduce a una mayor posibilidad para alcanzar metas académicas, profesionales, personales y familiares. De este modo, el proyecto de

vida cobra importancia estratégica en el ámbito educativo y social para disminuir los riesgos asociados con la deserción escolar y favorecer el bienestar integral de los adolescentes.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra que la construcción de los proyectos de vida por parte de los estudiantes se realizó en el marco de una asignatura específica de la carrera, por lo tanto no se dio un seguimiento adecuado a la evolución ni al cumplimiento de los objetivos o metas planteados. Esto podría impedir la valoración precisa del impacto que tiene el plan de vida a largo plazo en la prevención de problemáticas como la deserción escolar o el embarazo adolescente.

Es por ello que, se sugiere continuar promoviendo la elaboración de proyectos de vida como parte del proceso formativo en los distintos niveles educativos, además de brindar un acompañamiento y seguimiento del mismo a través de asesores, orientadores o tutores. De igual manera, sería valioso incorporar estrategias de reflexión periódica que permitan actualizar y reestructurar los proyectos de vida de acuerdo con los avances y circunstancias personales o académicas que se presenten durante su cumplimiento.

REFERENCIAS

- Alcívar, A., Solórzano, G., & Zambrano, E. (2020). El cuestionario de metas académicas y los factores de aprendizaje en relación con la variable sexo del alumnado. *Suplemento CICA Multidisciplinario*, 4(10), 93–107. <https://uleam.suplementocica.org/index.php/SuplementoCICA/article/view/39/99>
- Amador Anguiano, J. D., González González, C. A., Arias Soto, M. P., & Carbajal Santillán, M. G. (2021). El entorno familiar y la deserción escolar: El caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 139–154. <http://dx.doi.org/10.5209/cuts.67348>
- Betancourth-Zambrano, S., Paz-Gordillo, O. M., & Obando-Perlaza, M. F. (2019). Evaluación de un programa de proyecto de vida a través de la controversia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 60–72. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a5>
- Cabral, I. (2020). Mantener (o fijarse) objetivos profesionales en mitad de una crisis. *Welcome to the Jungle*. <https://www.welcometothejungle.com/es/articulos/objetivos-profesionales-crisis>
- Gómez, M. I. (2025). *Proyecto de vida*. Enciclopedia Concepto. <https://concepto.de/proyecto-de-vida/>
- Maldonado, R. E., Suárez, R., & Rojas, A. L. (2020). Una mirada distinta al embarazo adolescente. *RECIMUNDO*, 4(4), 228–235. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/942/1510>

- México. Consejo Estatal de Población. (2020). *Proyecto de vida para las y los adolescentes*. <https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/2020/Proyecto%20de%20vida%2020digital.pdf>
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Comunicado de prensa Num. 556/23. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_EmbNoPlanificado23.pdf
- México. Instituto Nacional de las Mujeres. (2021). *Estrategia nacional para la prevención del embarazo en adolescentes*. <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>
- Monterrubio-Flores, E. A., León-Roger, L., Rueda-Neria, C. M., & Parada-Toro, I. M. (2024). Factores socioculturales: Embarazo adolescente subsecuente y proyecto de vida, Morelos, México (2012–2022). *Horizonte Sanitario*, 23(1), 129–140. <https://doi.org/10.19136/hs.a23n1.5678>
- Morales Rodríguez, M., & Chávez López, J. K. (2020). Planeación y proyección de metas: Su importancia en la adaptación a la vida universitaria. *Revista Electrónica Sobre Educación Media y Superior*, 7(14), 62–77. <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/296/324>
- Nebreda, M. (2025). Metas personales: ¿Cómo definir las y qué hacer para alcanzarlas? *Campus Training*. <https://www.campustraining.es/noticias/que-son-metas-personales/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Embarazo adolescente*. <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/adolescent-pregnancy>
- Perry, E. (2025). 20 metas familiares para practicar con tus seres queridos. *BetterUp*. <https://www.betterup.com/blog/family-goals>
- Ríos Saldaña, M., & Alarcón Armenda, A. (2020). *Diseño de plan de vida*. Grupo Editorial Patria.
- Rojas-Valladares, A. L., & Domínguez-Urdanivia, Y. (2025). *Orientación educativa y gestión tutorial en el contexto de la educación superior*. Sophia Editions.
- Romo, M. (2007). *Tu proyecto de vida: Estrategias para identificar y alcanzar tus metas*. Diana.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., & Pérez-Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51–74. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Sánchez, S. (2025). *Proyecto de vida: ¿Cómo hacer un plan de vida? Ejemplos*. <https://www.dolarapp.com/es-MX/blog/your-money/proyecto-de-vida>
- Suárez-Barros, A. S., Alarcón Vásquez, Y., & Reyes Ruiz, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 505–511.
- Unibetas. (2022). Proyecto de vida: ¿Cómo hacer un plan de vida? Definición y pasos. <https://unibetas.com/proyecto-de-vida/>
- Universidad Tecnológica del Perú. (2023). ¿Qué es un proyecto de vida y por qué es importante? <https://www.utp.edu.pe/blog/vida-universitaria/que-es-un-proyecto-de-vida-y-por-que-es-importante>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Catherine Trejo-Correa, Javier Moreno-Tapia, Nancy Avilés-Gutiérrez: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio aborda temas relacionados con estudiantes/personas vulnerables, pero se realizó únicamente mediante revisión documental, análisis de información secundaria o bases de datos públicas. No implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable.

27

DESARROLLO

**DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN LA CUARTA FASE
EDUCATIVA MEDIANTE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA
BASADA EN PROYECTOS**



DESARROLLO

DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN LA CUARTA FASE EDUCATIVA MEDIANTE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA BASADA EN PROYECTOS

DEVELOPMENT OF LITERACY SKILLS IN THE FOURTH EDUCATIONAL PHASE THROUGH PROJECT-BASED TEACHING METHODOLOGY

Martha Chargoy-Espinoza¹

E-mail: crisjosmar87@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8972-2177>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Chargoy-Espinoza, M. (2026). Desarrollo de habilidades de lectoescritura en la cuarta fase educativa mediante la metodología de enseñanza basada en proyectos. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 259-273.

Fecha de presentación: 13/12/2025

Fecha de aceptación: 21/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

En este artículo, se expone una propuesta académica que invita a autoridades educativas, directivos y personal docente, a considerar el diseño de un Proyecto de Aplicación Escolar (PAE), en trabajo colegiado, para la mejora continua, donde se involucre a la comunidad escolar, y no sólo el binomio maestro - alumno, en una labor que, debiera ser prioritaria para todos los involucrados en el ámbito educativo, a fin de mejorar el aprovechamiento escolar en todos los campos formativos y, en consecuencia, contribuir al desarrollo integral de la niñez. Como parte del marco conceptual, se desagrega, de lo general a lo particular, la forma en la que la Nueva Escuela Mexicana (NEM), guía al colectivo docente, para encuadrar el papel de la lectoescritura en los estudiantes de fase 4. Se presenta el caso de las limitaciones que presenta una escuela de educación primaria rural, su contexto local y educativo; y, se exponen los problemas de aprendizaje identificados alrededor de la lectoescritura, además de algunos hallazgos y acciones de mejora. Asimismo, se proponen algunos temas que puedan contribuir a diagnosticar los que guíen el diseño, seguimiento y evaluación del PAE, para adecuarlo al contexto y a las necesidades educativas.

Palabras clave:

Hábitos de lectura, hábitos de escritura, habilidades de lectoescritura, aprendizaje basado en proyectos.

ABSTRACT

This article presents an academic proposal that invites educational authorities, administrators, and teaching staff to consider designing a School Application Project (PAE) collaboratively for continuous improvement. This project should involve the entire school community, not just the teacher-student relationship, in a task that should be a priority for everyone involved in education. The goal is to improve academic performance across all learning areas and, consequently, contribute to the holistic development of children. As part of the conceptual framework, the article breaks down, from the general to the specific, how the New Mexican School (NEM) guides the teaching staff in framing the role of literacy for students in Phase 4. The case study presents the limitations of a rural primary school within its local and educational context. It also outlines the learning difficulties identified related to literacy, along with some findings and proposed improvements. Likewise, some topics are proposed that may contribute to diagnosing reading and writing habits that guide the design, monitoring and evaluation of the PAE, to adapt it to the context and educational needs.

Keywords:

Reading habits, writing habits, literacy skills, project-based learning.

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura constituye uno de los pilares fundamentales en la formación académica, social y personal de los estudiantes, ya que permite el acceso al conocimiento, la comunicación efectiva y el desarrollo del pensamiento crítico. A través de la lectura y la escritura, los alumnos no sólo adquieren información, sino que también desarrollan habilidades cognitivas que les permiten interpretar su realidad, expresar ideas y participar activamente en la sociedad. No obstante, a pesar de su relevancia en los procesos educativos, la enseñanza tradicional de la lectoescritura ha mostrado limitaciones relacionadas con la motivación de los estudiantes y con la adaptación a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. En muchos casos, las prácticas pedagógicas centradas en métodos repetitivos o memorísticos dificultan que los alumnos desarrollen un verdadero interés por la lectura y la escritura, lo cual repercute en su desempeño académico y en la formación de hábitos lectores duraderos.

Frente a esta situación, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que permitan fortalecer las habilidades de lectoescritura desde enfoques más dinámicos, participativos y contextualizados. En este sentido, la Metodología de Enseñanza Basada en Proyectos se presenta como una alternativa didáctica que promueve el aprendizaje significativo, al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas reales de su entorno. Este enfoque metodológico favorece el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y comunicativas, al mismo tiempo que estimula la creatividad, la autonomía y el trabajo colaborativo. Sin embargo, la implementación de nuevas metodologías educativas requiere no sólo de la disposición del profesorado, sino también de un acompañamiento institucional que facilite la adopción de estas prácticas dentro de las escuelas (Vidal-Salgado et al., 2025).

En este contexto, resulta fundamental considerar el papel del liderazgo educativo y del trabajo conjunto entre los distintos actores que participan en el proceso formativo. La participación de las autoridades escolares, las familias y la comunidad en general contribuye a crear un entorno educativo más integral, donde el aprendizaje se vincula con la realidad social, cultural y económica de los estudiantes. Este tipo de colaboración favorece la formación de una infancia corresponsable y comprometida con su comunidad, capaz de reconocer y valorar sus tradiciones, costumbres e historia, así como de participar en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan su entorno inmediato. De esta manera, la educación trasciende el espacio escolar y se convierte en un proceso colectivo que involucra tanto a la institución educativa como a la sociedad en su conjunto.

En México, el contexto educativo actual se caracteriza por una transformación orientada hacia un enfoque

humanista de la educación. Este momento histórico ha sido reconocido socialmente por promover principios éticos y morales que buscan ampliar las libertades económicas, políticas y sociales, con el propósito de servir a la población y atender especialmente a quienes más lo necesitan. En este marco, la educación se posiciona como uno de los instrumentos más importantes para impulsar cambios estructurales que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las personas y fortalecer el tejido social.

Como parte de esta transformación, la Secretaría de Educación Pública impulsó a partir del ciclo escolar 2023-2024 la política educativa denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyo propósito es reorientar el sistema educativo hacia una formación integral basada en valores humanistas, inclusión, equidad y justicia social. La NEM plantea la necesidad de fortalecer los aprendizajes fundamentales, entre los cuales se encuentran las habilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, uno de los principales retos del sistema educativo mexicano ha sido superar los rezagos en áreas clave como las matemáticas, las ciencias y la comunicación (México. Secretaría de Educación Pública, 2019), lo que evidencia la importancia de fortalecer los procesos de lectoescritura desde los niveles de educación básica.

En relación con este problema, diversos estudios y mediciones nacionales han mostrado que, aunque existe un porcentaje considerable de población que practica la lectura, aún persisten importantes desafíos relacionados con los hábitos lectores, la comprensión lectora y la motivación hacia la lectura. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a través del Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2025, reportó que el 79.1 % de la población de 12 años y más se considera lectora de distintos materiales, como libros, revistas, periódicos, historietas, páginas de internet o blogs; mientras que el 13.1 % lee únicamente redes sociales y el 7.9 % no realiza ninguna actividad de lectura. En el caso del grupo de edad de 12 a 24 años, el 89.1 % se identifica como población lectora, lo cual contrasta con el grupo de 60 años y más, donde el porcentaje disminuye a 66.8 % (INEGI, 2025).

Asimismo, el estudio revela que los materiales más consultados por la población lectora son los libros (62 %), seguidos por páginas de internet, foros o blogs (45.7 %), revistas (29.6 %), periódicos (24.8 %) e historietas o cómics (20.9 %). En cuanto a los tipos de libros leídos, predominan los textos de literatura (43.1 %), los de autoayuda o superación personal (42.3 %) y aquellos relacionados con alguna materia o profesión (35 %) (INEGI, 2025). Estos datos muestran que la lectura continúa siendo una práctica relevante en la sociedad mexicana; sin embargo, también reflejan la necesidad de fortalecer la comprensión lectora y fomentar hábitos de lectura más sólidos desde edades tempranas.

Por otro lado, el contexto tecnológico actual también influye en las prácticas de lectura y escritura de la población. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2024, el 83.1 % de las personas de seis años y más utiliza internet, mientras que el 81.7 % hace uso de teléfonos celulares y sólo el 36.6 % cuenta con computadora, laptop o tablet (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía & Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2025). Estos datos evidencian que el acceso a dispositivos digitales ha transformado las formas de interacción con la información, lo que representa tanto oportunidades como desafíos para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en el ámbito educativo.

Dentro de este panorama nacional, las escuelas rurales enfrentan condiciones particulares que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal es el caso de la comunidad de Soyatla, localizada en el municipio de Tianguistengo, en el estado de Hidalgo. Se trata de una localidad rural de aproximadamente 515 habitantes, cuyas principales actividades económicas se relacionan con la agricultura, la ganadería a pequeña escala, la industria textil y el comercio. A pesar de contar con servicios básicos como energía eléctrica, agua y alcantarillado, las oportunidades educativas y tecnológicas siguen siendo limitadas en comparación con las zonas urbanas.

En este contexto se encuentra la Escuela Primaria “Símbolo Progresista”, institución educativa que opera bajo la modalidad multigrado pentadocente y que atiende a una matrícula de 69 estudiantes durante el ciclo escolar 2025-2026. Como ocurre en muchas escuelas rurales del país, la institución enfrenta diversas limitaciones relacionadas con la disponibilidad de recursos didácticos, tecnológicos y de infraestructura. Sin embargo, también cuenta con fortalezas importantes, como el compromiso del personal docente y la participación de las familias en las actividades escolares.

A partir del diagnóstico realizado en el grupo de tercer grado —integrado por diez estudiantes de entre siete y ocho años— se identificaron diversas dificultades relacionadas con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Entre los principales aspectos a fortalecer se encuentran la fluidez y comprensión lectora, el volumen y entonación de la lectura en voz alta, así como la ortografía, la caligrafía y la redacción de distintos tipos de textos. Estas dificultades reflejan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitan mejorar el desempeño académico de los estudiantes y fomentar el gusto por la lectura y la escritura.

Ante esta situación, se plantea la implementación de un Proyecto de Aplicación Escolar (PAE) basado en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, con el propósito de fortalecer las habilidades de lectoescritura de los estudiantes mediante actividades contextualizadas y significativas. Esta propuesta busca integrar los

principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, promoviendo un aprendizaje colaborativo que involucre tanto a los docentes como a los estudiantes, las familias y la comunidad.

En este sentido, el objetivo del presente artículo es reflexionar sobre la importancia del liderazgo directivo para impulsar, en cada escuela, al menos un Proyecto de Aplicación Escolar basado en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, orientado a fortalecer las habilidades de lectoescritura de los alumnos de educación primaria, a partir de la comprensión del marco conceptual de la Nueva Escuela Mexicana.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-analítico, orientado a comprender las dificultades relacionadas con el proceso de lectoescritura en estudiantes de educación primaria y a proponer estrategias pedagógicas contextualizadas que contribuyan a su fortalecimiento. El estudio se fundamenta en el análisis documental de fuentes académicas y normativas, así como en la observación de la práctica educativa dentro del contexto escolar. Este enfoque permitió reflexionar sobre la relación entre las políticas educativas actuales, particularmente las orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y las metodologías didácticas que buscan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo formativo de Lenguajes.

Como parte del proceso metodológico, se realizó una revisión bibliográfica de literatura especializada relacionada con el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza de la lectoescritura y las orientaciones pedagógicas de la NEM. Entre las fuentes consultadas se encuentran artículos científicos, documentos institucionales y materiales de formación docente que abordan tanto los fundamentos teóricos como las aplicaciones prácticas de estas metodologías. Esta revisión permitió sustentar conceptualmente la propuesta pedagógica planteada en el artículo, considerando aportaciones que destacan la importancia del aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado para mejorar el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes (Cajilima-Márquez & Landi-Rocano, 2021; Da Costa-Pimenta & Goicochea-Calderón, 2023; Trejo-Vivanco et al., 2025).

Asimismo, el estudio incorporó el análisis de información estadística proveniente de organismos oficiales, con el propósito de contextualizar la problemática de los hábitos de lectura en México. En particular, se revisaron los resultados del Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2025 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), así como los datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2024. Estos informes permitieron identificar tendencias en los hábitos lectores de la población, el acceso a recursos digitales y las formas de interacción con

la información en la sociedad contemporánea (México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2025; México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía & Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2024). La incorporación de estas fuentes facilitó la comprensión del contexto social y tecnológico en el que se desarrollan los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

El trabajo empírico se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Símbolo Progresista”, ubicada en la comunidad rural de Soyatla, municipio de Tianguistengo, en el estado de Hidalgo, México. Esta institución opera bajo la modalidad multigrado pentadocente y atiende a una matrícula de 69 estudiantes durante el ciclo escolar 2025–2026. El grupo de enfoque estuvo conformado por diez estudiantes de tercer grado de educación primaria —cuatro niñas y seis niños— con edades entre siete y ocho años, quienes cursan la fase 4 de la educación básica conforme a la organización curricular establecida en el Plan de Estudios 2022 de la Secretaría de Educación Pública (México. Secretaría de Educación Pública, 2022b).

Para la recolección de información se emplearon técnicas de observación directa en el aula y registros de apoyo a la práctica docente, con el objetivo de identificar las principales dificultades relacionadas con la lectura y la escritura en el grupo de estudio. A través de estas observaciones se analizaron aspectos como la fluidez lectora, la comprensión de textos, el volumen y entonación en la lectura en voz alta, así como elementos vinculados con la escritura, entre ellos la caligrafía, la ortografía y la capacidad de redactar distintos tipos de textos. Esta fase diagnóstica permitió identificar áreas de oportunidad que posteriormente sirvieron como base para la elaboración de una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura.

A partir de los resultados del diagnóstico se diseñó una propuesta de intervención educativa basada en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la cual constituye una de las estrategias didácticas promovidas por la Nueva Escuela Mexicana para fomentar aprendizajes significativos y contextualizados (México. Secretaría de Educación Pública, 2022a). Esta metodología se caracteriza por situar al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo el trabajo colaborativo, la investigación, la reflexión crítica y la resolución de problemas relacionados con su entorno (México. Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa, 2023a). Asimismo, el ABP permite integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el desarrollo de actividades educativas orientadas a la producción de resultados concretos.

La estructura metodológica del proyecto se organizó siguiendo las fases propuestas para la enseñanza basada en proyectos: planeación, acción e intervención. En la primera fase se realizó la identificación del problema educativo, la recuperación de conocimientos

previos y la planificación de las acciones a desarrollar. Posteriormente, en la fase de acción, se llevaron a cabo actividades orientadas a la exploración de la problemática, el desarrollo de producciones escritas y la revisión de los avances obtenidos por los estudiantes. Finalmente, la fase de intervención contempló la integración de los resultados, la difusión del proyecto dentro de la comunidad escolar y la evaluación de los logros alcanzados, así como la identificación de áreas de mejora para futuros proyectos educativos (México. Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa, 2023b).

El análisis de los resultados se realizó mediante una interpretación cualitativa de la información obtenida durante el proceso de observación y aplicación de la propuesta didáctica. Este análisis permitió identificar patrones en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, así como los factores que influyen en su fortalecimiento dentro del contexto escolar y familiar. Asimismo, se consideró la evaluación formativa como un elemento clave para valorar los avances de los estudiantes y retroalimentar el proceso de enseñanza, ya que esta forma de evaluación promueve la reflexión sobre el aprendizaje y facilita la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades de los alumnos (Díaz-Barriga, 2024).

En conjunto, la metodología aplicada permitió integrar el análisis teórico, el diagnóstico educativo y la propuesta de intervención pedagógica, con el propósito de generar una reflexión sobre el papel del liderazgo directivo y del trabajo colegiado en el diseño e implementación de proyectos escolares orientados al fortalecimiento de la lectoescritura en la educación primaria. De esta manera, el estudio busca aportar elementos que contribuyan al desarrollo de estrategias educativas pertinentes y contextualizadas dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana.

DESARROLLO

La Comisión Europea, en su informe Key competences for lifelong learning, señala entre las competencias clave para el aprendizaje permanente, a la lectura y la escritura, la competencia plurilingüe y la competencia digital. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas en 2016, estableció los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como parte de la Agenda 2030, que en su objetivo 4 establece “la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Rodrigo Segura et al., 2023).

Asimismo, citando a Fons, mencionan que la lectura y la escritura son procesos muy complejos, de ahí que el nuevo marco legislativo les otorgue un carácter competencial en las diferentes áreas curriculares y en todas las etapas educativas, citando a Fons.

Para Lomas, como se citó en Cajilima Márquez & Landi Rocano (2021), la lectura es “un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados”, también señalan que se entiende por escribir “a la representación gráfica en signos y símbolos de lo que queremos decir o transmitir, y su comprensión dependerá en gran medida de factores como la ortografía, gramática, cohesión, coherencia, de la estructura del texto, de los propósitos, etc”. ; siendo dos de las macrodestrezas, además de hablar y escuchar, las destrezas cruciales para la enseñanza de la lengua.

Por su parte, Cajilima Márquez & Landi Rocano (2021) señalan algunos impactos de las tecnologías, en relación con la lectura y la escritura, toda vez que los usuarios deben tener dominio del código escrito para navegar y comunicarse con otros usuarios, facilitando el acceso a la comunicación y la información. Mientras que, citando a Área y Pessoa, hasta ahora, ha dominado la inmediatez comunicativa por sobre la reflexión intelectual.

Hasta antes de la última reforma a la Constitución, que derivó en modificaciones a la Ley General de Educación, publicadas en el DOF 20-12-2023, la educación básica se entendía como el paso por tres ciclos inconexos correspondientes a 12 años de educación básica -pre-escolar, primaria y secundaria-; tres años de educación media superior; y, hasta cinco años de nivel superior. La educación se cumplía plenamente si se cubrían 20 años, iniciando a los tres años de edad (México. Congreso de la Unión, 2019).

Sin embargo, concluir con el trayecto hasta el nivel superior es complicado, si se toman en cuenta las diferentes causas de deserción escolar, como son: aspectos socioeconómicos, familiares, de violencia, incluso falta de interés en la oferta educativa. A pesar de esta realidad, hoy por hoy, la educación subyace como el mecanismo de ascenso social más democrático en nuestro País.

Diversos instrumentos e indicadores aplicados para evaluar la educación básica y media superior, muestran un rezago histórico en términos de conocimiento, capacidades y habilidades de los educandos, en ámbitos fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias (México. Secretaría de Educación Pública, 2019).

El fallo en las políticas educativas aplicadas hasta entonces, al no considerar las necesidades diferenciadas de cada grupo social y nivel educativo, reprodujeron las desigualdades económicas y sociales existentes que, tras el cambio del sistema político mexicano, promovió su replanteamiento a fin de cumplir con su misión de transformar la sociedad, dando paso a la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Este concepto derivó en la propuesta de un proceso educativo, sobre los pilares de aprender a aprender, aprendizaje permanente, actualización continua y adaptación al cambio. De tal manera que, es propósito y compromiso de la Nueva Escuela Mexicana, brindar calidad y efectividad en la enseñanza.

Asimismo, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ofrece enfoques metodológicos y estrategias orientadas a la atención de los requerimientos en el siglo XXI; en la que se resignifica la lectura y la escritura desde una perspectiva transversal en el currículo, en los diferentes campos formativos, al considerarse una práctica social, política y cultural, como una herramienta necesaria para trascender a lo largo de la vida, con un pensamiento crítico y analítico (Cáceres-Mesa et al., 2025).

Objetivos, Principios y Orientaciones Educativas

De acuerdo con el artículo 11 de la Ley General de Educación, en su última reforma publicada en el DOF 20-12-2023, el Estado, a través de la Nueva Escuela Mexicana, buscará la equidad, la excelencia, la mejora continua en la educación, y colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (México. Congreso de la Unión, 2019).

Mientras que, con base en el artículo 29, es propósito de los programas de estudio:

“Contener los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir orientaciones didácticas y actividades con base a enfoques y métodos que correspondan a las áreas de conocimiento, así como metodologías que fomenten el aprendizaje colaborativo.”

Asimismo, la NEM es el proyecto del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad, de las y los mexicanos. Tiene como propósito central la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones del País.

De acuerdo con Ramírez et al (2023), son principios de la Nueva Escuela Mexicana:

- A. Fomento de la identidad con México
- B. Responsabilidad ciudadana
- C. La honestidad
- D. Superación de uno mismo
- E. Respeto de la dignidad humana

- F. Promoción de la interculturalidad
- G. Promoción de la cultura de la paz
- H. Respeto por la naturaleza
- I. Cuidado del medio ambiente

Orientaciones pedagógicas de la NEM

La Nueva Escuela Mexicana propone el uso de orientaciones generales que, mediante la reflexión, diseño y puesta en práctica de acciones, impacte en dos niveles: la gestión escolar y la práctica educativa en el día a día; donde docentes, alumnos y comunidad tengan una participación activa y comprometida para impactar en el ámbito educativo, local y social (México. Secretaría de Educación Pública, 2019).

De este modo, se busca que niñas, niños y adolescentes, reconozcan, interpreten y valoren: la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género; que gozan de los mismos derechos para vivir una vida digna, libre de discriminación; sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas; su propia forma de pensar; que son parte de la naturaleza; situaciones históricas, culturales, naturales y sociales; el intercambio de ideas, cosmovisiones y perspectivas; y, el desarrollo de un pensamiento crítico, a partir de las ciencias y humanidades (Hernández, 2024).

La transición de la Reforma Educativa a la Nueva Escuela Mexicana, trajo consigo modificaciones al marco conceptual, respecto de categorías, enfoques y propósitos, entre otros aspectos; también ha ocupado un número importante de horas de trabajo en Consejo Técnico Escolar, al colocar en el centro al personal docente como un agente activo en la transformación del pensamiento y en la puesta en marcha en las aulas (Figura 1).

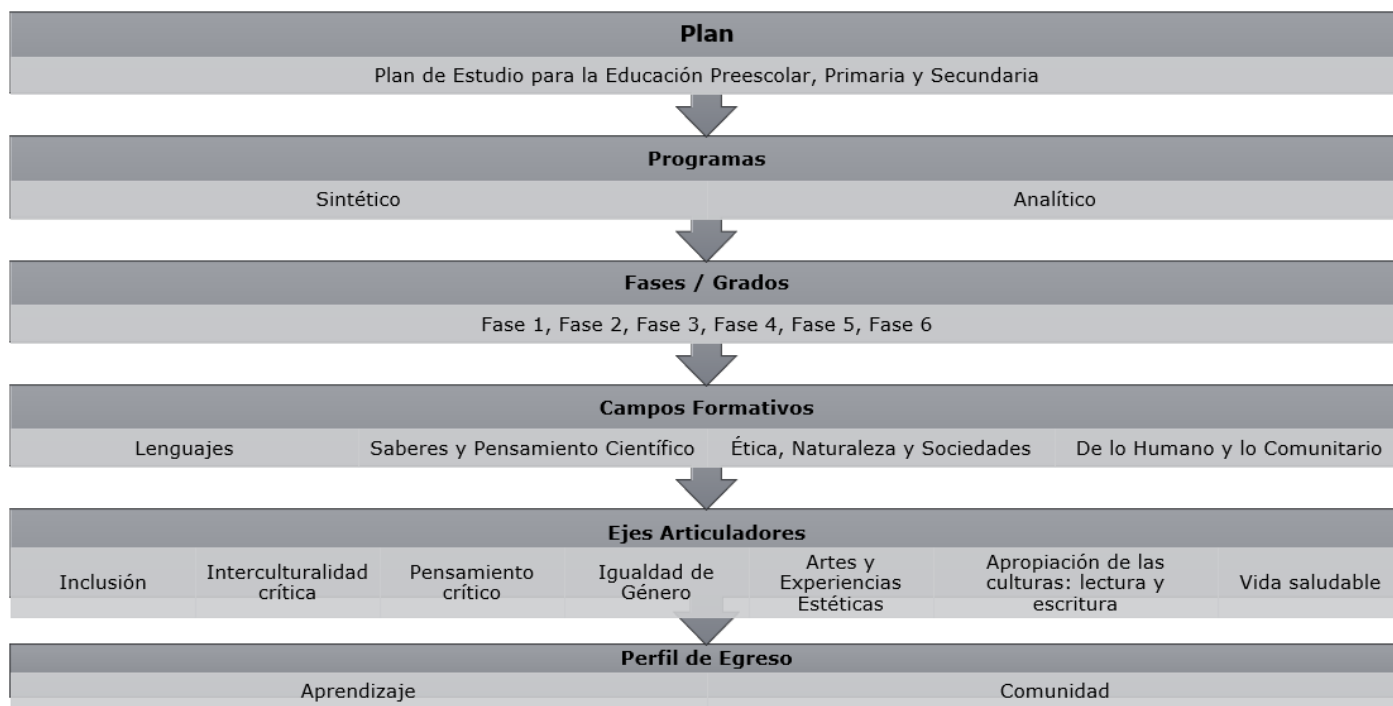


Figura 1. Niveles de Desagregación del Currículo Escolar General.

Fuente: México. Secretaría de Educación Pública (2022b).

El **Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria**, publicado en 2022, es el resultado de la aprobación, del Senado de la República y de la Cámara de Diputados, a las reformas constitucionales de 2019, en sus artículos 3°, 31 y 73, con enfoque en derechos humanos e igualdad sustantiva, a fin de construir ciudadanía democrática y promover el desarrollo de aprendizajes significativos para su vida, que facilite el desarrollo individual y comunitario.

Por su parte, el **Programa Sintético** es el programa de estudios de carácter nacional y general para la educación básica, es un documento base flexible para que el personal docente diseñe sus Programas Analíticos. Establece los aprendizajes mínimos que todos los estudiantes del País deben alcanzar.

Existe un Programa Sintético para cada Fase y se conforman por tres elementos curriculares: los Campos formativos, los Contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA). De igual manera, cada fase y campo poseen sus propias especificidades.

De igual manera, el **Programa Analítico** tiene como propósito adaptar los contenidos del programa sintético a la realidad específica de cada escuela, volviéndolos relevantes y significativos. Es un documento dinámico y construido por los docentes en tres planos: 1) **Lectura de la realidad** a través de un diagnóstico de la comunidad escolar; 2) **Contextualización**, esto es, la adecuación de los programas sintéticos a la escuela, selección de estrategias y situaciones de aprendizaje; y, 3) **Codiseño**, que consiste en la incorporación de nuevos contenidos que atiendan las necesidades específicas del contexto escolar.

Fases Educativas

La educación básica considera niñas, niños y adolescentes, entre 0 y 15 años de edad, a través de 6 fases de aprendizaje, hasta ahora enmarcadas dentro de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria (Tabla 1).

Tabla 1. Fases educativas básicas.

| Fase | Edad / Grados | Nivel Educativo |
|------|---------------|-----------------|
| 1 | 1 a 3 años | Inicial |
| 2 | 1°, 2° y 3° | Preescolar |
| 3 | 1°, 2° | Primaria |
| 4 | 3°, 4° | |
| 5 | 5°, 6° | |
| 6 | 1°, 2° y 3° | Secundaria |

Fuente: México. Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa (2023a).

Elementos curriculares de los Programas Sintéticos: Campos formativos, los Contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA).

Es finalidad de los **Campos formativos** el agrupar los saberes y experiencias en bloques amplios, integrando diferentes disciplinas para una formación integral, reuniendo 4 grupos: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario.

Los campos formativos constituyen el eje integrador que vincula los contenidos nacionales del Programa Sintético con el trabajo de contextualización del Programa Analítico.

Trabajar un currículo con campos formativos implica la transformación de una educación basada en asignaturas -que propicia una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos- hacia un modelo que contempla la interacción del conocimiento de diversas disciplinas.

Los **Contenidos** de los programas de estudio son una selección de conocimientos y saberes que se agrupan en un Campo Formativo, toman sentido -más allá de su significado particular- en su relación con los Ejes Articuladores, cuya función es vincular el conocimiento con hechos concretos de la realidad, mediante problematizaciones o temas generales de estudio.

Los **Ejes Articuladores**, representan los 7 rasgos humanos considerados para la formación de individuos parte de una sociedad democrática, desde una perspectiva plural y diversa como la mexicana.

En consecuencia, los campos formativos agrupan conocimientos y, junto con los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), son el punto de partida nacional del programa sintético para la planeación contextualizada en el programa analítico (Figura 2).

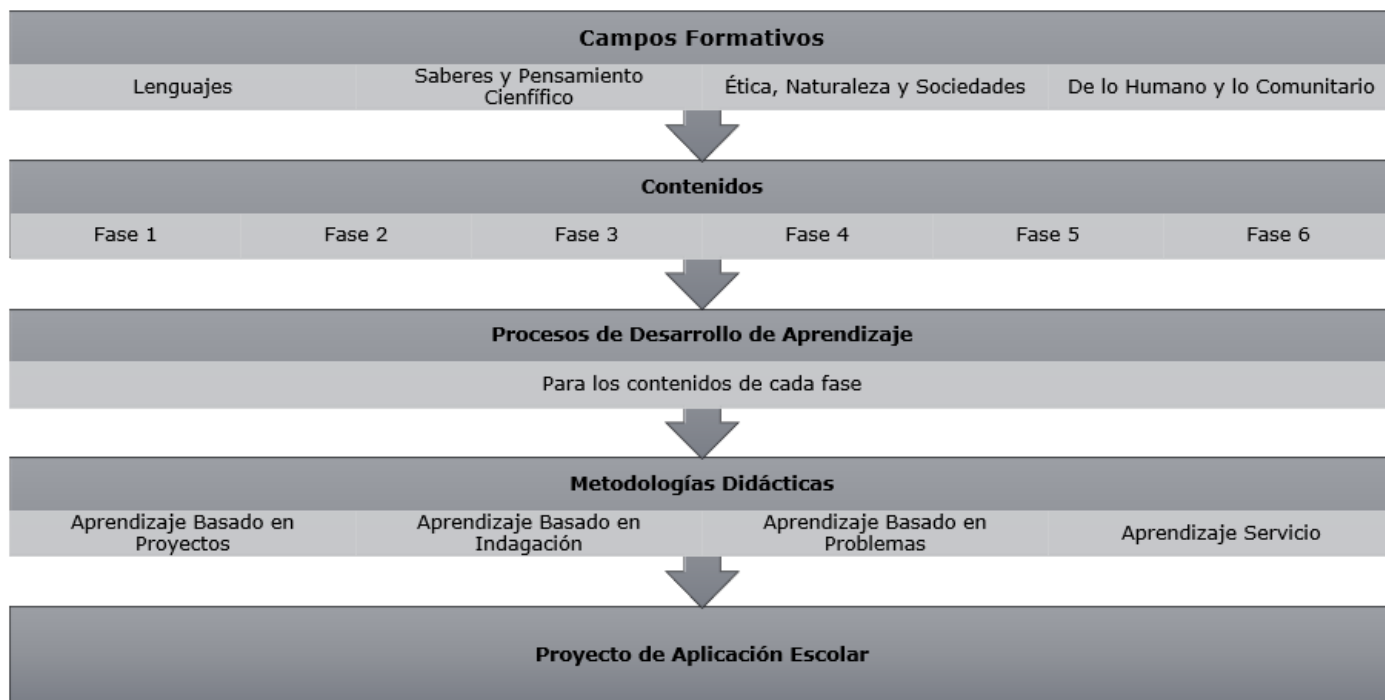


Figura 2. Niveles de desagregación del currículo escolar específico.

Fuente: México. Secretaría de Educación Pública (2022b).

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), representan recorridos o rutas posibles para que las niñas, niños y adolescentes se apropien gradualmente de aprendizajes, sean capaces de comprender el mundo que les rodea y puedan participar activamente. Muestran cómo pueden apropiarse de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Esto significa que, para cada contenido, se propone un PDA, que van aumentando en complejidad conforme a cada fase o grado.

Si bien los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) son los objetivos que se buscan lograr, las metodologías didácticas son las herramientas y el camino para alcanzarlos.

La NEM propone al menos 4 metodologías didácticas, de manera enunciativa mas no limitativa, que les permitan a los estudiantes, contribuir a mejorar su escuela, conservar saberes, tradiciones, como miembros activos de su comunidad.

Las **metodologías didácticas** propuestas en la NEM son 4: **Aprendizaje basado en proyectos comunitarios (ABP)**; Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque); Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); y, Aprendizaje Servicio (AS).

La Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es la estrategia pedagógica fundamental para desarrollar un Proyecto de Aplicación Escolar. Es decir que, un Proyecto de Aplicación Escolar es el producto que resulta de aplicar el ABP.

La metodología ABP, “permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta. A través de una serie de etapas, los alumnos colaboran, guiados por el o la docente, para responder a una problemática, resolver una situación o responder a una pregunta, apoyándose en un tema que suscita su interés” (México. Secretaría de Educación Pública, 2022a).

Metodología de Enseñanza Basada en Proyectos

Definición y Estructura de la Metodología

La metodología basada en proyectos es una metodología de trabajo docente donde el alumno es el personaje central de su propio aprendizaje, donde, tanto conocimientos, como actitudes y valores, tienen la misma importancia (México. Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa, 2023a).

Da Costa Pimenta & Goicochea Calderón (2023) consideran que, el ABP es un método clave en la época actual, en virtud de que se basa en el diseño de un plan o proyecto para llevarse a la acción, que ha mostrado éxito de dos maneras: mejora el desempeño académico mediante el aprendizaje autoconsciente y genera un espacio incluyente. Señalan también que, entre sus bondades se encuentra el que cada proyecto responde a un contexto particular. Asimismo, citando a Condliffe, señalan que la eficacia del ABP depende principalmente de dos factores: el apoyo del liderazgo escolar y la creación

de una cultura y un clima escolar alineados con el mismo enfoque.

Asimismo, esta metodología pretende que el estudiante amplíe su gama de posibilidades de expresión oral, escrita, corporal, artística y, múltiples formatos de comunicación e interpretación existentes.

En Rodrigo Segura et al. (2023), citando a Galeana, el ABP puede verse desde 3 enfoques: “como método de instrucción, como estrategia de aprendizaje o como estrategia de trabajo”. En cualquier caso, el ABP se base en el aprendizaje cooperativo y significativo, la visión interdisciplinar de los problemas, así como la interrelación entre teoría y práctica.

En ese contexto, Trejo Vivanco et al. (2025), en relación con el nuevo modelo educativo, destacan el uso de las metodologías sociocríticas, de trabajo por proyectos, como medio para alcanzar los aprendizajes que deben tener los estudiantes, como parte de su formación básica. Para el campo de lenguajes, específicamente, señalan que “el aprendizaje basado en proyectos comunitarios: permite la reconstrucción de significados a partir de generar cambios en el entorno comunitario, recuperando experiencias, expresiones y formas de comunicación.

Estas experiencias de apoyo al aprendizaje, además de ser adaptadas a los diversos contextos, contribuyen a la adquisición y difusión de nuevos sentidos y significados de sus entornos y manifestaciones culturales; construcción de identidad, convivencia, valoración de la diversidad; incluido el acercamiento y apropiación de la lectura y escritura.

En otro orden de ideas, Sotomayor et al. (2021), subrayan el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), que han modificado las maneras de trabajar y de relacionarse, en el contexto de la cuarta revolución industrial; por lo que consideran fundamental

reflexionar sobre el replanteamiento de los intereses y problemáticas que enfrentan los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí que, sea necesario trabajar colaborativamente, contribuir a desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, entre otros factores.

En ese contexto, describen al ABP como “experiencias de aprendizaje centradas en los intereses y necesidades de los/as estudiantes, que se organizan en torno a un desafío significativo que vincula los Objetivos de Aprendizaje del currículum con problemáticas reales”.

Tras su investigación encontraron que el ABP es una herramienta que permite lograr mejores resultados de aprendizaje, aprendizajes más profundos, mayor motivación estudiantil, mayor satisfacción docente y mayor equidad en la escuela.

La metodología por proyectos se compone de 3 fases y 11 momentos que facilitan el que contenidos y ejes articuladores sean flexibles, de acuerdo con los escenarios pedagógicos, a partir del desarrollo de actividades que promuevan la cooperación, el aprendizaje *in situ*, la investigación, la acción consciente y crítica de maestros, alumnos, familias y comunidad en general.

La tabla 2 presenta un organizador gráfico donde se incluyen las tres fases que abarca la metodología: Fase 1 de la planeación del proyecto, sirve para identificar el problema y la ruta de acción, en tres momentos; la fase 2 corresponde a la acción, se emprenden las acciones para lograr una primera versión de los productos resultados del proyecto, considera cuatro momentos; y, una tercera fase de intervención, consiste en la difusión, el seguimiento de los productos y un ejercicio de retroalimentación, para verificar el cumplimiento de los objetivos y la necesidad de modificar la ruta de acción, ésta última abarca cuatro momentos (México. Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa, 2023a).

Tabla 2. Metodología de Enseñanza Basada en Proyectos: Estructura.

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>FASE 1. PLANEACIÓN: PROBLEMA Y RUTA DE ACCIÓN</p> | <p>Momento 1. Identificación</p> <p>Proponer planteamientos para introducir el diálogo e identificar la problemática general y aspectos a investigar.</p> | <p>Momento 2. Recuperación</p> <p>Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar, para continuar aprendiendo.</p> | <p>Momento 3. Planificación</p> <p>Negociación de los pasos a seguir</p> <p>Negociar con los alumnos las acciones del proyecto: Tipo de acciones, tiempos y etapas para llegar al final del proceso.</p> | |
| <p>FASE 2. ACCIÓN: PRODUCCIONES PARA ATENDER EL PROBLEMA</p> | <p>Momento 4. Acercamiento</p> <p>Exploración del problema o situación acordada: Describir, comparar, identificar aspectos sobresalientes, etc.</p> | <p>Momento 5. Comprensión y producción</p> <p>Analizar los aspectos necesarios para elaborar las producciones que permitan concretar el proyecto. Se realizan las producciones al mismo tiempo para experimentar.</p> | <p>Momento 6. Reconocimiento</p> <p>Identificar avances y dificultades en el proceso, deciden posibles ajustes y los ejecutan.</p> | <p>Momento 7. Concreción</p> <p>Se generan planteamientos para desarrollar la primera versión del producto.</p> |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| FASE 3. INTERVENCIÓN: DIFUSIÓN, SEGUIMIENTO DE LAS PRODUCCIONES Y PLAN DE MEJORAS | Momento 8. Integración Se desarrolla la primera versión, se exponen, reciben retroalimentación, se realizan ajustes. | Momento 9. Difusión Se muestra producto final, cómo se resolvió el problema planteado en el proyecto. | Momento 10. Consideraciones Seguimiento y retroalimentación, para analizar el impacto del producto en los diversos escenarios: aula, escuela, comunidad. | Momento 11. Avances Toma de decisiones. Se plantea cómo mejorar los procesos de los proyectos subsecuentes, a partir de la realimentación recibida. |
|---|--|---|--|---|

Fuente: Elaboración propia con base en Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa (2023b).

Proyecto de Aplicación Escolar

Un Proyecto de Aplicación Escolar (PAE), consiste en el diseño, seguimiento y evaluación de un conjunto de actividades que buscan reforzar las habilidades cognitivas y emocionales que se adquieren en un contexto educativo, en el ámbito profesional de los participantes involucrados: estudiantes, maestros, directores, supervisores, etc.

El PAE, tiene como propósito central, implementar acciones estratégicas para la mejora escolar, a partir del liderazgo pedagógico incluido en el plan de trabajo (México. Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa, 2023b).

La estructura general del Proyecto de Aplicación Escolar, de acuerdo con el Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa, debe considerar al menos 4 aspectos:

1. Diagnóstico
2. Planteamiento de la problemática
3. Objetivo General
4. Secuencia Didáctica o Propuesta de trabajo:
 - a. Problema o prioridad educativa seleccionada
 - b. Elementos curriculares: propósitos, aprendizajes esperados, contenidos, etc.
 - c. Objetivos
 - d. Metas a corto plazo
 - e. Actividades de apertura, desarrollo y cierre, para los docentes
 - f. Recursos didácticos (y/o de algún otro tipo) para la aplicación del PAE
 - g. Tiempo de aplicación
 - h. Responsables de la ejecución de las acciones
 - i. Producciones de los alumnos
 - j. Evaluación de resultados

Con la Evaluación Formativa se culmina el proceso enseñanza aprendizaje, es un tema que merece incorporarse en esta revisión conceptual, como un elemento para considerar la elaboración de diagnósticos que permitan conocer, realmente, el estado que guarda el proceso de lectoescritura en los estudiantes, particularmente, de fase 4, así como un medio para establecer acuerdos y compromisos, conscientes y voluntarios respecto de sus hábitos de lectura en el hogar, como parte de una disciplina que puedan disfrutar, igual que el juego o el deporte.

De acuerdo con Díaz-Barriga (2024), la Evaluación Formativa, propuesta en el marco del Plan de Estudios 2022, es un reto pedagógico – didáctico en el trabajo docente, porque implica resignificar el concepto y la práctica, representa un paso en la evolución de la evaluación.

La evaluación formativa es una actividad compleja que, para fines prácticos se puede sintetizar en dos dimensiones: la primera, en relación con las y los estudiantes, busca promover la reflexión, la responsabilidad y el autoanálisis de su proceso de aprendizaje en un clima de confianza; y, la segunda, respecto del personal docente, facilita la adaptación de su trabajo didáctico, planificar sus estrategias didácticas y promover la retroalimentación con sus estudiantes.

Esto significa que la evaluación formativa se convierte en un medio para alcanzar aprendizajes significativos más allá de obtener una calificación aprobatoria, a fin de contribuir a garantizar su derecho a la educación.

Como colofón del marco conceptual, se ubica el proceso de lectoescritura, tema central de este artículo. Evidentemente, se encuentra dentro del Campo Formativo Lenguajes que, para el caso que nos ocupa, en su fase 4, al igual que todos los campos y fases, posee sus propias finalidades y especificidades.

El Campo Lenguajes establece cuatro finalidades orientadas a que niñas, niños y adolescentes, -de manera gradual, razonada, vivencial y consciente-, aprendan:

- a. A expresar distintas maneras para desarrollar su identidad personal y colectiva, valorar la diversidad y establecer diálogo intercultural.
- b. A interpretar y disfrutar las distintas formas de expresión y comunicación.

- c. A desarrollar experiencias artísticas y estéticas como medios alternativos de expresión y comunicación.
- d. A experimentar elementos de los lenguajes, a partir de manifestaciones culturales y artísticas, para comprender y apreciar sus sentidos y significados.

Por su parte, entre las especificidades del Campo Formativo Lenguajes, fase 4, están: que las niñas y los niños amplíen sus posibilidades de participación en prácticas sociales que les permitan desarrollar sus habilidades de oralidad, hábitos de lectura y escritura, apropiación de lenguajes artísticos y practicar el bilingüismo, si el contexto así se los permite.

El proceso de lectoescritura es un proceso continuo e incesante, una habilidad para toda la vida, de ahí que sea necesario ubicarnos en el contexto de la educación primaria, para mostrar las diferencias que existen para abordar la enseñanza del proceso de lectoescritura, de manera gradual, considerando las diferencias en el desarrollo entre los estudiantes, para las fases 3 y 4 (Tabla 3).

Tabla 3. Principales Diferencias en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Lectoescritura, Fases 3 y 4.

| Aspecto | Fase 3 | Fase 4 |
|------------------|--|--|
| Objetivo central | Apropiación inicial de la escritura y el lenguaje escrito como medio de comunicación. | Profundizar en la escritura convencional y la lectura autónoma. |
| Enfoque | Se trabaja a través de prácticas sociales, lúdicas, artísticas y de indagación, fomentando la reflexión sobre las convenciones del lenguaje. | Se desarrolla de manera crítica, buscando la identificación de propósitos, estrategias de búsqueda de información y análisis reflexivo de aspectos gramaticales. |
| Habilidades | Se busca que los alumnos produzcan sentido al escribir, comprendiendo el propósito de los textos y la lengua escrita. | Los alumnos se vuelven más autónomos en la escritura de diversos tipos de textos. |
| Estrategias | Se centra en la enseñanza de la interacción directa y significativa de las letras. | Se promueven procesos de planeación, revisión, corrección y socialización de textos, considerando un destinatario y propósito reales. |

Fuente: Elaboración propia con base en Secretaría de Educación Pública (2022b).

Proyecto de Aplicación Escolar para el Fortalecimiento de la Lectoescritura: Versión simplificada

En esta versión simplificada del PAE, omitiremos los apartados de diagnóstico, planteamiento del problema y el objetivo general, toda vez que coinciden parcialmente con la estructura planteada en este artículo. Veamos pues, la

propuesta de trabajo elaborada a partir de la Metodología para la

Enseñanza Basada en Proyectos, que sea la hoja de ruta para integrar una propuesta institucional.

En ese contexto, la implementación de la propuesta de trabajo requiere de la participación de todos los involucrados en el proceso educativo, por lo que, es fundamental la realización de un trabajo colegiado, donde quepan las opiniones e iniciativas de todos, en la planeación, puesta en marcha y evaluación del PAE; donde las autoridades educativas se involucren, lideren y acompañen las actividades que docentes y familias realicen para el cumplimiento del objetivo del Proyecto.

Propuesta de Trabajo Institucional

Fase 1. Planeación: Problema y Ruta de Acción.

Momento 1. Identificación de la problemática general y aspectos a investigar.

- Elaborar un diagnóstico para identificar las causas y los efectos de los problemas asociados a la lectura y escritura en el centro educativo.
- Considerar los escenarios de las fases tres, cuatro y cinco, que abarca la educación primaria.

Momento 2. Recuperación. Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar, para continuar aprendiendo.

- Realizar reuniones de enfoque para conocer los distintos puntos de vista, analizar el entorno interno y externo que influyen en el problema.

Momento 3. Planificación. Negociación de los pasos a seguir. Negociar con los alumnos las acciones del proyecto: Tipo de acciones, tiempos y etapas para llegar al final del proceso.

- Establecer los objetivos, metas y productos a obtener, de manera consensuada con el personal docente, alumnado y padres de familia.

Fase 2. Acción: Producciones para Atender el Problema.

Momento 4. Acercamiento. Exploración del problema o situación acordada: Describir, comparar, identificar aspectos sobresalientes, etc.

- Definir equipos de trabajo por áreas del conocimiento a evaluar; si es necesario, abordar el tema de acuerdo con la diversidad de asignaturas, alumnos y necesidades.

Momento 5. Comprensión y producción. Analizar los aspectos necesarios para elaborar las producciones que permitan concretar el proyecto. Se realizan las producciones al mismo tiempo para experimentar.

- Identificar los requerimientos técnicos y operativos para el diseño de los productos.

Momento 6. Reconocimiento. Identificar avances y dificultades en el proceso, deciden posibles ajustes y los ejecutan.

- Apoyar las actividades que presenten alguna dificultad o retraso en cuanto a los requerimientos técnicos y operativos, para el diseño del proyecto.

Momento 7. Concreción. Se generan planteamientos para desarrollar la primera versión del producto.

- Elaboración de una primera versión del Programa Anual de Actividades de Lectoescritura.

Fase 3. Intervención: Difusión, Seguimiento de las Producciones y Plan de Mejoras.

Momento 8. Integración. Se desarrolla la primera versión, se exponen, reciben retroalimentación, se realizan ajustes.

- Se presenta en CTE la primera versión del Proyecto.

Momento 9. Difusión. Se muestra el producto final, sobre cómo se resolvió el problema planteado en el proyecto.

- Durante el próximo ciclo escolar, se difundirá el Proyecto con la comunidad escolar y se pondrá en operación, de acuerdo a las actividades planteadas y áreas de competencia de cada docente.

Momento 10. Consideraciones. Seguimiento y retroalimentación, para analizar el impacto del producto en los diversos escenarios: aula, escuela, comunidad.

- Durante las sesiones del CTE, se da seguimiento y retroalimentación del proyecto y se evalúa el cumplimiento del impacto esperado.

Momento 11. Avances. Toma de decisiones. Se plantea cómo mejorar los procesos de los proyectos subsecuentes, a partir de la realimentación recibida.

- El personal docente implementa las acciones de mejora que se estimen convenientes.

Hallazgos y Acciones de Mejora

Hallazgos

- El fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura, ha sido escasamente tomado en cuenta, particularmente entre las niñas y niños que cursan la Fase 4 de sus estudios, en las actividades dentro y fuera del salón de clases, toda vez que se busca principalmente cumplir con los aprendizajes esperados del programa de estudios, sin ser considerada una actividad estratégica, metodológicamente planeada.
- Que, entre las principales causas en las deficiencias en la lectoescritura, de niñas y niños, están la falta de práctica, falta de disciplina y método sistemático, dentro del salón de clases; el escaso ejemplo que observan en casa; falta de materiales distintos a los que utilizan en la escuela; el uso desmedido de dispositivos electrónicos a temprana edad que, enfocados al

entretenimiento (video, audio, juego), les reporta mayor satisfacción, que como herramienta educativa.

- Que, como consecuencia, la calidad de las habilidades de lectoescritura tiene relación directa e impacta en el aprendizaje de la mayoría de los campos formativos y, que estas deficiencias se acarrean e impactan en el aprovechamiento escolar, reflejado en sus calificaciones finales, y en la consecución de sus estudios hacia las siguientes fases educativas.
- Se carece de estrategias de promoción, seguimiento y evaluación del proceso de lectoescritura, así como diagnósticos que permitan encaminar las tareas de planeación de actividades enfocadas en dicho proceso.

Acciones de Mejora

- Asumir la gran responsabilidad que tiene la educación básica en la formación de las macrodestrezas de comunicación y lenguaje, como herramienta de aprendizaje para la vida, a través del diseño de un Proyecto de Aplicación Escolar, como una actividad estratégica institucional, adaptada al contexto, con la participación de los principales actores que intervienen en el proceso educativo: autoridades locales y educativas, docentes, padres de familia, y comunidad.
- Diseñar los instrumentos de captación de información para integrar periódicamente los indicadores que contribuyan a elaborar los diagnósticos, evaluación y análisis de los avances y resultados del Programa de Aplicación Escolar.
- Complementariamente, integrar los diagnósticos del estado que guarda cada alumno, grupo y plantel, respecto de sus procesos de lectoescritura, como un medio para mejorar el desempeño académico general y su competitividad, apoyándose en las variables que evalúa el MOLEC del INEGI, como: tipos de materiales que leen, velocidad, tiempo dedicado, motivaciones, apoyo de los padres de familia, entre otros.
- Entre las acciones prioritarias a desarrollar dentro del aula deben considerarse: la práctica cotidiana de la lectura y la escritura; establecer y dar a conocer a los estudiantes, los criterios a evaluar en el ejercicio de ambas habilidades; proponer diversos medios para actualizar el acervo bibliográfico de los salones de clase, acorde a la fase educativa de los estudiantes; involucrar a los padres de familia en talleres donde participen con sus hijos en diversas dinámicas grupales; invitar escritores o cronistas de la región, ferias de lectura o cafés literarios, entre otras.
- Integrar actividades atractivas y educativas asociadas al uso de dispositivos electrónicos, asociadas al desarrollo de las destrezas comunicativas y de lenguajes, como alternativas a las del entretenimiento.
- Promover el desarrollo de actividades fuera de la escuela, por ejemplo: préstamo de libros a domicilio y elaboración de fichas de lectura; visitas a bibliotecas públicas; lectura en familia; escritura de cuentos, diarios, recetarios, etc.

- Gestionar la instalación de un laboratorio de cómputo que contribuya, en principio, al fomento de destrezas digitales y de lenguajes, y otras asociadas como la lógica y matemática, que contribuyan a reducir la brecha y el analfabetismo digital.

CONCLUSIONES

Es importante reconocer que la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana es una oportunidad para mejorar la educación de niñas, niños y adolescentes, para dotarlos de conocimientos y habilidades necesarias para la vida diaria, desarrollar sus capacidades individuales, y fortalecer sus derechos a la participación en la vida escolar y comunitaria, construir ciudadanía, a través de la formación de principios y valores.

Entre las virtudes de la nueva propuesta educativa se encuentran la flexibilidad y facilidad para adaptarse a los diversos contextos de nuestro País, otorgando a los docentes la posibilidad de adecuar y articular contenidos, estrategias y acciones, a fin de alcanzar los objetivos en cada fase educativa.

La nueva encomienda educativa ha representado un reto para todos los involucrados, autoridades, personal docente, estudiantes, padres de familia, incluso para la comunidad. Ésta última ha podido participar, colaborar, ser tomada en cuenta y beneficiada, directamente, a través de los Proyectos de Aplicación Escolar; siendo un proceso en el que todos ganan.

Cabe mencionar que, los Consejos Técnicos Escolares han sido el espacio ideal para facilitar la apropiación de los conceptos, enfoques, metodologías y estrategias, considerando que todo cambio genera resistencia de todos los actores involucrados, particularmente al principio, sin embargo, el modelo comienza a dar buenos resultados, toda vez que busca que ningún alumno se rezague y garantice su derecho a la educación.

En ese contexto, es necesario reflexionar sobre la necesidad de acompañar y formar al personal docente para que puedan implementar, de manera efectiva, la metodología de Enseñanza Basada en Proyectos. Se puede argumentar que, el solo hecho de introducir una nueva metodología no es suficiente, si los profesores no cuentan con el apoyo adecuado.

Acompañar al personal docente significa ayudarles a enfrentar los desafíos, adaptarse a las necesidades de los alumnos y mejorar sus prácticas educativas. El proyecto de acompañamiento ofrece beneficios tangibles en la enseñanza de la lectoescritura. Al estar acompañados por expertos y asesores pedagógicos, los docentes pueden identificar áreas de mejora y aplicar estrategias más efectivas. Además, este proceso formativo contribuye a la creación de un entorno educativo más dinámico, donde se respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Es fundamental que las autoridades educativas promuevan la inclusión del fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura, dentro y fuera del aula, mediante el diseño de una ruta de acción que incentive e impacte en el alumnado y en la comunidad, en torno a los principios, orientaciones pedagógicas y ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana.

También es importante considerar que, el diseño de un Programa de Aplicación Escolar, cada ciclo escolar, particularmente en escuelas rurales, es fundamental para contribuir a mejorar el desempeño y el nivel académico, así como disminuir el abandono escolar.

La metodología de proyectos ofrece una alternativa innovadora y efectiva para la enseñanza de la lectoescritura. No obstante, su éxito depende en gran medida del acompañamiento que reciban los docentes durante el proceso de implementación. Este apoyo no solo garantiza una mejor adaptación a las nuevas estrategias pedagógicas, sino que también contribuye a mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Los desafíos existen, pero con una planificación adecuada y el compromiso institucional, el acompañamiento docente puede ser una herramienta clave para transformar la enseñanza de la lectoescritura.

REFERENCIAS

- Cáceres-Mesa, M. L., Rangel-Cruz, E., & González-Esquivel, M. G. (2025). Algunas reflexiones sobre influencia de la metacognición en la producción de textos escritos en la educación multigrado. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 37–48. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i3.217>
- Cajillima-Márquez, E. A., & Landi-Rocano, A. I. (2021). *El aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel* [Trabajo de integración curricular, Universidad Nacional de Educación].
- Da Costa-Pimenta, C. C., & Goicochea-Calderón, J. A. (2023). El aprendizaje basado en proyectos: Una modalidad facilitadora del éxito escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3704–3731. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5606
- Díaz-Barriga, A. (2024). *La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/02/2324_s5_La_evaluacion_formativa_reto_pedagogico_didactico.pdf
- Hernández-Moreno, M. V. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>

- México. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- México. Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa. (2023). *Módulo 2: Planificar para potenciar el aprendizaje a partir de la metodología de trabajo por proyectos*. Curso *Planeación didáctica con énfasis en el trabajo por proyectos*. Manual del participante. CEFOPED.
- México. Centro de Formación Pedagógica e Innovación Educativa. (2023). *Módulo 4: Elaboración y valoración del proyecto de aplicación escolar*. Curso *Planeación didáctica con énfasis en el trabajo por proyectos*. Manual del participante. CEFOPED.
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía & Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2024). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH) 2024*. INEGI-IFT. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/endutih/ENDUTIH_24.pdf
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Módulo sobre lectura (MOLEC) 2025: Principales resultados*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/2025/doc/resultados_molec_jun25.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. <https://www.setse.org.mx/SISTCARRERA/asets/files/Principios-yOrientacionesPed.NEM2.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Ramírez-Amaya, L., Ruvalcaba-Gámez, N., & Aguilar-Martínez, S. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. Secretaría de Educación Pública. <https://desarrollo-profesionaldocente.sems.gob.mx/convocatorias%202025/docs/La%20NEM/NEM%20Orientaciones%20padres%20y%20comunidad.pdf>
- Rodrigo-Segura, F., & Ibarra-Rus, N. (2023). Aprendizaje basado en secuencias didácticas para enseñar a leer y a escribir a través de los objetivos de desarrollo sostenible en la formación inicial de docentes. *Aula Abierta*, 52(4), 333–342. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.333-342>
- Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A. (2021). *El programa aprendizaje basado en proyectos: Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. Fundación Chile. <https://fch.cl/wp-content/uploads/2021/10/ABP-un-enfoque-pedagogico-pa-ra-potenciar-aprendizajes.pdf>
- Trujo-Vivanco, V. O., Cáceres-Mesa, M. L., & Terán-Treviño, S. A. (2025). Los cambios en la política educativa en México: En el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Universidad y Sociedad*, 17(3), e5132. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/5132/5153>
- Vidal-Salgado, C., Del Ángel-Hernández, S., Ortiz-Oviedo, M. D., Medina-Reyes, D., Navarro-Hernández, E., & González-Ordoñez, G. (2025). Aprendizaje basado en proyectos de vida: una estrategia integral para la formación personal y social. *Sophia Research Review*, 2(1), 10–18. <https://doi.org/10.64092/xdfyn568>

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Martha Chargoy-Espinoza: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio aborda temas relacionados con estudiantes/personas vulnerables, pero se realizó únicamente mediante revisión documental, análisis de información secundaria o bases de datos públicas. No implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable.

28

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA



LA PRÁCTICA DOCENTE

EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

TEACHING PRACTICE IN INITIAL LITERACY TRAINING FOR FIRST-GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Karla Villarreal-Álvarez¹

E-mail: vi368477@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6730-2243>

Carlos Fernando García-Sánchez¹

E-mail: ga54558@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8700-4754>

Erika González-Farfán¹

E-mail: gfarfan@uaeh.edu.mx

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

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Villarreal-Álvarez, K., García-Sánchez, C. F., & González-Farfán, E. (2026). La práctica docente en la alfabetización inicial de la lectoescritura en alumnos de primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(2), 274-280

Fecha de presentación: 13/12/2025

Fecha de aceptación: 21/02/2026

Fecha de publicación: 01/04/2026

RESUMEN

El propósito de este artículo es resaltar la función que tienen los docentes en el proceso de alfabetización inicial de la lectoescritura de los alumnos; es de suma importancia, basado en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, pues estos son los agentes encargados, a través de estrategias didácticas, de propiciar los primeros conocimientos. El análisis se realizó desde un enfoque cualitativo, en donde participaron 20 niños del primer año de primaria y el docente a cargo en la Escuela Primaria "ALFA" en Pachuca de Soto, Hidalgo; donde logramos examinar que la influencia de la práctica docente dentro de la lectoescritura es de alto impacto.

Palabras clave:

Práctica docente, alfabetización inicial, lectoescritura, estrategias didácticas, nivel primario.

ABSTRACT

The role of teachers in students' initial literacy development is of utmost importance based on the New Mexican School model, as they are the agents responsible for fostering initial learning through teaching strategies. This article, divided into three sections, is the result of a multimodal research project involving 20 first-grade children and the teacher in charge at the "ALFA" Elementary School in Pachuca de Soto, Hidalgo. This study examined the high impact of teaching practices on literacy development.

Keywords:

Teaching practice, initial literacy, reading and writing, teaching strategies, primary level.

INTRODUCCIÓN

La educación en México ha desempeñado un papel decisivo en el desarrollo social y cultural del país. En este proceso, la labor docente adquiere especial relevancia, pues constituye el eje que posibilita experiencias de aprendizaje significativas. Quien ejerce la docencia requiere seleccionar y aplicar estrategias didácticas pertinentes que favorezcan entornos educativos estimulantes y accesibles para todos los educandos, lo que a su vez influye de manera directa en la formación de las nuevas generaciones.

Dentro de este marco, cobra particular importancia el estudio de la alfabetización inicial, entendida como el proceso mediante el cual niñas y niños, durante los primeros años de escolaridad, desarrollan las habilidades fundamentales de lectura y escritura. La responsabilidad docente en esta etapa exige una preparación sólida y la implementación de recursos pedagógicos que impulsen el aprendizaje de forma lúdica, significativa y acorde con las necesidades de cada estudiante.

El análisis realizado en la Escuela Primaria "ALFA", ubicada en Pachuca de Soto, Hidalgo, permite observar cómo la práctica docente incide en el desarrollo de la alfabetización inicial en estudiantes de primer grado. A partir de una entrevista con el docente a cargo del grupo y de una guía de observación aplicada en el aula, se examinan las dinámicas de enseñanza y las respuestas de los alumnos, lo que ofrece un panorama claro sobre la relación entre las estrategias implementadas y el progreso de los educandos.

Este acercamiento evidencia que la alfabetización inicial no solo demanda conocimientos técnicos, sino también sensibilidad pedagógica, creatividad y un compromiso constante con la mejora del proceso educativo. Solo mediante una práctica docente reflexiva y fundamentada es posible potenciar el aprendizaje temprano de la lectura y la escritura, elementos esenciales para el desarrollo académico y personal de los niños y niñas.

Al abordar este tema resulta necesario precisar ciertos conceptos. El término *docente* es amplio y se refiere a las personas responsables de que los alumnos bajo su cargo, tanto en educación básica como en otros niveles, adquieran conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan desarrollarse en un futuro o desenvolverse en la sociedad con los elementos necesarios para enfrentar los problemas que esta les plantea. Como hace mención Rivera-López (2011), indudablemente el docente debe ser un facilitador de cambios en el contexto educativo, por ser el papel importante que se relaciona directa (enseñanza presencial) e indirectamente (enseñanza virtual) con el alumno; es el moderador en los ámbitos de discusión en el aula, es el guía, el orientador, es una de las piezas que complementan el currículo, el mismo que ejecuta junto con el currículo oculto y es también quien evalúa los

aprendizajes. Partiendo de lo señalado por el autor, puede afirmarse que el docente constituye una figura fundamental en el desarrollo integral de la educación en todos sus niveles.

A partir de ello, resulta indispensable reconocer la función que debe desempeñar el docente, lo que conduce al concepto de práctica docente. En este sentido, se afirma que "La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor... El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada) y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara" (Fierro et al., 1999, pp. 20-21).

El concepto de *estrategias didácticas* también requiere una comprensión precisa, ya que alude a las actividades que el docente diseña, adapta o planifica con la finalidad de que el proceso de enseñanza se desarrolle de manera diferente, interactiva e innovadora, propiciando que los alumnos construyan un aprendizaje significativo. De acuerdo con Tobón (2010), las estrategias didácticas son "un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito"; por ello, en el ámbito pedagógico, se especifica que constituyen un "plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes".

La implementación adecuada de estrategias didácticas dentro del aula permite que el estudiante elija, aplique y coordine sus conocimientos de forma pertinente al momento de ponerlos en práctica. En este sentido, Jiménez & Robles (2016) señalan que "las estrategias didácticas como elemento de reflexión para la propia actividad docente ofrecen grandes posibilidades y expectativas de mejorar la práctica educativa. El docente, para comunicar conocimientos, utiliza estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de los mismos. Es decir, las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes".

El docente, además, debe considerar la importancia de la innovación, puesto que su labor demanda modalidades de enseñanza distintas a las que prevalecían en la escuela tradicional. En la actualidad, ya no se limita a transmitir conocimientos, sino que actúa como mediador entre los saberes previos del alumno y los nuevos aprendizajes, procurando que estos no permanezcan únicamente en el plano cognitivo, sino que se traduzcan en prácticas concretas dentro del contexto académico y social en el que el estudiante se desenvuelve. Este proceso requiere el uso de estrategias adecuadas, así como el desarrollo de habilidades, saberes y actitudes previamente adquiridas.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio utilizó un enfoque cualitativo descriptivo para analizar el proceso de alfabetización inicial en un aula de primer grado, con base en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de instrumentos diseñados específicamente para obtener información detallada sobre la práctica docente y el desempeño de los alumnos.

Se empleó una entrevista semiestructurada dirigida al docente a cargo del grupo, con el objetivo de conocer las estrategias didácticas implementadas en la enseñanza de la lectoescritura, la planificación de actividades, el uso de materiales didácticos y la forma en que se vincula el aprendizaje con el entorno social de los alumnos. Esta herramienta permitió obtener información sobre la experiencia del docente, su formación académica y las prácticas pedagógicas que aplica para favorecer un aprendizaje significativo.

De manera complementaria, se utilizó una guía de observación aplicada a los veinte alumnos del aula. Esta guía permitió registrar aspectos relacionados con la participación en clase, la entrega de tareas, el uso de materiales, la interacción con los compañeros y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Se consideró la frecuencia de conductas observables y se documentó la variabilidad entre los alumnos para identificar patrones de aprendizaje y áreas de oportunidad.

La selección de estos instrumentos se fundamentó en su capacidad para proporcionar datos confiables, pertinentes y completos, orientados a los objetivos de la investigación. La entrevista permitió profundizar en la perspectiva del docente, mientras que la guía de observación ofreció evidencia directa del desempeño de los estudiantes en su contexto educativo. Ambos instrumentos fueron previamente revisados y validados por expertos en educación para garantizar la claridad de las preguntas y la pertinencia de los indicadores observables.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo durante un ciclo escolar completo, considerando sesiones regulares de clase para asegurar la representatividad de la información. Se registraron observaciones de manera sistemática, tomando en cuenta la variabilidad en la participación y desempeño de los alumnos, así como la aplicación de estrategias didácticas en diferentes momentos del proceso de enseñanza.

Finalmente, los datos obtenidos mediante la entrevista y la observación fueron organizados, codificados y analizados de forma comparativa para identificar tendencias, correlaciones y relaciones entre las estrategias del docente, la participación de los alumnos y el impacto de la alfabetización inicial en su aprendizaje. Este enfoque permitió realizar un análisis integral del proceso educativo, considerando tanto la perspectiva del docente como la evidencia observable del desempeño de los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la entrevista realizada al docente participante en la investigación, se le cuestionó sobre las estrategias didácticas empleadas para la enseñanza de la lectoescritura con el propósito de favorecer un aprendizaje significativo. En su respuesta señaló que utiliza materiales didácticos elaborados y que su proceso de enseñanza va de lo macro a lo micro. Indicó que trabaja con el método global de análisis estructural y se apoya en recursos como páginas de internet, cuentos y otros materiales que fortalecen la comprensión lectora y la escritura inicial.

La comprensión de una definición actual de alfabetización inicial requiere considerar la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), concebida como un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario que orienta la formación de estudiantes desde una perspectiva integral. Este planteamiento promueve la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, colocando en el centro el máximo logro de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes. En este modelo, los docentes asumen un papel esencial como orientadores de los contenidos que se trabajan con los estudiantes, quienes representan la prioridad del Sistema Educativo Nacional.

La Nueva Escuela Mexicana señala que el nuevo currículo otorga a la lengua escrita un papel central y fomenta la apropiación de las culturas mediante la lectura y la escritura. Afirma, además, que la escuela constituye un espacio privilegiado para promover el gusto por estas habilidades (México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024). A través del proceso de alfabetización, los alumnos comprenden textos y vinculan lo aprendido en el aula con los elementos presentes en su contexto social.

La comprensión de la lectura y la escritura en el marco de la NEM se fundamenta en una perspectiva amplia y dinámica relacionada con la socioformación, teoría educativa que orienta la formación integral mediante interacciones sociales y la construcción de conocimiento en contextos específicos. En este enfoque, la lectura y la escritura no se reducen a habilidades básicas, sino que se consideran herramientas esenciales para comprender, comunicar y construir conocimiento en diversos escenarios. Dichas habilidades incluyen no solo la decodificación y codificación de textos, sino también la interpretación, el análisis crítico y la producción eficaz de información (Rodríguez-Chavira & Cortés-Montalvo, 2021). En la misma línea, se plantea que estos procesos se articulan desde una perspectiva socioformativa que favorece la construcción de saberes contextualizados (Vicente Mejía, 2024).

En relación con las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza de la alfabetización, el docente entrevistado expuso: "La manera en que trabajo la alfabetización inicial es bajo El Método Global de Análisis Estructural, es decir, el niño aprende a leer como aprende a hablar". Además,

señaló que los libros de texto gratuitos presentan ciertas deficiencias para alumnos de seis o siete años, puesto que suelen estar saturados de textos extensos que dificultan la comprensión. En sus palabras: “Hablando sobre el programa educativo (Libros de Texto), considero que no son apropiados para los alumnos de primer grado, ya que los textos vienen muy pesados y extensos, y debido al grado escolar en que se encuentran, son difíciles de entender para los pequeños, pero en este caso me veo en la necesidad de implementar estrategias para que esto sea más apropiado para el PEA”.

También indicó que el aprendizaje no debe limitarse al aula, pues resulta fundamental que los estudiantes pongan en práctica sus saberes en el entorno social, donde reconocen elementos escritos como carteles, anuncios o envolturas. Esto hace que el proceso de enseñanza sea más significativo y funcional. Sobre las diferencias con métodos tradicionales, expresó: “Ya no se les enseña como antes, que ja-je-ji-jo-ju, ma-me-mi-mo-mu, y luego más de eso, pues leyendo, cómo aprenden a hablar, son capaces de leer y armar breves textos, y con el apoyo de diferentes materiales didácticos, los cuales son importantes para que el alumno pueda adquirir los aprendizajes. Estos recursos deben ser atractivos, pues se necesita que capten la atención de los alumnos”.

La explicación evidencia la relevancia de la labor docente, puesto que requiere elaborar materiales didácticos, seleccionar métodos pertinentes y diseñar estrategias que favorezcan aprendizajes significativos. El docente mencionó, además, que durante su formación inicial no recibió preparación especializada en alfabetización: “No llevo una materia específicamente sobre la alfabetización inicial, esto dentro de la licenciatura, por lo que la materia que más se le acercaba a este tema es Didáctica. Hasta la maestría en educación es cuando comenzó a tener materias más allegadas a lo que es la alfabetización inicial”.

Un elemento adicional que influye en el desarrollo de la lectoescritura en primer grado es la participación de los padres de familia. Al preguntarse si la alfabetización que se promueve desde el hogar repercute en el desempeño escolar, el docente respondió: “Sí es importante, es parte de, porque yo siento que es el punto de partida, entonces si no hay esa intención en casa de apoyar en ese sentido, sí les perjudica a los niños”. Desde esta perspectiva, para que el proceso de alfabetización resulte favorable, se requiere la implicación de las familias. El trabajo articulado entre docentes, alumnos y padres de familia se vuelve un factor determinante para lograr avances positivos en la adquisición de la lectura y la escritura.

En relación con la entrega de tareas, se observó que cinco alumnos siempre cumplen con ellas, ocho lo hacen casi siempre y siete alumnos casi nunca las entregan. Estos resultados indican que, en general, la mayoría de

los estudiantes cumple con las tareas de manera frecuente (Figura 1).

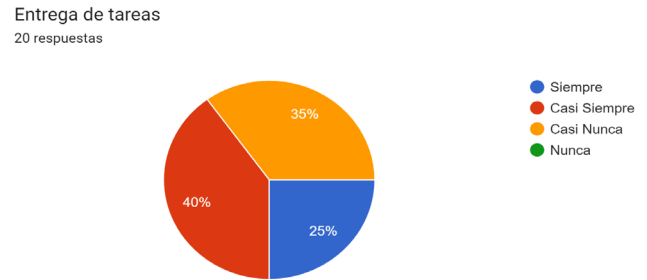


Figura 1. Entrega de tareas.

En cuanto al cumplimiento de las actividades de lectoescritura, se observó que la mayoría de los alumnos demuestra responsabilidad al realizar y entregar sus tareas correspondientes (Figura 2).

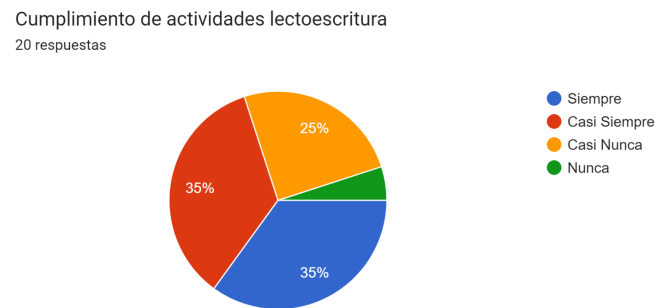


Figura 2. Cumplimiento de actividades de lectoescritura.

En cuanto a la participación activa en clase, se observó que la mayoría de los alumnos interviene durante las actividades. Ocho alumnos siempre participan, siete casi siempre, dos casi nunca y uno nunca lo hace. Durante las clases también se observó que algunos alumnos se muestran inquietos y que, en ocasiones, prefieren resolver sus dudas con sus compañeros en lugar de acudir directamente al docente a cargo (Figura 3).

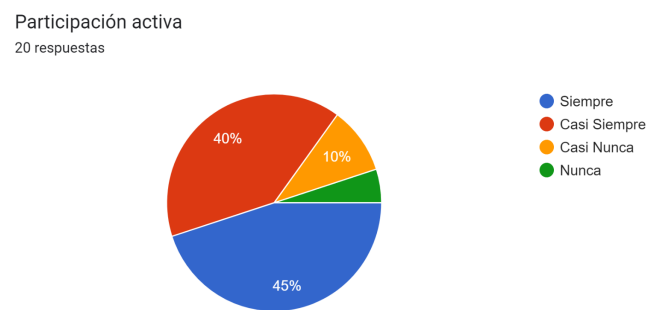


Figura 3. Participación activa.

Para los alumnos, las actividades realizadas en el aula representan un aprendizaje significativo. Se observó que, de los veinte alumnos evaluados, trece perciben que las actividades desarrolladas por el docente efectivamente les brindan un aprendizaje significativo (Figura 4).

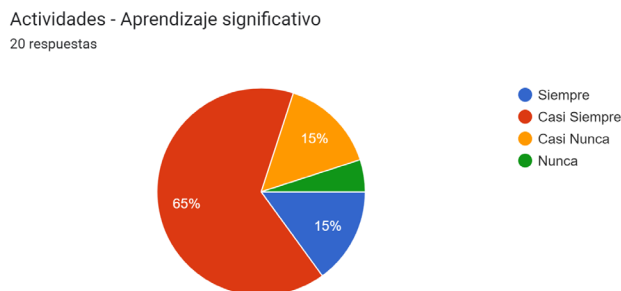


Figura 4. Actividades con aprendizaje significativo.

Finalmente, se observó la asistencia de los alumnos con los materiales adicionales solicitados por el docente para trabajar en el aula, tales como cartulinas, pinturas, papel de distintos tipos, entre otros, utilizados en actividades extraescolares o lúdicas. Se registró que trece alumnos casi siempre llevan los materiales requeridos, tres alumnos siempre cumplen con lo solicitado, mientras que cuatro alumnos casi nunca presentan los materiales necesarios para su proceso de enseñanza-aprendizaje (Figura 5).

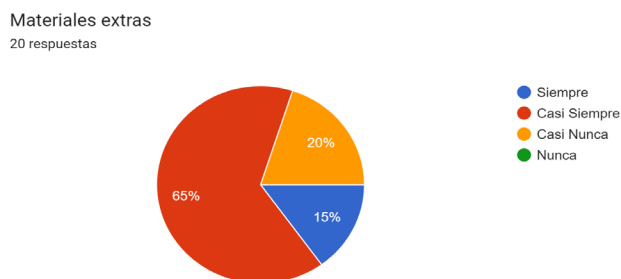


Figura 5. Materiales extras.

Otro resultado relevante muestra que el docente requiere establecer un acercamiento constante con los padres de familia para conocer el nivel de apoyo que brindan a la alfabetización de sus hijos. Así lo expresa el docente entrevistado: "Sí, sí, de hecho, en lo que va de este ciclo escolar, ya los cité dos veces a los papás. El ver que no apoyan a los niños, que no traen su material, que no traen su tarea, que no les hacen su dictado como se los indico, pues te das cuenta, en los niños, entonces se nota que hay un descuido, entonces sí repercute en la alfabetización de los niños".

Este testimonio evidencia que el docente identifica la falta de compromiso por parte de algunos padres de familia, lo cual se refleja en la ausencia de materiales o tareas y

repercute directamente en el proceso de alfabetización, ya que limita la continuidad del trabajo en el aula y el progreso con el resto del grupo.

En relación con la intervención del entorno familiar, el docente reconoce que en clase es posible distinguir si un alumno recibe o no apoyo en casa. Al respecto señaló: "Definitivamente sí, el niño que no tiene apoyo, o sea, tengo niños que, la mayoría, tiene sus trazos bien definidos (de izquierda a derecha), ya no escriben fuera del cuaderno, pero tengo un niño que, pues, no más no. Se nota luego luego la diferencia entre los papás que sí y los papás que no. Ahora, también tiene que ver mucho la situación económica".

A partir de ello, se observa que los alumnos que cuentan con acompañamiento familiar tienden a participar activamente, mantenerse involucrados en las actividades propuestas y apoyar a sus compañeros durante el trabajo en clase. En contraste, la falta de apoyo suele relacionarse con un desempeño más limitado. Además, el docente destaca un factor adicional: la situación económica de las familias, lo cual abre la posibilidad de futuras investigaciones, pues las jornadas laborales extensas pueden dificultar que los padres destinen tiempo al acompañamiento escolar. Esto se manifiesta en la falta de materiales o en la ausencia de seguimiento a las tareas en casa.

Un segundo resultado dentro de este contexto muestra que el papel del docente se vuelve aún más complejo. Ante la falta de apoyo familiar, el docente debe generar estrategias didácticas que proporcionen al alumno herramientas que no recibe en casa. Esto implica facilitar materiales básicos como libros o lápices, así como elaborar recursos didácticos adicionales. Es importante destacar que, debido a las características del entorno y del diagnóstico realizado por el docente, se recurre al uso de materiales de fácil acceso, como tapitas de botellas o piedritas, para evitar gastos adicionales. Aun así, persisten deficiencias en el cumplimiento de los materiales indispensables para el trabajo escolar.

CONCLUSIONES

El proceso de alfabetización inicial basado en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, orientado a la adquisición de conocimientos de lectoescritura desde un enfoque socioformativo, constituye un procedimiento complejo para todos los actores involucrados. Por una parte, los alumnos asumen la responsabilidad de apropiarse de los contenidos que el docente les proporciona; por otra, el docente debe desarrollar una serie de actividades que implican preparación, actualización y práctica constante. Esta formación permite conducir de manera más efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado con la lectoescritura y seleccionar estrategias didácticas pertinentes que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Asimismo, se reconoce que los docentes enfrentan múltiples desafíos que trascienden la simple satisfacción de las necesidades académicas de los alumnos. Su labor implica diseñar condiciones educativas que respondan a los contextos, problemáticas y requerimientos de los estudiantes, al tiempo que se promueve en ellos un interés genuino por aprender.

REFERENCIAS

- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). La escritura y la lectura, medio para una sociedad más justa y libre: Mejoredu. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-escritura-y-la-lectura-medio-para-una-sociedad-mas-justa-y-libre-mejoredu>
- Rivera López, L. I. (2011). El papel del docente como gestor en el contexto actual. *Antropos Pedagógico*, (17-18). <https://s98d61c8552d4a915.jimcontent.com/download/version/1390689556/module/5747012218/name/El%20papel%20del%20docente%20como%20gestor%20en%20el%20contexto%20actual.pdf>
- Rodríguez-Chavira, G., & Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica*, 56. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-005)
- Tobón, M. (2010). *Formación integral y competencia: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE.
- Vicente Mejía, K. (2024). (2024). La lectura y escritura en la nueva escuela mexicana. Un análisis documental en educación básica en México. *Formación Estratégica*, 7(1), 126–142. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/118>
- Jiménez González, A., & Robles Zepeda, F. J. (2016, marzo). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. *EDUCATECONCIENCIA*, 9(10), 106-113. <https://tecnocientifica.com/volumenes/V9N10A7.pdf>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Karla Villarreal-Álvarez, Carlos Fernando García-Sánchez, Erika González-Farfán: 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.

