"El futuro de la educación: inteligencia, innovación y humanidad"

ISSN: 2992-7927

UNIVERSIDAD PABLO LATAPÍ SARRE

REVISTA MEXICANA
de INVESTIGACIÓN e INTERVENCIÓN EDUCATIVA

VOLUMEN 5
NÚMERO 4
OCTUBRE - DICIEMBRE - 2026



ÍNDICE

Editorial 4
Dr. C. María Guadalupe González-Esquivel

01 La inteligencia emocional frente a los desafíos tecnológicos de la realidad contemporánea 6
Edgar Adrian Reyes-Cerda

02 Habilidades de integración intertextual para el desarrollo del razonamiento histórico en la educación secundaria....20
Javier Rosales-Pardo, María García-Serrano, José Ricardo García-Pérez, Rubén Delgado-Álvarez

03 La oratoria como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias comunicativas en educación básica ... 31
Cecilia Guadalupe Hernández-Lara

04 Innovación educativa mediante inteligencia artificial generativa: beneficios, desafíos éticos y condiciones institucionales para su adopción 39
Oscar José Alejo-Machado, Mario Enrique Vásquez-Jiménez

05 Educational assessment in the twenty-first century: theoretical foundations, contemporary trends, and future challenges 51
Alaviyya Nuri

06 Importancia de la neurodidáctica para potenciar el desarrollo del lenguaje en niños de dos a tres años....60
Nancy Carmen Tisalema-Almagro, Adalia Lisett Rojas-Valladares

07 Resignificación de la autoridad pedagógica en docentes universitarios de enfermería desde sus experiencias formativas 69
Diana Guadalupe Banuelos-Gonzalez

08 Participación familiar y aprendizaje en estudiantes de educación básica 81
Vanessa Olguín, Javier Moreno-Tapia

09 Análisis crítico del método psicogenético de Emilia Ferreiro en el proceso de alfabetización inicial....92
Palmira Hernández-Aviles

10 Burnout syndrome among education professionals: challenges for well-being and teaching performance 104
Karmilah Abdullah, Sharon Yong Yee Ong

11 Liderazgo directivo en educación preescolar: impacto en las prácticas pedagógicas y el aprendizaje 114
Lorena de Jesús González-Azuara

12 Representaciones iniciales sobre innovación y tecnología educativa en doctorantes mexicanos: un análisis de percepciones y expectativas 126
John Alexander Pulido-Varela

13 Vinculación escuela-empresa en la Educación Técnica Profesional para el desarrollo profesional de mujeres del sector acuícola 139
María Alexandra Vélez-Zambrano, Ramón Guzmán-Hernández

14 Ejes articuladores y psicología educativa: una experiencia de intervención en una primaria rural de Hidalgo 152
María Guadalupe Aguilar-Hernández

15 Primeros auxilios psicológicos en Educación Superior: una herramienta esencial para docentes universitarios 169
Alexandra Estefanía Vásquez-Ávila

16 El juego como enfoque didáctico para potenciar el cálculo mental en sexto grado de primaria 181
Luz María Barrera-Calva

17 Mental health and psychological capital: Effects on safety and energy consumption among schoolteachers in Ardabil ... 193
Fariba Shirmohamadi, Mortaza Farajian

18 La entrevista al rescate de la visión de docentes de Telesecundaria en Chihuahua 203
Julio César Gómez-Gándara, Alejandro Villegas-Muro, Sergio Reaza-Escárcega

19 La enseñanza de Administración Laboral desde la práctica docente: lineamientos metodológicos en aula universitaria 216
Abdiel Quiñones-Martínez, Mailyn Medero-Ruíz

20 Alto aprovechamiento académico en la educación superior cubana: un análisis en el contexto económico actual....224
Yanet Rodríguez-Oropesa, Yenny Dayli Santander-Llovera, Adianni González-Freire

21 Estrategia STEAM para la enseñanza de geometría mediante proyectos interdisciplinarios: análisis documental crítico en Honduras 238
Claudia Patricia Brito-Rodríguez, Lázaro Salomón Dibut-Toledo

22 El aprendizaje basado en proyectos para promover los procesos de lectura y escritura fase 3 249
Antonia Mendoza-Martínez

23 Vinculación universitaria y desarrollo de capacidades en comunidades vulnerables: experiencia colaborativa academia y sector público 258
Fernando Razo-Cajas, Pablo Solórzano-Polo, Lizbeth Fuentes-Jativa

24 Articulación teoría-práctica y aprendizaje significativo en la formación de enfermería en Ecuador: Una revisión sistemática 268
Ruth Virginia González-Noriega, Lissete Carolina Zambrano-Sanguinetti

25 Desarrollo de Habilidades de Lectoescritura en Educación Básica 279
María Teresa Cerda-Balboa

26 Gamificación en la enseñanza de la química: Impacto del juego “Batalla Elemental” en estudiantes de bachillerato tecnológico 293
Anai Jaime-Nevares, Oziel Garza-Zavala

Normas 304

EDITORIAL

Dr.C. María Guadalupe González-Esquivel

E-mail: joshuamashiaj92@gmail.com[1]

[1] Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Estimados autores:

Pensar el futuro de la educación implica analizar cómo los cambios tecnológicos, sociales y culturales están modificando las formas de enseñar y aprender. La expansión de la inteligencia artificial y de los entornos digitales amplía las posibilidades de acceso, producción y comunicación del conocimiento, pero también exige fortalecer el pensamiento crítico, la creatividad, la responsabilidad ética y las competencias socioemocionales. El desafío no consiste únicamente en incorporar nuevas tecnologías, sino en integrarlas con sentido pedagógico y Desde esta perspectiva, el volumen 5, número 4 de la Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa (RMIIE), publicada por la Universidad Pablo Latapí Sarre, se presenta bajo el título El futuro de la educación: inteligencia, innovación y humanidad. Los trabajos reunidos examinan problemas y tendencias de distintos niveles y contextos educativos, mostrando que la innovación requiere revisar las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación a partir de necesidades concretas.

Entre los temas centrales se encuentra la incorporación de la inteligencia artificial generativa a la educación. Sus posibilidades para apoyar la creación de recursos y los procesos docentes se acompañan de desafíos éticos, académicos e institucionales que exigen criterios pedagógicos claros y una adecuada preparación del profesorado. La tecnología adquiere así valor educativo cuando se utiliza como medio para favorecer el aprendizaje y no como un fin en sí misma.

Esta relación entre tecnología y educación conduce también a considerar su dimensión humana. Las investigaciones sobre inteligencia emocional, síndrome de burnout, primeros auxilios psicológicos y neurodidáctica destacan la importancia del bienestar, las emociones y las condiciones en las que estudiantes y docentes participan en los procesos educativos. Innovar implica, por ello, articular los avances tecnológicos con las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de las personas.

A esta perspectiva se suman los trabajos sobre razonamiento histórico, alfabetización, lectoescritura, oratoria, cálculo mental y enseñanza de la geometría mediante estrategias STEAM. Todos ellos inciden, desde diferentes áreas, en el desarrollo de capacidades para interpretar, argumentar, comunicar y resolver problemas. Estas habilidades resultan especialmente necesarias ante un entorno caracterizado por el acceso inmediato a grandes cantidades de información y por la creciente generación automatizada de contenidos.

El desarrollo de estas capacidades se vincula directamente con la evaluación. Los estudios sobre sus tendencias actuales y sobre evaluación formativa en telesecundarias rurales plantean alternativas a las prácticas centradas exclusivamente en la calificación. La retroalimentación, la autorregulación y el seguimiento del progreso permiten reconocer dificultades, orientar la enseñanza y favorecer una participación más activa del estudiante en su aprendizaje.

La mirada se amplía hacia los actores y contextos que intervienen en la formación. La participación familiar, el liderazgo directivo, la autoridad pedagógica y la vinculación entre la Educación Técnica Profesional y el sector productivo muestran que las trayectorias educativas se construyen también mediante las relaciones entre escuela, familia, instituciones y entorno laboral. En este último ámbito, destaca la importancia de ampliar las oportunidades de desarrollo profesional para las mujeres.

Esta dimensión contextual adquiere especial relevancia en las investigaciones desarrolladas en escuelas primarias y telesecundarias rurales. Los estudios sobre evaluación, intervención educativa y experiencias docentes muestran que las respuestas pedagógicas deben considerar las condiciones sociales, territoriales e institucionales de cada comunidad. Innovar también significa reconocer estas diferencias y construir soluciones pertinentes para realidades educativas diversas.

En la educación superior, los estudios sobre autoridad pedagógica, enseñanza de la Administración Laboral, percepciones de doctorantes acerca de la innovación y la tecnología educativa y aprovechamiento académico ante condiciones económicas complejas muestran otros escenarios de transformación. Sus aportaciones evidencian la necesidad de revisar las prácticas formativas frente a nuevas exigencias educativas, tecnológicas y profesionales.

La diversidad temática del número responde así a una preocupación común: cómo mejorar la educación en un escenario de cambios acelerados. Inteligencia artificial, bienestar emocional, aprendizajes, evaluación, participación familiar, liderazgo, educación rural y formación universitaria representan diferentes dimensiones de un mismo desafío: innovar sin perder de vista a las personas y los contextos en los que se desarrolla la educación.

Con este volumen, la Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa reafirma su compromiso con la difusión de investigaciones que contribuyan a comprender y transformar las realidades educativas. Los trabajos publicados muestran que la innovación no se limita a incorporar tecnologías o metodologías, sino que implica generar respuestas pedagógicas pertinentes, sustentadas en el conocimiento y orientadas a mejorar las oportunidades de aprendizaje.

El futuro de la educación se construye desde las decisiones que se toman en el presente. En ese proceso, inteligencia, innovación y humanidad deben avanzar de manera articulada para aprovechar las posibilidades del cambio tecnológico sin relegar el pensamiento crítico, el bienestar, la inclusión y la responsabilidad educativa. El reto no es simplemente adaptarse a lo que viene, sino contribuir, desde la investigación y la práctica educativa, a definir la educación que necesitamos.

Tal vez la pregunta decisiva de nuestro tiempo no sea hasta dónde llegará la inteligencia artificial, sino hasta dónde seremos capaces de llevar la inteligencia humana cuando educación, conocimiento, innovación y sensibilidad avancen en una misma dirección. El desafío no consiste únicamente en preparar a las nuevas generaciones para el futuro. Consiste en proporcionarles las herramientas intelectuales, emocionales, éticas y sociales necesarias para que puedan construirlo.

01

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

FRENTE A LOS DESAFÍOS TECNOLÓGICOS DE LA REALIDAD CONTEMPORÁNEA

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

FRENTE A LOS DESAFÍOS TECNOLÓGICOS DE LA REALIDAD CONTEMPORÁNEA

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE FACE OF THE TECHNOLOGICAL CHALLENGES OF CONTEMPORARY SOCIETY

Edgar Adrian Reyes-Cerda[1]
E-mail: edgar.inicia@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0480-9307
[1] Secretaría de Educación Pública. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Reyes-Cerda, E. A. (2026). La inteligencia emocional frente a los desafíos tecnológicos de la realidad contemporánea.. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 6-19.

Fecha de presentación: 23/06/2026 **Fecha de aceptación:** 29/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

El presente artículo analiza la relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y los desafíos que plantea el uso creciente de la tecnología en el ámbito educativo. A partir de una revisión del sistema educativo mexicano se examina la evolución de la educación socioemocional y se sostiene que, aunque los planes de estudio actuales reconocen su importancia, aún presentan limitaciones para atender de manera específica el impacto emocional de las redes sociales, los dispositivos móviles y la inteligencia artificial en el estudiantado. Con base en el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer, se propone fortalecer la educación socioemocional mediante la incorporación progresiva de contenidos y actividades orientados a desarrollar habilidades para reconocer, comprender, regular y utilizar las emociones frente a los entornos digitales. Asimismo, se destaca la necesidad de capacitar al profesorado y de fortalecer la colaboración entre escuela y familia para favorecer un uso ético, crítico y equilibrado de la tecnología. Se concluye que el reto educativo no consiste en restringir el acceso a las herramientas digitales, sino en formar estudiantes capaces de aprovechar sus beneficios sin comprometer su bienestar emocional, sus relaciones interpersonales ni el desarrollo de su pensamiento crítico.

Palabras clave:

Inteligencia emocional, educación socioemocional, tecnología educativa, inteligencia artificial, educación básica.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between the development of emotional intelligence and the challenges posed by the growing use of technology in education. Based on a review of the Mexican educational system, it examines the evolution of social-emotional learning and argues that, although current curricula recognize its importance, they still have limitations when it comes to specifically addressing the emotional impact of social media, mobile devices, and artificial intelligence on students. Based on Salovey and Mayer's model of emotional intelligence, the article proposes strengthening social-emotional learning through the gradual incorporation of content and activities designed to develop skills for recognizing, understanding, regulating, and utilizing emotions in digital environments. It also highlights the need to train teachers and strengthen collaboration between schools and families to promote an ethical, critical, and balanced use of technology. The study concludes that the educational challenge does not lie in restricting access to digital tools, but rather in educating students to take advantage of their benefits without compromising their emotional well-being, interpersonal relationships, or the development of their critical thinking skills.

Keywords:

Emotional intelligence, socio-emotional education, educational technology, artificial intelligence, basic education.

INTRODUCCIÓN

Con la revolución que supuso la instauración de las primeras computadoras en centros escolares, alrededor de los años 90 en México, la tendencia en ese momento era brindar a los centros escolares las herramientas tecnológicas necesarias para que el estudiante tuviera la posibilidad de acceder al mundo digital, y de esta manera expandir sus posibilidades de aprendizaje. Casi al tiempo, se comenzó a discutir la mejor manera de utilizar estas herramientas y de los posibles peligros que en ese momento se avizoraban. El debate se centraba en cómo mejorar el acceso y en cómo enseñar su uso de manera adecuada; sin embargo, aún antes de que estos problemas fueran resueltos por completo, nacieron nuevos desafíos. Con la expansión de los celulares con acceso a Internet y el nacimiento de las redes sociales, los centros escolares se vieron en la necesidad de enfrentar una situación para la que no estaban debidamente preparados. Desde ese momento y hasta ahora se debate si estos instrumentos pueden ser usados en beneficio de la educación y del desarrollo integral de un estudiante, o si, por el contrario, son más bien un obstáculo, fuente de distracción y afección emocional, razón por la cual se deben tomar medidas como su limitación en centros escolares, o incluso su prohibición.

Una de las consideraciones más precisas para el tema de la tecnología en la educación se localiza dentro del marco del modelo educativo denominado Aprendizajes Clave para la Educación Integral. La Secretaría de Educación Pública (2017) propone, desde un punto de vista ético y social, que la escuela tiene por compromiso el preparar al estudiante para que sea capaz de utilizar, con la debida responsabilidad, la casi inagotable información existente en el mundo actual, lo cual supone un desafío mayor; por ende, se debe echar mano de las variadas herramientas digitales al alcance para favorecer el desarrollo de habilidades para su correcto manejo y así utilizarlas en beneficio de la resolución de problemas que se le presentan a la sociedad.

En el modelo educativo actual denominado Nueva Escuela Mexicana, dentro de su Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, la Secretaría de Educación Pública (2022) suscribe respecto a este tema que se busca formar estudiantes responsables, con la pericia adecuada para hacer uso de los recursos, tanto como los medios que ofrece la cultura digital, con el fin de que estos logren, siempre con sentido ético, adquirir, seleccionar y organizar información, además de poder realizar un correcto análisis y evaluación de la misma.

Por su naturaleza humanista, la Nueva Escuela Mexicana aborda los temas tecnológicos desde un enfoque más humano, con la intención de asimilar las herramientas tecnológicas como parte de los elementos en el diseño de mecanismos de intervención para afrontar los desafíos que padecen sus comunidades. De este modo, en su campo formativo denominado “Saberes y pensamiento científico”, plantea un acercamiento a la ciencia y la tecnología, considerando en todo momento que las distintas actividades humanas están en una vinculación constante con estas; tal unión se encuentra determinada por aspectos como la cultura y las necesidades sociales que el contexto determina; es por esta misma razón que se encuentran en continuo cambio.

Ante estos planteamientos, conviene preguntar: ¿se está formando un estudiantado capaz de utilizar los recursos tecnológicos no solo para su comunicación, sino para su desarrollo personal y académico?

Todo parece indicar que la respuesta a esta pregunta es negativa; esto no se debe a una falta de compromiso o esfuerzo, esto se debe al constante mejoramiento que poseen las herramientas y sistemas tecnológicos, pero sobre todo a la falta de entendimiento del problema mismo y su adecuado abordaje. En el afán de enseñar al educando el manejo de las herramientas tecnológicas, se dejó de considerar la influencia que estas ejercen sobre la dimensión emocional de la vida del estudiante, dado que al momento de entrar al mundo digital, los alumnos conviven con todo tipo de información, ciencia, cultura y cualquier otro tema que se puede localizar casi al instante, pero estos intereses se encuentran justo en el mismo lugar que los sitios de entretenimiento, fuentes de desinformación y redes sociales en las que es posible convivir de forma no consciente con personas con intenciones peligrosas.

Hoy más que nunca se hace necesario reflexionar sobre el tratamiento que el sistema educativo le está dando al tema emocional; esto es gracias a que en los últimos años un evento trastocó la realidad estudiantil, junto con todos los otros ámbitos de la vida. La pandemia del COVID-19 generó una presión sin precedente y un desafío social para el que las organizaciones humanas estaban lejos de estar preparadas. Casi sin previo aviso, el mundo se vio obligado a cambiar su estilo de vida de forma gradual; tal cuestión no dejó exentos a los aspectos emocionales. La ansiedad originada por el encierro y el aislamiento creció al tiempo que el uso de aparatos y medios digitales se disparaba; todo esto creó consecuencias que en este momento se empiezan a observar y que aún no se alcanzan a entender por completo, motivo por el que al momento son estudiadas con vigor. Aportando a este tema, Ochoa & Barragán (2022) concluyen que, si bien muchos jóvenes le dieron un buen uso a las redes sociales durante la pandemia, no cambia el hecho de que se presentaron consecuencias, pues estas se convirtieron en el principal medio para continuar sus estudios durante el confinamiento, lo que vino acompañado del aumento desmedido en su uso, llegando incluso a niveles de adicción.

El siguiente artículo tiene por objetivo exponer la forma en la que la tecnología afecta al sistema educativo y la

formación emocional del estudiante, además de reflexionar sobre el porqué es necesario actuar frente a las consecuencias del uso inadecuado de la misma, mediante el desarrollo de la inteligencia emocional en el estudiantado, adaptando la estructura que ya ofrece la Educación Socioemocional.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, con un diseño documental de carácter descriptivo, analítico y reflexivo. La investigación se orientó al análisis de la relación entre la inteligencia emocional, la educación socioemocional y los desafíos derivados de la incorporación creciente de las tecnologías digitales en el contexto educativo, con especial atención a la educación básica y al sistema educativo mexicano. Este enfoque permitió examinar la evolución del tratamiento de la dimensión socioemocional en el currículo y contrastarla con las nuevas demandas generadas por el uso de dispositivos móviles, redes sociales e inteligencia artificial.

La revisión documental comprendió literatura científica relacionada con inteligencia emocional, educación socioemocional, uso problemático de Internet, redes sociales, tecnologías educativas e inteligencia artificial, así como documentos normativos y curriculares de la Secretaría de Educación Pública de México. Para el análisis teórico de la inteligencia emocional se consideraron diferentes perspectivas conceptuales, otorgando especial atención al modelo de Salovey y Mayer y a sus cuatro habilidades fundamentales: percepción y expresión emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y análisis de las emociones y regulación emocional.

El análisis de la información se organizó en torno a cuatro ejes: los fundamentos conceptuales de la inteligencia emocional, el impacto de las tecnologías digitales en el desarrollo emocional del estudiantado, la presencia de la educación socioemocional en el sistema educativo mexicano y las limitaciones del currículo para responder a los desafíos tecnológicos contemporáneos. A partir de la integración e interpretación crítica de estos contenidos se elaboró una propuesta orientada a fortalecer progresivamente la educación socioemocional mediante situaciones vinculadas con el uso cotidiano de la tecnología, considerando además la participación del profesorado y de las familias.

Dada la naturaleza documental y reflexiva del estudio, no se realizó intervención con participantes ni se aplicaron instrumentos para la obtención de datos primarios. Los resultados corresponden al análisis e integración crítica de las fuentes examinadas y sirven de fundamento para la propuesta educativa desarrollada en el artículo.

DESARROLLO

Para entender el concepto de inteligencia emocional (IE) se deben analizar las posiciones de algunos de sus autores más destacados. Daniel Goleman es, probablemente, el autor que mayor difusión ha dado a este concepto fuera del ámbito académico. De acuerdo con Fernández-Berrocal & Cabello (2021), su modelo integra competencias como el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, ampliando el concepto de inteligencia emocional hacia otras competencias personales y sociales.

Fernández-Berrocal & Cabello (2021) opinan que los argumentos de Goleman dejan ver que su paradigma está más allá del concepto de IE, dado que se extiende a otras cualidades más globales y personales, las cuales se llegan a confundir con lo que en la psicología se conceptualiza como “los rasgos de personalidad”.

Otro autor relevante es Reuven Bar-On; de acuerdo con Coronado-Maldonado et al. (2023), los cinco pilares de su postulado son las habilidades intrapersonales, las habilidades interpersonales, la adaptabilidad, la gestión del estrés y el estado de ánimo general. La propuesta de este autor se puede caracterizar como “IE y social”, esto a razón de que este modelo logra identificar rasgos y habilidades que son necesarias para la adaptación ante los retos sociales tanto como emocionales que la vida presenta. Aquí se incluyen características personales como la capacidad de ser consciente, la capacidad de comprensión, además de la capacidad de expresión y de relacionarse con otros. También se encuentran el control de impulsos, la capacidad de adaptación al cambio y la capacidad de resolución de problemas personales y/o sociales.

Con todo lo valioso que resultan estos aportes, es el modelo de Salovey y Mayer el que ofrece un sustento teórico más sólido; son ellos quienes en primera instancia acuñaron el término inteligencia emocional, y hasta el día de hoy su modelo continúa siendo uno de los más utilizados en las investigaciones científicas sobre el tema. Para estos autores, la inteligencia emocional constituye una verdadera inteligencia, sustentada en la capacidad para utilizar las emociones de manera adaptativa, de tal forma que contribuyan a la resolución de problemas y al ajuste de la persona a las demandas del entorno (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021).

Esta concepción adquiere especial relevancia en el ámbito educativo, donde el desarrollo de las capacidades emocionales puede promoverse mediante experiencias pedagógicas intencionadas desde edades tempranas. En estudiantes de educación primaria, el aprendizaje por simulación ofrece posibilidades para favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional mediante situaciones educativas en las que pueden ponerse en práctica capacidades relacionadas con el reconocimiento y manejo de las emociones (Lugo-Martínez, 2025). Desde una etapa aún más temprana, se ha señalado la importancia de fortalecer la inteligencia emocional en niños de tres años mediante acciones pedagógicas sustentadas en

la mediación docente y orientadas al desarrollo de procesos de autorregulación emocional (Procel-Guamán & Domínguez-Urdanivia, 2026). Estos aportes permiten comprender que la inteligencia emocional no constituye únicamente un constructo teórico para explicar la adaptación del individuo, sino también una capacidad susceptible de fortalecerse mediante experiencias educativas planificadas y pertinentes a las características de cada etapa del desarrollo.

Fernández-Berrocal & Extremera (2005) explican que el modelo de IE desarrollado por Mayer y Salovey, con una perspectiva que reconoce la relación entre emoción y pensamiento, se estructura en cuatro habilidades fundamentales. La primera corresponde a la percepción, evaluación y expresión emocional, entendida como la capacidad de identificar y expresar adecuadamente las emociones propias y reconocer las de otras personas. La segunda hace referencia a la facilitación emocional del pensamiento, por medio de la cual las emociones intervienen en los procesos cognitivos, facilitando la toma de decisiones y la resolución de problemas. La tercera está relacionada con la comprensión y análisis de las emociones, que permite la interpretación de su significado y establecer conexiones entre los estados emocionales y los procesos de pensamiento. La cuarta y última corresponde a la regulación emocional; implica la capacidad de manejar conscientemente las emociones propias y ajenas, favoreciendo respuestas mas adaptativas y flexibles ante las diferentes experiencias emocionales.

El impacto de la tecnología en el desarrollo emocional del estudiantado

Entendiendo que es la IE y su papel en la vida de cada individuo, es preciso señalar la manera en que la tecnología impacta la vida del alumnado. Lo más simple de comprender es la distracción; en la actualidad, buena parte de la población mexicana cuenta con un teléfono celular, la llave de entrada a la vida digital global. Desde ahí se puede acceder a todo el conocimiento humano, pero también a innumerables fuentes de distracción como las redes sociales, que en muchas ocasiones no aportan algo significativo al aprendizaje y que solo sirven para alimentar el ocio.

Por su parte, López Iglesias et al. (2023) argumentan que aspectos como la concentración, así como la retención de información, pueden verse dañados, dada la tendencia de los individuos a distraerse por las redes sociales al momento de estar estudiando, por la gran cantidad de contenido basura que los medios les proveen con inmediatez.

Un dato para tomar en cuenta es el hecho de que casi todo ser humano en edad de formación académica posee una tendencia natural a la distracción. Atraer la atención de un estudiante que no encuentra interesante una materia en particular puede ser sumamente complicado, en especial si en este caso el docente tiene que competir por su atención contra un teléfono celular, herramienta que hoy más que nunca le ofrece, por medio de infinidad de material digital, gratificación inmediata y apegada a sus intereses a través de medios como TikTok, sin que esto signifique mayor enriquecimiento que el simple entretenimiento ocasionando que su concentración se enfoque en localizar más de estos contenidos. Si bien en la mayoría de los casos no podemos hablar de una obsesión, es claro que el estudiante mismo debe luchar con la tentación misma, razón por la cual se dificultará su proceso de aprendizaje.

Siguiendo este camino podemos encontrar otro aspecto negativo, esto es la sustitución del contacto humano. La sociedad actual es testigo de esto. En su primera etapa, esto se limitó al centro de cómputo o al domicilio; el ordenador dio acceso, entre otras cosas, a las primeras redes sociales. MySpace, Metroflog, Facebook se convirtieron en una ventana al mundo; la distancia ya no era una limitación. Por positivo que esto resulte, también trajo un mayor sedentarismo; en muchos casos la actividad física fue sustituida por la imperiosa necesidad de conectarse al mundo. Todo se agravó con la telefonía móvil; la conexión a internet estaría en todo momento y lugar, generando un distanciamiento, ahora emocional, con quien estaba a nuestro lado.

Esta transformación ocurrió de manera casi imperceptible. En un principio, el acceso a internet era una actividad que requería un momento y un lugar determinados, por lo que la convivencia cotidiana apenas se veía alterada; sin embargo, conforme los dispositivos móviles fueron evolucionando y las redes sociales se integraron a prácticamente todos los aspectos de la vida diaria, la necesidad de permanecer conectado dejó de ser una acción de ocasión para convertirse en un hábito permanente. La posibilidad de establecer comunicación inmediata con cualquier persona, consultar información en cuestión de segundos o compartir experiencias de forma instantánea comenzó poco a poco a desplazar espacios tradicionalmente destinados a la convivencia directa.

No resulta raro ser testigo reuniones familiares, encuentros entre amigos o incluso momentos compartidos dentro del aula en los que buena parte de la atención se encuentra dirigida hacia la pantalla de un teléfono celular. Paradójicamente, mientras las posibilidades de comunicación aumentaron como nunca en la historia, también comenzó a disminuir la calidad del contacto interpersonal. Estar físicamente acompañado dejó de ser garantía de un verdadero intercambio, dado que una parte importante de la atención puede encontrarse dirigida hacia personas o situaciones completamente ajenas al entorno inmediato.

Este cambio no solo transforma el modo en que las personas se comunican, sino también la forma en que construyen sus relaciones de afecto. Gran parte de la

comunicación humana depende de elementos que difícilmente pueden reproducirse mediante una pantalla, como el contacto visual, la expresión corporal, el tono de voz, los silencios o las respuestas espontáneas que surgen durante una conversación presencial. Cuando estos elementos comienzan a ser sustituidos de manera constante por mensajes escritos, reacciones o publicaciones en redes sociales, la experiencia de la interacción humana inevitablemente se transforma, favoreciendo relaciones que, aunque numerosas, pueden resultar más superficiales y menos significativas desde el punto de vista emocional.

Todo esto adquiere una relevancia especial en el caso del alumnado. La etapa escolar representa uno de los momentos más importantes para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, pues es durante estos años cuando se fortalecen capacidades como la empatía, la cooperación, la resolución de conflictos y la construcción de vínculos afectivos estables. Si una parte importante de estas experiencias comienza a trasladarse al entorno digital, existe el riesgo de que el desarrollo de dichas habilidades se vea limitado, particularmente cuando la interacción mediante dispositivos electrónicos termina sustituyendo, y no complementando, la convivencia personal que resulta indispensable para el crecimiento integral del individuo.

Alonso-Vilar et al. (2023) señalan que el uso problemático de Internet genera consecuencias en distintos ámbitos del desarrollo adolescente. En lo que respecta al plano personal, puede dificultar las actividades cotidianas y el bienestar; en el ámbito familiar, se relaciona con un menor compromiso parental, dificultades en la comunicación y un incremento de los conflictos; mientras que, en el plano conductual, se asocia con problemas de conducta y una mayor resistencia y desafío ante el establecimiento de normas y límites familiares.

Pastor et al. (2022) señalan que el uso problemático del smartphone y de Internet durante la adolescencia puede generar consecuencias negativas en el desarrollo personal y social, en especial cuando el uso de estos dispositivos hace que se dejen de lado otras actividades y formas de socialización. En este sentido, un empleo en exceso de la tecnología puede dañar la capacidad de autorregulación y limitar espacios de comunicación presencial necesarios para la creación y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Este argumento resulta especialmente valioso, pues permite comprender que el uso inadecuado de la tecnología puede afectar un aspecto fundamental de la vida humana, como lo es la construcción de relaciones interpersonales. La capacidad de reconocer e interpretar los estados emocionales de quienes nos rodean representa una habilidad esencial para establecer vínculos afectivos y desarrollar una convivencia adecuada, por lo que la disminución de espacios de interacción presencial puede limitar el fortalecimiento de dichas capacidades. Las personas que presentan dificultades para desarrollar estas habilidades pueden enfrentar mayores obstáculos al momento de establecer lazos sociales y afectivos. En un contexto como el aula escolar, esta situación puede manifestarse en problemas para relacionarse con los compañeros de grupo o con el propio profesorado, generando sentimientos de ansiedad, aislamiento u otras experiencias emocionales negativas que pueden repercutir en el desarrollo académico y, de manera más amplia, en la calidad de vida.

Tal vez el mayor "problema" que el mundo educativo enfrenta desde el nacimiento de la escuela pública y su noble lucha por educar llegó hace apenas unos años y su influencia ya impacta con fuerza a la sociedad en general: la Inteligencia Artificial, que según Arguelles Toache (2023) es la capacidad que han desarrollado los sistemas informáticos de imitar las funciones cognitivas humanas, valiéndose de algoritmos que aprenden de los datos disponibles, y por consecuencia consiguen realizar actos como identificar, utilizar, interpretar y aprender, todo esto con el fin de realizar tareas, tomar decisiones y resolver problemas complejos.

Desde sus primeros pasos, la IA se definió como una herramienta capaz de potenciar casi cualquier aspecto, desde la medicina al ramo de la construcción y, por supuesto, la educación; en esta última, en formas como la disponibilidad continua, algo que ningún docente es capaz de igualar, la opción de avanzar al ritmo que cada estudiante desee (realidad que se une a la larga cantidad de opciones de programas de estudio en línea) y, por supuesto, la personalización de la educación misma (dado que la IA es capaz de elaborar planes de estudio a la medida de quien lo solicita), todo esto es sumamente positivo, pero en casi todos los casos esa promesa está acompañada del temor de sustituir a la misma función humana, el desapego social que todo esto significaría y, desde luego, la sustitución del pensamiento propio por la comodidad del encuentro de soluciones instantáneas. La misma herramienta que puede llevar las capacidades humanas a un nuevo nivel, irónicamente, puede crear una poderosa dependencia, en especial si los pilares éticos, morales y académicos no están bien cimentados, algo natural en cualquier alumno por su inmadurez.

Rojas Marín et al. (2024) concluyen que el esfuerzo mental necesario para el desarrollo de las habilidades crítico-analíticas puede estarse dejando de lado en pos de la automatización de los procesos cognitivos. Algo excepcionalmente preocupante a razón de que un gran porcentaje de la comunidad estudiantil siente que su capacidad para pensar críticamente es negativamente golpeada por el uso de IA.

Es justo decir que, como muchos artículos que se lanzan al mercado, la popularidad de la IA puede deberse a una etapa de "moda" y posteriormente podría experimentar un descenso en su uso. Así pues, en el ámbito educativo ya existen herramientas capaces de detectar si un trabajo

escolar ha sido elaborado valiéndose de ellas, aunado a que los profesores, con la experiencia adquirida a lo largo de los años, comienzan a notar cuándo un trabajo no es elaborado de forma honesta. Estas cuestiones, en teoría, deberían desincentivar su uso por parte del alumnado, al menos de una forma evidente o poco honorable. Con todo, es necesario reflexionar y comprender algo: en lo que respecta a buena parte de las herramientas digitales, se ha comprobado que, una vez que han entrado en la cotidianidad de las personas, suelen resistir este impulso de "moda", para instalarse como un aspecto más de la vida, cambiando ocasionalmente el nombre de la herramienta, pero no la esencia de la misma, como ocurrió con MySpace, que desapareció ante el auge de Facebook, aun cuando ambas compartían en gran medida la misma naturaleza.

Algo parecido puede suceder con la inteligencia artificial. Es posible que en los próximos años algunas de las plataformas que actualmente dominan el mercado desaparezcan, sean sustituidas por otras o evolucionen hasta adoptar formas completamente distintas. Sin embargo, ello no implica que el fenómeno desaparezca. Lo verdaderamente importante no es la permanencia de una aplicación determinada, sino la consolidación de una nueva forma de relacionarse con la tecnología. Una vez que las personas descubren que determinados procesos pueden realizarse con mayor rapidez, comodidad o eficiencia mediante herramientas digitales, difícilmente renuncian por completo a ellas. Lo que suele cambiar es el medio por el cual se satisfacen esas necesidades, pero no la costumbre de recurrir a soluciones tecnológicas para resolverlas.

En el ámbito educativo, esta situación adquiere una relevancia especial. Aunque el perfeccionamiento de los mecanismos de detección y la experiencia del profesorado pueden disminuir el uso indebido de la inteligencia artificial para la elaboración de trabajos escolares, ello no significa que el alumnado dejará de convivir con este tipo de herramientas. Por el contrario, resulta razonable pensar que estas continuarán perfeccionándose e integrándose de manera cada vez más natural a las actividades cotidianas. En consecuencia, el verdadero desafío para la educación no consiste únicamente en detectar su utilización inapropiada, sino en formar estudiantes capaces de emplearlas con criterio, responsabilidad y sentido ético, comprendiendo tanto sus beneficios como las limitaciones y riesgos que implica depender excesivamente de ellas.

En este punto se puede inferir que las herramientas digitales, aunque distintas en su forma, funcionamiento y objetivo, generan consecuencias semejantes cuando su uso excede un tiempo saludable y sustituye al contacto humano. Entre ellas se encuentra la dificultad para desarrollar las habilidades emocionales necesarias para relacionarse con otras personas, el debilitamiento de la comunicación cara a cara y el progresivo deterioro del raciocinio entendido como un elemento esencial para la resolución de problemas. Cuando la búsqueda inmediata de respuestas sustituye de manera constante al esfuerzo intelectual, existe el riesgo de que procesos como la reflexión, el análisis y la toma de decisiones pierdan parte de su importancia dentro de la formación del individuo.

Más allá de las diferencias que puedan existir entre una red social, un videojuego, un teléfono inteligente o una herramienta de inteligencia artificial, todas ellas comparten una característica común: ofrecen respuestas inmediatas, reducen tiempos de espera y satisfacen con rapidez determinadas necesidades del usuario. Precisamente esa capacidad constituye una de sus mayores fortalezas, pero también uno de sus principales riesgos cuando no existe una adecuada regulación emocional. En ausencia de las habilidades necesarias para controlar impulsos, tolerar la frustración o posponer la gratificación inmediata, el estudiante puede desarrollar una dependencia creciente hacia estos medios, desplazando actividades cotidianas pero fundamentales, como la convivencia con otras personas, el ejercicio del pensamiento crítico o la resolución autónoma de problemas. Es justamente en este punto donde la IE adquiere un papel determinante, al proporcionar las herramientas necesarias para que la persona sea capaz de mantener una relación equilibrada con la tecnología, aprovechando sus beneficios sin permitir que esta condicione su comportamiento, su desarrollo académico o su bienestar emocional. Ante esta situación, es necesario conocer qué es lo que se está haciendo al respecto.

La educación socioemocional en el sistema educativo mexicano

El tema de la IE en el contexto escolar es un tema ampliamente discutido e investigado en la actualidad. Salas Román et al. (2022) subrayan la importancia de que las instituciones educativas promuevan la educación emocional desde edades tempranas, esto a razón de que el desarrollo de competencias emocionales promueve una adecuada gestión de las emociones y contribuye al desarrollo del alumnado. En este sentido, aunque los docentes tradicionalmente han considerado las particularidades emocionales de sus estudiantes para el diseño y aplicación de diversas actividades escolares, lo concerniente a lo emocional no había ocupado un lugar prioritario dentro de los planes de estudio, cuyo énfasis se orientaba principalmente al desarrollo cognitivo e intelectual.

Las causas de la histórica falta de atención a los aspectos emocionales dentro del sistema educativo son diversas; entre ellas se encuentran aspectos culturales marcadamente presentes en la sociedad mexicana, si se analizan los modelos de comportamiento fomentados tradicionalmente y que de hecho condicionan el trabajo escolar, especialmente si se entiende a la educación como el medio para satisfacer las expectativas y los deseos que un pueblo tiene, impulsando aquello que considera como

correcto y apropiado para sí mismo. De este modo, si una sociedad que toma como correcto la represión de las emociones, al tiempo que paradójicamente debe convivir con el cambio de paradigma que simboliza la exigencia de considerar los aspectos emocionales como fuente esencial para un crecimiento óptimo, no analiza de forma adecuada su propia estructura y las necesidades de sus alumnos, tenderá de forma no voluntaria a dejar el problema de lado, dado que en primer lugar no le es posible discernir que hay un problema.

Durante mucho tiempo se consideró que expresar determinadas emociones era un signo de debilidad o de falta de carácter, mientras que el autocontrol se entendía únicamente como la capacidad de ocultarlas o ignorarlas. Esta manera de comprender el desarrollo humano terminó por trasladarse también al ámbito educativo, donde el éxito escolar fue asociado principalmente con el rendimiento académico, la disciplina y el cumplimiento de normas, dejando en un segundo plano la comprensión de los procesos emocionales que experimenta el alumnado. En este contexto no resulta extraño que las dificultades emocionales fueran interpretadas como problemas de conducta, falta de interés o escasa motivación, antes que como manifestaciones de necesidades que requerían atención especializada.

En su plan de estudios, la Secretaría de Educación Pública (2011) establecía que las actitudes y procesos de construcción de la identidad personal, junto con las competencias emocionales tanto como sociales, así como la comprensión y regulación de las emociones junto con la capacidad para poder establecer relaciones interpersonales, se trabajaban dentro del campo formativo que llevaba por nombre "Desarrollo personal y social en preescolar". Si se realiza un análisis de esto, la vocación por parte del sistema de trabajar el lado emocional es clara; empero, la intención estaba más centrada en el desarrollo de habilidades sociales que en un verdadero crecimiento emocional; se buscaba que, por medio de la autorregulación, el individuo encontrara la autonomía y lograra una convivencia armónica con su entorno.

Para los niveles primaria y secundaria no se realizaron grandes cambios; de nueva cuenta, la Secretaría de Educación Pública (2011) precisa que la responsabilidad que significa el proceso de construcción de la identidad personal, además de las competencias emocionales y sociales que iniciaron en preescolar, es potestad de la asignatura denominada Formación Cívica Ética. Su deber era dotar al alumnado de un marco de referencia basado en los derechos humanos y la cultura política democrática, con la finalidad de que estos asumieran posturas y compromisos éticos vinculados a su desarrollo personal y social.

Esta situación dio un giro en el plan escolar denominado Aprendizajes clave para la educación integral; en este, la Secretaría de Educación Pública (2017) determina que es deber de la escuela atender el crecimiento de la dimensión sociocognitiva del alumnado y promover el aspecto emocional. El currículo debe apuntar al desarrollo de la razón y la emoción, reconociendo al sujeto como un ser integral; por consiguiente, se debe dejar de lado la división existente entre lo intelectual y lo emocional. Es en ese momento donde el sistema educativo comprende que no es posible separar lo intelectual de lo emocional, lo que se postula como un punto clave en la formación académica, señalando de igual forma la importancia de la parte social en la ecuación.

En este plan se introdujo la educación socioemocional como parte del programa de estudio. Sobre este concepto, la Secretaría de Educación Pública (2017) precisa que es un proceso de aprendizaje, por el cual los niños y los adolescentes logran comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia otros, generar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, aprender el manejo de situaciones desafiantes, de forma constructiva y ética, mediante el trabajo e integración en su vida de conceptos, valores, actitudes y habilidades necesarias para esto.

La Nueva Escuela Mexicana, por su parte, coloca a la educación socioemocional como uno de los ejes articuladores del campo formativo denominado De lo humano y lo comunitario. En referencia a esto, la Secretaría de Educación Pública (2022) expresa que la educación socioemocional es un proceso que favorece que niños, niñas y adolescentes generen habilidades con las cuales puedan comprender y regular sus emociones; construir una identidad personal, expresar empatía y cuidado hacia otros, crear y cultivar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender el manejo de situaciones de la vida cotidiana de forma ética y constructiva.

Ambas formas de entender la educación socioemocional son parecidas y positivas, pero optan por la generalización, esperando que el impacto generado por el uso tecnológico en personas en formación sea atendido y asimilado en el aterrizaje curricular que los docentes realicen en sus planeaciones escolares, en lugar de reconocer la situación como un verdadero desafío al progreso humano y postular como eje fundamental a la IE para que el estudiante sea capaz de generar respuestas emocionales adecuadas a los distintos riesgos que la tecnología presenta, y de ese modo establecer una base adecuada para su manejo ético y sensato, reconociendo que el mundo se encuentra en un punto de desarrollo y acceso tecnológico que no necesariamente favorece a los estados emocionales y que, por consiguiente, afecta al desarrollo académico conveniente.

Centrándose en el papel de la educación socioemocional dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana, se puede decir que cumple con un ideal sumamente necesario, ya que pretende desarrollar las habilidades emocionales necesarias para lograr el progreso del estudiantado, en

ámbitos que van desde los estados internos, sociales y hasta el académico.

Limitaciones del currículo frente a los desafíos tecnológicos

Al revisar los libros de texto de educación básica desde el primer grado de primaria hasta el tercer grado secundaria, se pueden localizar distintos ejercicios que buscan fortalecer los aspectos emocionales, al analizarlos resulta evidente la intención de construir una verdadera IE, no obstante, es en estos mismos libros de texto donde se deja ver una seria omisión, en cada uno de los grados de estudio se advierte una escasa presencia de ejercicios orientados a la reflexión acerca del uso de herramientas tecnológicas y el impacto que estos tienen o pueden tener sobre el mundo emocional, la excepción a esto se localiza dentro de la materia denominada "Tutoría y educación socioemocional", que corresponde al primer grado de secundaria, ahí se localiza el tema en "Interacción social en el uso de las tecnologías", este tiene premisas básicas sumamente valiosas, pero que al tratarse de un contenido dentro de una multitud de la vida académica es claro que puede resultar insuficiente, esto se debe a múltiples factores, entre ellos se encuentra una falla simple, pero importante, la ausencia de vinculación de los distintos ejercicios para con el tema tecnológico, como ya se ha reflexionado la tecnología en sus distintas caras forma parte de la vida hoy más que nunca, al ser algo tan común se supondría que al menos parte de los contenidos estarían basados no solo en la manera de usarla, sino en la forma en que moldea nuestras emociones, en cómo impacta en nuestras relaciones para con otros e incluso el modo en que nos volvemos dependientes al grado de no concebir un mundo en el que estos medios no existan.

Lo anterior resulta sobre todo cierto para el estudiantado de educación básica de la actualidad, quienes podrían considerarse la primera generación que ha convivido con dispositivos móviles desde los primeros años de vida, una generación que por momentos supera a sus padres en el tiempo y manejo de estos y que por su edad es más susceptible a presentar una dependencia ante ello. Desde luego que se puede argumentar que cada avance o desarrollo de la humanidad pasa por este mismo proceso: una novedad que sorprende a la generación adulta, que es adoptada por la juventud y que es asimilada con cotidianidad por las infancias; no obstante, también se está ante uno de los primeros desarrollos tecnológicos con el potencial de desplazar parcialmente determinadas formas de interacción afectiva presencial, algo que podría parecer una exageración, pero que de poco comienza a verse en distintas partes del mundo.

Si se parte del principio de que la educación debe preparar al individuo para desenvolverse dentro de la realidad que le corresponde vivir, resulta difícil justificar que un fenómeno tan presente en la cotidianidad del alumnado ocupe un espacio tan reducido dentro de la reflexión escolar. El uso de dispositivos electrónicos, redes sociales e inteligencia artificial ya no constituye una actividad extraordinaria o limitada a determinados momentos del día; por el contrario, acompaña al estudiante prácticamente durante toda su jornada, condicionando la manera en que aprende, se comunica, se entretiene, construye relaciones personales e incluso la forma en que interpreta su propia realidad. En consecuencia, limitar el análisis de estos fenómenos a un contenido específico o a una actividad aislada parece insuficiente frente a la magnitud de su influencia.

De igual forma, llama la atención que un tema con tal capacidad para influir en el desarrollo emocional no se encuentre articulado de manera progresiva entre los distintos grados escolares. Conforme el alumnado avanza en su formación, también cambian las herramientas tecnológicas a las que tiene acceso, la frecuencia con la que las utiliza y los riesgos a los que se enfrenta. Las preocupaciones propias de un estudiante de educación primaria difícilmente serán las mismas que experimenta un adolescente de secundaria, razón por la cual el tratamiento de estos contenidos debería evolucionar junto con el propio desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante. Mantener un tratamiento general del tema implica desperdiciar la posibilidad de construir de manera gradual las habilidades emocionales necesarias para responder a problemas que también evolucionan con el paso del tiempo.

No se trata de convertir a la tecnología en el eje central de la educación socioemocional ni de dejar de lado otros contenidos importantes, sino de reconocer que el contexto en el que hoy se desarrollan niños y adolescentes ha cambiado profundamente. Si buena parte de sus experiencias emocionales, de sus relaciones interpersonales, de sus procesos de comparación social, de sus formas de entretenimiento e incluso de sus hábitos de estudio se encuentran mediados por herramientas digitales, resulta lógico que estas también constituyan un referente constante dentro de las actividades destinadas al desarrollo de la IE. Ignorar esta realidad significa continuar formando estudiantes para afrontar un mundo que ha experimentado profundas transformaciones, mientras que atenderla brinda la oportunidad de construir una educación verdaderamente acorde con las necesidades de la sociedad contemporánea.

Las preocupaciones sobre el uso de la tecnología por parte del estudiantado son motivo de análisis por parte de instituciones e investigadores de todo el mundo. En su Informe GEM, la UNESCO (2023) explica que el uso de la tecnología conlleva el manejo de dispositivos y la exposición frente a pantallas durante largos periodos de tiempo. La vulnerabilidad de la educación ante los excesos en ambos aspectos es altamente considerable, lo que incrementa los riesgos para la salud y el bienestar general; los gobiernos solo ahora comienzan a generar planteamientos sobre cómo enfrentar estos riesgos.

Propuesta para fortalecer la educación socioemocional

De este modo, se vuelve necesario estructurar los contenidos educativos para atender las consecuencias emocionales negativas que genera el uso de la tecnología en el estudiantado mediante el desarrollo de la IE. Si bien el problema es serio, una vez que se ha tomado conciencia de su existencia y de sus efectos, es posible intervenir sin que ello requiera o signifique un cambio dramático en las planeaciones didácticas de los docentes. La intención debe ser fortalecer los contenidos ya existentes mediante una orientación más específica hacia los desafíos emocionales que plantea la realidad tecnológica contemporánea.

Bastaría con incorporar, desde la educación primaria, una serie de ejercicios orientados hacia el crecimiento emocional, ejemplificados mediante situaciones relacionadas con el uso de la tecnología. Estos ejercicios podrían distribuirse entre las distintas asignaturas y dosificarse a lo largo de todos los grados escolares, respetando el nivel de desarrollo cognitivo y emocional del alumnado. De este modo, conforme el estudiante avance en su formación académica, también lo haría en la adquisición de herramientas que le permitan comprender la influencia que la tecnología ejerce sobre sus emociones y sobre la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás. En secundaria, por su parte, el tema podría fortalecerse mediante la educación socioemocional, aumentando el número de contenidos, la profundidad de estos y, sobre todo, el tiempo destinado a su tratamiento a lo largo de los tres grados. Así, la educación emocional dejaría de abordarse únicamente desde una perspectiva general para incorporar el análisis de situaciones concretas derivadas del uso cotidiano de redes sociales, teléfonos inteligentes, videojuegos e inteligencia artificial.

Esta propuesta puede parecer sencilla en un primer momento; sin embargo, antes debe superar una serie de factores que van desde el ya mencionado reconocimiento y aceptación de que existe un problema, hasta la comprensión y adecuada aplicación del sustento teórico que explica la IE y, por consiguiente, la forma correcta de abordarlo. Es indispensable comprender que la incorporación de contenidos relacionados con la tecnología no debe simplificarse en advertir sobre sus riesgos o beneficios, sino que requiere una estructura pedagógica capaz de desarrollar habilidades emocionales que permitan al alumnado responder de forma consciente y responsable ante las distintas situaciones que enfrenta en los entornos digitales.

El trabajo de Salovey y Mayer debe constituir la base para el desarrollo de un tratamiento adecuado de esta problemática. Por tal motivo, cualquier contenido, planeación o ejercicio que se diseñe debe derivarse de los principios establecidos por estos autores y encontrarse sustentado dentro de su marco teórico. Esto permitiría que las actividades propuestas dejaran de ser ejercicios aislados o dependientes del criterio individual de cada docente para convertirse en una estrategia educativa sistemática, con objetivos claramente definidos y orientada al desarrollo progresivo de las habilidades emocionales que el alumnado requiere para enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Un desglose sencillo de las cuatro habilidades de la IE propuestas por Salovey y Mayer, orientado al impacto emocional que la tecnología genera en el alumnado, podría partir de una adaptación de la manera en que estos conceptos pueden aplicarse a este contexto. El propósito no consiste en modificar el modelo original, sino en utilizar sus fundamentos para interpretar una realidad distinta a aquella en la que fue formulado, respondiendo a las necesidades de una generación que convive diariamente con dispositivos electrónicos, redes sociales y herramientas digitales que influyen de manera constante en su desarrollo personal y académico.

La primera habilidad, denominada percepción y expresión de las emociones, implica el reconocimiento de las emociones propias y de las personas que nos rodean. Constituye el punto de partida de todo el proceso de formación emocional, ya que resulta imposible comprender o regular una emoción si antes no se ha identificado correctamente. Ubicado dentro del contexto de este trabajo, el desarrollo de esta capacidad favorecería que el alumnado identificara los estados emocionales que experimenta al utilizar distintas herramientas tecnológicas e incluso antes de hacerlo, cuando surge el impulso o la necesidad de recurrir a ellas. Reconocer emociones como la ansiedad, la frustración, el entusiasmo o la necesidad de aprobación representa el primer paso para comprender la influencia que la tecnología ejerce sobre el bienestar personal. Del mismo modo, permitiría reconocer cuándo determinadas plataformas digitales comienzan a modificar el estado de ánimo o a convertirse en una fuente constante de preocupación, dependencia o comparación con otras personas.

Por su parte, la facilitación emocional del pensamiento puede promover un mayor grado de razonamiento en la toma de decisiones del estudiante. Esta habilidad parte de la idea de que las emociones, lejos de representar un obstáculo para el pensamiento, pueden orientar y favorecer procesos como la creatividad, la atención y la resolución adecuada de problemas. Su desarrollo permitiría comprender que la tecnología debe ser utilizada como una herramienta al servicio del aprendizaje y no como un elemento que obstaculice el logro de las metas académicas. Asimismo, favorecería que el alumnado reflexionara sobre la forma en que determinadas emociones influyen en el uso que hace de la tecnología, comprendiendo que el aburrimiento, la curiosidad o la necesidad de entretenimiento pueden orientar tanto decisiones beneficiosas como conductas poco favorables para su formación.

La tercera habilidad, comprensión y análisis de las emociones, es probablemente una de las más relevantes para las emociones en relación con la tecnología, pues consiste en comprender las emociones e identificar las causas que las originan. Cuando esta habilidad se desarrolla adecuadamente, el estudiante no solo es capaz de reconocer lo que siente, sino también de identificar aquello que provoca dichas emociones. Esto le permitiría reconocer qué determinados dispositivos electrónicos, las redes sociales o incluso la inteligencia artificial pueden convertirse en el origen de emociones capaces de interferir con su bienestar y con su desempeño académico. Asimismo, favorecería la comprensión del grado en que el uso constante del teléfono celular, las redes sociales u otras plataformas digitales puede llegar a condicionar su estado de ánimo. Comprender esta relación supone un paso fundamental para romper con la idea de que las emociones aparecen de manera espontánea, permitiendo que el estudiante analice críticamente los estímulos tecnológicos que influyen en su comportamiento cotidiano.

La última habilidad del modelo de IE, y también la más compleja, es la regulación emocional. Esta consiste en gestionar las emociones de forma consciente para favorecer la resolución de problemas, fortalecer las relaciones interpersonales y promover el bienestar general. Lejos de pretender suprimir las emociones, esta habilidad busca aceptarlas, comprenderlas y encauzarlas para elegir la respuesta más adecuada ante las distintas situaciones que se presentan en la vida cotidiana. En el contexto tecnológico, la regulación emocional puede convertirse en el principal mecanismo de protección frente a los múltiples estímulos del entorno digital. Un estudiante que desarrolla esta capacidad se encuentra en mejores condiciones para resistir impulsos tan comunes como revisar constantemente el teléfono celular durante la clase, disminuir la dependencia de la gratificación inmediata que ofrecen las redes sociales y priorizar objetivos de mayor valor para su desarrollo académico y personal. Además, esta habilidad le permitiría utilizar las herramientas tecnológicas de forma consciente y equilibrada, evitando que estas condicionen sus decisiones, sus relaciones personales o su bienestar emocional. En última instancia, regular las emociones supone desarrollar la capacidad de que sea la persona quien controle el uso de la tecnología y no que la tecnología termine por condicionar la conducta y los estados emocionales de la persona.

Con esta reconfiguración, es posible lograr cambios significativos, pero deben ser implementados de forma controlada, ya sea a través de la solicitud a los docentes de implementar estos cambios de manera gradual o mediante la puesta en práctica de programas piloto, con el objetivo de elaborar las orientaciones de forma adecuada y con un sustento debidamente sujeto a evaluación.

El papel del docente y la familia

Con la propuesta que se plantea como alternativa, también resulta necesario considerar a uno de los actores más importantes de todo el proceso educativo: el docente. Su papel en el desarrollo del estudiantado es de suma importancia. Como ya se explicó, no fue sino hasta tiempos relativamente recientes cuando esta responsabilidad comenzó a plantearse de manera explícita en los planes y programas educativos; aun así, la vocación del magisterio por procurar el bienestar de sus alumnos ha llevado, desde hace un largo tiempo, a que numerosos docentes recurran a mecanismos de acompañamiento y apoyo emocional, aun cuando estos no respondieran a una estrategia institucional ni fueran aplicados de manera plenamente consciente o intencional.

Sin embargo, también es necesario reconocer que esta situación no constituye una regla general. En términos generales muchos docentes, particularmente los de mayor trayectoria profesional, no suelen considerar el tema emocional como un componente central de su práctica educativa. Esto resulta comprensible si se toma en cuenta que su formación inicial y buena parte de su experiencia profesional se desarrollaron en un contexto institucional, social y cultural donde el énfasis estaba puesto casi exclusivamente en el desarrollo intelectual, el rendimiento académico y la motivación entendida como un mecanismo para favorecer el aprendizaje. En ese modelo educativo, las dificultades emocionales de los estudiantes solían interpretarse principalmente como problemas de disciplina, conducta o falta de interés.

Por otra parte, los docentes de generaciones recientes poseen una mayor grado de conciencia sobre la importancia de las emociones en el proceso educativo, ya que se han formado en un entorno donde las políticas educativas y la investigación pedagógica reconocen el valor de la educación socioemocional como parte de la formación integral del alumnado. No obstante, ello no significa que cuenten siempre con las herramientas suficientes para incorporarla de manera efectiva a su práctica cotidiana.

Ordóñez Rodríguez (2022), postula que los docentes aceptan con mucha honestidad que, en el desarrollo de su labor profesional, se presentan situaciones que sobrepasan lo escolar, independientemente de si la manera en que interactúan con el alumnado es de tipo virtual o presencial. Esto permite concluir que es requerida una preparación como profesionales, no solamente en aspectos disciplinares, sino en otras competencias, priorizando las del área socioemocional. En ambos casos es indispensable una capacitación integral que permita, por un lado, que los docentes con mayor experiencia comprendan la importancia de integrar el desarrollo emocional en sus actividades diarias y, por otro lado, los docentes más jóvenes tienen que fortalecer sus estrategias pedagógicas para alcanzar un equilibrio adecuado entre la formación

emocional y el desarrollo intelectual, evitando que una dimensión desplace a la otra.

Esta capacitación debe incorporar de manera decidida el análisis del uso de la tecnología y de su impacto en el bienestar emocional del estudiantado. Es probable que algunos docentes con una trayectoria más longeva y un contacto limitado con las herramientas digitales encuentren mayores dificultades para comprender la estrecha relación que existe entre los entornos tecnológicos y las experiencias emocionales de sus alumnos. En consecuencia, la formación continua debe proporcionarles los conocimientos necesarios para interpretar estas nuevas dinámicas y responder a ellas desde un ángulo pedagógico.

Del mismo modo, los docentes más jóvenes requieren una preparación específica que les permita comprender que el uso de las tecnologías digitales y de las redes sociales puede influir de manera significativa en los estados emocionales, tanto de los estudiantes como de ellos mismos. En muchos casos, pertenecen a generaciones que crecieron en un contexto tecnológico similar al que hoy viven sus alumnos, por lo que pueden compartir experiencias, hábitos e incluso riesgos asociados al uso intensivo de estos medios. Esta cercanía constituye una ventaja para entender la realidad de los estudiantes, pero también hace necesaria una formación que favorezca una reflexión crítica sobre la manera en que la tecnología influye en el bienestar emocional y en las relaciones humanas dentro y fuera del aula.

El plan de acción descrito en este trabajo no puede dejar de lado ni subestimar la importancia de la labor que desempeñan los padres de familia dentro de este esfuerzo. Si el propósito es formar estudiantes capaces de afrontar de manera adecuada los desafíos emocionales que plantea la realidad tecnológica contemporánea, resulta indispensable reconocer que la escuela, por sí sola, difícilmente podrá alcanzar dicho objetivo. La participación de la familia constituye un elemento fundamental para consolidar los aprendizajes que él alumnado desarrolla dentro del entorno escolar.

Las instituciones educativas deben trabajar en estrecha alianza con los padres de familia. Por ello, también es responsabilidad del sistema educativo ofrecerles la orientación, las herramientas y los espacios de formación necesarios para que puedan comprender los retos que enfrentan sus hijos y, a partir de ello, acompañarlos de manera adecuada. De esta forma, los padres estarán en mejores condiciones para orientar a sus hijos y respaldar el esfuerzo docente encaminado al desarrollo de la IE. Hernández Agudelo & Posada Calderón (2022) sostienen que la formación integral del alumnado es dependiente de la relación que existe entre institución educativa y familia; esta relación está sustentada en la colaboración, el diálogo y el acompañamiento.

Este trabajo conjunto permitirá formar estudiantes capaces de establecer una relación consciente, crítica y responsable con las diferentes herramientas tecnológicas, así como de comprender y gestionar el impacto emocional que estas pueden generar, y que a su vez posean las habilidades necesarias para evitar convertirse en personas manipuladas, condicionadas o excesivamente dependientes de las dinámicas que este entorno puede imponer.

Lo anterior cobra aún mayor relevancia al comprender que, en numerosas ocasiones, los propios padres de familia enfrentan dinámicas familiares complejas y dificultades en la relación con sus hijos que, aunque distintas, guardan ciertas similitudes con las que experimentan los docentes dentro del aula. La educación emocional no representa un desafío exclusivo de la escuela, sino una tarea compartida que también interpela a las familias, las cuales, en muchas ocasiones, deben enfrentar las mismas problemáticas derivadas del uso excesivo de dispositivos electrónicos, redes sociales o plataformas digitales.

Es importante recordar que los padres son los primeros orientadores en la vida de sus hijos y quienes inician el proceso educativo desde los primeros años de vida. En el seno familiar se desarrollan los primeros hábitos, valores, formas de convivencia y estrategias para afrontar las emociones. Sin embargo, también resulta evidente que el sistema educativo difícilmente puede cumplir con su misión sin el respaldo de las familias. Del mismo modo, el acompañamiento que la escuela puede brindar representa una valiosa oportunidad para fortalecer las dinámicas familiares y ofrecer herramientas que muchas veces los padres no tuvieron oportunidad de desarrollar durante su propia formación.

Las características de las familias representan un universo tan amplio y diverso como el del propio alumnado. Por ello, en el acercamiento entre la escuela y los padres de familia debe asumirse que existirán distintos niveles de disposición para colaborar con las instituciones educativas. Habrá padres abiertos al diálogo, interesados en aprender y comprometidos con el trabajo conjunto; pero también existirán otros que, por desconocimiento, falta de tiempo o incluso por enfrentar dificultades similares a las de sus propios hijos en el manejo de la tecnología, mostrarán mayores resistencias o limitaciones para involucrarse.

Precisamente por esa diversidad, la escuela debe asumir un papel de acompañamiento antes que de imposición. Más que convertirse en una autoridad que juzga los estilos de crianza, debe constituirse como un aliado de las familias, capaz de orientar, escuchar y ofrecer alternativas que fortalezcan su labor educativa. Cuando existe una relación de confianza y colaboración entre docentes y padres de familia, las posibilidades de promover un adecuado desarrollo de la IE aumentan considerablemente, favoreciendo la formación de personas capaces

de desenvolverse con equilibrio, pensamiento crítico y responsabilidad dentro de una sociedad cada vez más influenciada por la tecnología.

CONCLUSIONES

El sistema educativo mexicano ha avanzado de manera significativa en el reconocimiento de la dimensión emocional como componente indispensable de la formación integral. Sin embargo, los desafíos derivados del uso intensivo de tecnologías digitales evidencian que ya no basta con reconocer la importancia de la educación socioemocional, sino que resulta necesario estructurar contenidos y estrategias capaces de responder a las condiciones concretas en las que se desarrolla actualmente el estudiantado. La expansión de los dispositivos móviles, las redes sociales y, más recientemente, la inteligencia artificial ha transformado las formas de aprender, comunicarse y relacionarse, al mismo tiempo que ha incrementado la exposición a estímulos capaces de influir en la autorregulación, las relaciones interpersonales y el bienestar emocional.

En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana incorpora elementos vinculados con la formación socioemocional y el uso responsable de la tecnología, pero todavía resulta necesario fortalecer la articulación entre ambas dimensiones. El desarrollo de la inteligencia emocional puede constituir una vía pertinente para que los estudiantes aprendan a identificar, comprender y regular las emociones asociadas con sus experiencias digitales. Este proceso debe comenzar desde los primeros años de educación básica y avanzar progresivamente hasta la secundaria, mediante actividades relacionadas con situaciones reales como el uso excesivo de dispositivos, la búsqueda de gratificación inmediata, la comparación social en redes digitales, la dependencia tecnológica y la utilización de herramientas de inteligencia artificial.

La intervención temprana adquiere un carácter preventivo. El propósito no debe ser esperar a que la relación del estudiante con la tecnología se convierta en un problema evidente, sino proporcionarle previamente los recursos emocionales necesarios para relacionarse con ella de forma consciente, equilibrada y responsable. Desde esta perspectiva, la escuela tiene la posibilidad de contribuir a que el alumnado mantenga el control sobre sus decisiones y sus emociones frente a los estímulos tecnológicos, evitando que estos condicionen progresivamente su bienestar, sus relaciones sociales o su autonomía académica.

Esta propuesta no implica restringir o rechazar el desarrollo tecnológico. Las tecnologías digitales también generan importantes oportunidades educativas. Las comunidades virtuales pueden favorecer el intercambio de recursos, el aprendizaje colaborativo y la construcción de redes de formación (Recio Mayorga et al., 2021), mientras que la inteligencia artificial generativa puede apoyar la elaboración de recursos y determinados procesos educativos, permitiendo que el profesorado concentre mayores esfuerzos en tareas pedagógicas complejas y en la atención a las necesidades del alumnado (Pinto-Llorente et al., 2025). Por ello, el desafío educativo consiste en encontrar un equilibrio entre el aprovechamiento de estas posibilidades y la prevención de los riesgos derivados de su utilización inadecuada.

La educación socioemocional debe evolucionar junto con las transformaciones tecnológicas de la sociedad. Fortalecer la inteligencia emocional desde edades tempranas, capacitar al profesorado, involucrar a las familias e incorporar progresivamente situaciones vinculadas con los entornos digitales en los contenidos educativos constituyen acciones fundamentales para formar estudiantes capaces de utilizar la tecnología con autonomía, pensamiento crítico y responsabilidad. El propósito no debe ser separar al alumnado de la tecnología, sino prepararlo emocionalmente para convivir con ella sin que su desarrollo personal, académico y social quede subordinado a las dinámicas del entorno digital.

REFERENCIAS

Alonso-Vilar, C., Díaz-Hurtado, R., Navarro-Lázaro, E., Magallón-Neri, E., & Romero-Triñanes, E. (2023). Prácticas parentales y uso problemático de Internet en una muestra clínica de adolescentes. ***Health and Addictions/Salud y Drogas, 23***(2), 177–191. https://doi.org/10.21134/haaj.v23i2.744

Arguelles Toache, E. (2023). Ventajas y desventajas del uso de la Inteligencia Artificial en el ciclo de las políticas públicas: análisis de casos internacionales. ***Acta Universitaria***, ***33***, 1-26. https://doi.org/10.15174/au.2023.3891

Coronado-Maldonado, I., Díaz-Muñoz, R., & González-Sodis, J. L. (2023). Emotional intelligence: A study of the TEIQue-SF applied to potential leaders in the university environment. ***Revista de Estudios Andaluces***, (45), 8–22. https://doi.org/10.12795/rea.2023.i45.01

Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. ***Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1***(1), 31–46. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. ***Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19***(3), 63–93. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5

Hernández Agudelo, J. M., & Posada Calderón, S. (2022). Vínculos construidos. Relación entre familia y escuela: Una propuesta reflexiva desde la educación y la psicología. ***Poiésis***, (43), 124–144. https://doi.org/10.21501/16920945.4389

López Iglesias, M., Tapia-Frade, A., & Ruiz Velasco, C. M. (2023). Patologías y dependencias que provocan las redes sociales en los jóvenes nativos digitales. *Revista de Comunicación y Salud, 13*, 1–22. https://doi.org/10.35669/rcys.2023.13.e301

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

México. Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.* SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/plan-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria/

México. . Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica.* SEP. https://www.ipmp.gob.mx/web/acervo_digital/documentos/Libros%20Digitales%20Coleccion%20AC/Aprendizajes%20Clave%20para%20la%20Educacion%20Integral.pdf

México. Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica.* SEP. https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011

Ochoa Quispe, F. Z., & Barragán Condori, M. (2022). El uso en exceso de las redes sociales en medio de la pandemia. *ACADEMO, 9*(1), 85–92. https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.8

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894

Pastor, Y., García-Jiménez, A., & López-de-Ayala, M.-C. (2022). Regulatory strategies for smartphone use and problematic internet use in adolescence. *Anales De Psicología Annals of Psychology*, *38*(2), 269–277. https://doi.org/10.6018/analesps.461771

Pinto-Llorente, A. M., Izquierdo-Álvarez, V., & Dolcet-Negre, M. M. (2026). Autopercepción y utilidad de la inteligencia artificial generativa en docentes en formación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *29*(1), 111–132. https://doi.org/10.5944/ried.45480

Procel-Guamán, E. P., & Domínguez-Urdanivia, Y. (2026). El desarrollo de la inteligencia emocional en niños de tres años. *Sophia Research Review*, *3*(3), 117-123. https://doi.org/10.64092/whc9rd08

Recio Mayorga, J., Gutiérrez-Esteban, P., & Suárez-Guerrero, C. (2021). Recursos educativos abiertos en comunidades virtuales docentes. *Apertura, 13*(1), 101–117. https://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1921

Rojas Marín, F. de los Á., Espinoza Padilla, J. G., & Mendoza Pacheco, M. F. (2024). Inteligencia artificial: Dependencia y la afección del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 12590–12608. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13462

Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & Hué García, C. (2022). Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía, 80*(283), 517–532. https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-05

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Edgar Adrian Reyes-Cerda: 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

HABILIDADES

DE INTEGRACIÓN INTERTEXTUAL PARA EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

HABILIDADES

DE INTEGRACIÓN INTERTEXTUAL PARA EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

INTERTEXTUAL INTEGRATION SKILLS FOR THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL REASONING IN SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Javier Rosales-Pardo[1]
E-mail: rosales@usal.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5230-1540
María García-Serrano[1]
E-mail: mariagar@usal.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3525-6770
José Ricardo García-Pérez[1]
E-mail: jrgarcia@usal.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1421-4571
Rubén Delgado-Álvarez[1]
E-mail: rfa@usal.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4718-4241
[1] Universidad de Salamanca. España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rosales-Pardo, J., García-Serrano, M., García-Pérez, J. R., & Delgado-Álvarez, R. (2026). Habilidades de integración intertextual para el desarrollo del razonamiento histórico en la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 20-30.

Fecha de presentación: 19/06/2026 **Fecha de aceptación:** 23/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

El desarrollo del razonamiento histórico exige que los estudiantes superen la comprensión aislada de los textos y sean capaces de analizar, contrastar e integrar información procedente de múltiples fuentes. En este contexto, la integración intertextual constituye una habilidad avanzada de lectura esencial para interpretar acontecimientos históricos desde diferentes perspectivas y construir argumentos fundamentados. El objetivo de este artículo es presentar una propuesta para evaluar y desarrollar esta competencia en estudiantes de educación secundaria mediante el trabajo con fuentes complementarias relacionadas con el debate sobre el pasado colonial y sus manifestaciones en el presente. La propuesta plantea una tarea de elaboración de un ensayo a partir de distintos documentos, mediante la cual se promueven procesos de selección de información relevante, valoración de la credibilidad de las fuentes, comparación de perspectivas y establecimiento de conexiones entre los contenidos. Asimismo, se presentan diferentes apoyos instruccionales destinados a facilitar estos procesos, entre ellos indicaciones explícitas para relacionar los textos, elaboración de resúmenes y toma de notas, así como el empleo de organizadores gráficos. La evidencia previa analizada muestra que comprender adecuadamente cada documento por separado no garantiza que los estudiantes sean capaces de integrar información procedente de diversas fuentes, lo que confirma la complejidad de esta competencia. Se concluye que el desarrollo sistemático de la integración intertextual puede contribuir al fortalecimiento del razonamiento histórico y de una lectura crítica y reflexiva, aunque su adquisición requiere tareas específicamente diseñadas y una mediación docente sostenida.

Palabras clave:

Integración intertextual, educación secundaria, fuentes de información, razonamiento histórico.

ABSTRACT

The development of historical reasoning requires students to move beyond the isolated comprehension of individual texts and become capable of analyzing, contrasting, and integrating information from multiple sources. In this context, intertextual integration constitutes an advanced reading skill that is essential for interpreting historical events from different perspectives and constructing well-supported arguments. This article aims to present a proposal for assessing and developing this competence among secondary education students through the use of complementary sources related to the debate surrounding the colonial past and its manifestations in the present. The proposal involves an essay-writing task based on multiple documents, designed to promote the selection of relevant information, evaluation of source credibility, comparison of perspectives,

and establishment of connections across texts. Different forms of instructional support are also presented to facilitate these processes, including explicit prompts for establishing relationships among texts, summarizing and note-taking strategies, and the use of graphic organizers. Previous evidence indicates that adequately understanding each document separately does not guarantee students' ability to integrate information from multiple sources, highlighting the complexity of this competence. It is concluded that the systematic development of intertextual integration can contribute to strengthening historical reasoning and critical and reflective reading. However, acquiring this competence requires specifically designed tasks and sustained instructional support from teachers.

Keywords:

Intertextual integration, high school, sources of information, historical reasoning.

INTRODUCCIÓN

La formación de ciudadanos capaces de analizar información, contrastar perspectivas y construir interpretaciones fundamentadas constituye uno de los principales desafíos de la educación contemporánea. En una sociedad caracterizada por la circulación constante de información procedente de múltiples fuentes, el desarrollo de una lectura crítica y reflexiva adquiere especial relevancia. Razonar a partir de información escrita permite valorar la fiabilidad de los contenidos, reconocer perspectivas diferentes y reducir los riesgos asociados con la manipulación y la desinformación. En correspondencia con estas demandas, los sistemas educativos han incorporado entre sus objetivos el desarrollo de competencias lectoras que permitan localizar, seleccionar, contrastar e integrar información procedente de fuentes con contenidos complementarios o contradictorios (LOMLOE, 2022).

Estas exigencias adquieren particular importancia en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, disciplina en la que la lectura constituye una vía fundamental para acceder al conocimiento sobre el pasado y comprender su relación con el presente. No obstante, aprender historia mediante textos supone una actividad cognitivamente exigente (Shanahan, 2017). Tradicionalmente, la lectura en las aulas de historia se ha utilizado para facilitar el acceso a la información considerada más relevante y, con frecuencia, se ha centrado en el empleo del libro de texto y en habilidades básicas de comprensión, como la elaboración de resúmenes (Kiuhara et al., 2009; Monte-Sano, 2011). Esta práctica puede conducir a que la enseñanza de la historia se reduzca a la selección y memorización de datos, fechas, lugares y acontecimientos procedentes de una única fuente (Wansink et al., 2016). Asimismo, las evidencias muestran que, aunque los docentes guían al alumnado durante la lectura de los textos (Reisman et al., 2019), estas prácticas no siempre favorecen suficientemente el desarrollo del razonamiento crítico (Murphy et al., 2009).

Frente a esta perspectiva, la literatura especializada destaca la necesidad de convertir la lectura histórica en un proceso de razonamiento y reflexión que permita construir una comprensión crítica del pasado (Van Driel et al., 2024). Desde este enfoque, el aprendizaje de la historia no debería limitarse a la adquisición de conocimientos específicos, sino que tendría que favorecer su utilización para interpretar las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos y establecer relaciones entre el pasado y el presente (Monte-Sano, 2011). De este modo, se promueve el análisis de la multicausalidad de los acontecimientos y la interpretación de los hechos históricos desde diferentes perspectivas (Gestsdóttir et al., 2018).

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia ha empleado diferentes conceptos para explicar estos procesos, entre ellos alfabetización histórica (Lee, 2004), pensamiento histórico (Stearns, 2001), razonamiento histórico (Leinhardt, 1994) y conciencia histórica (Körber, 2021). Entre los modelos desarrollados para explicar el razonamiento histórico destaca el propuesto por Van Drie & Van Boxtel (2008), cuya orientación educativa permite comprender los procesos implicados en el razonamiento sobre el pasado dentro del contexto escolar. Desde este modelo, el razonamiento histórico supone la articulación de diferentes procesos interconectados que permiten formular preguntas relevantes sobre los acontecimientos, utilizar adecuadamente documentos procedentes de distintas fuentes, contextualizar la información y construir argumentos sustentados en evidencias que pueden resultar complementarias, parciales o contradictorias.

En este marco, la capacidad para comprender textos resulta fundamental para interpretar las diferentes formas en que se ha construido y explicado el pasado (Van Driel et al., 2024). Sin embargo, el razonamiento histórico exige competencias lectoras que trascienden la comprensión individual de un documento. Cuando se trabaja con diversas fuentes, es necesario comprender la pregunta que orienta la lectura, establecer la finalidad de la tarea, seleccionar la información pertinente, valorar su credibilidad, identificar semejanzas y diferencias entre los documentos e integrar los contenidos para elaborar una respuesta coherente. Estas acciones forman parte de la denominada lectura orientada a tareas (task-oriented reading activity), en la que la comprensión se encuentra determinada por un objetivo específico y por el producto que debe elaborarse posteriormente (Vidal-Abarca et al., 2010). A estos procesos se suma la activación de conocimientos previos sobre el acontecimiento histórico y de las habilidades lectoras necesarias para comprender y relacionar los documentos (Rouet & Britt, 2011).

La necesidad de trabajar simultáneamente con distintas fuentes conduce directamente al concepto de integración

intertextual. Esta se refiere a la capacidad de relacionar, conectar y organizar información presentada en múltiples textos para construir una representación coherente, por lo que constituye una habilidad esencial en contextos de lectura compleja. En el procesamiento de documentos múltiples, la integración intertextual ocupa una posición central, ya que exige superar la comprensión aislada de cada texto y establecer relaciones significativas entre sus contenidos (Rouet & Britt, 2011). En este sentido, Barzilai et al. (2018) la describen como la habilidad para conectar, combinar y organizar información procedente de diferentes textos con el propósito de construir significado, resolver problemas o producir nuevos textos. Este proceso requiere, además, sensibilidad hacia las fuentes de procedencia de la información para interpretar, evaluar e integrar sus contenidos de manera coherente (Bråten et al., 2011; Britt et al., 2013).

La integración intertextual constituye, por tanto, una competencia estrechamente relacionada con el razonamiento histórico. Su desarrollo permite que el estudiante no se limite a reproducir información, sino que formule preguntas relevantes, examine documentos de distinta procedencia, valore las evidencias disponibles y construya interpretaciones fundamentadas. Esta capacidad depende de la naturaleza de la tarea, del contenido histórico abordado y de las características de los documentos utilizados. En consecuencia, las actividades que demandan identificar, comparar e interconectar argumentos procedentes de diversas fuentes ofrecen condiciones especialmente apropiadas para promover formas más complejas de razonamiento histórico.

No obstante, alcanzar este nivel de integración representa una tarea exigente para el alumnado (Rouet, 2006). Entre las principales dificultades se encuentran la identificación de coincidencias y discrepancias entre documentos, la selección de información pertinente y la construcción de categorías intertextuales que permitan organizar los contenidos, como las etapas de un proceso, las características de un fenómeno o las posibles soluciones a un problema (Barzilai et al., 2018). Una integración insuficiente también puede conducir a interpretaciones sesgadas, conclusiones poco fiables o una consideración inadecuada de los diferentes puntos de vista presentes en las fuentes (Bråten et al., 2011). Por esta razón, la investigación educativa ha prestado especial atención al diseño de estrategias destinadas a evaluar y favorecer esta competencia (Barzilai et al., 2018).

En correspondencia con esta problemática, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la integración intertextual como habilidad avanzada de lectura vinculada con el razonamiento histórico y presentar una propuesta para su evaluación y desarrollo en estudiantes de educación secundaria. Para ello, se plantea el trabajo con múltiples fuentes relacionadas con el pasado colonial y sus manifestaciones históricas y simbólicas, mediante una tarea que exige seleccionar información relevante, valorar la credibilidad de las fuentes, comparar perspectivas e integrar argumentos para construir una respuesta fundamentada.

METODOLOGÍA

El trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y propositivo, orientado al análisis de la integración intertextual como habilidad vinculada con el razonamiento histórico y a su posterior concreción en una propuesta aplicable a la educación secundaria. No se plantea como una investigación experimental, sino como una propuesta didáctica fundamentada en aportes teóricos y evidencias previas sobre comprensión de documentos múltiples, razonamiento histórico e integración de información procedente de diferentes fuentes.

El procedimiento se organizó en dos momentos. En el primero se realizó una revisión conceptual dirigida a delimitar el razonamiento histórico y, particularmente, la integración intertextual como proceso que requiere seleccionar información relevante, valorar la procedencia y credibilidad de las fuentes, comparar perspectivas y establecer relaciones entre contenidos presentados en distintos documentos. Esta fundamentación permitió identificar los principales procesos cognitivos implicados y las dificultades que pueden experimentar los estudiantes cuando deben construir una representación integrada a partir de múltiples textos.

En un segundo momento se estructuró una propuesta didáctica destinada a ejemplificar cómo evaluar y promover estas habilidades en el aula. Para ello se seleccionó como situación de aprendizaje el análisis del pasado colonial y de las diferentes formas de afrontar sus manifestaciones históricas y simbólicas. La actividad se articula mediante una pregunta de alto nivel y la consulta de tres documentos de diferente naturaleza: la Resolución 1514 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, un fragmento de un texto de Achille Mbembe sobre el legado simbólico del colonialismo y un fragmento de una entrevista al historiador David Blight. La diversidad de estas fuentes permite presentar perspectivas complementarias y exigir al estudiante que trascienda la comprensión individual de cada documento para establecer relaciones entre ellos.

La tarea propuesta consiste en elaborar un ensayo fundamentado en las fuentes seleccionadas. Su resolución implica comprender la finalidad de la actividad, examinar la procedencia y credibilidad de los documentos, identificar sus argumentos principales, seleccionar la información pertinente, comparar las perspectivas presentadas e integrar los contenidos mediante conexiones que permitan construir una respuesta coherente. Posteriormente, la información integrada debe organizarse y transformarse en un texto argumentativo capaz de responder a la pregunta planteada.

Finalmente, la propuesta incorpora apoyos instruccionales dirigidos a facilitar la integración intertextual. Estos comprenden orientaciones explícitas para identificar relaciones entre documentos, elaboración de resúmenes y toma de notas centradas en la finalidad de la tarea, así como organizadores gráficos destinados a representar conexiones entre ideas y fuentes. De esta manera, el procedimiento metodológico articula fundamentación conceptual, diseño de una tarea basada en múltiples documentos y estrategias de apoyo, con el propósito de ofrecer una alternativa aplicable a la enseñanza del razonamiento histórico en educación secundaria.

DESARROLLO

El conocimiento generado por la investigación educativa sobre el razonamiento histórico y, particularmente, sobre la integración intertextual ofrece fundamentos relevantes para enriquecer la práctica docente y favorecer el desarrollo de habilidades lectoras complejas. Desde esta perspectiva, las interacciones que se producen durante la lectura de textos pueden constituirse en contextos de aprendizaje orientados al análisis, la interpretación y la construcción del razonamiento histórico (Leinhardt, 2000; Van Drie & Van Boxtel, 2008).

No obstante, la adquisición de habilidades lectoras vinculadas con el pensamiento crítico y el razonamiento histórico constituye un proceso progresivo y complejo que presenta numerosos desafíos (Rosales et al., 2024). La alfabetización puede entenderse como un proceso evolutivo que se desarrolla a lo largo de las diferentes etapas educativas. En un primer momento, el principal reto consiste en alcanzar un nivel de comprensión de la información escrita semejante al que se consigue mediante el lenguaje oral, especialmente cuando se trabaja con textos sencillos. Esta etapa comprende desde los inicios de la alfabetización hasta aproximadamente tercero o cuarto curso de Educación Primaria. En un segundo momento, el desafío se desplaza hacia la capacidad de adquirir conocimientos mediante la lectura de textos informativos, proceso que se extiende hasta los últimos cursos de la Educación Secundaria. Finalmente, en un tercer momento, se requiere adquirir conocimientos mediante la selección, comparación e integración de información procedente de múltiples textos. Este último nivel adquiere especial relevancia al final de la Educación Secundaria, durante el Bachillerato e incluso en la Universidad, debido a que exige procesar un volumen considerable de información procedente de diferentes documentos para responder a una determinada cuestión sin desvincular el contenido de las fuentes de las que procede.

En relación con este último desafío, Van Drie & Van Boxtel (2008) proponen la formulación de preguntas de alto nivel como una estrategia para promover el razonamiento histórico. Estas preguntas pueden ser de naturaleza descriptiva, causal, comparativa o evaluativa y estar dirigidas tanto a los fenómenos históricos como a las fuentes que proporcionan información sobre el pasado. A diferencia de las preguntas orientadas exclusivamente a recuperar datos específicos, las preguntas de alto nivel requieren interpretar, relacionar y valorar información, por lo que pueden actuar como elementos movilizadores del razonamiento histórico.

Esta diferencia puede observarse cuando se trabaja con documentos relacionados con acontecimientos históricos controvertidos y con la permanencia de sus símbolos en el presente. Ante textos que abordan el pasado colonial, por ejemplo, preguntas como ¿Cómo se llamaba la actual República de Zimbabue? o ¿En qué año comenzaron los conflictos en torno a los monumentos confederados? requieren fundamentalmente localizar y recuperar información específica. En cambio, una pregunta como ¿Qué opciones existen para afrontar una parte del pasado que resulta dolorosa e incómoda? exige comprender diferentes perspectivas, seleccionar la información pertinente, contrastar los argumentos contenidos en diversas fuentes e integrarlos para construir una respuesta fundamentada. Se trata, por tanto, de una pregunta de alto nivel cuya resolución demanda procesos propios de la integración intertextual.

El desarrollo de este tipo de tareas requiere materiales que presenten perspectivas diversas, ya sean complementarias o contradictorias. La utilización de múltiples textos permite que el estudiante se enfrente a diferentes interpretaciones de un mismo fenómeno, identifique coincidencias y discrepancias y construya relaciones entre informaciones procedentes de distintas fuentes. En este contexto, la diversidad documental no constituye únicamente un recurso para ampliar la información disponible, sino una condición necesaria para estimular procesos de selección, comparación, valoración e integración.

A partir de estos fundamentos, se plantea una propuesta para evaluar y desarrollar la integración intertextual mediante tres textos relacionados con el colonialismo, sus manifestaciones simbólicas y las diferentes formas de afrontar un pasado histórico conflictivo. La actividad pretende favorecer cuatro procesos fundamentales: seleccionar información relevante, clasificarla de acuerdo con la finalidad de la tarea, comparar las perspectivas presentadas y valorar la credibilidad de las fuentes.

La propuesta se sitúa en un escenario de enseñanza de la historia centrado en el poscolonialismo y los procesos emancipatorios. Una aproximación convencional podría basarse en la explicación de estos procesos por parte del docente o en la lectura de los contenidos incluidos en el libro de texto. También podrían emplearse recursos complementarios, como documentales o mapas destinados a identificar y clasificar países según las formas en que han afrontado su pasado colonial. Estas alternativas pueden contribuir a la adquisición de datos y conceptos relevantes, así como favorecer la reflexión sobre determinadas interpretaciones del pasado. Sin embargo, cuando

la información ya ha sido previamente seleccionada, organizada e interpretada, las oportunidades para que el estudiante establezca por sí mismo relaciones entre distintas fuentes resultan más limitadas. De ahí la necesidad de plantear actividades en las que la construcción de la respuesta dependa directamente del análisis y la integración de múltiples documentos.

Aunque estas alternativas presentan importantes posibilidades didácticas, proporcionan al estudiante información que ha sido previamente seleccionada, organizada e interpretada. En consecuencia, por sí solas pueden resultar insuficientes para promover la integración intertextual necesaria para el desarrollo del razonamiento histórico. Las actividades anteriores pueden ofrecer elementos para responder a una pregunta de alto nivel, como ¿Qué opciones existen para afrontar una parte del pasado colonial que resulta dolorosa e incómoda?, pero no necesariamente sitúan al estudiante ante la responsabilidad de construir una respuesta mediante el análisis y la integración de diferentes fuentes.

El desarrollo del razonamiento histórico requiere que el estudiante participe activamente en la búsqueda, selección, valoración y articulación de información procedente de documentos de distinta naturaleza. De acuerdo con el modelo de Van Drie & Van Boxtel (2008), este proceso implica utilizar evidencias provenientes de diversas fuentes para construir interpretaciones y argumentos coherentes con el contexto histórico analizado. En este sentido, las tareas basadas en múltiples documentos generan condiciones apropiadas para que la respuesta no se encuentre previamente construida, sino que sea elaborada mediante procesos de comparación e integración intertextual.

A partir de este planteamiento, la integración intertextual puede promoverse mediante una tarea que solicite la elaboración de un ensayo orientado a explicar ***las distintas formas en que los países han afrontado su pasado colonial y cuál podría considerarse la alternativa más adecuada para hacerlo***. Para construir una respuesta fundamentada, la actividad se sustenta en el análisis y la integración de información procedente de tres documentos de diferente naturaleza:

1. La resolución 1514 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (o declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales) aprobada el 14 de diciembre de 1960.
2. Un fragmento de un texto del historiador camerunés Achille Mbembe: “Por un entierro simbólico del colonialismo. Imaginario y espacio público en África”, publicado por primera vez en Le Messager (Duala, Camerún) en 2008.
3. Un fragmento de la entrevista a David Blight, profesor de historia en la Universidad de Yale experto en la Guerra Civil americana, la reconstrucción y estudios afroamericanos, publicada en BBC News Mundo el 14 de julio de 2020.

Los documentos seleccionados presentan perspectivas complementarias sobre el poscolonialismo, aunque ninguno de ellos, considerado de manera aislada, permite responder de forma suficiente a la tarea planteada. La resolución de las Naciones Unidas defiende el fin del colonialismo y el derecho de los pueblos a la libre determinación. Por su parte, el texto de Achille Mbembe expone diferentes actitudes adoptadas por los nacionalismos africanos poscoloniales frente a las manifestaciones y los símbolos heredados del colonialismo, entre ellos nombres, esculturas y elementos arquitectónicos. Desde otra perspectiva, David Blight sostiene que la eliminación de los símbolos asociados con un pasado conflictivo no supone la desaparición de ese pasado y destaca la necesidad de comprenderlo y aprender de él. Asimismo, plantea que determinados símbolos objeto de rechazo pueden adquirir significados históricos que no necesariamente coinciden con aquello que se pretende abolir.

La complementariedad de estas perspectivas exige superar la comprensión independiente de cada documento y establecer relaciones entre sus contenidos. En consecuencia, la resolución adecuada de la tarea requiere activar los diferentes procesos que intervienen en la integración intertextual, desde la comprensión y selección de la información relevante hasta la comparación, valoración e integración de los argumentos procedentes de las distintas fuentes:

1. En primer lugar, habrá que generar una buena representación de la tarea y entender que no se trata, por ejemplo, de resumir cada texto, sino de responder a una pregunta muy concreta interpelando cada texto desde ella. De esta representación de la tarea tiene que surgir una meta con la que comprometerse: “tengo que ir viendo en cada texto si me dice algo sobre cómo se ha superado el colonialismo y cuál parece la forma más saludable de hacerlo para luego poder trasladarlo a un ensayo”.
2. Será conveniente examinar cada documento para, en función de su autoría, fecha y tipo, juzgar su credibilidad. En este caso, los tres documentos podrían gozar de la misma credibilidad, pues uno de ellos pertenece a un respetado organismo internacional y los otros reflejan las ideas de historiadores que están transmitiendo sus reflexiones en canales serios (libros y periódicos nacionales).
3. Hay que comprender las ideas y argumentos de cada texto, algo que, al tratarse de documentos complejos y muy exigente, por ejemplo, la resolución de las Naciones Unidas utiliza un estilo cercano al lenguaje jurídico y el texto del camerunés Achille Mbembe una retórica que no es habitual para los ciudadanos europeos.
4. Hay que seleccionar cierta información y omitir otra dependiendo de la meta asumida. Esto precisa confrontar una y otra vez lo que se va comprendiendo con esa meta. De este modo, se podrá concluir que, en el texto de Achille Mbembe, cada una de las actitudes

que han adoptado los nacionalismos africanos poscoloniales con respecto a las reliquias del colonialismo refleja una forma de afrontar la emancipación, al igual que las protestas contra los supuestos símbolos coloniales o esclavistas de los que habla David Blight. Las ideas que desarrollan esas actitudes y protestas en cada texto tendrán que ser, por lo tanto, seleccionadas. Por el contrario, la explicación de David Blight sobre cómo y cuándo surgió el rechazo en EEUU a los símbolos confederados podría omitirse al no ser relevante para cumplir con la meta asumida.

5. Las ideas de cada texto que hayan sido seleccionadas tendrán que compararse para ver cuántas formas de afrontar el pasado colonial/esclavista se pueden diferenciar (probablemente cuatro), en cuáles coinciden los textos utilizados y en cuáles no. De este modo, cabe concluir que David Blight está hablando también de dos de las opciones planteadas por Achille Mbemb (la eliminación o sustitución de los símbolos coloniales ***versus*** el mantenimiento de esos símbolos para que convivan con los nuevos) y, en menor medida, de la cuarta (tratar el pasado como si no hubiera existido).
6. Después de comparar la información seleccionada, habrá que integrarla imponiendo o infiriendo lazos y conexiones entre los textos -conexiones que, lógicamente, no están presentes en los documentos originales- para generar una representación única en la que, por ejemplo, se complete lo que dice Achille Mbemb sobre la eliminación o sustitución de símbolos coloniales con los argumentos en contra de esta opción que aporta David Blight.

Aunque los procesos descritos caracterizan la integración intertextual, la resolución de la tarea no concluye con la comprensión, selección, comparación e integración de la información procedente de las distintas fuentes. Una vez construida una representación integrada de los documentos, es necesario transformar ese conocimiento en un texto argumentativo capaz de responder de manera coherente y fundamentada a la pregunta planteada.

La elaboración del ensayo exige, por tanto, activar procesos específicos de escritura, entre ellos la planificación del texto, la organización y jerarquización de las ideas y el desarrollo coherente de los argumentos. Durante este proceso también puede resultar necesario volver a las fuentes para recuperar o seleccionar información adicional que permita contextualizar determinadas ideas, fundamentar los argumentos o establecer relaciones más precisas entre los documentos. Por ejemplo, parte de la información contenida en la resolución de las Naciones Unidas podría emplearse para contextualizar el problema y construir el planteamiento inicial del ensayo. De este modo, la integración intertextual y la producción escrita se articulan como procesos complementarios que permiten transformar la información procedente de múltiples fuentes en una respuesta argumentada. La tabla 1 presenta un ejemplo hipotético del producto que podría obtenerse mediante este proceso.

Tabla 1. Ejemplo hipotético de un ensayo elaborado mediante procesos de integración intertextual y escritura.

De acuerdo con las Naciones Unidas, todos los pueblos tienen derecho a la libertad y a gestionar su futuro sin las injerencias de otros. Sin embargo, muchos pueblos han formado parte de imperios o colonias que les han oprimido. ¿Qué hacer con ese pasado colonial tanto en las colonias que logran la independencia como en los países que las gobernaron? ¿Cómo afrontarlo? De acuerdo con Achille Mbemb, el pasado colonial/esclavista se ha afrontado de cuatro maneras distintas:

1. Eliminando los símbolos del colonialismo (como se ha hecho con en algunos lugares de EEUU, Reino Unido o Bélgica con estatuas vinculadas a la conquista o la esclavitud) o sustituyéndolos por otros que reconecten con el pasado pre-colonial (como se ha hecho con los nombres en Ghana, Zimbabue y Burkina Faso).
2. Reemplazando el poder colonial por un nuevo poder igualmente opresor con sus nuevos símbolos (es lo que ha ocurrido en Zaire).
3. Manteniendo los monumentos y símbolos del pasado para no olvidar el daño y construir nuevos símbolos que convivan con los anteriores y celebren con más fuerza la libertad (este ha sido el caso de Sudáfrica).
4. Enterrando el pasado, no prestando atención a lo ocurrido ni a quienes lo sufrieron, como si esa época no hubiera existido (esta ha sido la opción de Camerún).

De estas cuatro opciones, parece que la más razonable, de acuerdo con David Blight, es la tercera, pues el pasado no puede cambiarse, borrarse o purificarse; sino que hay que aprender de él. Además, cuando se eliminan ciertos símbolos, como las estatuas, estos pueden ser tergiversados. Por ejemplo, según este historiador, las estatuas de Colón no celebran la conquista, sino que reafirman las raíces americanas de la comunidad estadounidense de origen italiano. Más aún, no se puede responsabilizar a individuos concretos (por ejemplo, a Cristóbal Colón) de consecuencias que responden a tendencias de un momento histórico (por ejemplo, el afán de exploración).

Una tarea de estas características favorece procesos que se encuentran en la base del razonamiento histórico y puede adaptarse a diferentes contenidos y situaciones de aprendizaje. Para ello, resulta fundamental formular preguntas de alto nivel que exijan seleccionar, contrastar e integrar información procedente de textos con características diversas y que incluyan tanto información relevante como secundaria para la resolución de la tarea. En la propuesta presentada, los documentos ofrecen

perspectivas fundamentalmente complementarias. Sin embargo, dependiendo del fenómeno histórico analizado, también pueden incorporarse fuentes que contengan interpretaciones contradictorias o puntos de vista divergentes sobre un mismo acontecimiento.

El análisis de fenómenos históricos controvertidos constituye un contexto especialmente apropiado para este tipo de actividades. Por ejemplo, el estudio del conflicto entre la India y Pakistán podría realizarse mediante documentos que presenten las perspectivas sostenidas desde ambos países. La comprensión de un fenómeno a partir de fuentes divergentes requiere aplicar los mismos procesos de selección, valoración, comparación e integración descritos anteriormente. No obstante, cuando los documentos contienen posiciones contrapuestas, la elaboración del ensayo exige una organización argumentativa capaz de representar los contrastes, las contradicciones y las discrepancias identificadas. Para ello, pueden utilizarse estructuras discursivas que permitan confrontar explícitamente las perspectivas analizadas, como ***mientras que***, ***en cambio*** o ***por el contrario***. En consecuencia, una amplia variedad de acontecimientos y problemas históricos puede convertirse en una oportunidad para desarrollar la integración intertextual y, mediante ella, fortalecer el razonamiento histórico.

A pesar de su potencial educativo, las tareas basadas en múltiples documentos representan un desafío considerable para los estudiantes (Rouet, 2006). La necesidad de comprender cada fuente, seleccionar información relevante, establecer relaciones entre documentos y construir posteriormente una representación integrada incrementa las demandas cognitivas de la actividad. Por esta razón, el planteamiento de tareas orientadas al desarrollo de la integración intertextual debe acompañarse de apoyos instruccionales que faciliten progresivamente su resolución.

La literatura especializada ofrece diferentes alternativas para proporcionar estos apoyos. A partir de una revisión sistemática de las estrategias utilizadas para promover la integración intertextual en contextos educativos, Barzilai et al. (2018) identificaron tres prácticas instruccionales directamente relacionadas con este proceso: proporcionar indicaciones explícitas orientadas al establecimiento de relaciones entre documentos, favorecer la elaboración de resúmenes y la toma de notas, y utilizar organizadores gráficos para representar las conexiones entre las diferentes fuentes.

La primera estrategia consiste en proporcionar indicaciones específicas que orienten al estudiante hacia la integración de la información, procedimiento que ha mostrado resultados favorables en el trabajo con fuentes históricas (De La Paz, 2005). Estas orientaciones pueden presentarse de forma oral o escrita y dirigir la atención hacia las relaciones existentes entre las ideas contenidas en los diferentes documentos. Durante la lectura, por ejemplo, puede solicitarse la identificación de semejanzas y diferencias entre las fuentes analizadas (González-Lamas et al., 2017). De este modo, las orientaciones explícitas contribuyen al establecimiento inicial de conexiones entre los textos y facilitan la selección de las ideas relevantes para responder a la tarea.

En la propuesta presentada, antes de abordar la entrevista a David Blight, se puede orientar la atención hacia las formas de afrontar el pasado colonial que aparecen en el documento y solicitar su comparación con las perspectivas previamente identificadas en el texto de Achille Mbembe. Esta orientación permite mantener activa la finalidad de la lectura y facilita que la nueva información se relacione con la obtenida anteriormente. De manera similar, antes de abordar cada documento pueden recuperarse los elementos ya identificados, anticipar la posible contribución de la nueva fuente a la resolución de la tarea y formular indicaciones dirigidas a establecer relaciones entre las perspectivas presentadas. Así, la lectura de cada texto deja de constituir una actividad independiente y pasa a formar parte de un proceso progresivo de construcción de una representación intertextual.

La segunda estrategia consiste en la elaboración de resúmenes o la toma de notas sobre los textos individuales en función de la finalidad de la tarea (Britt & Sommer, 2004). Se puede solicitar al estudiante que resuma cada documento, registre las ideas relacionadas con la pregunta planteada o identifique mediante anotaciones la información que posteriormente deberá comparar e integrar. Estas acciones contribuyen a diferenciar la información relevante de aquella que no resulta esencial para la resolución de la actividad y preparan el posterior proceso de integración.

En el caso de la propuesta sobre el pasado colonial, las anotaciones pueden centrarse en identificar, dentro de cada documento, las diferentes formas de afrontar ese pasado y las valoraciones formuladas sobre cada una de ellas. Disponer de esta información previamente seleccionada y organizada facilita su comparación posterior y proporciona una base para construir los argumentos del ensayo. Asimismo, cuando las características de los estudiantes o la complejidad de los documentos lo requieran, el docente puede proporcionar resúmenes parciales, orientaciones o modelos que faciliten progresivamente el desarrollo autónomo de esta habilidad.

La tercera estrategia consiste en utilizar organizadores gráficos para representar y establecer conexiones entre las ideas procedentes de las distintas fuentes. Estos recursos permiten visualizar relaciones, coincidencias, diferencias y posibles categorías de integración, por lo que constituyen un apoyo relevante para organizar la información durante el procesamiento de múltiples documentos (Barzilai & Ka'adan, 2017). Su función no se limita a sintetizar el contenido de cada texto, sino que facilita la construcción de relaciones entre las diferentes

informaciones y contribuye directamente al proceso de integración intertextual.

Aplicado a la propuesta desarrollada, un organizador gráfico puede permitir que el estudiante registre progresivamente las diferentes formas de afrontar el pasado colonial identificadas en cada fuente, las valoraciones asociadas con ellas y las relaciones existentes entre los documentos. El esquema puede completarse durante o después de la lectura y funcionar posteriormente como apoyo para planificar y estructurar el ensayo. La figura 1 presenta un ejemplo de organizador gráfico diseñado con esta finalidad.

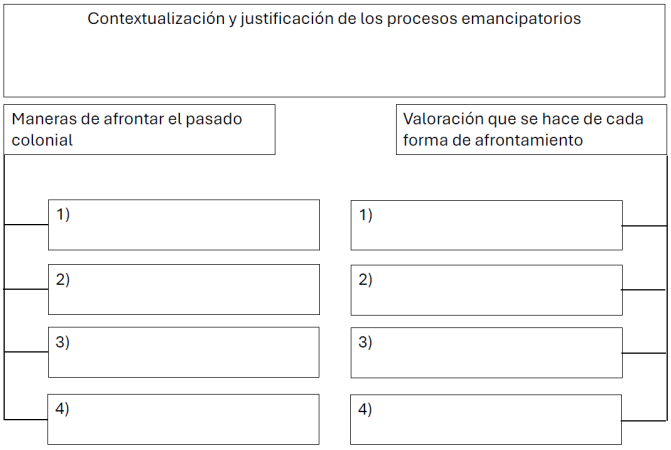


Figura 1. Esquema que podría ayudar a los estudiantes a seleccionar e integrar la información de los textos para responder a la tarea sobre el poscolonialismo.

CONCLUSIONES

La integración intertextual constituye una habilidad fundamental para el desarrollo del razonamiento histórico, debido a que permite superar una aproximación a la historia basada exclusivamente en la identificación y memorización de información. Razonar históricamente requiere que el estudiante sea capaz de enfrentarse a diferentes fuentes, reconocer su procedencia, seleccionar información relevante, contrastar perspectivas y establecer conexiones que le permitan construir interpretaciones fundamentadas sobre los acontecimientos del pasado.

La propuesta desarrollada muestra que trabajar con múltiples documentos puede transformar la lectura histórica en una actividad de análisis, comparación y argumentación. Sin embargo, la comprensión adecuada de cada fuente por separado no garantiza su integración en una representación coherente. La complejidad reside precisamente en establecer relaciones entre las ideas procedentes de diferentes documentos y utilizarlas para responder a preguntas que exigen interpretar, valorar y argumentar. Por esta razón, la integración intertextual debe considerarse una competencia que requiere enseñanza intencionada y progresiva.

En este proceso, las preguntas de alto nivel adquieren especial relevancia porque desplazan al estudiante desde la recuperación de datos hacia la construcción de explicaciones. La utilización de fuentes complementarias o contradictorias permite, además, aproximar el aprendizaje escolar a determinadas prácticas propias del razonamiento histórico, al exigir que las afirmaciones sean construidas y fundamentadas mediante evidencias procedentes de diferentes documentos.

La complejidad de estas tareas justifica la incorporación de apoyos instruccionales. Las orientaciones explícitas para relacionar los textos, la elaboración de resúmenes y notas vinculados con el objetivo de lectura y el empleo de organizadores gráficos pueden facilitar la selección, comparación e integración de la información. No se trata, por tanto, únicamente de proporcionar al alumnado una mayor cantidad de fuentes, sino de enseñar de manera sistemática cómo analizarlas y establecer relaciones significativas entre ellas.

Promover la integración intertextual supone también un desafío para el profesorado. Su incorporación efectiva requiere diseñar tareas adecuadas, seleccionar fuentes pertinentes, formular preguntas capaces de estimular procesos cognitivos complejos y proporcionar apoyos ajustados progresivamente a las necesidades de los estudiantes. El fortalecimiento del razonamiento histórico dependerá, por ello, tanto de la participación activa del alumnado como de una mediación docente planificada y sostenida.

Finalmente, la propuesta presentada puede servir como referencia para diseñar actividades semejantes en torno a otros acontecimientos y controversias históricas. Su valor reside en ofrecer una estructura adaptable para convertir la lectura de múltiples fuentes en una oportunidad de desarrollar simultáneamente comprensión, pensamiento crítico, argumentación y razonamiento histórico. Futuras investigaciones podrán valorar empíricamente la aplicación de esta propuesta en diferentes niveles y contextos educativos, así como determinar qué tipos de apoyos resultan más eficaces para favorecer progresivamente la autonomía de los estudiantes en la integración de información procedente de múltiples fuentes.

REFERENCIAS

Barzilai, S., & Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: The interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. ***Metacognition and Learning, 12***(2), 193–232. https://doi.org/10.1007/s11409-016-9165-7

Barzilai, S., Zohar, A. R., & Mor-Hagani, S. (2018). Promoting integration of multiple texts: A review of instructional approaches and practices. ***Educational Psychology Review, 30***(3), 973–999. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9436-8

Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist, 46*(1), 48–70. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538647

Britt, M. A., & Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks. *Reading Psychology, 25*(4), 313–339. https://doi.org/10.1080/02702710490522658

Britt, M. A., Rouet, J.-F., & Braasch, J. L. (2013). Documents as entities: Extending the situation model theory of comprehension. En M. A. Britt, S. R. Goldman, & J.-F. Rouet (Eds.), *Reading: From words to multiple texts* (pp. 160–179). Routledge.

De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 139–156. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139

Gestsdóttir, S. M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Teaching historical thinking and reasoning: Construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal, 44*(6), 960–981. https://doi.org/10.1002/berj.3471

González-Lamas, J., Cuevas, I., & Mateos, M. (2016). Argumentar a partir de fuentes: Diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje, 39*(1), 49–83. https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111606

Kiuhara, S. A., Graham, S., & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 136–160. https://doi.org/10.1037/a0013097

Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge and competences of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters, 8*(1), 97–119. https://doi.org/10.52289/hej8.107

Leinhardt, G. (2000). Lessons on teaching and learning in history from Pauls' pen. En P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 223–245). New York University Press.

Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry, 41*(2), 212–249. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x

Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 740–764. https://doi.org/10.1037/a0015576

Reisman, A., Enumah, L., & Jay, L. (2020). Interpretive frames for responding to racially stressful moments in history discussions. *Theory & Research in Social Education, 48*(3), 321–345. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1718569

Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). Information Age.

Rouet, J.-F. (2006). The skills of document use. In *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning* (pp. 1–14). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203820094

Stearns, P. N. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. *American Journal of Education, 109*(4), 488. https://doi.org/10.1086/444338

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review, 20*(2), 87–110. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1

Van Driel, J., Van Driel, J., & Van Boxtel, C. (2024). Writing about the significance of historical agents: The effects of reading and writing instruction. *Reading and Writing, 37*, 2173–2199. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10404-0

Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817–826. https://doi.org/10.1037/a0020062

Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., & Wubbels, T. (2016). The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education, 56*, 94–105. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.005

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Javier Rosales-Pardo, María García-Serrano, José Ricardo García-Pérez, Rubén Delgado-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 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.

03

LA ORATORIA

COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

LA ORATORIA

COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

PUBLIC SPEAKING AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN BASIC EDUCATION

Cecilia Guadalupe Hernández-Lara[1]
E-mail: cecilu_hds@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7544-547X
[1] Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hernández-Lara, C. G. (2026). La oratoria como herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias comunicativas en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 31-38.

Fecha de presentación: 23/06/2026 **Fecha de aceptación:** 19/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

Uno de los desafíos más frecuentes en Educación Básica es la dificultad que presentan los estudiantes para expresarse de manera oral adecuadamente. A pesar de que todas las personas tenemos la capacidad de comunicación, para muchos alumnos, el hablar en público o frente a una exposición representa un reto. En la educación básica, el desarrollo de la expresión oral es abordada de manera limitada, en muchos casos es representada por actividades aisladas y sin intención. El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la oratoria como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la expresión oral en los alumnos, a su vez, se proponen algunas estrategias para implementar en el aula y favorecer dicha habilidad comunicativa. De acuerdo ha diversas investigaciones, la oratoria contribuye al desarrollo cognitivo, social y emocional de los alumnos, promoviendo la comunicación efectiva y el pensamiento crítico.

Palabras clave:

Oratoria, educación básica, competencia comunicativa, expresión oral, estrategias didácticas.

ABSTRACT

One of the most common challenges in basic education is students' difficulty in expressing themselves effectively through oral communication. Although communication is an inherent human capacity, speaking in public or delivering a presentation represents a significant challenge for many students. In basic education, the development of oral expression often receives limited attention and, in many cases, is addressed through isolated activities without a clearly defined pedagogical purpose. This article aims to reflect on the importance of public speaking as a pedagogical tool for strengthening students' oral communication skills. It also proposes strategies that can be implemented in the classroom to foster the development of these communicative abilities. According to various studies, public speaking contributes to students' cognitive, social, and emotional development while promoting effective communication and critical thinking.

Keywords:

Public speaking, basic education, communicative competence, oral expression, teaching strategies.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la competencia comunicativa se ha convertido en un eje fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se caracteriza por la necesidad de formar estudiantes capaces de expresarse y desenvolverse en diversos contextos, lo cual, no solo implica la transmisión de ideas, sino la capacidad de argumentar, reflexionar y construir el conocimiento.

Sin embargo, es frecuente observar que los alumnos presentan dificultades para expresarse con claridad, coherencia y seguridad. Estas limitantes no deben entenderse como problemas individuales, sino, como como uno que engloba la oralidad.

A nivel internacional, diversas investigaciones mencionan que la oralidad no solo cumple una función comunicativa, sino también formativa, al favorecer procesos cognitivos como la argumentación, el análisis y la toma de decisiones (Ardila Higuera et al., 2023). En este sentido, Ochoa Sierra (2022) señala que la enseñanza de la expresión oral en la educación básica ha sido relegada, generando un vacío en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En este sentido, la oratoria surge como una herramienta pedagógica que permite corregir esta carencia, al desarrollar el uso consciente del lenguaje de los alumnos, propiciando el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, lo cual favorecerá el pensamiento crítico y reflexivo.

Se reconoce desde la experiencia docente que cuando los estudiantes participan en actividades organizadas de expresión oral, se genera un cambio significativo hacia el aprendizaje. Dentro de estas actividades, la seguridad, la participación y la capacidad de argumentación se ven fortalecidas lo que repercute en su desempeño académico. En consecuencia, es necesario que los docentes adquieran y desarrollen estas competencias, para que puedan desempeñar un papel activo y significativo en el proceso educativo (Bautista Velasco et al., 2024). Cassany et al. (2007) mencionan que la practica de la enseñanza de la oralidad suele centrarse en actividades poco estructuradas, sin criterios de evaluación y por lo tanto, continúa siendo limitada.

En el contexto nacional mexicano, la Secretaría de Educación Pública (2020) reconoce la comunicación oral como un eje fundamental de la formación integral de los estudiantes en educación básica. En correspondencia con esta perspectiva, el desarrollo de las habilidades comunicativas requiere estrategias didácticas intencionadas que favorezcan la participación activa del alumnado y fortalezcan progresivamente su capacidad para comunicar y organizar sus ideas (Torres-Pérez, 2026).

La presente investigación se basa en el análisis de escuelas primarias ubicadas en el Estado de Tamaulipas, México. En dichas escuelas una vez al año se realizan concursos de oratoria, donde los alumnos participantes sus elegidos por los docentes a principios de año, trabajando con ellos para que puedan disertar un tema en específico, sin embargo, con el resto del grupo no se implementan estrategias para desarrollar en ellos la habilidad comunicativa, dejando de lado, la expresión oral en la practica educativa.

Por tal motivo, el propósito del presente artículo es analizar el papel de la oratoria en la educación básica, sustentado en aportes teóricos recientes; así como proponer estrategias didácticas que integren la oratoria como una herramienta clave dentro del aula, convirtiéndose en una práctica sistemática y significativa, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas desde los primeros grados escolares.

METODOLOGIA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo interpretativo, el cual permite comprender y analizar fenómenos educativos desde la contextualización. El interés central de este estudio no radica en la medición de variables, sino en la interpretación del papel de la oratoria como herramienta pedagógica en el desarrollo de competencias comunicativas en educación básica.

Se sustenta en la revisión y análisis documental de literatura científica reciente (2020-2025), utilizando artículos, libros y documentos institucionales relevantes. Se establecieron criterios como temática, año de publicación y relevancia en el ámbito educativo. Se consideraron estudios relacionados con la competencia comunicativa, la expresión oral, la oratoria y las estrategias didácticas en educación básica, en contextos internacionales y nacionales; lo cual permitió identificar tendencias, problemáticas y aportes en torno al objeto de estudio.

Se utilizó como fuente de análisis cualitativo, la reflexión de la practica docente a partir de la observación. Estas observaciones se centraron en aspectos como la forma de expresar las ideas de los estudiantes, su participación, el uso de lenguaje oral y el desarrollo de actividades expositivas y argumentativas. Esto permitió enriquecer la interpretación de los resultados.

El análisis de la información se organizó en tres ejes principales: ***desarrollo de la competencia comunicativa, estrategias didácticas para la oratoria y dimensión socioemocional del aprendizaje.*** A partir de eso, se identificaron coincidencias y relaciones entre los distintos aportes teóricos y la experiencia docente.

Los resultados pretenden ofrecer una comprensión profunda y pueden servir de referente para la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la expresión oral en educación básica y de futuras investigaciones.

DESARROLLO

La oratoria es el arte de expresarse de manera clara, coherente y persuasiva en ámbitos políticos, educativos y sociales. Su práctica desarrolla habilidades comunicativas para expresarse ante diversos contextos.

Estudios recientes han demostrado que la práctica sistemática de la oratoria mejora la fluidez verbal, la organización del discurso y la capacidad de argumentación (Andrade & Shepelytska, 2025).

En el ámbito educativo el desarrollo de la expresión oral y la oratoria no se limitan a solo transmitir ideas, si no a mejorar las habilidades comunicativas integrando aspectos cognitivos, sociales y emocionales lo que favorece la participación activa (Pérez Estrada, 2024).

En este sentido, la expresión oral se convierte en un medio para la construcción del conocimiento, ya que facilita la interacción entre los estudiantes; lo que permite compartir ideas, cuestionar y reflexionar sobre diversas situaciones.

Sin embargo, uno de los principales desafíos es la falta de formación docente en estrategias para la enseñanza de la oralidad. Como señala Chaparro (2022), muchos docentes no cuentan con herramientas metodológicas para promover la expresión oral de manera efectiva, lo que limita su integración en el aula.

1.- Competencia comunicativa

La competencia comunicativa se entiende como el conjunto de habilidades que permiten la interacción con aspectos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos.

Su desarrollo implica la capacidad de comprender, interpretar y producir mensajes adecuados a cada situación. En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad de generar espacios donde los estudiantes puedan desarrollar estas habilidades de manera progresiva y significativa.

En el contexto latinoamericano, el desarrollo de la competencia comunicativa enfrenta diversos desafíos, entre ellos el limitado desarrollo de actividades orales dentro de las prácticas pedagógicas. De acuerdo con Ochoa Sierra (2022), la enseñanza de la comunicación en la escuela ha privilegiado históricamente la escritura, dejando en segundo plano la expresión oral. Esta situación ha generado brechas en la formación de los estudiantes, quienes presentan dificultades para expresarse con claridad y seguridad. Por ello, resulta necesario replantear las estrategias didácticas, incorporando la oratoria como una herramienta clave para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la educación básica.

2.- Dimensión socioemocional de la oratoria

Además de su impacto en el ámbito académico, la oratoria contribuye al desarrollo socioemocional del estudiante, fortalece la autoestima, la confianza y la seguridad personal.

Asimismo, la participación en actividades orales favorece la creación de un ambiente de respeto y colaboración, donde los estudiantes aprenden a escuchar y valorar las opiniones de los demás. Este aspecto resulta fundamental para la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades sociales. Al participar el alumno está poniendo en juego su autoconcepto y su capacidad de autorregular sus emociones.

Como señala Goleman (1998), la inteligencia emocional es la base sobre la cual se construye el aprendizaje significativo. En el caso de la expresión oral, si el alumno no se siente en un entorno seguro, el discurso desaparece. Por eso, una de las labores docentes es transformar el aula en un “espacio de seguridad”.

Al respecto, Bisquerra & Chao (2021) enfatizan que la educación emocional debe ser transversal. En la oratoria, esto se traduce en enseñar técnicas de respiración y visualización que no solo sirven para dar un discurso, sino para la vida misma. No solo se enseña a “hablar bonito”, se enseña a superar esas dificultades de expresión que muchas veces nacen de la inseguridad y el juicio social.

Que la oratoria sea el método donde el alumno descubra el poder de su voz, porque un alumno que sabe comunicar lo que siente, es un alumno que sabe defender sus derechos y los de su comunidad.

3.- La oratoria como práctica pedagógica sistemática

Uno de los principales retos en la educación básica es la falta de enseñanza de la expresión oral. En muchos casos, las actividades de oratoria se limitan a exposiciones ocasionales, sin una planificación didáctica que permita desarrollar habilidades de manera progresiva (Chaparro, 2022).

La oratoria debe concebirse como una práctica constante, integrada en las actividades cotidianas del aula. Esto implica generar espacios donde los estudiantes puedan expresarse, argumentar y reflexionar de manera continua. Por tal motivo, la presente investigación presenta algunas estrategias que los docentes de educación básica pueden implementar en el aula para el desarrollo de la habilidad comunicativa como la oratoria, y que esta se convierta en una herramienta fundamental para la expresión oral de los alumnos.

En la educación básica, la oralidad suele quedar relegada a la repetición de conceptos, dejando de lado su función más vital: la interacción social. Implementar la estrategia del debate estructurado no es simplemente enseñar a los niños a “discutir”, sino brindarles una plataforma segura para habitar la palabra con intención y respeto.

Como señala Ruiz Algarra, Y. O. (2020), el habla formal no es un don innato, sino una competencia que debe ser

enseñada mediante secuencias didácticas claras. Al estructurar el debate con reglas de tiempo y roles específicos, transformamos el aula en un laboratorio de democracia. Aquí, el estudiante no solo desarrolla la competencia comunicativa, sino que se ve obligado a transitar por la autorregulación y la escucha activa.

Adoptar esta estrategia en el nivel básico es apostar por un aprendizaje donde la voz de cada alumno cuenta, permitiéndoles descubrir que argumentar con base en la evidencia es, en última instancia, una forma de respeto hacia el otro y hacia uno mismo (Tabla 1).

Tabla 1. Estrategia "El debate estructurado". Matriz de aplicación.

Fase de la Estrategia	Acción Pedagógica	Habilidad Socioemocional en Juego
1. Encuadre y Temática	Selección de un tema de interés social o escolar (ej. "Uso de uniformes" o "Tareas escolares").	Empatía: Al asignar posturas al azar, el niño debe entender una visión distinta a la propia.
2. Investigación Guiada	Proveer fuentes confiables para sustentar los argumentos con evidencia.	Seguridad Personal: El conocimiento del tema reduce la ansiedad y el miedo al "no saber qué decir".
3. Ejecución del Protocolo	Establecer tiempos rígidos (Apertura, Cuerpo y Conclusión) con un moderador.	Autorregulación: Respetar turnos de palabra y controlar el impulso de interrumpir al compañero.
4. Escucha y Refutación	Obligar a que la respuesta del equipo B inicie validando o mencionando algo que dijo el equipo A.	Escucha Activa: No se trata solo de hablar, sino de procesar lo que el otro comunica con respeto.
5. Evaluación Formativa	Co-evaluación grupal basada en el uso de conectores y respeto, no en "quién ganó".	Resiliencia: Aprender a recibir retroalimentación constructiva de sus pares sin tomarlo personal.

Mientras en el debate se trabaja la interacción y agilidad mental, en las exposiciones progresivas se enfocan en la construcción de la confianza y dominio del público, por tal motivo, se presenta la siguiente estrategia.

- Estrategia Didáctica: Exposiciones Progresivas en Educación Básica

La ansiedad que se genera al hablar frente a todo el grupo es uno de los mayores obstáculos que se presenta en los alumnos. Por tal motivo, se presenta la estrategia de "Exposiciones progresivas" la cual descompone la oratoria en pequeños o actividades que pueden ser alcanzables por los alumnos.

El dominio de la palabra pública requiere de una "andamiada" pedagógica que permita al alumno ganar seguridad antes de enfrentar audiencias mayores. Al fragmentar la exposición en niveles de dificultad desde el trabajo en parejas hasta el foro grupal, el estudiante deja de percibir la palabra como una amenaza y comienza a verla como una herramienta (Tabla 2).

Tabla 2. Estrategia "Exposiciones progresivas". Matriz de aplicación.

Fase de la estrategia	Acción Pedagógica	Habilidad Socioemocional en Juego
Fase 1: El Espejo (Parejas)	Explicar un concepto breve solo a un compañero de confianza.	Confianza Básica: Reducción de la ansiedad al eliminar la mirada del grupo grande.
Fase 2: El Círculo (Equipos)	Exponer el mismo tema frente a un equipo pequeño (4-5 personas) con apoyo visual.	Sentido de Pertenencia: El alumno se siente respaldado por su grupo cercano.
Fase 3: El Embajador (Intercambio)	Un representante de cada equipo va a otro grupo a explicar su tema.	Adaptabilidad: Practicar la fluidez frente a personas con las que no convive a diario.
Fase 4: El Foro (Grupo Total)	Presentación breve frente a todo el salón, centrada en un solo punto clave.	Autoeficacia: La sensación de logro al completar una tarea que antes causaba temor.
Fase 5: El Auditorio (Invitados)	Exposición frente a padres de familia o alumnos de otros grados.	Liderazgo y Orgullo: Consolidación de la voz propia como agente de cambio en su comunidad.

Las exposiciones progresivas no buscan que el alumno únicamente memorice información, sino que descubra la potencia de su propia voz, es desarrollar en los alumnos la seguridad necesaria para expresar sus ideas con claridad, autonomía y respeto. Estamos formando no solo expositores, sino ciudadanos capaces de dialogar con el mundo y liderar su propio aprendizaje.

Con esta estrategia el aula deja de ser un espacio de escucha para los alumnos para convertirse en un espacio de ideas compartidas para todos.

La oratoria tradicional en la escuela suele tener un exceso de formalismo que distancia al alumno de su propio discurso. La narración de experiencias rompe esta barrera al situar el aprendizaje en el centro del estudiante. No se trata solo de contar anécdotas, sino de dotar de significado al conocimiento a través de la propia voz.

Cuando el alumno cuenta una anécdota relacionada con el tema de la clase, la oratoria fluye de manera natural porque no está recitando ningún discurso; reduciendo el miedo al juicio de los demás, ya que él es el propio experto en su relato. Al compartir su mundo, el estudiante desarrolla una comunicación auténtica, transformando el aula en un espacio de validación mutua donde la vulnerabilidad se convierte en una fortaleza colectiva (Tabla 3).

Tabla 3. Estrategia "La narración de experiencias". Matriz de aplicación.

Fase de la Estrategia	Acción Pedagógica	Habilidad Socioemocional en Juego
Fase 1. El Disparador Curricular	Conectar un tema académico con una pregunta personal (ej. "¿Cuándo sentiste que algo era injusto?").	Autoconocimiento: Identificar emociones y valores personales en relación con el mundo.
Fase 2. Estructura del Relato	Enseñar a organizar la historia: Inicio (contexto), Nudo (el reto) y Desenlace (aprendizaje).	Pensamiento Organizativo: Dar orden al caos emocional a través de la estructura del lenguaje.
Fase 3. Círculo de Confianza	Compartir el relato en grupos pequeños antes de la plenaria grupal.	Seguridad Psicológica: Sentirse escuchado y validado por los pares en un entorno íntimo.
Fase 4. Uso de la Voz Propia	Fomentar matices, pausas y gestos naturales que reflejen la emoción de la historia.	Autenticidad: Superar el "tono robótico" de las exposiciones y encontrar un estilo personal.
Fase 5. Cierre Reflexivo	Concluir con una enseñanza que conecte su historia con el aprendizaje del grupo.	Sentido de Trascendencia: Sentir que su experiencia aporta valor y sabiduría a la comunidad.

La oratoria no es solo el arte de hablar, sino la capacidad de conectar, convencer y conmover.

En la actualidad la comunicación digital nos distancia de una comunicación oral, es por lo que el juego de roles surge como una idea para desarrollar la habilidad comunicativa; permitiendo al alumno asumir una identidad distinta, donde pierda el miedo al juicio y se permita experimentar con su voz.

Tabla 4. Estrategia "El juego de roles". Matriz de aplicación.

Fase de la estrategia	Acción pedagógica	Habilidad a Desarrollar
Fase 1. Desbloqueo: proyección y Tono	"El Pregonero": El alumno debe anunciar una noticia importante en una plaza pública imaginaria, ajustando el volumen según la distancia.	Control del diafragma y seguridad en el volumen de voz.
Fase 2. Estructura: argumentación Rápida	"El Defensor de lo Indefendible": Se le asigna un objeto (ej. un calcetín roto) y debe dar un discurso de 1 minuto convenciendo al grupo de su valor incalculable.	Agilidad mental y estructura de discurso (Inicio - Nudo - Cierre).
3. Adaptación: manejo de Audiencias	"Cambio de Registro": El alumno explica un concepto (ej. la gravedad) primero a un grupo de niños y luego a un grupo de alumnos más grandes, cambiando su léxico.	Capacidad de síntesis y adecuación del lenguaje al receptor.
4. Expresión: lenguaje Corporal	"Cine Mudo": El alumno debe transmitir una emoción o idea poderosa solo con gestos y postura, mientras el grupo intenta descifrar el mensaje.	Coherencia entre el lenguaje no verbal y el discurso hablado.
5. Resiliencia: control de Crisis	"La Rueda de Prensa": Tras un discurso breve, el grupo actúa como periodistas. El alumno debe responder con cortesía y firmeza.	Manejo de la asertividad y control emocional bajo presión.

Para lograr el éxito de esta estrategia es importante tomar en cuenta las siguientes recomendaciones que ayudarán al desarrollo de la confianza y la habilidad comunicativa:

- Alentar a los participantes a crear un personaje con un nombre y una característica física. Esto reduce la ansiedad social, ya que es "el personaje" quien habla, no ellos.
- Al finalizar cada dinámica, el grupo debe resaltar dos aciertos y una oportunidad de mejora. La crítica debe ser siempre técnica, nunca personal.
- Si es posible, grabar las intervenciones. Vernos desde fuera en un rol lúdico nos ayuda a identificar muletillas o vicios postulares que no percibimos conscientemente.

  Aunque algunos alumnos tienen una mayor habilidad para la oratoria, un buen orador no nace, se entrena; y el juego de roles permite que ese entrenamiento sea dinámico y divertido.

Estas estrategias deben adaptarse a las características del grupo y al contexto educativo, considerando el nivel de desarrollo de los estudiantes.

Un aspecto clave en la enseñanza de la oratoria es la evaluación. Esta debe centrarse no solo en el resultado final, sino también en el proceso de aprendizaje.

Se recomienda el uso de rúbricas que consideren aspectos como: claridad del mensaje, organización de ideas, uso del lenguaje, seguridad y expresión corporal.

La evaluación formativa permite al estudiante identificar sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo un aprendizaje continuo.

CONCLUSIONES

La oratoria constituye una herramienta pedagógica de especial relevancia para el desarrollo integral de los

estudiantes de Educación Básica. Su incorporación sistemática en el aula fortalece la capacidad para expresar ideas con claridad, organizar argumentos, participar activamente en situaciones comunicativas y desenvolverse con mayor seguridad ante diferentes interlocutores. Por ello, su enseñanza no debe limitarse a exposiciones ocasionales, concursos o actividades aisladas, sino integrarse de manera intencionada y progresiva en la práctica educativa cotidiana.

El análisis realizado permite reconocer que el desarrollo de la expresión oral trasciende el dominio lingüístico. Hablar ante otros implica organizar el pensamiento, argumentar, escuchar, responder, adaptar el discurso y gestionar las emociones que acompañan la exposición pública. En este sentido, el fortalecimiento de la competencia comunicativa también favorece la autonomía, la confianza, la participación, el pensamiento crítico y la capacidad de interacción social del estudiante.

Las estrategias propuestas, entre ellas el debate estructurado, las exposiciones progresivas, la narración de experiencias y el juego de roles, muestran diferentes posibilidades para convertir el aula en un espacio permanente de comunicación y participación. Su aplicación gradual permite aumentar la complejidad de las situaciones comunicativas y ofrecer oportunidades para que cada estudiante practique, reciba retroalimentación, reconozca sus dificultades y fortalezca progresivamente sus habilidades. De esta manera, la seguridad para hablar en público puede desarrollarse mediante experiencias pedagógicas planificadas y sostenidas.

La efectividad de estas estrategias depende, sin embargo, de una intervención docente intencionada. No basta con solicitar al estudiante que exponga o participe oralmente, sino que resulta necesario enseñar cómo organizar las ideas, argumentar, utilizar adecuadamente los recursos verbales y no verbales, escuchar a los demás y responder de manera pertinente. Asimismo, la evaluación debe acompañar el proceso mediante criterios claros que permitan valorar los avances y orientar la mejora continua, en lugar de concentrarse exclusivamente en el resultado final de una presentación.

En consecuencia, fortalecer la oratoria exige también revalorizar el lugar de la oralidad dentro de la Educación Básica y superar su consideración como una competencia secundaria frente a la lectura y la escritura. La expresión oral debe asumirse como un componente esencial del aprendizaje y como una responsabilidad transversal de la formación escolar. Esto requiere planificación didáctica, preparación docente y ambientes educativos en los que expresarse, equivocarse, recibir retroalimentación y volver a intentarlo formen parte natural del proceso de aprendizaje.

Finalmente, educar la capacidad de hablar implica también educar la capacidad de pensar, escuchar, argumentar y participar. Un estudiante que aprende a comunicar sus ideas con claridad y fundamento dispone de mayores herramientas para intervenir activamente en su aprendizaje y relacionarse de manera responsable con los demás. Por esta razón, incorporar la oratoria de forma sistemática desde los primeros años escolares no representa únicamente una estrategia para mejorar la expresión oral, sino una vía para formar estudiantes más autónomos, críticos, seguros y capaces de hacer de su voz una herramienta de participación en la vida académica y social.

REFERENCIAS

Andrade Benavides, L., & Shepelytska, L. (2025). El proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral durante la Educación Básica: Una revisión sistemática. ***Revista Enfoques Educacionales, 22***(1), 122–146. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.75571

Ardila Higuera, J. A., Muñoz Tibocha, A. X., & Jiménez Vega, L. M. (2023). Un acercamiento a la comprensión de las competencias comunicativas. ***Rastros Rostros, 26***(1), 1–15. https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.10

Bautista Velasco, A. de los A., Mendoza Ramos, M. M., & Sigcha Ante, E. M. (2024). Competencias comunicativas en el trabajo áulico de los docentes de educación inicial. ***Revista Ñeque, 7***(19), 431–447. https://doi.org/10.33996/revistaneque.v7i19.151

Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. ***Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1***(1), 9–29. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). ***Enseñar lengua*** (12.ª ed.). Graó.

Chaparro Serrano, M. F. (2022). Competencia comunicativa, oral y escrita, en estudiantes de ciencias de la salud de una universidad de Bogotá D. C., Colombia. ***EDUCAR***, ***58***(2), 501–516. https://educar.uab.cat/article/view/v58-n2-chaparro

Goleman, D. (1998). ***La práctica de la inteligencia emocional***. Kairós.

México. Secretaría de Educación Pública. (2020). ***Vamos de regreso a clases: 1.º de primaria. Cuaderno del docente***. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-SLZSYUyNoq-1.odeprimariaDocentesVFI.pdf

Ochoa-Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. ***Revista Colombiana De Educación***, (85), 55–78. https://doi.org/10.17227/rce.num85-11613

Pérez Estrada, G. (2024). El diseño de experiencias formativas de aprendizaje fortalecedoras de la competencia comunicativa. ***Psicología Educativa***, ***12***, 1–7. https://doi.org/10.22201/fpsic.24486957e.2024.12.14

Ruiz Algarra, Y. O. (2020). 10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. ***Enunciación, 25***(2), 306–309. https://doi.org/10.14483/22486798.16369

Torres-Pérez, R. M. (2026). Estrategias didácticas para el desarrollo de la escritura en alumnos de tercer grado. ***Sophia Research Review***, ***3***(3), 51-61. https://doi.org/10.64092/rnd83a19

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Cecilia Guadalupe Hernández-Lara: 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

INNOVACIÓN EDUCATIVA

MEDIANTE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: BENEFICIOS, DESAFÍOS ÉTICOS Y CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA SU ADOPCIÓN

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INNOVACIÓN EDUCATIVA

MEDIANTE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: BENEFICIOS, DESAFÍOS ÉTICOS Y CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA SU ADOPCIÓN

EDUCATIONAL INNOVATION THROUGH GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: BENEFITS, ETHICAL CHALLENGES, AND INSTITUTIONAL CONDITIONS FOR ITS ADOPTION

Oscar José Alejo-Machado[1]
E-mail: rectorado@istici.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0434-5183
Mario Enrique Vásquez-Jiménez[1]
E-mail: mario.enrique@istici.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0312-3957
[1] Instituto Superior Tecnológico de Investigación Científica e Innovación. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Alejo-Machado, O. J., & Vásquez-Jiménez, M. E. (2026). Innovación educativa mediante inteligencia artificial generativa: beneficios, desafíos éticos y condiciones institucionales para su adopción. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 39-50.

Fecha de presentación: 21/06/2026 **Fecha de aceptación:** 30/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La incorporación de inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior ha desplazado el debate desde la disponibilidad tecnológica hacia la calidad pedagógica, la responsabilidad ética y la capacidad institucional para orientar su uso. El objetivo de este artículo fue analizar la relación entre beneficios percibidos, dilemas éticos, condiciones institucionales y adopción responsable de IAG mediante un modelo cuantitativo exploratorio. Se trabajó con una base metodológica estructurada de 390 casos, distribuida de manera equilibrada entre estudiantes de grado, estudiantes de maestría y docentes, con 24 ítems Likert organizados en cuatro constructos. La consistencia interna osciló entre $\alpha = 0{,}753$ y $\alpha = 0{,}805$. El análisis factorial exploratorio mostró adecuación muestral alta (KMO = 0,881) y una prueba de Bartlett significativa ($\chi^2 = 2418{,}76$; gl = 276; $p < 0{,}001$), con cuatro factores coherentes con el diseño conceptual. El modelo de rutas sobre puntuaciones compuestas explicó el 33,3 % de la varianza de la adopción responsable. Los beneficios percibidos ($\beta = 0{,}381$; $p < 0{,}001$) y las condiciones institucionales ($\beta = 0{,}356$; $p < 0{,}001$) se asociaron positivamente con la adopción, mientras los dilemas éticos mostraron una asociación negativa ajustada al controlar los demás predictores ($\beta = -0{,}177$; $p < 0{,}001$). Los resultados se interpretan como prueba metodológica del modelo y no como estimaciones poblacionales. Se concluye que la innovación educativa con IAG requiere combinar utilidad pedagógica, alfabetización crítica, reglas de transparencia y soporte institucional antes de promover una adopción intensiva.

Palabras clave:

Inteligencia artificial generativa, innovación educativa, ética, educación superior, adopción tecnológica, gobernanza institucional.

ABSTRACT

The integration of generative artificial intelligence (GenAI) into higher education has shifted the debate from technological availability toward pedagogical quality, ethical responsibility, and institutional capacity to guide its use. This article analyzed the relationships among perceived benefits, ethical dilemmas, institutional conditions, and responsible adoption of GenAI through an exploratory quantitative model. A structured methodological dataset of 390 cases was used, evenly distributed across undergraduate students, master's students, and faculty members, with 24 Likert items organized into four constructs. Internal consistency ranged from $\alpha = .753$ to $\alpha = .805$. Exploratory factor analysis showed strong sampling adequacy (KMO = .881) and a significant Bartlett test ($\chi^2 = 2418.76$; df = 276; $p < .001$), yielding four factors consistent with the conceptual design. A path model based on composite scores explained 33.3% of the variance in responsible adoption. Perceived benefits ($\beta = .381$; $p < .001$) and institutional conditions ($\beta = .356$; $p < .001$) were positively associated with adoption, whereas ethical dilemmas showed a negative adjusted association after controlling for the other predictors ($\beta = -.177$; $p < .001$). Findings are interpreted as a methodological test of the model rather than population estimates. The analysis suggests that educational innovation with GenAI requires a

combination of pedagogical usefulness, critical AI literacy, transparency rules, and institutional support before intensive adoption is encouraged.

Keywords:

Generative artificial intelligence, educational innovation, ethics, higher education, technology adoption, institutional governance.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial generativa dejó de ser una herramienta periférica para convertirse en un componente cotidiano de la experiencia universitaria. Su presencia atraviesa la búsqueda de información, la producción de borradores, la programación, la generación de ejemplos, la retroalimentación y la organización de actividades docentes. Esta incorporación se inscribe en un proceso más amplio de transformación digital de la educación superior, caracterizado tanto por nuevas oportunidades para la innovación como por desafíos que exigen capacidad de adaptación institucional y una integración tecnológica coherente con las necesidades educativas (Narimani, 2026).

Asimismo, la incorporación de la inteligencia artificial plantea transformaciones que alcanzan dimensiones centrales de la vida universitaria, entre ellas la pedagogía, la evaluación y el bienestar, lo que amplía el análisis más allá de sus ventajas instrumentales (Cáceres-Mesa, 2026). La discusión reciente muestra que esta expansión no puede leerse únicamente como un aumento de eficiencia. Day et al. (2025) describen posibilidades para crear materiales, preguntas, rúbricas y retroalimentación, pero también advierten que los resultados generados deben verificarse. Melisa et al. (2025), desde una revisión sistemática, sitúan el pensamiento crítico como una competencia especialmente sensible: la inteligencia artificial puede apoyar la evaluación y el juicio cuando se usa de forma deliberada, pero también puede desplazar procesos cognitivos si se convierte en sustituto del razonamiento. Esta doble condición obliga a estudiar la innovación educativa no como simple adopción tecnológica, sino como una relación entre beneficios, riesgos y condiciones pedagógicas, éticas e institucionales de uso.

El problema se vuelve más complejo porque estudiantes y docentes no se acercan a la IAG con las mismas expectativas ni con idénticos recursos. Alshamy et al. (2025) encontraron diferencias entre estudiantes y académicos en dimensiones asociadas con uso, facilidad, utilidad, desafíos e intención. Beckman et al. (2025) identificaron perfiles diferenciados de estudiantes según alfabetización digital y conocimiento de IAG, lo que sugiere una nueva forma de brecha que no depende solo del acceso. Verma & Kumar (2026) muestran, además, que la intención futura de uso está asociada con percepciones y características individuales. En consecuencia, una institución puede disponer de la misma herramienta para toda su comunidad y, aun así, producir experiencias de aprendizaje muy desiguales. La adopción educativa debe examinar no solo quién utiliza IAG, sino qué capacidades tiene para evaluar resultados, reconocer límites, decidir cuándo usarla y justificar su participación en un producto académico.

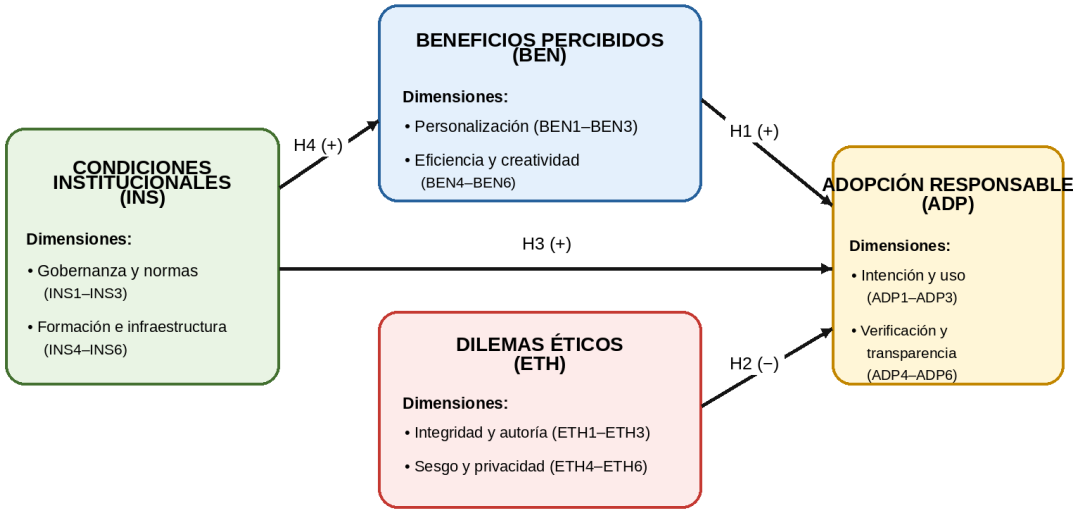
La tensión ética aparece cuando la utilidad percibida entra en conflicto con reglas poco claras de autoría, privacidad, evaluación o transparencia. Kofinas et al. (2025) analizan cómo la IAG puede comprometer la integridad de evaluaciones y plantean la necesidad de revisar el diseño de las tareas, no solo de intentar detectar uso automatizado. Qu et al. (2025) muestran que la declaración del uso de IAG depende de interpretaciones y tensiones psicológicas que no se resuelven con instrucciones ambiguas. Tsao (2025) llega a una conclusión institucional convergente: las políticas son interpretadas y negociadas por estudiantes y docentes, por lo que la existencia formal de una norma no garantiza una aplicación uniforme. El problema de investigación se ubica, así, en la distancia entre disponibilidad tecnológica y adopción responsable. Una universidad puede promover innovación, pero si no define criterios de uso, acceso, capacitación, verificación y declaración, la innovación puede quedar fragmentada entre prácticas individuales difíciles de evaluar.

La investigación se justifica porque las decisiones universitarias sobre IAG tienden a oscilar entre dos respuestas insuficientes: la prohibición general y la aceptación irrestricta. La evidencia reciente sugiere una tercera vía basada en gobernanza, alfabetización y rediseño pedagógico. Jin et al. (2025), al comparar políticas y guías institucionales en distintas regiones, muestran que la adopción depende de compatibilidad, experimentación, comunicación y distribución de responsabilidades. Madleňák et al. (2026) proponen principios transversales como declaración del uso, evidencia del proceso, privacidad desde el diseño y apoyos de equidad. Estas contribuciones permiten formular un marco en el que la adopción responsable no es la consecuencia automática de percibir utilidad; requiere que las condiciones institucionales conviertan esa utilidad en práctica sostenible y que los dilemas éticos sean reconocidos antes de que se conviertan en incumplimientos o dependencias.

El objetivo general fue analizar las relaciones entre beneficios percibidos, dilemas éticos, condiciones institucionales y adopción responsable de IAG en educación superior mediante una estructura factorial y un modelo de rutas exploratorio. De forma específica se buscó: identificar la consistencia interna y la estructura dimensional del instrumento; estimar la asociación de los tres predictores con la adopción responsable; examinar si las condiciones institucionales se relacionan con la percepción de beneficios; y comparar descriptivamente los constructos entre estudiantes de grado, estudiantes de maestría y

docentes. La pregunta central fue: ¿qué combinación de beneficios, preocupaciones éticas y condiciones institucionales ofrece una explicación más consistente de la adopción responsable de IAG en contextos universitarios?

El marco teórico de esta investigación (Figura 1) se sustenta en la necesidad de comprender la innovación educativa con inteligencia artificial generativa como un fenómeno que articula componentes pedagógicos, tecnológicos, éticos e institucionales. Desde esta perspectiva, la literatura reciente permite examinar cómo los beneficios percibidos, los dilemas éticos y las condiciones institucionales se relacionan con la adopción responsable de estas herramientas en el contexto universitario. En consecuencia, el análisis teórico orienta la construcción del modelo de estudio y aporta fundamentos conceptuales para interpretar posteriormente los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico y el modelo de rutas exploratorio.



Nota. BEN = beneficios percibidos; ETH = dilemas éticos; INS = condiciones institucionales; ADP = adopción responsable.

Figura 1. Modelo teórico de innovación educativa con inteligencia artificial generativa.

Los beneficios atribuidos a la IAG se concentran en personalización, retroalimentación, productividad y exploración de alternativas. En educación universitaria, estas ventajas son relevantes porque parte del trabajo académico exige iterar explicaciones, comparar enfoques y recibir retroalimentación con una frecuencia que no siempre puede sostenerse mediante atención individual. Day et al. (2025) documentan usos docentes para elaborar materiales y apoyar flujos de trabajo, mientras Martín-Gómez & González Ruiz (2025) describen una intervención de formación inicial del profesorado que integró cuestionamiento, comparación, diálogo crítico, verificación, reelaboración y reflexión. El interés de este enfoque es que la herramienta no se presenta como fuente final de respuesta, sino como objeto de contraste. De esa manera, la eficiencia deja de ser el único criterio y se vincula con una secuencia pedagógica que conserva responsabilidad cognitiva en el estudiante.

La personalización también necesita una lectura prudente. Isaeva et al. (2026) muestran que el compromiso de estudiantes con IAG depende de necesidades de autonomía, competencia y relación, de modo que la utilidad percibida no se explica únicamente por la calidad técnica de la respuesta. Wang et al. (2025) encontraron mejoras en estrategias de tarea y conciencia metacognitiva dentro de una intervención apoyada por IAG, lo que respalda el potencial para favorecer autorregulación cuando la actividad está estructurada. Sin embargo, estos resultados no justifican asumir que más uso siempre produce más aprendizaje. La innovación educativa exige que la herramienta amplíe la capacidad para planificar, revisar y explicar, en lugar de desplazarla. Por ello, el constructo beneficios percibidos se diseñó con dos dimensiones: personalización, por una parte, y eficiencia y creatividad, por otra. Esta distinción permite valorar la utilidad sin reducirla a ahorro de tiempo.

El valor percibido tiene además una función explicativa en la adopción. Rücker et al. (2025) integran percepción de riesgo a modelos de aceptación y muestran que la disposición a usar grandes modelos de lenguaje surge de una evaluación conjunta de beneficios y riesgos. Jurcec et al. (2026) encuentran que la utilidad para el aprendizaje y el compromiso constituye un mecanismo importante en la intención de uso. A partir de estas evidencias se plantea la primera hipótesis del estudio: H1, los beneficios percibidos se asocian positivamente con la adopción responsable de IAG. La formulación no supone que la utilidad elimine los riesgos; sostiene que una herramienta considerada pedagógicamente valiosa tendrá mayor probabilidad de integrarse cuando las personas conservan criterios de verificación y responsabilidad.

La dimensión ética de la IAG no puede reducirse al plagio. Las controversias abarcan la atribución de autoría, la pérdida de evidencia sobre el proceso, la privacidad de los datos, la reproducción de sesgos, la desigualdad de acceso y la posible disminución de autonomía académica. Madleňák et al. (2026) organizan estos problemas en un marco de gobernanza que atraviesa aprendizaje, investigación, desarrollo profesional y vida universitaria. Nguyen et al. (2026) añaden una perspectiva relevante al describir formas de consumo autoperjudicial de IAG en actividades de investigación: la conveniencia inmediata puede reducir capacidades de largo plazo cuando la herramienta sustituye prácticas de búsqueda, análisis o escritura que deberían fortalecerse. Esta tensión justifica que la ética se mida como percepción de riesgo y no solo como conocimiento de una norma.

La integridad académica adquiere especial importancia en la evaluación. Kofinas et al. (2025) muestran que las evaluaciones auténticas tampoco quedan automáticamente protegidas frente a la IAG y que el problema requiere analizar diseño, criterios y evidencia del aprendizaje. Estaphan et al. (2025) proponen que las tareas para realizar fuera del aula incorporen habilidades de orden superior y mecanismos que permitan distinguir apoyo tecnológico de sustitución del trabajo intelectual. La respuesta institucional, por tanto, debe cambiar de un enfoque centrado en detectar texto a otro centrado en observar decisiones, fuentes, versiones y explicación del procedimiento. Esta idea es coherente con Qu et al. (2025), quienes muestran que la declaración de uso puede ser estratégica o conceptualmente ambigua cuando las reglas no explican qué se considera una contribución sustantiva de la IA.

Los dilemas éticos también afectan la aceptación. Jurcec et al. (2026) incorporan preocupaciones éticas y riesgos de aprendizaje dentro de un modelo de intención de uso; Mohd Daud (2026) diferencia confianza funcional y confianza evaluativa para explicar por qué la estabilidad técnica puede favorecer adopción sin eliminar resistencia basada en credibilidad académica. Con base en estos antecedentes se plantea H2: una mayor percepción de dilemas éticos se asocia negativamente con la adopción responsable cuando se controlan beneficios y condiciones institucionales. El signo esperado no implica que la preocupación ética sea indeseable; al contrario, puede actuar como freno reflexivo. El desafío consiste en transformar esa preocupación en criterios de uso, en lugar de permitir que produzca rechazo indiscriminado o normalización silenciosa.

La adopción universitaria de IAG depende de condiciones que exceden la decisión individual. Jin et al. (2025) muestran que las políticas institucionales varían en compatibilidad, posibilidad de experimentación, canales de comunicación y definición de responsabilidades. Tsao (2025) observa que los actores interpretan las políticas según condiciones materiales y discursos locales, por lo que una regla ambigua puede aumentar desigualdad y carga de decisión. Beckman et al. (2025) añaden que la diferencia en alfabetización de IAG produce perfiles de estudiantes con capacidades distintas para aprovechar o cuestionar las herramientas. En conjunto, estas evidencias justifican considerar gobernanza, formación e infraestructura como un constructo propio, no como contexto accesorio.

En este estudio, las condiciones institucionales se expresan mediante claridad de normas, diferenciación de usos permitidos o restringidos, mecanismos de declaración, capacitación, acceso tecnológico y orientación para verificar resultados. Estas condiciones pueden actuar por dos vías. La primera es directa: reglas comprensibles y apoyo técnico reducen incertidumbre y facilitan una adopción responsable. La segunda es indirecta: cuando una institución enseña a integrar la IAG en secuencias de aprendizaje y ofrece recursos adecuados, los beneficios pedagógicos pueden hacerse más visibles. De aquí se derivan H3, las condiciones institucionales se asocian positivamente con la adopción responsable, y H4, las condiciones institucionales se asocian positivamente con los beneficios percibidos.

La adopción responsable se definió como una combinación de intención de uso, criterio pedagógico, verificación y transparencia. Esta formulación evita equiparar adopción con frecuencia. Melchior & Farinosi (2026), a partir de una encuesta amplia en universidades italianas, identifican perfiles diferenciados de compromiso con IAG y muestran que competencia digital y actitudes influyen en el modo de uso. Avdiu-Kryeziu & Kryeziu (2026), desde entrevistas con estudiantes de maestría, muestran que beneficios y desafíos conviven con preocupaciones de integridad en la investigación académica. Por ello, una adopción de calidad no se reconoce porque la herramienta aparezca en más actividades, sino porque su empleo pueda justificarse, verificarse y declararse de acuerdo con el propósito educativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se planteó como un estudio cuantitativo metodológico, no experimental y transversal, orientado a probar la coherencia de un modelo de medición y de relaciones entre constructos. La unidad analítica de esta versión corresponde a una base sintética estructurada de 390 casos creada para docencia y validación del procedimiento estadístico, con 130 registros para estudiantes de grado, 130 para estudiantes de maestría y 130 para docentes. Esta procedencia se declara porque el protocolo editorial exige fidelidad al dato y prohíbe presentar información inventada como observación empírica. Por esa razón, los resultados se interpretan como evidencia sobre el comportamiento del instrumento y del modelo bajo una distribución plausible, no como estimaciones de

prevalencia ni como inferencias sobre una universidad o país específico. Antes de cualquier envío que pretenda describir población real, la base debe sustituirse por respuestas obtenidas con trazabilidad de aplicación y consentimiento.

El instrumento incluyó 24 ítems en escala Likert de cinco puntos, desde 1 = total desacuerdo hasta 5 = total acuerdo. Los ítems se agruparon en cuatro variables latentes: beneficios percibidos, dilemas éticos, condiciones institucionales y adopción responsable, cada una con seis indicadores. La construcción conceptual se apoyó en estudios recientes sobre utilidad y aceptación (Alshamy et al., 2025; Rücker et al., 2025), compromiso y autorregulación (Isaeva et al., 2026; Wang et al., 2025), integridad y transparencia (Kofinas et al., 2025; Qu et al., 2025), así como políticas y gobernanza institucional (Jin et al., 2025; Tsao, 2025). Las respuestas se organizaron de modo que cada constructo conservara variación suficiente para análisis factorial y comparación de grupos.

El muestreo no se presenta como procedimiento de campo porque los registros no derivan de participantes reales. La distribución equilibrada por perfil permite, sin embargo, enseñar cómo se analizaría un diseño multigrupo si la investigación se replicara empíricamente. En una aplicación real, el protocolo debería incluir criterios de inclusión, institución o instituciones participantes, periodo de levantamiento, consentimiento informado, protección de datos y estrategia de muestreo. Esta separación entre prueba metodológica y evidencia poblacional también limita las conclusiones: se evalúa si el modelo es estadísticamente identificable y conceptualmente consistente, no si los parámetros representan a estudiantes y docentes latinoamericanos.

La operacionalización del modelo (Tabla 1) se estructuró a partir de cuatro variables latentes que representan los principales componentes asociados con la innovación educativa mediante inteligencia artificial generativa. Los beneficios percibidos se organizaron en las dimensiones de personalización, eficiencia y creatividad; los dilemas éticos comprendieron integridad, autoría, sesgo y privacidad; mientras que las condiciones institucionales incorporaron gobernanza, normativa, formación e infraestructura. La adopción responsable se definió como variable dependiente y se abordó mediante intención de uso, verificación y transparencia. Cada constructo fue medido mediante seis ítems en escala Likert de cinco puntos. Las relaciones planteadas permiten examinar si los beneficios y las condiciones institucionales se asocian positivamente con la adopción, mientras los dilemas éticos presentan una relación esperada negativa. Debido al carácter exploratorio del modelo, estas hipótesis representan asociaciones teóricas que posteriormente se contrastan mediante el análisis factorial y el modelo de rutas exploratorio.

Tabla 1. Operacionalización del modelo de innovación educativa con IAG.

Variable	Dimensiones	Ítems	Relación esperada
Beneficios percibidos	Personalización; eficiencia y creatividad	BEN1-BEN6	H1: asociación positiva con adopción
Dilemas éticos	Integridad y autoría; sesgo y privacidad	ETH1-ETH6	H2: asociación negativa con adopción
Condiciones institucionales	Gobernanza y normas; formación e infraestructura	INS1-INS6	H3: asociación positiva con adopción; H4: asociación positiva con beneficios
Adopción responsable	Intención y uso; verificación y transparencia	ADP1-ADP6	Variable dependiente

Nota. Todos los ítems se respondieron en escala Likert de 1 a 5. Las hipótesis describen asociaciones del modelo exploratorio.

El análisis siguió cuatro etapas. Primero se calcularon medias, desviaciones estándar y proporciones de puntuaciones compuestas iguales o superiores a 4. Segundo se estimó la consistencia interna mediante alfa de Cronbach. Tercero se aplicó análisis factorial exploratorio por ejes principales con rotación varimax. La adecuación se evaluó mediante KMO y prueba de esfericidad de Bartlett; se conservaron cuatro factores por correspondencia con la estructura teórica y se examinaron cargas absolutas superiores a 0,45. Cuarto se estimó un modelo de rutas con puntuaciones estandarizadas. La adopción responsable se regresó sobre beneficios, dilemas éticos y condiciones institucionales, y los beneficios se regresaron sobre condiciones institucionales. Este procedimiento se denomina modelo de rutas y no SEM confirmatorio de variables latentes, porque no se estimó una función de covarianza con índices globales de ajuste.

La comparación entre perfiles se realizó con análisis de varianza de un factor sobre las puntuaciones compuestas. Se reportaron F, significación y tamaño de efecto eta cuadrado. Para reducir el riesgo de sobreinterpretación, se priorizaron magnitud, dirección y coherencia con el marco conceptual frente a una lectura aislada del valor p. El criterio de significación fue 0,05. Las relaciones se describen como asociaciones, sin atribuir causalidad, de acuerdo con el diseño transversal y con la naturaleza metodológica de la base.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la tabla 2 se observa que la media más alta correspondió a beneficios percibidos (M = 3,53; DE = 0,66), seguida por dilemas éticos (M = 3,52; DE = 0,65) y adopción

responsable (M = 3,45; DE = 0,62). Las condiciones institucionales presentaron la media más baja (M = 3,25; DE = 0,66). Esta configuración es coherente con una situación en la que la comunidad reconoce utilidad y, simultáneamente, riesgos, mientras el soporte institucional aparece menos consolidado. La proporción de casos con promedio igual o superior a 4 fue 31,0 % en beneficios y 29,2 % en dilemas éticos, frente a 16,2 % en condiciones institucionales (tabla 2). La lectura no implica que esas proporciones existan en una población real; muestran el tipo de contraste que el instrumento permite producir cuando se aplique en campo.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables del modelo.

Constructo	Media	DE	% con promedio ≥ 4	Grado	Maestría	Docentes
Beneficios percibidos	3,53	0,66	31,0 %	3,47	3,64	3,49
Dilemas éticos	3,52	0,65	29,2 %	3,51	3,53	3,51
Condiciones institucionales	3,25	0,66	16,2 %	3,15	3,26	3,33
Adopción responsable	3,45	0,62	23,6 %	3,42	3,49	3,43

Nota. N = 390. Las puntuaciones compuestas corresponden al promedio de seis ítems por constructo.

Los perfiles mostraron diferencias pequeñas. El grupo de maestría obtuvo la media más alta en beneficios (3,64) y adopción (3,49), mientras los docentes alcanzaron el promedio más alto en condiciones institucionales (3,33). Los dilemas éticos permanecieron prácticamente estables entre grupos.

Esta relativa homogeneidad resulta útil para la prueba metodológica porque permite analizar una estructura común sin que un grupo domine la varianza. En una aplicación real, la comparación podría revelar diferencias mayores asociadas con experiencia, disciplina, edad, políticas institucionales o exposición previa a IAG, aspectos documentados por estudios recientes de aceptación y perfiles de uso (Alshamy et al., 2025; Beckman et al., 2025; Melchior & Farinosi, 2026).

La consistencia interna fue satisfactoria para una prueba exploratoria (tabla 3). Los beneficios percibidos alcanzaron α = 0,805; dilemas éticos, α = 0,780; condiciones institucionales, α = 0,779; y adopción responsable, α = 0,753. Ningún constructo presentó un valor inferior a 0,70. El KMO global fue 0,881, lo que indica que las correlaciones entre ítems ofrecen una base adecuada para extraer factores. La prueba de Bartlett rechazó la hipótesis de matriz identidad, $\chi^2(276) = 2418{,}76$; $p < 0{,}001$. Estos resultados justificaron continuar con el análisis factorial (Tabla 3).

Tabla 3. Consistencia interna y cargas del análisis factorial exploratorio.

Constructo	α de Cronbach	Rango de cargas principales	Interpretación
Beneficios percibidos	0,805	0,561-0,691	Consistencia buena; seis indicadores convergentes
Dilemas éticos	0,780	0,508-0,654	Consistencia aceptable; factor ético diferenciado
Condiciones institucionales	0,779	0,537-0,616	Consistencia aceptable; estructura homogénea
Adopción responsable	0,753	0,461-0,568	Consistencia aceptable; mayor heterogeneidad interna

Nota. Las cargas de condiciones institucionales aparecieron con signo negativo por indeterminación de signo del factor; se interpretó su magnitud absoluta.

La solución de cuatro factores por ejes principales y rotación varimax reprodujo la agrupación conceptual prevista. Las cargas principales de beneficios oscilaron entre 0,561 y 0,691; las de dilemas éticos, entre 0,508 y 0,654; las de condiciones institucionales, entre |0,537| y |0,616|; y las de adopción responsable, entre 0,461 y 0,568. La varianza común explicada acumulada fue 37,97 %. Este porcentaje debe leerse junto con la claridad de las cargas y no como prueba confirmatoria. La dimensión de adopción mostró cargas algo menores, lo que sugiere que intención, verificación y transparencia podrían separarse en subdimensiones en una aplicación futura. Antes de afirmar validez de constructo en una población real sería necesario replicar el instrumento y realizar un análisis factorial confirmatorio independiente.

La estructura obtenida respalda la decisión de mantener variables distintas para utilidad, ética e institucionalidad. Esta separación coincide con la literatura reciente: los beneficios percibidos se vinculan con aprendizaje y compromiso (Jurcec et al., 2026), mientras los dilemas éticos incluyen integridad, privacidad y autonomía (Madleňák et al., 2026), y las condiciones institucionales dependen de políticas, comunicación y soporte (Jin et al., 2025; Tsao, 2025). La adopción responsable aparece como un resultado compuesto en el que convergen intención y prácticas de control.

Las correlaciones entre puntuaciones compuestas mostraron un patrón compatible con el modelo teórico (tabla 4). Beneficios y adopción responsable presentaron la asociación bivariada más alta (r = 0,462), seguidas

por condiciones institucionales y adopción (r = 0,424). Beneficios y condiciones institucionales se correlacionaron en r = 0,295. Los dilemas éticos se relacionaron positivamente con condiciones institucionales (r = 0,251) y de manera baja con beneficios (r = 0,135), mientras su correlación simple con adopción fue cercana a cero (r = -0,036). Este último resultado anticipa un efecto de control: la preocupación ética no reduce necesariamente la adopción de forma directa, pero puede adquirir un efecto negativo cuando se mantiene constante la utilidad y el soporte institucional.

Conceptualmente, el modelo se representa mediante tres rutas principales hacia la adopción responsable: beneficios percibidos → adopción, condiciones institucionales → adopción y dilemas éticos → adopción. Se añadió una ruta desde condiciones institucionales hacia beneficios, porque la formación, la infraestructura y las reglas de uso pueden influir en la capacidad para transformar una herramienta disponible en valor pedagógico. Esta estructura resume una idea central del estudio: el uso responsable no depende de una sola actitud. El valor educativo puede impulsar adopción, pero necesita una arquitectura institucional que reduzca ambigüedad; al mismo tiempo, la conciencia ética introduce un criterio de prudencia que modera decisiones de uso (Tabla 4).

Tabla 4. Matriz de correlaciones entre constructos.

Variable	BEN	ETH	INS	ADP
BEN	1,000	0,135	0,295	0,462
ETH	0,135	1,000	0,251	-0,036
INS	0,295	0,251	1,000	0,424
ADP	0,462	-0,036	0,424	1,000

Nota. BEN = beneficios percibidos; ETH = dilemas éticos; INS = condiciones institucionales; ADP = adopción responsable.

La interpretación es consistente con los trabajos de Jurcec et al. (2026); y Rücker et al. (2025) que integran utilidad, riesgo e intención dentro de modelos de aceptación. También dialoga con Mohd Daud (2026), quien diferencia confianza funcional y resistencia en estudiantes de posgrado. En términos educativos, esto significa que una universidad que solo comunica beneficios probablemente estimule uso sin desarrollar criterios suficientes; una universidad que solo enfatiza riesgos puede aumentar resistencia sin enseñar a aprovechar la tecnología. El equilibrio entre ambos componentes necesita condiciones institucionales explícitas.

El modelo principal explicó el 33,3 % de la varianza de la adopción responsable (tabla 5), R^2 = 0,333, con F(3, 386) = 64,33; p < 0,001. Los beneficios percibidos mostraron el coeficiente positivo más alto (β = 0,381), seguido muy de cerca por las condiciones institucionales (β = 0,356). Ambas asociaciones ajustadas fueron estadísticamente significativas. El hallazgo sugiere que, dentro de la estructura diseñada, la percepción de valor pedagógico y el soporte institucional actúan como impulsores complementarios. No basta con que la IAG resulte útil; también se requiere claridad sobre cómo incorporarla, qué infraestructura la sostiene y qué prácticas de verificación se esperan (Tabla 5).

Tabla 5. Coeficientes del modelo de rutas sobre puntuaciones compuestas.

Ruta	β estandarizado	EE	t	p	Decisión
Beneficios → Adopción	0,381	0,044	8,73	< 0,001	H1 respaldada
Dilemas éticos → Adopción	-0,177	0,043	-4,11	< 0,001	H2 respaldada
Condiciones institucionales → Adopción	0,356	0,045	7,99	< 0,001	H3 respaldada
Condiciones institucionales → Beneficios	0,295	0,049	6,09	< 0,001	H4 respaldada

Nota. Modelo principal: R^2 de adopción responsable = 0,333; F(3, 386) = 64,33; p < 0,001. Modelo de beneficios: R^2 = 0,087; F(1, 388) = 37,05; p < 0,001.

Los dilemas éticos presentaron un coeficiente negativo (β = -0,177; p < 0,001) después de controlar beneficios e institucionalidad. La dirección respalda H2, pero su lectura requiere cuidado. Una mayor sensibilidad ética no es un problema que deba reducirse. El resultado indica que, cuando dos personas perciben niveles semejantes de utilidad y soporte, quien anticipa mayores riesgos puede mostrar una menor disposición a integrar IAG. La respuesta institucional adecuada no consiste en eliminar esa preocupación, sino en convertirla en protocolos de transparencia, protección de datos, verificación y evaluación. Qu et al. (2025) muestran que la declaración de uso se vuelve problemática cuando los límites son ambiguos, mientras Madleňák et al. (2026) plantean que la gobernanza puede transformar riesgos recurrentes en criterios operativos.

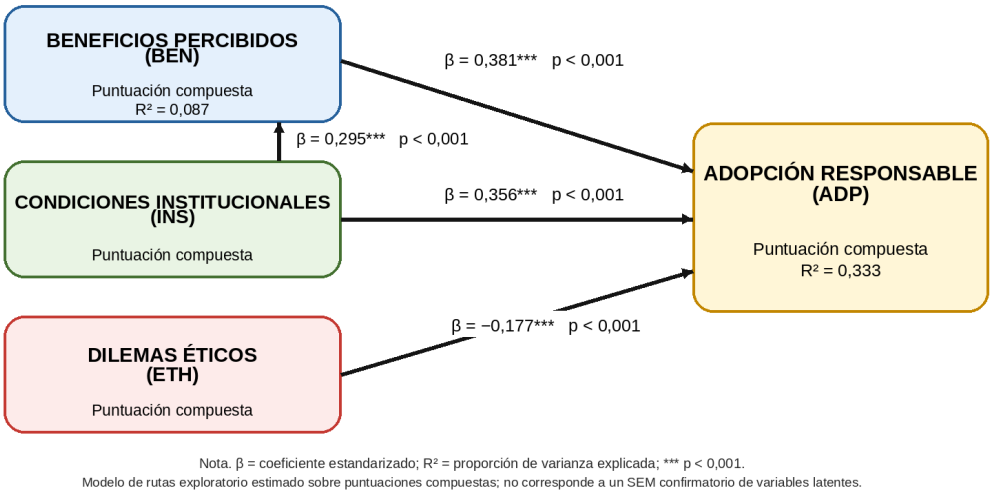
La ruta de condiciones institucionales hacia beneficios fue positiva (β = 0,295; p < 0,001) y explicó 8,7 % de su varianza. Aunque el coeficiente es menor, respalda la idea de que la utilidad también se construye institucionalmente. La capacitación y el diseño pedagógico pueden ayudar a que docentes y estudiantes reconozcan usos productivos que no serían evidentes con una experimentación aislada. Esta relación coincide con Martín-Gómez & González Ruiz (2025), quienes muestran que el valor de la IAG aumenta cuando se inserta en una secuencia didáctica de contraste y reflexión.

Ninguna de las cuatro variables presentó diferencias estadísticamente significativas entre perfiles (tabla 6). Los beneficios percibidos mostraron F(2,387) = 2,50; p = 0,083; η^2 = 0,013; condiciones institucionales, F = 2,42; p = 0,090; η^2 = 0,012. Los tamaños de efecto fueron pequeños. Dilemas éticos y adopción responsable mostraron diferencias aún menores. Este resultado confirma que la base metodológica fue estructurada con grupos comparables y evita interpretar las medias como evidencia de diferencias reales entre estudiantes y docentes (Tabla 6).

Tabla 6. Análisis de varianza por perfil académico.

Constructo	F(2,387)	p	η^2	Lectura
Beneficios percibidos	2,50	0,083	0,013	Diferencia pequeña, no significativa
Dilemas éticos	0,04	0,963	< 0,001	Prácticamente sin diferencias
Condiciones institucionales	2,42	0,090	0,012	Diferencia pequeña, no significativa
Adopción responsable	0,53	0,590	0,003	Diferencia trivial

Nota. Grupos equilibrados: 130 estudiantes de grado, 130 estudiantes de maestría y 130 docentes.



Nota. β = coeficiente estandarizado; R^2 = proporción de varianza explicada; *** p < 0,001.
Modelo de rutas exploratorio estimado sobre puntuaciones compuestas; no corresponde a un SEM confirmatorio de variables latentes.

Figura 2. Modelo de rutas exploratorio de adopción responsable de IA generativa.

La Figura 2 sintetiza el modelo de rutas exploratorio estimado sobre puntuaciones compuestas. Los beneficios percibidos se asociaron positivamente con la adopción responsable (β = 0,381; p < 0,001), al igual que las condiciones institucionales (β = 0,356; p < 0,001), mientras que los dilemas éticos presentaron una asociación negativa ajustada (β = −0,177; p < 0,001). Además, las condiciones institucionales se relacionaron positivamente con los beneficios percibidos (β = 0,295; p < 0,001). En conjunto, los tres predictores explicaron el 33,3 % de la varianza de la adopción responsable (R^2 = 0,333), por lo que la disposición hacia un uso responsable de la IAG debe interpretarse a partir de la utilidad percibida, el soporte institucional y la percepción de riesgos.

En una investigación de campo, esta comparación tendría un valor sustantivo mayor. Alshamy et al. (2025) reportan diferencias entre estudiantes y académicos en percepciones de IAG, mientras Melchior & Farinosi (2026) identifican perfiles de compromiso diferenciados entre estudiantes universitarios. Beckman et al. (2025) muestran que la alfabetización y el conocimiento producen una brecha de adopción que no coincide necesariamente con categorías demográficas simples. Por ello, un diseño posterior debería incorporar variables como experiencia con IAG, disciplina, edad, intensidad de uso, nivel de alfabetización, modalidad de estudio y existencia de políticas institucionales. La comparación por perfil académico sería más informativa si se combinara con esas características.

La ausencia de diferencias grandes en esta versión permite concentrar la discusión en las relaciones entre constructos. Los coeficientes del modelo muestran que utilidad e institucionalidad pueden explicar adopción incluso cuando no existen contrastes marcados entre grupos. Esta propiedad resulta metodológicamente conveniente para presentar el modelo, pero refuerza la necesidad de replicarlo con datos reales antes de formular recomendaciones específicas para segmentos universitarios.

El resultado más consistente del modelo es la relación positiva entre beneficios percibidos y adopción responsable. La asociación no sorprende desde una perspectiva de aceptación tecnológica, pero adquiere un sentido educativo específico: la utilidad relevante no es la posibilidad de producir más texto en menos tiempo, sino la capacidad para apoyar personalización, retroalimentación, creatividad y revisión. Day et al. (2025) muestran que la

IAG puede mejorar flujos docentes cuando los resultados se verifican; y Wang et al. (2025) documentan mejoras en estrategias y metacognición dentro de una intervención estructurada. Estos hallazgos ayudan a interpretar por qué el beneficio fue el predictor más fuerte de adopción. Cuando la herramienta se inserta en una tarea con objetivos claros, la utilidad puede traducirse en una disposición responsable; cuando solo ofrece conveniencia, el aprendizaje puede volverse difícil de demostrar.

Esta diferencia también explica por qué la innovación no debe medirse mediante frecuencia de uso. Una alta frecuencia puede coexistir con baja calidad pedagógica, dependencia o escasa transparencia. Isaeva et al. (2026) muestran que el compromiso con IAG incluye dimensiones motivacionales y de agencia, mientras Verma y Kumar (2026) señalan que la intención futura depende de múltiples determinantes. Para las universidades, esto implica que los indicadores institucionales deberían observar qué tipos de tareas se apoyan con IAG, qué procesos de verificación se aplican, qué resultados de aprendizaje se esperan y qué evidencia conserva el estudiante sobre su razonamiento. Una institución que solo contabilice licencias, accesos o cursos puede confundir adopción tecnológica con innovación educativa.

El papel del pensamiento crítico refuerza esta conclusión. Melisa et al. (2025) sintetizan una literatura en la que la IAG puede apoyar evaluación y juicio, pero también genera riesgos para la independencia cognitiva. Martín-Gómez & González Ruiz (2025) ofrecen una respuesta práctica: usar la IAG dentro de una secuencia de cuestionamiento, comparación, verificación y reflexión. Este enfoque puede trasladarse a distintas disciplinas y convierte la interacción con la herramienta en una actividad evaluable. El beneficio, entonces, no consiste en recibir una respuesta inmediata, sino en disponer de un interlocutor provisional cuyo contenido debe someterse a contraste académico.

El coeficiente negativo de los dilemas éticos en el modelo no debe interpretarse como argumento para disminuir la sensibilidad ética. Por el contrario, muestra que la percepción de riesgos se asocia con la decisión de uso cuando los beneficios y el soporte se mantienen constantes. La respuesta universitaria necesita transformar incertidumbre en reglas operativas. Qu et al. (2025) evidencian que la declaración de IAG puede fallar cuando estudiantes no comprenden qué debe informarse; Tsao (2025) muestran que las políticas se interpretan de manera desigual cuando son ambiguas; Madleňák et al. (2026) proponen principios de declaración, evidencia del proceso, privacidad y equidad. Estos trabajos convergen en una conclusión: la ética no funciona como una cláusula final añadida a la tecnología, sino como una característica del diseño institucional.

Las condiciones institucionales fueron casi tan importantes como los beneficios para explicar la adopción. El resultado respalda la idea de que la universidad no puede delegar por completo la decisión a cada profesor o estudiante. Jin et al. (2025) muestran diversidad global en políticas y guías de adopción; su análisis sugiere que compatibilidad, experimentación y canales de comunicación influyen en cómo se institucionaliza la IAG. Beckman et al. (2025) advierten además sobre una brecha de IAG entre estudiantes, lo que obliga a pensar en acceso y alfabetización. Si la universidad permite herramientas avanzadas pero no ofrece capacitación, podría ampliar desigualdades entre quienes ya conocen técnicas de uso y quienes dependen de aproximaciones improvisadas.

La integridad académica exige también revisar la evaluación. Kofinas et al. (2025) ponen en duda que la autenticidad de una tarea sea suficiente para garantizar integridad, mientras Estaphan et al. (2025) recomiendan rediseñar actividades para preservar habilidades de orden superior. El foco debería desplazarse desde la detección hacia la evidencia del proceso: fuentes consultadas, decisiones de edición, versiones, explicación oral, bitácoras o criterios de verificación. Esta estrategia reduce la dependencia de detectores y permite distinguir entre apoyo legítimo y sustitución del trabajo intelectual. Nguyen et al. (2026) amplían el problema al ámbito de la investigación y muestran que la conveniencia puede generar pérdida de capacidades si no existen barreras y hábitos de control.

El modelo permite formular cuatro implicaciones prácticas. Primero, las universidades deberían diferenciar políticas por tipo de actividad: aprendizaje, evaluación, investigación y gestión no requieren exactamente los mismos límites. Segundo, toda política necesita ejemplos de usos permitidos, condicionados y no permitidos, además de criterios de declaración. Tercero, la alfabetización en IAG debe incluir verificación de referencias, sesgos, privacidad, propiedad intelectual y explicación del proceso, no solo formulación de prompts. Cuarto, el acceso debe gestionarse como problema de equidad; las diferencias de alfabetización descritas por Beckman et al. (2025) y los perfiles de compromiso observados por Melchior & Farinosi (2026) sugieren que una adopción sin apoyo puede profundizar brechas. La formación del profesorado es central porque transforma políticas abstractas en decisiones de diseño didáctico (Martín-Gómez & González Ruiz, 2025).

La principal limitación es deliberada y determina el alcance de todo el estudio: la base de 390 casos es sintética y fue estructurada para enseñanza y prueba estadística. No representa respuestas reales de estudiantes o docentes y, en consecuencia, sus porcentajes, medias y coeficientes no deben utilizarse para describir una universidad, un país ni una población. El artículo funciona como prototipo metodológico y como demostración de un modelo susceptible de aplicación empírica. Una siguiente fase debe levantar datos verificables, documentar la muestra, aplicar consentimiento y replicar la estructura

mediante análisis factorial confirmatorio o SEM con una muestra independiente. También convendría evaluar invariancia entre perfiles y explorar modelos longitudinales de adopción.

CONCLUSIONES

La revisión teórica y la prueba metodológica muestran que la innovación educativa con IAG se comprende mejor como equilibrio entre valor pedagógico, responsabilidad ética y capacidad institucional. El instrumento de 24 ítems presentó consistencia interna aceptable y una estructura factorial coherente con cuatro constructos. El modelo de rutas explicó una proporción relevante de la variación de la adopción responsable dentro de la base estructurada: beneficios e institucionalidad mostraron asociaciones positivas, mientras los dilemas éticos introdujeron un patrón de cautela. La evidencia reciente respalda esta arquitectura conceptual, porque la aceptación se relaciona con utilidad y riesgo (Jurcec et al., 2026; Rücker et al., 2025), las políticas condicionan la práctica (Jin et al., 2025; Tsao, 2025) y la integridad exige transparencia y rediseño de evaluación (Kofinas et al., 2025; Qu et al., 2025).

La conclusión aplicada es que una política universitaria madura no debería elegir entre prohibir IAG o promoverla sin restricciones. Debe crear condiciones para que las personas puedan decidir cuándo la herramienta agrega valor, cómo comprobar sus resultados, qué información no debe introducirse y cuándo declarar su participación. La adopción responsable es, por tanto, una capacidad institucional y académica compartida. Antes de convertir este modelo en evidencia empírica publicable, corresponde aplicar el instrumento a una muestra real y conservar trazabilidad completa de respuestas, procedimiento y análisis.

REFERENCIAS

Alshamy, A., Al-Harthi, A. S. A., & Abdullah, S. (2025). Perceptions of generative AI tools in higher education: Insights from students and academics at Sultan Qaboos University. ***Education Sciences, 15***(4), 501. https://doi.org/10.3390/educsci15040501

Avdiu-Kryeziu, S., & Kryeziu, V. (2026). Students' use of artificial intelligence in academic research: Benefits, challenges, and academic integrity. ***Praxis Educativa, 21***, e24164. https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/en/article/view/26164/209209220574

Beckman, K., Apps, T., Howard, S. K., Rogerson, C., Rogerson, A., & Tondeur, J. (2025). The GenAI divide among university students: A call for action. ***The Internet and Higher Education, 67***, 101036. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.101036

Cáceres-Mesa, M. L. (Comp.). (2026). ***Educación superior en tiempos de inteligencia artificial: Pedagogía, evaluación y bienestar***. Sophia Editions.

Day, T., Gonzalez, M., Kim, J., McDaniel, P. N., Redican, K., & Zhu, T. (2025). Generative AI in undergraduate education: An early view of developments, prospects, and challenges of the AI revolution. ***The Professional Geographer, 77***(4), 384–401. https://doi.org/10.1080/00330124.2025.2478075

Estaphan, S., Kramer, D., & Witchel, H. J. (2025). Navigating the frontier of AI-assisted student assignments: Challenges, skills, and solutions. ***Advances in Physiology Education, 49***(3), 633–639. https://doi.org/10.1152/advan.00253.2024

Isaeva, R., Caner, H. N., Caner, M., Giray, L., & Karadag, E. (2026). Students' engagement with generative AI in academic learning: A self-determination theory and epistemic network analysis study. ***Computers and Education: Artificial Intelligence, 10***, 100606. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100606

Jin, Y., Yan, L., Echeverria, V., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2025). Generative AI in higher education: A global perspective of institutional adoption policies and guidelines. ***Computers and Education: Artificial Intelligence, 8***, 100348. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100348

Jurcec, L., Kolega, M., & Miljkovic Krecar, I. (2026). The chat dilemma: Usefulness, risk, ethics, and student intentions to use generative AI in higher education. ***Technology in Society, 87***, 103427. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2026.103427

Kofinas, A. K., Tsay, C. H.-H., & Pike, D. (2025). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. ***British Journal of Educational Technology, 56***(6), 2522–2549. https://doi.org/10.1111/bjet.13585

Madleňák, R., Madleňáková, L., Cvacho, V., & Gachulinec, D. (2026). Ethical challenges of artificial intelligence in higher education: A four-pillar student-activity framework for institutional governance. ***Education Sciences, 16***(4), 555. https://doi.org/10.3390/educsci16040555

Martín-Gómez, S., & González Ruiz, C. J. (2025). AI in higher education: Initial teacher training in the critical and didactic use of artificial intelligence. ***IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 20***, 302–309. https://doi.org/10.1109/RITA.2025.3616509

Melchior, C., & Farinosi, M. (2026). Beyond the hype: Unpacking Italian university students' engagement with generative AI for learning and academic integrity. ***Innovation: The European Journal of Social Science Research***. https://doi.org/10.1080/13511610.2026.2636830

Melisa, R., Ashadi, A., Triastuti, A., Hidayati, S., Salido, A., Luansi Ero, P. E., Marlini, C., Zefrin, Z., & Al Fuad, Z. (2025). Critical thinking in the age of AI: A systematic review of AI's effects on higher education. *Educational Process: International Journal, 14*, e2025031. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.31

Mohd Daud, N. (2026). Beyond "good" or "bad": Investigating trust and techno-resistance in postgraduate students' voluntary use of AI technologies. *Technology in Society, 85*, 103213. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2026.103213

Narimani, M. (2026). La transformación digital en la educación superior: Retos y oportunidades. *Sophia Research Review, 3*(2), 48–55. https://doi.org/10.64092/rvvkw007

Nguyen, M., Zhang, Y., Bu, Y., & Belk, R. (2026). Generative AI in academic research activities: The hidden side of self-detrimental consumption. *International Journal of Information Management, 87*, 103024. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2025.103024

Qu, Y., Loo, H. E., & Wang, J. (2025). Generative artificial intelligence in higher education: Emotional tensions and ethical declaration. *British Journal of Educational Technology*. https://doi.org/10.1111/bjet.70029

Rücker, M. T., Büchting, C., & Kosch, T. (2025). Understanding the effect of risk perception on the acceptance and use of large language models among university students. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 9*(7), Article CSCW512. https://doi.org/10.1145/3757693

Tsao, J. (2025). Trajectories of AI policy in higher education: Interpretations, discourses, and enactments of students and teachers. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 9*, 100496. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100496

Verma, C., & Kumar, D. (2026). An exploratory machine learning approach to understanding determinants of future ChatGPT use in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 10*, 100613. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100613

Wang, P., Liu, T., Yang, Y., & Xiang, X. (2025). Optimizing self-regulated learning: A mixed-methods study on GAI's impact on undergraduate task strategies and metacognition. *British Journal of Educational Technology*. https://doi.org/10.1111/bjet.70018

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Oscar José Alejo-Machado, Mario Enrique Vásquez-Jiménez: 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

EDUCATIONAL ASSESSMENT

IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: THEORETICAL FOUNDATIONS, CONTEMPORARY TRENDS, AND FUTURE CHALLENGES

© 2026 The authors. This article is distributed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

EDUCATIONAL ASSESSMENT

IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: THEORETICAL FOUNDATIONS, CONTEMPORARY TRENDS, AND FUTURE CHALLENGES

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS Y DESAFÍOS FUTUROS

Alaviyya Nuri[1]
E-mail: eleviyyenuri@ndu.edu.az
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4219-1071
[1] Nakhchivan State University, Azerbaijan.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Nuri, A. (2026). Educational assessment in the twenty-first century: theoretical foundations, contemporary trends, and future challenges. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 51-59.

Submission: 07/04/2026 **Acceptance:**08/21/2026 **Publication:** 10/01/2026

ABSTRACT

Educational assessment constitutes an essential component of the teaching and learning process, whose role has evolved from the simple measurement of academic achievement toward a comprehensive approach focused on competency development, continuous improvement, and evidence-based pedagogical decision-making. The present study aimed to analyze the theoretical foundations of educational assessment and identify the principal contemporary trends that are transforming its implementation across different educational levels. To achieve this objective, an integrative literature review was conducted based on scientific publications indexed in international databases, prioritizing recent research and influential theoretical contributions. The analysis revealed that diagnostic, formative, and summative assessment represent complementary processes that support instructional planning, learning monitoring, and the certification of learning outcomes. The findings also demonstrated a growing emphasis on authentic, student-centered assessment models that incorporate continuous feedback, self-regulated learning, and the evaluation of higher-order competencies such as critical thinking, creativity, communication, collaboration, and problem-solving. Furthermore, the review showed that digital transformation and the rapid expansion of artificial intelligence are significantly reshaping educational assessment systems by creating new opportunities for implementing more personalized, flexible, and evidence-based assessment practices. At the same time, these technological advances present important challenges related to academic integrity, equity, and the validity of assessment instruments.

Keywords:

Educational assessment, formative assessment, summative assessment, competencies, meaningful learning.

RESUMEN

La evaluación educativa constituye un componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya función ha evolucionado desde la simple medición del rendimiento académico hacia un enfoque integral orientado al desarrollo de competencias, la mejora continua y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencias. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los fundamentos teóricos de la evaluación educativa e identificar las principales tendencias contemporáneas que están transformando su aplicación en los diferentes niveles educativos. Para ello, se realizó una revisión de la literatura con enfoque integrador, basada en publicaciones científicas indexadas en bases de datos internacionales, priorizando investigaciones recientes y aportes teóricos de referencia. El análisis permitió identificar que la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa constituyen procesos complementarios que favorecen la planificación de la enseñanza, el seguimiento del aprendizaje y la certificación de los logros alcanzados. Asimismo, se evidenció una creciente orientación hacia modelos de evaluación auténtica, centrados en el estudiante, que incorporan la retroalimentación continua, la autorregulación del aprendizaje y la valoración de competencias complejas como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas. La revisión también mostró que la transformación digital y el desarrollo de la inteligencia artificial están modificando significativamente los sistemas de evaluación, generando nuevas oportunidades para implementar procesos más personalizados, flexibles y basados en evidencias, aunque también plantean importantes desafíos relacionados con la integridad académica, la equidad y la validez de los instrumentos de evaluación.

Palabras clave:

Evaluación educativa, evaluación formativa, evaluación sumativa, competencias, aprendizaje significativo.

INTRODUCTION

Educational evaluation constitutes one of the fundamental pillars of teaching and learning processes, as it provides systematic information that enables educators to assess students' progress, identify learning needs, guide pedagogical decision-making, and promote the continuous improvement of educational quality. Beyond its traditional function of measuring academic achievement, educational evaluation has evolved into a comprehensive process that fosters competency development, self-regulated learning, and continuous feedback between teachers and students. Consequently, evaluation is no longer conceived solely as a certification mechanism but has become an essential component of the educational process and a strategic tool for optimizing learning outcomes (Brown, 2022; Ghaicha, 2016).

The specialized literature indicates that the concept of educational evaluation has undergone profound transformation over recent decades. Traditional approaches, primarily focused on measuring knowledge through standardized tests and final examinations, have gradually been replaced by more flexible, participatory, and learning-oriented models. This evolution reflects changes in educational systems, the incorporation of new learning theories, the adoption of active teaching methodologies, and the growing need to prepare students capable of solving complex problems, working collaboratively, and engaging in lifelong autonomous learning (Brown, 2022).

From a conceptual perspective, educational evaluation encompasses a set of systematic procedures designed to collect, analyze, and interpret information about learning in order to make informed judgments and guide improvement actions. In this regard, evaluation extends beyond the assignment of grades by integrating processes of observation, feedback, self-reflection, and decision-making that enable educators to adapt instructional strategies to students' actual learning needs. Ghaicha (2016) argues that educational evaluation should be understood as a continuous process integrated into the curriculum, in which the information obtained serves to improve both student performance and teaching practice.

Within this theoretical framework, the literature identifies three major types of evaluation that perform complementary functions throughout the educational process: diagnostic assessment, formative assessment, and summative assessment. Diagnostic assessment is conducted before the teaching process begins and aims to identify students' prior knowledge, strengths, weaknesses, interests, and learning needs. The information gathered makes it possible to design instructional strategies tailored to the educational context, personalize learning activities, and prevent potential academic difficulties from the earliest stages of the learning process.

Formative assessment, in turn, is currently regarded as one of the most strongly supported approaches in educational research because of its capacity to promote continuous learning through systematic feedback processes. Sadler (1989) argued that formative assessment is effective only when it provides students with sufficient information to recognize the gap between their current performance and the desired level of achievement, thereby fostering their ability to regulate their own learning. This perspective gave rise to the concept of ***assessment for learning***, which views assessment as a tool intended to improve learning rather than merely measure final learning outcomes.

More recent studies have reinforced this perspective by demonstrating that formative assessment significantly contributes to the development of metacognitive skills, academic motivation, critical thinking, and learner autonomy. In this regard, Liu et al. (2024) emphasize the concept of ***assessment as learning***, in which assessment itself becomes a learning experience capable of stimulating reflection, self-assessment, and the active construction of knowledge. This represents an important conceptual shift, as students move from being passive recipients of evaluation to becoming active participants in their own learning process.

By contrast, summative assessment continues to fulfill an essential role within educational systems by determining the extent to which learning outcomes have been achieved at the end of a lesson, course, or academic program. Although it has traditionally been associated with grading and certification, contemporary educational trends advocate a balanced integration of formative and summative assessment so that both contribute complementarily to improving learning rather than serving exclusively as mechanisms for measuring academic performance.

Digital transformation represents another major factor influencing contemporary educational evaluation systems. The development of virtual learning platforms, intelligent assessment systems, data analytics, artificial intelligence, and digital technologies has considerably expanded the possibilities for designing more flexible, personalized, and interactive assessments. These technologies facilitate the collection of real-time information on student performance, provide immediate feedback, and generate evidence that supports informed pedagogical decision-making. According to the World Assessment Council Network (2025), the digitalization of assessment represents one of the most significant trends that will reshape educational processes in the coming years by promoting more authentic, inclusive, and student-centered assessment models.

At the same time, literature highlights the need to design assessment processes that extend beyond the simple measurement of knowledge to evaluate complex competencies such as critical thinking, creativity, problem-solving, effective communication, collaboration, and the capacity

for autonomous learning. This orientation reflects the demands of contemporary societies, characterized by rapid technological change, continuous knowledge generation, and the need to prepare professionals capable of adapting to dynamic and evolving environments. Consequently, educational evaluation has assumed a strategic role as an instrument for promoting meaningful learning and supporting the comprehensive development of students.

Despite these significant advances, educational evaluation continues to face important challenges related to equity, validity, reliability, the authenticity of learning evidence, and the ethical integration of digital technologies. Furthermore, the rapid expansion of generative artificial intelligence has introduced new challenges for the design of assessment instruments capable of evaluating complex cognitive processes, original thinking, and the application of knowledge in authentic situations. These developments have stimulated the emergence of new assessment models focused on authenticity, active student participation, continuous feedback, and lifelong learning.

Accordingly, the present study aims to analyze the theoretical foundations of educational evaluation and examine the principal contemporary trends shaping their evolution across different educational levels. Through a review of recent scientific literature, this study seeks to identify the dominant conceptual approaches, the characteristics of diagnostic, formative, and summative assessment, as well as the challenges and opportunities arising from digital transformation and emerging pedagogical models centered on student learning.

MATERIALS AND METHODS

This study employed a narrative literature review with an integrative approach to analyze the theoretical foundations, principal assessment models, and contemporary trends in educational assessment across different educational levels. This methodological design was selected because it allows the synthesis, interpretation, and critical discussion of evidence from diverse scientific sources, facilitating a comprehensive understanding of the evolution of educational assessment and its current challenges.

The literature search was conducted using internationally recognized scientific databases, including Scopus, Web of Science, ERIC, ScienceDirect, SpringerLink, Taylor & Francis Online, Wiley Online Library, and Google Scholar. The search strategy combined keywords and Boolean operators such as educational assessment, educational evaluation, diagnostic assessment, formative assessment, summative assessment, assessment for learning, assessment as competency-based assessment, authentic assessment, higher education assessment, artificial intelligence, and digital assessment.

The selection process prioritized peer-reviewed journal articles published primarily between 2020 and 2026 to ensure the inclusion of the most recent scientific evidence regarding contemporary developments in educational assessment. Classical and highly influential publications, including foundational theoretical works, were incorporated when their conceptual relevance justified their inclusion. Documents not directly related to educational assessment, conference abstracts, editorials, duplicate records, and studies lacking sufficient methodological rigor were excluded.

The selected literature was analyzed through a qualitative content analysis process involving successive stages of identification, classification, comparison, synthesis, and critical interpretation of the evidence. The findings were organized into thematic categories, including the theoretical foundations of educational assessment, diagnostic, formative, and summative assessment, competency-based assessment, authentic assessment, digital technologies, artificial intelligence, student engagement, and emerging trends in educational evaluation. This analytical approach facilitated the identification of convergences, differences, and research gaps while providing a comprehensive overview of current developments and future directions in educational assessment.

RESULTS AND DISCUSSION

Educational evaluation constitutes a systematic, continuous, and intentional process aimed at collecting, analyzing, and interpreting information about learning to make informed judgments and guide pedagogical decision-making. Its purpose extends beyond the simple assignment of grades, as it seeks to understand how students learn, identify the difficulties they encounter throughout the learning process, and design strategies that facilitate the achievement of educational objectives. From this perspective, evaluation becomes a central component of the teaching and learning process, enabling teachers to adapt their instructional practices while encouraging students to participate actively in the construction of their own knowledge (Brown, 2022; Ghaicha, 2016).

The scientific literature agrees that educational evaluation fulfills multiple functions within the teaching and learning process. Among the most important are diagnostic assessment, which identifies students' initial characteristics; formative assessment, which focuses on continuously monitoring learning progress; and summative assessment, which determines the level of achievement attained at the end of a specific instructional period. These approaches should not be understood as independent processes but rather as complementary components (Table 1) that serve different purposes and stages of learning (Sadler, 1989).

Table 1. Key elements of student assessment for learning.

Assessment Dimension	Key Elements	Common Assessment Strategies	Educational Purpose
Diagnostic assessment	Prior knowledge, learning needs, strengths, weaknesses	Diagnostic tests, questionnaires, interviews, concept maps	Identify students' starting point and guide instructional planning
Formative assessment	Continuous monitoring, feedback, self-regulation	Rubrics, portfolios, classroom discussions, quizzes, self- and peer-assessment	Improve learning during the instructional process
Summative assessment	Achievement of learning outcomes and competencies	Final examinations, projects, research papers, presentations	Certify learning and determine academic achievement
Feedback	Timeliness, clarity, opportunities for improvement	Written comments, conferences, digital feedback	Promote continuous learning and performance improvement
Authentic assessment	Application of knowledge to real contexts	Case studies, problem-based learning, real-world projects	Evaluate meaningful and transferable learning
Student participation	Active involvement in assessment	Self-assessment, peer assessment, reflective journals	Foster learner autonomy and responsibility

Diagnostic assessment constitutes the starting point of any effective educational process. Its primary objective is to identify students' prior knowledge, skills, competencies, strengths, and learning needs before the beginning of a teaching unit, course, or academic program. The information obtained enables teachers to determine the group's level of preparedness, identify potential conceptual gaps, and design instructional strategies aligned with students' characteristics. Furthermore, it promotes personalized learning by facilitating the development of differentiated learning activities that address the diverse performance levels found within the classroom.

Recent studies emphasize that diagnostic assessment has become increasingly relevant in student-centered educational models because it facilitates attention to learner diversity and reduces the likelihood of academic failure through early intervention based on identified learning needs. Its application is particularly appropriate at the beginning of the academic year, before introducing new instructional content, during academic leveling processes, or when students with diverse educational backgrounds enter a learning environment. The most used instruments include diagnostic tests, questionnaires, interviews, concept maps, systematic observations, and exploration activities that provide a comprehensive understanding of each student's initial learning profile (Asiah & Festiyed, 2024; Karumpa & Agus, 2025).

Formative assessment, in turn, represents one of the most influential approaches in contemporary educational research because of its capacity to promote learning while it is taking place. Its primary purpose is to provide continuous information to both teachers and students regarding learning progress, thereby enabling timely instructional adjustments that enhance the teaching process and facilitate the achievement of learning outcomes. Unlike traditional models focused exclusively on grading, formative assessment emphasizes continuous feedback, active student participation, and self-regulated learning.

One of the most significant contributions to this approach was made by Sadler (1989), who argued that feedback becomes truly effective only when it enables students to understand the expected level of performance, recognize their current level of achievement, and identify the specific actions required to close the gap between the two. This perspective has served as the theoretical foundation for contemporary approaches such as ***assessment for learning*** and ***assessment as learning***, both of which view assessment as a process integrated into learning rather than merely as a mechanism for measuring learning outcomes (Liu et al., 2024).

Formative assessment can be implemented throughout the teaching process through activities such as oral questioning, classroom discussions, case studies, problem-solving tasks, portfolios, rubrics, self-assessment, peer assessment, reflective journals, digital quizzes, and student response systems. These strategies enable continuous monitoring of learning, facilitate the identification of conceptual misunderstandings, provide immediate feedback, and strengthen competencies such as critical thinking, creativity, metacognition, and learner autonomy. Numerous studies have demonstrated that the systematic implementation of formative assessment enhances academic motivation, improves academic performance, reduces test anxiety, and promotes deeper and more meaningful learning (Ismail et al., 2022; Molin et al., 2022; Sirianansopa, 2024).

In contrast, summative assessment aims to determine the extent to which learning objectives have been achieved at the conclusion of a unit, semester, course, or academic program. Traditionally, this type of assessment has been used to assign grades, certify competencies, validate knowledge, and support decisions regarding student

promotion or graduation. Although it has historically been criticized for emphasizing final results rather than the learning process itself, summative assessment continues to play an essential role within educational systems by providing objective evidence of students' level of achievement.

The most common instruments used in summative assessment include written examinations, objective tests, final projects, research papers, oral presentations, professional practice assessments, comprehensive portfolios, and performance-based evaluations. Current educational trends advocate complementing these traditional assessment methods with authentic learning activities that evaluate the application of knowledge in real-world contexts, thereby promoting a more comprehensive assessment of students' competencies. Accordingly, recent studies recommend that summative assessment incorporate explicit evaluation criteria, transparent rubrics, and meaningful feedback processes capable of transforming assessment into an additional opportunity for learning (Dyer, 2024; Mondal et al., 2024).

The literature review demonstrates that the evolution of educational assessment systems has been accompanied by significant changes in their purposes, methodologies, and instruments. Although diagnostic, formative, and summative assessment continue to represent the fundamental pillars of the assessment process, recent research reveals a clear shift toward more comprehensive, flexible, and learning-centered models. This transformation reflects the need to evaluate not only knowledge acquisition but also the development of competencies, skills, and abilities that enable students to perform effectively in increasingly complex academic, professional, and social contexts (Table 2).

Table 2. Dimensions of comprehensive student development to be assessed.

Dimension	Indicators	Suggested Evidence
Cognitive development	Knowledge acquisition, analysis, problem solving	Exams, projects, case studies
Critical thinking	Argumentation, evidence-based reasoning	Essays, debates, case analyses
Creativity	Innovation, originality, idea generation	Projects, portfolios, design tasks
Communication	Oral, written, and digital communication	Presentations, reports, academic writing
Collaboration	Teamwork, leadership, shared responsibility	Group projects, peer evaluations
Self-regulated learning	Reflection, planning, learning autonomy	Learning journals, self-assessment
Digital competence	Ethical and effective use of digital technologies and AI	Digital assignments, online activities
Ethical and social responsibility	Academic integrity, respect, responsibility	Observation, reflective activities
Socio-emotional development	Empathy, resilience, emotional regulation	Reflective journals, classroom observation

In this regard, Hurskaya et al. (2024) argue that educational assessment in the twenty-first century should focus on measuring essential competencies, including critical thinking, creativity, communication, collaboration, and problem-solving. The authors maintain that this evolution requires replacing models based exclusively on standardized testing with more authentic, contextualized, and diversified assessment strategies capable of capturing students' performance in real learning situations. They further emphasize that the integration of active learning methodologies and technological resources expands the possibilities for developing more objective, personalized, and educationally relevant assessment processes.

Furthermore, several studies agree that the effectiveness of assessment depends not only on the instruments employed but also on its influence on students' motivation and engagement with learning. Kusurkar et al. (2023) demonstrated that the characteristics of assessment systems shape the way students approach academic tasks, directly influencing intrinsic motivation, self-regulated learning, and the depth of learning. The authors conclude that assessments supported by timely feedback, transparent evaluation criteria, and opportunities for improvement foster higher levels of engagement and participation, whereas systems focused exclusively on grading tend to encourage superficial learning strategies. These findings reinforce the importance of viewing assessment as a process that promotes learning rather than merely serving as a mechanism for making final judgments about academic performance.

The rapid expansion of artificial intelligence has introduced new challenges for assessment systems, requiring higher education institutions to reconsider many of their traditional assessment strategies. Su et al. (2026) argue that the widespread availability of tools capable of generating texts, solving problems, and producing sophisticated responses requires the design of assessments that evaluate higher-order cognitive processes, including reasoning, creativity, problem-solving, and the contextual application of knowledge. The authors advocate the adoption of authentic assessment models based on case studies, interdisciplinary projects, portfolios, oral presentations, and real-world learning activities in which students demonstrate competencies that cannot easily be replicated through automated systems. From this perspective, artificial intelligence should no longer be viewed solely as a threat to

academic integrity but also as an opportunity to promote methodological innovations that enhance learning quality.

Consistent with these developments, Walker (2025) identifies several emerging trends that are reshaping assessment in higher education. Among the most prominent are curriculum-level assessment redesign, the growing implementation of authentic assessment activities, the widespread integration of digital technologies, the adoption of hybrid assessment approaches, and the increasing involvement of students in the design of assessment activities. The report also highlights the need to strengthen institutional technological infrastructure and develop policies that support the ethical, inclusive, and transparent integration of artificial intelligence into assessment processes. Together, these trends reflect the evolution of assessment systems toward greater flexibility and alignment with contemporary approaches to teaching and learning.

Similarly, Bin Mubayrik (2020) emphasizes that formative and summative assessment should not be interpreted as opposing approaches but rather as complementary processes that fulfill different functions throughout the educational experience. While formative assessment provides continuous information to improve learning as it develops, summative assessment determines the extent to which learning objectives have been achieved at the end of an instructional period. The author argues that a balanced integration of both approaches enhances assessment quality, strengthens continuous feedback, encourages active student participation, and provides a more comprehensive understanding of students' academic progress.

The incorporation of digital technologies has also facilitated the emergence of innovative assessment systems supported by virtual learning environments and intelligent technological tools. Topuz et al. (2022) observed that emergency remote teaching significantly accelerated the adoption of online assessment systems, incorporating automated feedback mechanisms, dynamic item banks, adaptive assessment activities, and multiple approaches for evaluating learning. According to the authors, these technologies provide greater flexibility, facilitate continuous monitoring of student progress, and enable the collection of large volumes of educational data that support evidence-based pedagogical decision-making. Nevertheless, they also emphasize the importance of strengthening the security, validity, and reliability of digital assessment systems to ensure the quality of educational outcomes.

Moreover, Zhao et al. (2022) examined the evolution of research concerning students' evaluations of teaching in higher education, identifying sustained scientific interest in understanding how student perceptions contribute to improving educational quality. Their review indicates that student evaluations constitute an important source of information for strengthening teaching practices, improving instructional processes, and supporting institutional decision-making based on empirical evidence. The authors also emphasize the need to employ valid and reliable instruments capable of accurately interpreting student perceptions while minimizing potential biases associated with factors unrelated to teaching effectiveness.

The benefits of formative assessment have also been extensively documented by Ismail et al. (2022), who compared its effects with those of predominantly summative assessment systems. Their findings indicate that formative assessment significantly enhances academic motivation, improves attitudes toward learning, strengthens self-regulation skills, and reduces test anxiety. By contrast, assessment systems based primarily on final examinations tend to generate higher levels of academic pressure and encourage study strategies aimed mainly at passing examinations rather than achieving meaningful learning. These findings support the incorporation of continuous feedback processes into assessment practices to promote deeper and more enduring learning.

Likewise, Sirianansopa (2024) demonstrated that the systematic application of formative assessment techniques significantly improves students' academic achievement by providing continuous information regarding their progress and learning difficulties. The study highlights that immediate feedback facilitates the timely correction of errors, increases student participation during learning activities, and strengthens content comprehension. Furthermore, formative assessment enables teachers to introduce timely instructional adjustments, thereby promoting a more dynamic educational process that is responsive to students' actual learning needs.

Similar findings were reported by Jurevic & Wilgenbusch (2026), who examined the impact of various classroom assessment techniques on students' learning behaviors. Their findings indicate that the systematic incorporation of brief assessment strategies promotes the development of more effective study habits, increases student participation, and enhances preparation for subsequent assessments. The authors conclude that these techniques not only provide teachers with valuable information about students' progress but also stimulate continuous reflection on learning, thereby strengthening learner autonomy, responsibility, and academic engagement.

The need to integrate different forms of assessment is also emphasized by Dyer (2024), who explains that diagnostic, formative, summative, and interim assessments each serve distinct yet complementary functions throughout the educational process and should therefore be implemented in an integrated manner. According to the author, diagnostic assessment identifies students' initial learning conditions, formative assessment supports competency development through continuous feedback, interim assessment monitors progress during instruction, and summative assessment determines the extent to which learning outcomes have been achieved. The coordinated use of these assessment approaches provides a more

comprehensive understanding of student learning and supports pedagogical decisions grounded in objective evidence.

Similarly, Asiah and Festiyed (2024) propose the development of integrated diagnostic, formative, and summative assessment instruments within project-based learning environments, demonstrating that this approach significantly enhances students' critical and creative thinking skills. Their findings indicate that combining multiple assessment modalities facilitates continuous monitoring of student progress, enables the timely identification of learning difficulties, and provides a more objective evaluation of complex competencies, thereby overcoming many of the limitations associated with traditional assessment systems based primarily on final examinations.

From a complementary perspective, Molin et al. (2022) highlights the importance of incorporating diagnostic cues and guiding prompts into formative assessment activities to strengthen students' metacognitive processes. Their conceptual framework demonstrates that learners develop greater self-regulation skills when they receive information that enables them to continuously monitor their own learning, recognize misconceptions, and adjust their study strategies accordingly. Consequently, assessment becomes an ongoing learning process rather than merely a procedure for assigning grades.

Likewise, Karumpa & Agus (2025) emphasize the strategic role of diagnostic assessment in educational planning. The authors argue that the early identification of students' prior knowledge, strengths, weaknesses, and learning interests enables teachers to design instructional strategies tailored to individual learning needs, thereby promoting more inclusive and effective teaching practices. In addition, diagnostic assessment facilitates the timely identification of learning difficulties and supports the implementation of pedagogical interventions before these challenges significantly affect academic performance.

Finally, Mondal et al. (2024) demonstrate that combining formative and summative assessments constitutes an effective strategy for the early identification of students at risk of poor academic performance. Their findings indicate that continuous monitoring through periodic assessments enables educators to implement timely support measures before the final evaluation, thereby increasing students' likelihood of academic success and reducing failure rates. Overall, these results confirm that integrating different assessment approaches provides a more comprehensive understanding of student progress and strengthens teachers' capacity to intervene effectively in support of learning.

CONCLUSIONS

Educational assessment has evolved from a process focused primarily on measuring academic achievement to a comprehensive and student-centered approach that supports learning, competency development, and continuous educational improvement. The literature reviewed demonstrates that diagnostic, formative, and summative assessment should not be regarded as isolated practices but rather as complementary components of an integrated assessment system that provides meaningful evidence for informed pedagogical decision-making.

The findings also indicate that contemporary assessment increasingly emphasizes authentic learning experiences, continuous feedback, learner autonomy, and the evaluation of higher-order competencies such as critical thinking, creativity, communication, collaboration, and problem-solving. These approaches contribute not only to improving academic performance but also to fostering students' comprehensive development and lifelong learning skills.

Furthermore, the rapid expansion of digital technologies and generative artificial intelligence is reshaping educational assessment by creating opportunities for more personalized, flexible, and evidence-based evaluation practices. At the same time, these technological advances require educational institutions to redesign assessment strategies capable of evaluating reasoning, originality, ethical decision-making, and the authentic application of knowledge in real-world contexts while preserving academic integrity.

Overall, the evidence suggests that the future of educational assessment lies in the balanced integration of diagnostic, formative, and summative approaches supported by authentic assessment methods, transparent evaluation criteria, timely feedback, and responsible technological innovation. Future research should continue exploring the effectiveness of artificial intelligence-assisted assessment, competency-based evaluation models, learning analytics, and digital assessment systems across diverse educational contexts to strengthen educational quality and promote meaningful, inclusive, and sustainable learning.

REFERENCES

Asiah, S., & Festiyed. (2024). Development of diagnostic, formative and summative assessment instruments in the PjBL model to stimulate students' critical and creative thinking skills. ***Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 10***(10), 7486–7492. https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i10.8757

Bin Mubayrik, H. F. (2020). New trends in formative-summative evaluations for adult education. ***SAGE Open, 10***(3). https://doi.org/10.1177/2158244020941006

Brown, G. T. L. (2022). The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. ***Frontiers in Education, 7***, Article 1060633. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1060633

Dyer, K. (2024). *Understanding formative, summative, and interim assessment and their role in student learning*. NWEA. https://www.nwea.org/blog/2024/understanding-formative-interim-summative-assessments-role-student-learning/

Gan, Q., & Liu, M. (2026). Research on the evaluation of undergraduate students' core competencies in the context of industry–education integration. *Scientific Reports, 16*, Article 1005. https://doi.org/10.1038/s41598-025-30711-0

Ghaicha, A. (2016). Theoretical framework for educational assessment: A synoptic review. *Journal of Education and Practice, 7*(24), 212–231. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112912.pdf

Hurskaya, V., Mykhaylenko, S., Kartashova, Z., Kushevska, N., & Zaverukha, Y. (2024). Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education, 4*(4), 4–17. https://doi.org/10.57125/FED.2024.12.25.01

Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, *12*(1), 40. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4

Jurevic, V., & Wilgenbusch, B. (2026). Enhancing student study behaviors through classroom assessment techniques. *Teaching and Learning in Nursing, 21*(3), 285–290. https://doi.org/10.1016/j.teln.2025.12.012

Karumpa, A., & Agus, M. (2025). The role of diagnostic assessment in the preparation of learning strategies that focus on the needs of students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 17*(3). https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i3.7115

Kusurkar, R. A., Orsini, C., Somra, S., Artino, A. R., Jr., Daelmans, H. E. M., Schoonmade, L. J., & van der Vleuten, C. (2023). The effect of assessments on student motivation for learning and its outcomes in health professions education: A review and realist synthesis. *Academic Medicine, 98*(9), 1083–1092. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000005263

Liu, Y., Xu, G., Yuan, S., Zhou, C., & Wang, C. (2024). Assessment as learning: Evidence based on meta-analysis and quantitative ethnography research. *Studies in Educational Evaluation, 83*, Article 101423. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101423

Molin, F., de Bruin, A., & Haelermans, C. (2022). A conceptual framework to understand learning through formative assessments with student response systems: The role of prompts and diagnostic cues. *Social Sciences & Humanities Open, 6*(1), Article 100323. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100323

Mondal, H., Tiu, D. N., Juhi, A., & Mondal, S. (2024). Early Identification of Low Scorers: The Role of Formative Assessments and Summative Assessments. *Cureus*, *16*(12), e76118. https://doi.org/10.7759/cureus.76118

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

Sirianansopa K. (2024). Evaluating students' learning achievements using the formative assessment technique: a retrospective study. *BMC medical education*, *24*(1), 1373. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06347-5

Su, F., O'Dea, M., Wood, M., & Seidl, E. (2026). Embracing a new world: Authentic assessment designs in an age of generative artificial intelligence (GenAI). *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13603108.2025.2601741

Topuz, A. C., Saka, E., Fatsa, Ö. F., & Kurşun, E. (2022). Emerging trends of online assessment systems in the emergency remote teaching period. *Smart Learning Environments, 9*, Article 17. https://doi.org/10.1186/s40561-022-00199-6

Walker, S. (2025). *Trends in assessment in higher education: Considerations for policy and practice*. Jisc. https://www.jisc.ac.uk/reports/trends-in-assessment-in-higher-education-considerations-for-policy-and-practice

World Assessment Council Network. (2025). *The future of assessments: Embracing the digital revolution in higher education*. https://worldassessmentcouncil.org/the-future-of-assessments-embracing-the-digital-revolution-in-higher-education/

Zhao, L., Xu, P., Chen, Y., & Yan, S. (2022). A literature review of the research on students' evaluation of teaching in higher education. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1004487. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1004487

Conflicts of Interest:

The author declares no conflicts of interest.

Author Contributions:

Alaviyya Nuri: Conceptualization, data curation, formal analysis, investigation, methodology, supervision, validation, visualization, original draft writing, and writing, review, and editing.

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

IMPORTANCIA

DE LA NEURODIDÁCTICA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE DOS A TRES AÑOS

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

IMPORTANCIA

DE LA NEURODIDÁCTICA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE DOS A TRES AÑOS

IMPORTANCE OF NEURODIDACTICS FOR ENHANCING LANGUAGE DEVELOPMENT IN CHILDREN AGED TWO TO THREE YEARS

Nancy Carmen Tisalema-Almagro[1]
E-mail: carmitaalmagro@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7861-1273
Adalia Lisett Rojas-Valladares[1]
E-mail: lisyrojas59@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7070-1898
[1]Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Tisalema-Almagro, N. C., & Rojas-Valladares, A. L. (2026). Importancia de la neurodidáctica para potenciar el desarrollo del lenguaje en niños de dos a tres años. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 60-68.

Fecha de presentación: 17/06/2026 **Fecha de aceptación:** 23/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La estimulación a partir de actividades neurodidácticas destinadas al desarrollo del lenguaje es fundamental para niños de 2 a 3 años, sobre todo porque incide en su progreso desde el punto de vista cognitivo social y emocional. Por ello, el objetivo de esta investigación radica en evaluar el empleo de estrategias neurodidácticas para potenciar el desarrollo del lenguaje en niños de ese grupo etario en un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) público en Quito. Para ello se emplea una metodología cualitativa basada en sesiones de observación y entrevistas semiestructuradas a las docentes. Se tuvieron en cuenta cuatro dimensiones de la neurodidáctica: expresión verbal, comprensión verbal y visual, interacción social y lenguaje gestual y sensorial. Los resultados muestran que las actividades que más se desarrollan son las visuales y auditivas con el empleo de imágenes y canciones y sus respectivas asociaciones con elementos del lenguaje. Además, se aprecia que los niños se motivan con las actividades sensoriales, puesto que les resultan novedosas y promueven su autorregulación y atención. Las docentes reconocen la importancia de las actividades neurodidácticas en el desarrollo del lenguaje en los niños y buscan recursos que les permitan implementarlas en el aula.

Palabras clave:

Neurodidáctica, lenguaje, niños, expresión verbal, comprensión visual, lenguaje sensorial.

ABSTRACT

Stimulation through neurodidactic activities aimed at language development is fundamental for children aged 2 to 3, especially because it impacts their cognitive, social, and emotional progress. Therefore, the objective of this research is to evaluate the use of neurodidactic strategies to enhance language development in children of this age group at a public Child Development Center (CDI) in Quito. A qualitative methodology based on observation sessions and semi-structured interviews with teachers was employed. Four dimensions of neurodidactics were considered: verbal expression, verbal and visual comprehension, social interaction, and gestural and sensory language. The results show that visual and auditory activities, using images and songs and their respective associations with language elements, are the most frequently used. Furthermore, it was observed that the children are motivated by sensory activities, as these are novel and promote self-regulation and attention. Teachers recognize the importance of neurodidactic activities in children's language development and seek resources that allow them to implement them in the classroom.

Keywords:

Neurodidactics, language, children, verbal expression, visual comprehension, sensory language.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia es una de las etapas más importantes para el crecimiento de un niño, porque gracias a él los infantes pueden decir lo que sienten, lo que necesitan y lo que piensan. Además, les permite comunicarse, relacionarse con las personas de su entorno y participar de manera activa en la escuela y en la vida diaria. De acuerdo con Murillo et al. (2023) el lenguaje no solo sirve para comunicarse, sino que también está estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo, social y emocional. Por eso influye de manera importante en el aprendizaje a lo largo del tiempo.

Sin embargo, según lo mencionado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025), existen estudios que constatan que muchos niños presentan dificultades para adquirir el lenguaje durante los primeros años de vida, lo que se refleja en un vocabulario muy reducido, problemas para armar frases y, en algunos casos, casi no participan en conversaciones. Por su parte, Murillo et al. (2023) mencionan que "la importancia de participar en situaciones de interacción personal y social para un adecuado desarrollo comunicativo y lingüístico" (p.2). Mientras Chugchilan et al. (2024), sostienen que la falta de estimulación en el desarrollo del lenguaje afecta de forma importante la capacidad del niño para entender y asimilar los contenidos académicos.

En los últimos años, la neuroeducación y la neurodidáctica han cobrado mucha fuerza en el ámbito académico, ya que combinan conocimientos de la neurociencia y la educación para entender cómo aprende el cerebro del niño. Ante esta situación, se hace necesario aplicar métodos educativos más innovadores que apoyen y fortalezcan el desarrollo integral del niño desde las edades más tempranas.

En la actualidad, los desafíos educativos demandan replantear las formas tradicionales de enseñanza, especialmente en la educación infantil, donde las experiencias tempranas influyen significativamente en el desarrollo y aprendizaje futuro de los niños (Rojas-Valladares et al., 2026). Frente a esta realidad, surge la necesidad de implementar prácticas pedagógicas fundamentadas en el conocimiento científico del funcionamiento cerebral, capaces de estimular la curiosidad, la atención, la emoción y la interacción como elementos esenciales del aprendizaje. En este sentido, la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la neuroeducación y la neurodidáctica representa una oportunidad para favorecer procesos educativos más dinámicos, inclusivos y acordes con las características y necesidades del desarrollo infantil.

Por ello, Orozco et al. (2025), manifiestan que para poder cumplir con esa función, el docente necesita tener cualidades como creatividad, visión, capacidad de innovar, iniciativa y disposición para aprender y mejorar. Por otra parte de acuerdo con Iñaguazo et al. (2025), desde la neurociencia, aprender un idioma se explica gracias a la plasticidad del cerebro y a la activación de circuitos específicos que ayudan a guardar y usar el lenguaje. Por consiguiente, la estimulación temprana y las estrategias basadas en la neuroeducación ayudan de forma importante al desarrollo de las habilidades de lenguaje en la infancia.

Chujandama et al. (2023) analizaron cómo las estrategias lúdicas y neuroeducativas ayudan a fortalecer el lenguaje oral en los niños, y encontraron que actividades como cuentos interactivos, juegos de roles y dinámicas musicales favorecen el aumento del vocabulario, la formación de frases sencillas y una mayor participación en las conversaciones. En tanto, Iñaguazo et al. (2025) sostienen que escuchar repetidamente estructuras del lenguaje en situaciones cotidianas ayuda a fortalecer las conexiones entre las neuronas y hace que el cerebro aprenda nuevos sonidos y reglas gramaticales de forma más sencilla y eficaz. Con ello, llegan a la conclusión de que la estimulación temprana basada en los principios de la neuroeducación ayuda a mejorar los procesos cognitivos y comunicativos, porque en la primera infancia el cerebro tiene una mayor plasticidad neuronal.

En Ecuador, el estudio de Rosero et al. (2025), destacan que los avances de la neurociencia, que ya hace varios años han llegado al ámbito educativo, han dado origen a la neuroeducación, también llamada neurociencia educativa. Esta disciplina se entiende como un puente entre lo que se sabe sobre el funcionamiento del cerebro y las formas en que se enseña y se aprende en la escuela. Por lo tanto, es fundamental mejorar las estrategias pedagógicas dirigidas al desarrollo del lenguaje en la educación inicial.

Por su parte, Tinoco et al. (2024), mencionan que fortalecer la comunicación y el lenguaje desde los primeros años de vida implica brindar a los educadores herramientas y estrategias que puedan aplicarse de forma efectiva en diferentes contextos y entornos escolares. Además, es necesario revisar y analizar técnicas educativas que ayuden a desarrollar el lenguaje en los niños de educación inicial, ya que se ha observado que muchos estudiantes tienen dificultades para expresarse oralmente, un vocabulario reducido y participan poco en las conversaciones del aula. Esto influye negativamente en su relación con los demás y en su proceso de aprendizaje.

Con respecto a los principales postulados teóricos para desarrollar esta investigación es importante resaltar que la neurodidáctica se entiende como un enfoque interdisciplinario que une disciplinas como la neurociencia, la psicología y la pedagogía, con el objetivo de entender cómo aprende el cerebro del niño y, a partir de ahí, diseñar estrategias de aprendizaje más efectivas desde la infancia (Llatance et al., 2024).

Por su parte, Iñaguazo et al. (2025) mencionan que la neurodidáctica se entiende como un enfoque educativo que busca transformar la manera de enseñar, donde la neurociencia explica cómo aprende el cerebro y la pedagogía define para qué se enseña. Este paradigma busca que cada práctica del docente esté apoyada en el conocimiento de cómo el cerebro aprende de forma natural y eficiente. En tanto, Álava (2026) resaltan que también es necesario que el niño se sienta motivado, porque la motivación pone en marcha procesos neuronales que ayudan a mejorar la atención, la memoria y la participación durante las actividades.

En correspondencia con ello, Llatance et al. (2024) señalan que los niños que participan en actividades emocionantes, con movimiento y mucha participación tienden a desarrollar mejor sus funciones ejecutivas y su capacidad de autorregulación, habilidades que son muy importantes en la educación infantil. Por ello es importante tener en cuenta que volver a practicar habilidades a través de juegos, canciones y dinámicas ayuda a consolidar lo aprendido y permite repetir sin caer en la monotonía.

Con respecto al desarrollo del lenguaje en niños de 2 a 3 años, se destaca que en la primera infancia, el lenguaje cumple una función muy importante porque permite al niño comunicarse con su entorno y entender el mundo que lo rodea. Esto también favorece el desarrollo de sus procesos cognitivos y sociales desde edades tempranas (Gallardo et al., 2024). Según Chamorro (2023) el lenguaje es una herramienta muy importante para que los niños y niñas se comuniquen y desarrollen su forma de pensar. Durante los primeros años de vida, van adquiriendo habilidades del lenguaje que les permiten expresarse, entender lo que escuchan y relacionarse con las personas que los rodean.

El lenguaje se convierte en una herramienta de pensamiento que ayuda al niño a organizar ideas, resolver problemas y representar mentalmente distintas situaciones. Entre los 2 y 3 años, el avance del lenguaje permite que pase de actuar solo con objetos concretos a empezar a usar un pensamiento simbólico, lo que favorece procesos cognitivos básicos como la memoria, la atención y la planificación de acciones sencillas. De esta manera, el lenguaje se convierte en un motor clave del aprendizaje inicial y del desarrollo intelectual del niño (Sacoto & Guillen, 2024).

Entre los dos y tres años se observa un rápido avance en el lenguaje oral: los niños dejan de solo balbucear y empiezan a decir palabras más claras y frases cortas, con la intención de comunicarse. En esta etapa comienzan a unir palabras para expresar sus necesidades, describir objetos o contar experiencias sencillas, lo que muestra que su forma de hablar se va organizando poco a poco (Peralta, 2000).

Un rasgo típico de esta etapa es el rápido crecimiento del vocabulario: los niños aprenden nuevas palabras casi todos los días gracias a su constante interacción con adultos y compañeros. Según Orbe et al. (2022) aunque la comprensión suele avanzar antes que la forma de hablar, el niño ya muestra que entiende órdenes sencillas y reconoce los nombres de objetos y personas. Este proceso refleja cómo su sistema del lenguaje se va desarrollando poco a poco y cómo va construyendo significados a partir de lo que escucha.

Poco a poco el niño comienza a usar frases cortas de dos o tres palabras, organizadas de forma muy simple, casi siempre en un orden como sujeto-verbo-objeto. Aunque aún comete errores gramaticales propios de su edad, estas pequeñas oraciones ya le permiten comunicarse de manera más clara y funcional. La práctica diaria jugando, escuchando cuentos o conversando naturalmente ayuda a que vaya adquiriendo el lenguaje de forma espontánea y le facilita el paso hacia estructuras más complejas (Sacoto & Guillen, 2024).

Centrados en el tema de esta investigación con enfoque en la neurodidáctica, es importante destacar lo que plantean Sacoto & Guillen (2024) quienes afirman que la motivación para comunicarse en el niño está influida directamente por experiencias sensoriales y emocionales. Cuando un niño se encuentra en un entorno cariñoso y seguro, tiende a decir más, hacer más preguntas e intentar interactuar con su entorno. Cuando se le proporciona un entorno de aprendizaje agradable y lo conectas con experiencias concretas en su vida diaria, el proceso de aprender un nuevo tipo de habla se vuelve mucho más eficiente.

En este sentido, el presente estudio se plantea como objetivo evaluar el empleo de estrategias neurodidácticas para potenciar el desarrollo del lenguaje en niños de 2 a 3 años en un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) público en Quito. De esta manera la investigación contribuye a tener un diagnóstico sobre el empleo de la neurodidáctica para el desarrollo del lenguaje en ese CDI en específico y también, con ello, contribuir un aporte para el campo del conocimiento sobre este tema.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio hace un bosquejo sobre la importancia de tener en cuenta la neurodidáctica para el desarrollo del lenguaje en niños de 2 a 3 años. Para ello se desarrolla la investigación a partir de un enfoque cualitativo, basado fundamentalmente en el análisis de entrevistas y encuestas. El enfoque cualitativo permite tener una descripción amplia sobre el tema estudiado a partir del análisis de fenómenos educativos desde su contexto natural, para lo cual se consideran experiencias y comportamientos de los participantes (Hernández et al., 2014).

La investigación, a su vez, es de tipo descriptiva, precisamente porque se encarga de presentar el fenómeno

estudiado tal cual ocurre en el momento en que se investiga. Con ello, se persigue poner énfasis en cómo se llevan a la práctica las estrategias neurodidácticas en niños de 2 a 3 años en un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) público perteneciente al Ministerio de Desarrollo Humano del Ecuador.

La población de estudio está conformada por los 20 niños del CDI con una edad de 2 a 3 años y sus respectivas docentes, que en este caso son 2. Con ellas se llevarán a cabo los instrumentos diseñados para el estudio.

Entre los métodos que se emplean en este estudio se encuentra el inductivo-deductivo, mediante el cual se conduce el hilo de la investigación de manera que haya una relación entre el problema planteado y los instrumentos empleados, lo cual permite deducir cómo se visualiza el problema y la relevancia del tema (Hernández et al., 2014). En este caso, posibilita deducir los elementos de la neurodidáctica que se tienen en cuenta para potenciar el lenguaje en niños de 2 a 3 años.

También se emplea el método bibliográfico documental, el cual permite recabar información teórica sobre el tema y presentar antecedentes con estudios que hayan trabajado la neurodidáctica como herramienta para el desarrollo del lenguaje en niños. Además, este método, se emplea en la discusión de resultados, en donde se contrastan los resultados de este estudio con los que otros estudios similares que existan en la red científica universal.

En cuanto a las técnicas, se emplea la observación, la cual se lleva a cabo a partir de visitas a actividades desarrolladas en el CDI. Con ello se aprecian los recursos neurodidácticos que emplean las docentes para desarrollar el lenguaje y la manera en que los niños reaccionan, asumen y se desarrollan con este tipo de actividades. También se identifican falencias en el proceso. Según Ramírez eta al. (2023), la observación es una herramienta muy importante en el ámbito educativo, porque permite conocer de forma directa cómo se comportan los niños y cómo interactúan con sus compañeros y con el entorno del aula.

Para el desarrollo de esta técnica se tendrá en cuenta la guía de observación que se encuentra en el Anexo 1 y los siguientes aspectos: expresión verbal, comprensión, interacción social y uso del lenguaje gestual. De acuerdo con Torres (2025), esto es pertinente en educación inicial porque ayuda a valorar el desarrollo integral del niño a través de la observación de su comportamiento en el transcurso y desarrollo de su aprendizaje.

También se emplea la técnica de la entrevista semiestructurada, en este caso dirigida a los docentes en cargados de estos grupos de niños de 2 a 3 años en el CDI. Estas entrevistas permiten conocer la perspectiva de estos profesionales con respecto a la importancia de la neurodidáctica para el desarrollo integral de los niños y específicas del lenguaje. Además, se indaga sobre cómo se preparan e implementan estrategias neurodidácticas en su labor como docentes de niños de esta edad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de resultados se tendrán en cuenta los registros anecdóticos recopilados una vez que se aplicaron las sesiones de observación y se irán contrastando con lo que plantean las docentes en las entrevistas semiestructuradas que se les realizó. Con ello se va triangulando la información y se organiza a partir de las dimensiones declaradas en la metodología: expresión verbal, comprensión verbal y visual, interacción social y uso del lenguaje gestual.

Como punto inicial, es importante resaltar que, de manera general, las docentes entrevistadas coincidieron en que durante la edad de 2 a 3 años el desarrollo del lenguaje que se encuentra en una etapa importante. “En ese momento los niños comienzan a formar frases simples y a ampliar su vocabulario”, especifica una de las entrevistadas. En tanto, la otra docente resalta que “es pertinente tener en cuenta actividades lúdicas, sensoriales y comunicativas que estimulen el lenguaje verbal y no verbal”. Esto ayuda a que se promueva la expresión e interacción social de manera constructiva, cotidiana y progresiva.

Expresión verbal

El análisis de los registros anecdóticos muestra que, en el desarrollo de las actividades observadas, los niños participaron en varias experiencias de estimulación del lenguaje como canciones y diálogos simples. No obstante, se identificó que varios niños presentan una expresión verbal limitada para su edad, utilizando palabras aisladas o recurriendo a un lenguaje gestual para lograr comunicarse.

Este es un elemento que se contrasta con lo planteado por la educadora en la entrevista, quien expone que existen dificultades de pronunciación y en la construcción de frases simples, evidenciando que el desarrollo del lenguaje aún no se encuentra consolidado. Un elemento común es que en la entrevista se le atribuye mucha responsabilidad a la familia sobre el atraso en el desarrollo del lenguaje de los niños.

Se observó que varios niños logran participar en actividades de estimulación del lenguaje a través de la repetición de palabras utilizando canciones, cuentos e imágenes. La descripción de estas actividades evidencia que, a pesar de que existe interés y participación, el lenguaje aún se encuentra en proceso de desarrollo; la repetición constante y el acompañamiento verbal son aspectos importantes para fortalecer estas habilidades.

Comprensión verbal y visual

Durante las sesiones de observación se apreció que las docentes usan material visual para facilitar la asociación

entre palabras y significados. En este sentido, el uso de imágenes se convierte en un recurso neurodidáctico bastante asiduo durante las actividades. Al respecto, los docentes entrevistados declaran que este es un recurso que usan mucho, porque nivel neurológico las asociaciones entre imágenes y palabras son elementos que favorecen la memoria y con ello el desarrollo del lenguaje.

Asimismo, con las actividades de cuentos, imágenes y reconocimiento de objetos, se observó que los niños pueden identificar elementos de su entorno y en varios casos nombrarlos de forma progresiva. Sin embargo, en los registros anecdóticos recabados para esta investigación durante las sesiones de observación se aprecia que este proceso aún es limitado y precisa de mayor estimulación, pues hay que trabajar más en la motivación y concentración de los niños en este tipo de actividades.

Los docentes entrevistados reconocen que el uso de recursos visuales facilita la comprensión y el desarrollo del vocabulario, porque permite establecer conexiones entre lo que el niño observa y lo que expresa. A esto se añade que no basta solamente con utilizar imágenes de animales, frutas, lugares, partes de la casa, sino también utilizar cuentos interactivos, tarjetas ilustradas y objetos reales que mejore estas asociaciones y, con ello, el aprendizaje significativo del lenguaje.

Interacción social

Con respecto a las actividades de interacción social, como juegos grupales y diálogos simples, se observó que los niños intentan comunicarse, a través de palabras cortas o gestos, presentando interés por participar. No obstante, por medio de la descripción de registros se muestra que la comunicación aún no es fluida en todos los casos.

Con ello se deduce que la interacción con pares y adultos es primordial para el desarrollo del lenguaje, y de esa manera lo reconocen las docentes, puesto que genera oportunidades reales de comunicación. Por ello, insisten en fomentar espacios de diálogo cotidiano, promoviendo conversaciones sencillas que permitan a los niños expresarse con más confianza, pero recalcan que para esto es vital el apoyo de la familia.

Ante esto, las docentes coinciden en que aún falta incentivar más los espacios de integración grupal que pueda explotar habilidades de expresión verbal a partir de la intercomunicación. En tanto, una de ellas enfatiza en que es recomendable mantener reforzar estrategias, como por ejemplo, las lúdicas, y que estas se adapten al ritmo de aprendizaje de cada niño y que permita una participación e interacción activa tano en el aula como en el hogar.

Lenguaje Gestual

El lenguaje gestual fue otro de los parámetros que se observó durante las sesiones. En ese sentido se apreció que se emplean actividades relacionadas con canciones y movimientos corporales. Los niños presentan mayor motivación y atención ante este tipo de actividades. Sobre todo porque demuestran mayor interés por participar. En estos espacios logran repetir varias palabras con apoyo visual o gestual, facilitando su comprensión.

Las educadoras explican que a menudo utilizan este tipo de dinámicas porque la música y el movimiento favorecen la motivación de los niños y con ello el lenguaje, puesto que activa diversas áreas del cerebro. Por tanto, ellas recomiendan incorporar de forma permanente canciones acompañadas de gestos, integrando el lenguaje con la expresión corporal para reforzar la comunicación.

También con respecto al lenguaje no verbal, se ejecutan varias actividades sensoriales, las cuales son muy eficaces como recursos neurodidácticos. En este sentido, se aprecia que se ejecutan juegos individuales y ejercicios de repetición. Se observa que los niños responden de forma adecuada cuando se sienten motivados, logrando avances progresivos en la pronunciación y el reconocimiento de palabras.

Cabe resaltar que estos avances aún son iniciales y necesitan ser fortalecidos, por medio de la interpretación de la educadora señala que la estimulación multisensorial despierta el interés comunicativo y facilita el aprendizaje del lenguaje. Por ello, las educadoras insisten en que es necesario integrar actividades variadas que combinen lo visual, auditivo y táctil, así como equilibrar el trabajo individual y grupal con el propósito de potencia de forma integral el desarrollo del lenguaje en los niños

Los resultados de la observación y la entrevista semiestructurada muestran que se realizan actividades que promueven la expresión verbal de los niños sobre todo a través de canciones y diálogos simples, lo cual destaca la necesidad de la estimulación temprana basada en el funcionamiento del cerebro. Esto incide en la motivación de los niños y, por ende, en el desarrollo de su lenguaje. Este resultado se relaciona con lo que plantean Zarria et al. (2025), quienes exponen que el cerebro aprende mejor en ambientes donde existe emoción, motivación y participación activa, aspectos necesarios en las actividades que se ejecuten en el aula de clases.

De igual forma, la participación de los niños en actividades como cuentos, canciones y juegos simbólicos tiene relación con los planteamientos de la neuroeducación, los cuales señalan que el aprendizaje multisensorial consolida las habilidades lingüísticas y cognitivas (Arellano et al., 2024). Esto se pudo apreciar en las sesiones de observación en donde varios niños logran participar en actividades de estimulación del lenguaje a través de la repetición de palabras utilizando canciones, cuentos e imágenes.

Con respecto a la comprensión verbal y visual los recursos que más utilizan las docentes se basan en el uso de

material visual para lograr la asociación entre imágenes y palabras. También se emplea el reconocimiento de objetos de manera que los niños puedan identificar elementos de su entorno y con ello puedan nombrarlos de manera espontánea y progresiva. Al respecto, la investigación de Ruiz (2024) demuestra que el empleo de recursos visuales como imágenes, tarjetas y elementos cotidianos del entorno fortalece la comprensión verbal, sobre todo en cuanto a las mejoras en la verbalización y la comprensión de mensajes orales simples. Este tipo de actividades sirven para representar la información verbal de manera concreta, lo cual hace que los niños identifiquen, comprendan, procesen y retengan de mejor manera las palabras asociadas a esas imágenes.

Mientras, el desarrollo de la interacción social y la comunicación espontánea observados en los registros anecdóticos se relaciona con la importancia del entorno y la mediación pedagógicas en el aprendizaje infantil. Como parte de los resultados, las docentes en la entrevista reconocen que las actividades que promueven la interacción social ayudan a mejorar la confianza, fluidez verbal y la capacidad de expresar ideas. Este resultado coincide con lo mencionado por Amesquita (2026), quien sostiene que la interacción social es un factor determinante en el desarrollo del lenguaje, puesto que el niño aprende a comunicarse mediante intercambio e interacción con otros.

Durante la entrevista las docentes coinciden en que aún falta incentivar más los espacios de integración grupal que pueda explotar habilidades de expresión verbal a partir de la intercomunicación, con ello se demuestra que reconocen la importancia de la intercomunicación a partir de actividades grupales, algo que también resaltan Sánchez et al. (2024) en su investigación, quienes especifican que estas situaciones explotan las habilidades de expresión verbal y la intercomunicación entre los niños, promoviendo un desarrollo más competente del lenguaje oral.

Una de las cuestiones más innovadoras relacionadas con la neurodidáctica tiene que ver con estrategias que incluyan actividades neurosensoriales. Las educadoras reconocen la importancia de integrar elementos visuales, auditivos y táctiles para que los niños hagan asociaciones con palabras y puedan retenerlas como parte de su vocabulario. En este sentido, esto se relaciona con lo expuesto por Arellano et al. (2024), quienes afirman que las experiencias que integran estímulos auditivos, visuales y kinestésicos mejoran las conexiones neuronales que son parte del lenguaje.

También hay un factor importante que destaca la literatura, los componentes sensoriales que se estimulan en los niños muchas veces les pueden resultar novedosos, lo cual incrementa su motivación (Lucero et al., 2026). Con respecto a esta estimulación sensorial se resalta que promueve la autorregulación y la atención de los niños, precisamente porque los estímulos les resultan nuevos y entretenidos (Rosales et al., 2023).

Cabe resaltar que, de acuerdo con los resultados de esta investigación, la estimulación multisensorial aún precisa de mayor enfoque y motivación por parte de las docentes, sobre todo la kinestésica. Faltaron actividades en la que los estudiantes pudieran relacionar palabras con actividades que desarrollen el tacto y los movimientos corporales. Algo similar se encuentra en el estudio de Bonany (2019), quien encontró que las actividades se centran más en lo visual y lo auditivo, por lo que se vio limitada la integralidad de la estimulación multisensorial.

En sentido general, con esta investigación se refuerza la idea de que la mejora de las habilidades de comprensión, expresión oral y el uso funcional del lenguaje en situaciones cotidianas es esencial para el desarrollo integral de los niños de 2 a 3 años. Esto, a su vez, es respaldado por lo mencionado por Zambrano & Rodriguez (2026), quienes destacan que la implementación de metodologías basadas en la neurodidáctica permite optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación inicial, además de generar ambientes propicios para un desarrollo adecuado de socialización, promoviendo la comunicación e interacción social.

CONCLUSIONES

La neurodidáctica constituye una fuente teórica y práctica esencial para el desarrollo del lenguaje en niños de 2 a 3 años. Esto debe ir de la mano con una estimulación intencionadas y sistemática de acuerdo a la etapa de desarrollo del niño. En este sentido, dentro de este campo resaltan dimensiones importantes a tener en cuenta como la expresión verbal, la comprensión verbal y visual, la interacción social y el lenguaje gestual y sensorial.

En la investigación se destaca que en el CDI estudiado sí realizan actividades que potencian estas cuatro dimensiones, sobre todo desde el punto de vista visual y auditivo con el empleo de imágenes y canciones. Aún se puede trabajar más en las sensoriales, sobre todo las quinestésicas y en las relaciones con la familia para recibir apoyo al respecto. Las educadoras entrevistadas reconocieron la importancia de emplear estrategias neurodidácticas con actividades que promuevan la motivación de los niños y con ello trabajar en su autorregulación, atención y, por consiguiente, en el desarrollo de su lenguaje.

Se concluye que la neurodidáctica se establece como una alternativa pedagógica pertinente e innovadora en la educación inicial, puesto que favorece el aprendizaje significativo mediante experiencias lúdicas, emocionales y contextualizadas. Su aplicación fortaleció el desarrollo del lenguaje, al igual de aspectos cognitivos, afectivos y sociales, contribuyendo al desarrollo integral del infante y respondiendo a las necesidades educativas propias de esta etapa.

REFERENCIAS

Amesquita Chávez, C. K. (2026). Interacción social y desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años. *Franz Tamayo. Revista de Educación, 8*(21), 43–56. https://doi.org/10.33996/revistafranztamayo.v.8i21.3

Arellano, P., Saldaña, M., Azuero, Á., & Zavala, J. (2024). Estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico: ¿Mito o realidad? Implicaciones para la práctica docente. *Reincisol, 3*(6), 6489–6506. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6489-6506

Bonany, T. (2022). La estimulación sensorial como elemento fundamental de inclusión. *Acción Motriz*, *23*(1), 50–53. https://doi.org/10.65330/am.v23i1.137

Chamorro Benavides, N. C. (2023). Actividades para el fortalecimiento del lenguaje en niños y niñas de 2 a 3 años. *RECIMUNDO, 7*(1), 515–519. https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.515-519

Chugchilan, M., Guevara, E., & Hurtado, M. (2024). Estrategias didácticas innovadoras y la expresión oral en el subnivel 2 de educación inicial. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(4), 3990–4009. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2543

Chujandama, L., Castillo, D., Rengifo, G., & Cutipa, G. (2023). Estrategias lúdicas para el desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial. Una revisión de la literatura sobre el juego simbólico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 136–125. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5980

Gallardo, E., Saltos, D., & Gallardo, R. (2024). El desarrollo del lenguaje oral en los primeros años de Educación General Básica. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON", 4*(1), 182–192. https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.76

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

Iñaguazo Jordán, S. V., Vélez Sarmiento, W. J., & Vera Ortega, D. E. (2025). *Neurodidáctica y estrategias innovadoras para el aprendizaje activo en el aula*. Evolutech-EC S.A.S.

Llatance, I., Ruiz, R., Vicuña, L., Rodríguez, J., & Espinoza, D. (2024). Neuroeducación infantil temprana: Integrando la neurociencia al proceso de aprendizaje en la primera infancia: Una revisión sistemática. *Revista EDUCA UMCH, 24*, 78–94. https://doi.org/10.35756/educaumch.202424.294

Lucero Gallegos, L. E., Flores Alava, J. M., & Tomalá Andrade, A. I. (2026). Efectos de la estimulación sensorial en el desarrollo de la atención en niños de 4 años. *Dominio de las Ciencias, 12*(1), 893–911. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4709/9125

Murillo, E., Casla, M., Rujas, I., & Lázaro, M. (2023). El efecto de la pandemia sobre el desarrollo del lenguaje en los dos primeros años de vida. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 43*(3), 100315. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100315

Orbe, C., Benavides, M., & Monesterolo, A. (2022). Desarrollo integral en la primera infancia: Una aproximación al abordaje interdisciplinario. *Revista PUCE, 114*, 33–55. https://revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/486/387

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Un nuevo informe de la UNESCO aboga por una educación plurilingüe para facilitar el aprendizaje y la inclusión*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/un-nuevo-informe-de-la-unesco-aboga-por-una-educacion-plurilingue-para-facilitar-el-aprendizaje-y-la

Orozco, R., Santín, F., & Freire, M. (2025). Estrategias metodológicas para el desarrollo del lenguaje en niños y su nivel de conocimiento, en la carrera de Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18*(2), 216–223. https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.701

Peralta Montecinos, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: Una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, (7), 54–66. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83600704

Ramírez Téllez, A. B., Téllez Lageyre, A., & Hidalgo Herrera, R. R. (2023). La familia y el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 11*(2), 70–75. https://doi.org/10.34070/rif.v11i2.420

Rojas-Valladares, A. L., Domínguez-Urdanivia, Y., & Lafita-Frómeta, R. (2026). *Diversidad, neurodivergencia e inclusión educativa: Aproximaciones teóricas desde la educación contemporánea*. Sophia Editions.

Rosales, M., Ravelo, P., & Guijarro, J. (2023). La importancia de la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo: Un análisis documental y de campo. *Revista Alpha y Omega, 1*(1). https://doi.org/10.24133/ALPHAOMEGA.VOL01.01.2023.ART02

Rosero, A., Bravo, K., Salvatierra, N., & Morán, M. (2025). La neuroeducación y el desarrollo cognitivo en la educación infantil en Ecuador: Avances y desafíos. *Polo del Conocimiento, 10*(4), 1826–1840. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9416/24693

Ruiz, V. (2024). *Los recursos visuales para mejorar la comunicación oral en niños de 3 años* [Trabajo académico, Universidad de Piura].

Sacoto, A., & Guillen, V. (2024). El aprendizaje del lenguaje, un motor de desarrollo: Revisión sistemática de literatura. *Praxis Pedagógica, 24*(36), 102–131. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.102-131

Sánchez Vidal, C. R., Arana Cadena, R. M., Henríquez Carrera, E. G., & Gómez Alcívar, V. J. (2024). La comunicación en el aula para promover un ambiente de aprendizaje colaborativo. *Journal of Science and Research, 9*(CININGEC). https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3461

Tinoco, E., Hurtado, S., Remache, P., Farías, R., & Mendoza, N. (2024). Desarrollo del lenguaje en la primera infancia: Técnicas efectivas para educadores de educación inicial. *Revista Multidisciplinar G-Ner@ndo, 5*(2), 1292–1305. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.316

Torres, G. (2025). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa en educación*. Universidad Virtual de Quilmes.

Zambrano, I., & Rodriguez, G. (2026). Estrategias didácticas basadas en principios de neurodesarrollo para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación inicial. *Revista Social Fronteriza, 6*(1), e1049. https://doi.org/10.59814/resofro.2026.6(1)1049

Zarria, P., Zarria, C., Paredes, G., Montenegro, L., & Puetate, N. (2025). Neurociencia del aprendizaje: Estrategias para aprovechar el potencial del cerebro en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(2), 3555–3586. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17157

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Nancy Carmen Tisalema-Almagro, Adalia Lisett Rojas-Valladares: 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.

07

RESIGNIFICACIÓN

DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS DE ENFERMERÍA DESDE SUS EXPERIENCIAS FORMATIVAS

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

RESIGNIFICACIÓN

DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS DE ENFERMERÍA DESDE SUS EXPERIENCIAS FORMATIVAS

RESIGNIFICATION OF PEDAGOGICAL AUTHORITY AMONG UNIVERSITY NURSING FACULTY BASED ON THEIR FORMATIVE EXPERIENCES

Diana Guadalupe Banuelos-Gonzalez[1]
E-mail: diana.banuelos.imss@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8508-9306
[1] Instituto Mexicano del Seguro Social. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Banuelos-Gonzalez, D. G. (2026). Resignificación de la autoridad pedagógica en docentes universitarios de enfermería desde sus experiencias formativas. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 69-80.

Fecha de presentación: 23/06/2026 **Fecha de aceptación:** 19/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La autoridad pedagógica en la formación universitaria en enfermería constituye una experiencia relacional que se transforma a partir de la reinterpretación de las experiencias y trayectorias formativas de los docentes. El presente estudio tuvo como objetivo comprender cómo docentes de licenciatura en enfermería resignifican la autoridad pedagógica a partir de sus trayectorias formativas compartidas. Se desarrolló un estudio cualitativo sustentado en la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, en diálogo con la fenomenología feminista de Iris Marion Young. Participaron doce docentes seleccionados mediante muestreo intencional. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad y se analizó a través del círculo hermenéutico, la reflexividad y la construcción de categorías emergentes. Del análisis surgieron cuatro comprensiones interpretativas: la experiencia de la autoridad pedagógica, la memoria de la violencia pedagógica, el cuerpo como territorio de disciplinamiento y la resignificación contemporánea de la autoridad pedagógica. Los hallazgos evidencian que la autoridad no constituye un atributo fijo asociado al rol docente, sino una construcción relacional configurada por las experiencias formativas, las prácticas institucionales y la reflexión crítica. Asimismo, las experiencias de violencia pedagógica y disciplinamiento corporal, particularmente entre las docentes mujeres, continúan influyendo en las formas actuales de ejercer la docencia. Se concluye que la autoridad pedagógica se resignifica mediante un proceso ético y reflexivo en el que los docentes reinterpretan sus experiencias formativas y construyen formas de autoridad orientadas al reconocimiento, el pensamiento crítico y el cuidado.

Palabras clave:

Autoridad pedagógica, educación superior, enfermería, fenomenología hermenéutica, formación docente.

ABSTRACT

Pedagogical authority in university nursing education constitutes a relational experience that is transformed through the reinterpretation of faculty members' formative experiences and trajectories. This study aimed to understand how undergraduate nursing faculty resignify pedagogical authority based on their shared formative trajectories. A qualitative study was conducted using Max van Manen's hermeneutic phenomenology in dialogue with Iris Marion Young's feminist phenomenology. Twelve faculty members selected through purposive sampling participated in the study. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed through the hermeneutic circle, reflexivity, and the construction of emergent categories. Four interpretive understandings emerged from the analysis: the experience of pedagogical authority, memories of pedagogical violence, the body as a territory of discipline, and the contemporary resignification of pedagogical authority. The findings demonstrate that authority is not a fixed attribute associated with the teaching role but rather a relational construction shaped by formative experiences, institutional practices, and critical reflection. Furthermore, experiences of pedagogical violence and bodily discipline, particularly among women faculty members, continue to influence contemporary teaching practices. It is concluded that pedagogical authority is resignified through an ethical and reflective process in which faculty members reinterpret their formative experiences and construct forms of authority oriented toward recognition, critical thinking, and care.

Keywords:

Pedagogical authority, higher education, nursing, hermeneutic phenomenology, teacher education.

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria en enfermería constituye un escenario en el que convergen procesos educativos, asistenciales y organizacionales que articulan el aprendizaje académico con la práctica clínica y configuran contextos complejos para la enseñanza y el aprendizaje (Amin et al., 2025; Barceló-Corrales & Cárdenas-Contreras, 2026). A esta complejidad se suman las transformaciones derivadas de la incorporación de tecnologías digitales en la formación y la práctica profesional.

En este sentido, Chávez-Cárdenas et al. (2026) destacan la creciente importancia de las habilidades digitales en enfermería y la necesidad de adaptar la formación profesional a las exigencias de la salud digital, lo que supone nuevas competencias y formas de interacción en los procesos educativos y asistenciales. En estos escenarios en transformación, las relaciones jerárquicas propias de la formación profesional también influyen en las formas de construir, legitimar y ejercer la autoridad pedagógica. Sin embargo, los cambios contemporáneos de la educación superior han cuestionado las concepciones tradicionales de autoridad sustentadas exclusivamente en la jerarquía institucional y han favorecido aproximaciones que la comprenden como una construcción relacional, dinámica y situada.

La autoridad pedagógica constituye un concepto central para comprender las relaciones educativas en la educación superior. Aunque su desarrollo conceptual pertenece fundamentalmente al campo pedagógico, sus fundamentos remiten a la autoridad como forma de legitimidad social. Weber (1978) la comprendió como una forma de dominación sustentada en el reconocimiento de quienes la aceptan, mientras que Arendt (2018) distinguió la autoridad del poder y de la violencia al sostener que su legitimidad no depende del ejercicio de la coerción. Desde esta perspectiva, la autoridad docente trasciende la posición jerárquica formal y adquiere significado en la relación educativa, donde se construye y reconoce mediante las interacciones entre docentes y estudiantes.

Las aproximaciones contemporáneas han profundizado esta comprensión desde una perspectiva relacional. Marín Arias (2024) plantea que la autoridad pedagógica se configura mediante dinámicas de reconocimiento capaces de favorecer la autonomía y la participación activa del estudiante. De manera convergente, diferentes investigaciones señalan que las transformaciones sociales, culturales y educativas han reconfigurado las formas tradicionales de legitimidad docente y han favorecido relaciones pedagógicas sustentadas en la confianza, el acompañamiento, el diálogo y el reconocimiento mutuo (Acuña Zúñiga et al., 2022; Dasuky-Quiceno & González-Vargas, 2022; Martín-Criado et al., 2022). A partir de estas aportaciones, en este estudio la autoridad pedagógica se comprende como una construcción relacional cuya legitimidad se configura continuamente en la interacción educativa y se resignifica a partir de las experiencias formativas, las prácticas institucionales y las trayectorias profesionales.

Las relaciones pedagógicas se desarrollan dentro de instituciones atravesadas por normas, jerarquías y relaciones de poder que participan en la configuración de las subjetividades. En este sentido, los vínculos educativos no solo reproducen determinadas formas de organización institucional, sino que también contribuyen a producir modos de ser, aprender y relacionarse dentro de los espacios educativos (Casenave, 2022). Por ello, la autoridad pedagógica no puede entenderse únicamente como un atributo individual del profesorado, sino como un fenómeno relacional configurado por prácticas institucionales, experiencias formativas y dinámicas de poder. Desde esta perspectiva, Foucault (2003) comprendió el poder disciplinario como un conjunto de tecnologías orientadas a conducir las conductas mediante mecanismos de vigilancia, normalización y examen que participan en los procesos de subjetivación. Esta mirada puede complementarse con la fenomenología feminista de Young (1990), quien sostiene que la experiencia corporal se encuentra históricamente situada y atravesada por relaciones de género y poder, así como con la propuesta de Bourdieu (1991), para quien las instituciones educativas pueden contribuir a reproducir formas de violencia simbólica naturalizadas mediante normas, prácticas y relaciones socialmente legitimadas. Desde este marco conceptual, la autoridad pedagógica se comprende como una construcción relacional que emerge en la intersección entre las relaciones de poder, las experiencias corporales, las prácticas institucionales y los procesos de subjetivación.

En el ámbito de la enfermería, esta problemática adquiere particular relevancia debido a las características específicas de la formación profesional. La educación en enfermería articula procesos académicos, asistenciales y organizacionales desarrollados tanto en espacios universitarios como en escenarios clínicos caracterizados por estructuras jerárquicas, protocolos institucionales y responsabilidades vinculadas con el cuidado. El aprendizaje ocurre, por tanto, en la interacción entre la universidad y los servicios de salud, donde convergen conocimientos disciplinares, normas institucionales, relaciones de poder y responsabilidades profesionales. En este contexto, la autoridad docente se configura tanto a partir del conocimiento disciplinar y la experiencia profesional como de las formas de socialización mediante las cuales los estudiantes incorporan valores, prácticas, comportamientos y modelos de relación propios de la profesión.

Aunque la educación en enfermería ha incorporado progresivamente modelos centrados en el estudiante y metodologías activas orientadas a fortalecer la participación, la autonomía y el pensamiento crítico, entre ellas la simulación clínica, el aprendizaje basado en problemas y las prácticas reflexivas (Bacchetta, 2026; Toasa-Ortiz et al.,

2025), estas innovaciones pueden coexistir con prácticas docentes en las que persisten relaciones jerárquicas, mecanismos de disciplinamiento y formas tradicionales de ejercer la autoridad (Mijangos-Fuentes et al., 2025; Pérez-Saavedra et al., 2025). En América Latina, diversas investigaciones han mostrado que determinados procesos de formación en enfermería pueden reproducir relaciones de subordinación, violencia simbólica y prácticas de disciplinamiento que llegan a normalizarse dentro de los espacios educativos (Molina Galarza, 2023). Estas experiencias permiten advertir que la autoridad pedagógica participa no solo en la transmisión y construcción del conocimiento, sino también en la reproducción, cuestionamiento o transformación de culturas institucionales y de formas específicas de ejercer el poder.

La autoridad pedagógica constituye, en este sentido, una práctica relacional cuyo significado puede transformarse a partir de las experiencias construidas durante la formación y del modo en que estas son posteriormente interpretadas por los docentes. Cuando se sustenta en el reconocimiento mutuo, el diálogo y el acompañamiento, puede favorecer el aprendizaje, la autonomía y la construcción de vínculos educativos significativos. En cambio, cuando se legitima mediante prácticas de humillación, control, subordinación o disciplinamiento, puede contribuir a reproducir relaciones de poder y formas de violencia simbólica. Desde esta perspectiva, Segato (2016) propone el concepto de pedagogías de la crueldad para comprender los procesos mediante los cuales determinadas formas de violencia pueden naturalizarse y reproducirse en las relaciones sociales e institucionales. En el ámbito educativo, esta perspectiva permite problematizar cómo ciertas experiencias de autoridad pueden ser incorporadas, cuestionadas, reinterpretadas o transformadas por los docentes a lo largo de sus trayectorias formativas y profesionales.

Esta problemática adquiere una dimensión adicional cuando quienes ejercen actualmente la docencia fueron previamente estudiantes dentro de la misma institución. Las experiencias vividas durante la formación pueden permanecer como referentes desde los cuales se interpreta el ejercicio posterior de la autoridad, ya sea mediante la continuidad de determinados modelos pedagógicos o mediante su cuestionamiento y transformación. La memoria de las relaciones con antiguos docentes, las experiencias de reconocimiento o subordinación y las formas institucionales de disciplinamiento pueden convertirse así en elementos significativos para comprender cómo se construyen las prácticas docentes contemporáneas.

Aunque la literatura ha documentado ampliamente la influencia de la formación universitaria en la construcción de la identidad profesional (Geoghan Marold et al., 2025), existe menor evidencia acerca de cómo los docentes reinterpretan las experiencias de autoridad vividas durante su propia formación cuando posteriormente se incorporan como profesores en la misma institución en la que fueron formados. Esta particular continuidad entre la experiencia como estudiante y el ejercicio posterior de la docencia configura un espacio relevante para analizar los procesos mediante los cuales determinados modelos de autoridad se reproducen, se cuestionan o se transforman. Examinar estas trayectorias permite comprender la autoridad pedagógica como una experiencia situada que se resignifica continuamente mediante la memoria, la reflexión crítica, las experiencias corporales y las relaciones construidas dentro de la institución.

A partir de este vacío de conocimiento, el presente estudio tuvo como objetivo comprender cómo docentes de licenciatura en enfermería resignifican la autoridad pedagógica a partir de sus trayectorias formativas compartidas dentro de la institución donde actualmente ejercen la docencia.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo sustentado en la fenomenología hermenéutica, orientado a comprender las experiencias vividas y los significados que las personas les atribuyen dentro de su contexto histórico, social y relacional. Este enfoque permitió aproximarse a la autoridad pedagógica no como una categoría predeterminada, sino como una experiencia construida y reinterpretada por los docentes a partir de sus trayectorias formativas y profesionales.

En consonancia con la fenomenología de la práctica propuesta por van Manen (2023), el fenómeno de interés estuvo constituido por la experiencia vivida de docentes que, después de haberse formado en una misma institución, reinterpretan sus trayectorias para construir, negociar y ejercer la autoridad pedagógica en su práctica profesional. Esta perspectiva permitió atender a los significados atribuidos a situaciones concretas experimentadas durante la formación y a la manera en que dichas experiencias permanecen, se transforman o adquieren nuevos sentidos en el ejercicio posterior de la docencia.

El posicionamiento epistemológico dialogó, además, con la fenomenología feminista de Young (1990), desde la cual la experiencia se comprende como corporalmente situada y atravesada por relaciones sociales, de género y poder. Desde esta perspectiva, la autoridad pedagógica fue abordada como una experiencia encarnada e históricamente situada, vinculada con los procesos de feminización de la enfermería y con prácticas institucionales que intervienen en la regulación de los cuerpos, las emociones y las formas consideradas legítimas de ejercer la docencia. La incorporación de esta perspectiva permitió prestar especial atención a la corporalidad, las relaciones de género y las experiencias de disciplinamiento presentes en las trayectorias narradas por los participantes.

El estudio fue aprobado por el Comité Local de Ética en Investigación. La participación fue voluntaria y se obtuvo

el consentimiento informado de todos los participantes antes de la realización de las entrevistas. Se garantizaron la confidencialidad, el anonimato y el resguardo de la información mediante la asignación de códigos alfanuméricos, utilizados durante la transcripción, el análisis y la presentación de los resultados.

Participaron doce docentes de licenciatura en enfermería pertenecientes a una institución pública de formación profesional ubicada en Mérida, Yucatán, México. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional, procurando variabilidad en la generación de egreso, los años de experiencia docente y la formación de posgrado, con el propósito de incorporar diferentes trayectorias profesionales desarrolladas dentro de un mismo contexto institucional.

Como criterio de inclusión se estableció que los participantes fueran egresados de la misma institución en la que actualmente ejercían la docencia. Esta decisión respondió al interés por comprender cómo una trayectoria formativa compartida continúa influyendo en las maneras de interpretar, negociar y ejercer la autoridad pedagógica. La pertenencia a una misma institución como estudiantes y posteriormente como docentes no constituyó únicamente una característica de la muestra, sino una condición relevante para aproximarse al fenómeno de estudio, al permitir explorar cómo las experiencias vividas durante la formación son recordadas, reinterpretadas y resignificadas desde la posición docente.

La información se produjo mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad realizadas entre octubre de 2025 y enero de 2026. La guía de entrevista se diseñó a partir del objetivo del estudio y se organizó en torno a experiencias relacionadas con la autoridad pedagógica, la disciplina institucional, las relaciones de poder, la corporalidad y las trayectorias formativas. Las preguntas privilegiaron la evocación de experiencias concretas y favorecieron que los participantes reconstruyeran narrativamente situaciones vividas tanto durante su formación profesional como en su práctica docente.

Aunque se contó con una guía orientadora, las entrevistas se desarrollaron de manera flexible, de acuerdo con la naturaleza fenomenológica del estudio. Esta flexibilidad permitió profundizar en experiencias, recuerdos y significados que emergieron durante cada encuentro y que resultaron relevantes para comprender el fenómeno investigado. Las entrevistas se realizaron individualmente en espacios previamente acordados con los participantes. Todas fueron grabadas en audio, previo consentimiento, y transcritas textualmente para preservar la integridad de las narrativas durante el proceso de interpretación.

Análisis de la información

El análisis se desarrolló siguiendo la lógica del círculo hermenéutico, entendido como un movimiento interpretativo continuo entre las partes y el todo. En este proceso, las experiencias particulares narradas por cada participante fueron interpretadas en relación con el conjunto de las entrevistas, el contexto institucional y el horizonte de comprensión de la investigadora. La comprensión del fenómeno se construyó, por tanto, mediante un proceso reflexivo, iterativo y progresivo de lectura, interpretación y retorno constante a las narrativas.

Las transcripciones fueron leídas de manera reiterada con el propósito de favorecer una inmersión profunda en las experiencias narradas. Durante este proceso se elaboraron memos analíticos y notas reflexivas en los que se registraron comprensiones iniciales, interrogantes, relaciones emergentes, tensiones interpretativas y precomprensiones de la investigadora. Este procedimiento permitió mantener una actitud reflexiva frente al proceso de interpretación y reconocer la participación de la propia investigadora en la construcción de significado.

A partir de las lecturas sucesivas se identificaron unidades de significado vinculadas con la experiencia de la autoridad pedagógica, la disciplina institucional, la corporalidad, las relaciones de género, las relaciones de poder y las trayectorias formativas. Estas unidades no fueron tratadas como elementos aislados, sino interpretadas mediante un diálogo constante entre las experiencias particulares, el conjunto de las narrativas y el contexto institucional en el que fueron producidas.

Posteriormente, las unidades de significado fueron agrupadas y contrastadas de acuerdo con sus convergencias, diferencias, tensiones y relaciones interpretativas. El análisis implicó retornos sucesivos a las transcripciones completas para evitar fragmentar las experiencias y conservar la relación entre cada significado identificado y el contexto narrativo del que había emergido.

Las categorías interpretativas se construyeron progresivamente mediante el diálogo hermenéutico entre las narrativas, las unidades de significado, los memos analíticos y las notas reflexivas. Este proceso permitió reconocer patrones compartidos sin eliminar las particularidades, contradicciones y matices presentes en las experiencias individuales. Como resultado, las categorías expresaron diferentes formas mediante las cuales los docentes reconstruyen y resignifican la autoridad pedagógica a partir de su experiencia previa como estudiantes y de su posterior incorporación como profesores en la misma institución.

La interpretación final se construyó mediante un movimiento continuo entre las experiencias individuales y la comprensión global del fenómeno, procurando mantener la cercanía con las narrativas de los participantes y, simultáneamente, desarrollar una comprensión interpretativa de sus significados. De esta manera, el análisis permitió comprender la resignificación de la autoridad pedagógica

como un proceso situado en el que convergen memoria, corporalidad, género, relaciones de poder, experiencias institucionales y trayectorias formativas (Figura 1).

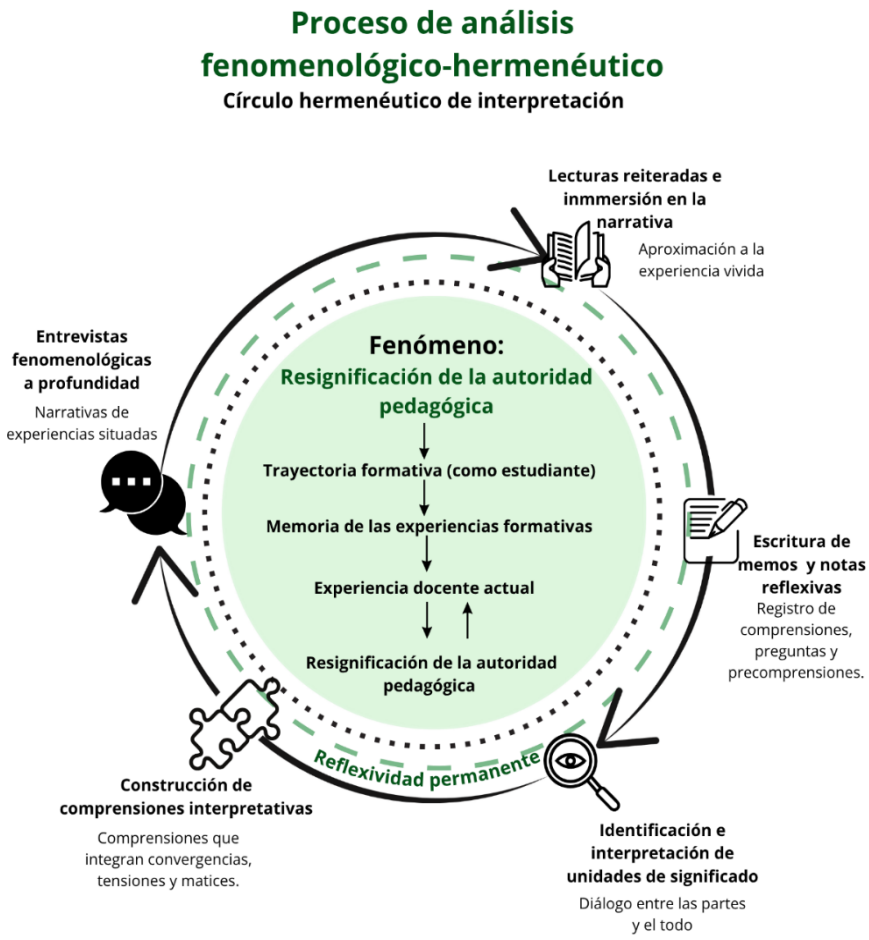


Figura 1. Proceso interpretativo fenomenológico-hermenéutico para la comprensión de la resignificación de la autoridad pedagógica.

Al desarrollarse en una única institución formadora, los hallazgos no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino aportar una comprensión profunda del fenómeno, con posibilidades de transferibilidad analítica hacia contextos con características semejantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las narrativas revelaron que la autoridad pedagógica no constituye un significado estable ni homogéneo entre los docentes participantes, sino una experiencia dinámica y relacional que se resignifica a partir de la interacción entre las memorias de la formación y las exigencias contemporáneas del ejercicio docente. La particularidad de haber sido estudiantes y, posteriormente, docentes de la misma institución permitió identificar continuidades, tensiones y transformaciones entre las formas de autoridad experimentadas durante su formación y aquellas que actualmente construyen y ejercen en su práctica profesional.

Del análisis interpretativo emergieron cuatro comprensiones que articulan este proceso de resignificación de la autoridad pedagógica y permiten reconocer tanto las experiencias que permanecen en la memoria de los participantes como las transformaciones producidas a lo largo de sus trayectorias docentes (Tabla 1).

Tabla 1. Comprensiones interpretativas sobre la resignificación de la autoridad pedagógica.

Comprensión interpretativa	Hallazgo central	Manifestaciones en las narrativas
1. Experiencia de la autoridad pedagógica	La autoridad se configura en tensión entre modelos jerárquicos heredados y formas relacionales de legitimidad.	Conocimiento disciplinar, experiencia clínica, posición jerárquica y reconocimiento de los estudiantes.
2. Memoria de la violencia pedagógica	Las experiencias de humillación, miedo y coerción permanecen como memorias formativas que influyen en el ejercicio docente actual.	Amenazas de reprobación, disciplina rígida y subordinación de situaciones de enfermedad, maternidad o vulnerabilidad a las exigencias institucionales.
3. El cuerpo como territorio de disciplinamiento	La autoridad también se ejerció mediante la regulación diferenciada de los cuerpos, particularmente de las mujeres.	Vigilancia del peso y apariencia, regulación de maternidad y sexualidad, y sanciones vinculadas con la corporalidad.
4. Resignificación contemporánea de la autoridad pedagógica	Los docentes reconstruyen la autoridad mediante un proceso reflexivo que busca distanciarse de prácticas coercitivas sin abandonar la exigencia académica.	Diálogo, pensamiento crítico, reconocimiento del estudiante, cuidado y tensión entre autonomía y responsabilidad profesional.

La primera comprensión que emergió del análisis mostró que la autoridad pedagógica no constituye una experiencia homogénea entre los participantes. Por el contrario, sus significados se configuran en la tensión entre modelos jerárquicos heredados durante la formación y formas relacionales de ejercer la docencia construidas en respuesta a las transformaciones y demandas educativas contemporáneas. Las narrativas evidenciaron diferentes maneras de legitimar la autoridad y de posicionarse frente a los estudiantes, vinculadas con las trayectorias formativas y profesionales de los docentes.

Entre los participantes con menor trayectoria profesional predominó una comprensión de la autoridad sustentada en el conocimiento disciplinar, la capacidad para orientar el aprendizaje y el reconocimiento otorgado por los estudiantes. Desde esta perspectiva, la autoridad no se asumía como una condición inherente al cargo docente, sino como una legitimidad que debía construirse y sostenerse cotidianamente mediante la interacción pedagógica. El dominio del conocimiento aparecía como un elemento relevante, pero su reconocimiento dependía también de la capacidad del docente para orientar y acompañar al estudiante.

Esta comprensión se expresó en las narrativas de los participantes:

“La autoridad es eso que tiene un líder, es lo que le da el poder de guiar a los demás”.

“Lo que te da autoridad es el dominio de los temas que estás explicando, eso no se puede llegar e imponer así nada más, uno se lo tiene que ganar”.

Ambos relatos sitúan la autoridad en una dimensión relacional. Aunque el conocimiento y la capacidad de liderazgo constituyen elementos que legitiman la posición docente, la expresión “uno se lo tiene que ganar” muestra que dicha legitimidad no se considera automática, sino dependiente del reconocimiento construido en la relación con los estudiantes.

En contraste, entre los docentes con mayor antigüedad institucional emergió con mayor fuerza una comprensión de la autoridad vinculada con el prestigio profesional, la experiencia clínica acumulada y la posición ocupada dentro de la estructura organizacional. En estas narrativas, la trayectoria profesional funcionaba como fuente de legitimidad y establecía una diferenciación entre la posición del docente y la del estudiante. La autoridad adquiría así un significado asociado no solamente al conocimiento, sino también al lugar alcanzado dentro de las jerarquías profesionales e institucionales:

“Yo soy especialista en cuidados intensivos, a veces les cuento mis experiencias en el hospital para que se den cuenta de que aún les falta mucho por recorrer antes de querer ponerse al tú por tú conmigo”.

“Hay una línea jerárquica clara que se debe respetar, yo soy jefa en mi servicio, los estudiantes me deben respeto casi automáticamente, me he ganado mi lugar con los años”.

Estas narrativas muestran una continuidad entre las jerarquías propias del ámbito clínico y las relaciones construidas en el espacio educativo. La experiencia profesional, la especialización y la posición ocupada en los servicios de salud se trasladan al escenario docente como fuentes de reconocimiento y legitimidad. Expresiones como “ponerse al tú por tú conmigo” y “me deben respeto casi automáticamente” evidencian una concepción en la que la distancia jerárquica continúa desempeñando un papel significativo en la construcción de la autoridad.

Sin embargo, el análisis permitió comprender que estas formas de experimentar y ejercer la autoridad no constituyen posiciones rígidas ni mutuamente excluyentes. Ambas aparecieron en las narrativas de los participantes y, en algunos casos, coexistieron dentro del relato de un mismo docente. Esta coexistencia evidencia que la autoridad pedagógica se encuentra en un proceso continuo de negociación entre formas de legitimidad vinculadas con la jerarquía, la experiencia y el prestigio profesional,

y otras sustentadas en el reconocimiento, el acompañamiento y la relación pedagógica.

La autoridad emerge, por tanto, como una experiencia en transición. Los docentes no abandonan necesariamente los referentes de autoridad aprendidos durante su formación y trayectoria clínica, sino que los reinterpretan frente a nuevas formas de comprender la relación educativa. Esta tensión entre continuidad y transformación constituye uno de los primeros indicios del proceso de resignificación identificado en las narrativas y permite comprender que el ejercicio contemporáneo de la autoridad pedagógica se construye en el encuentro entre la memoria institucional, la experiencia profesional y las demandas relacionales de la docencia universitaria.

La segunda comprensión que emergió del análisis fue que las formas contemporáneas de ejercer la autoridad pedagógica no podían comprenderse sin recuperar la memoria de las experiencias vividas por los docentes durante su formación. En las narrativas, la violencia pedagógica permanecía como una experiencia formativa que continuaba otorgando sentido a su práctica docente.

Los relatos estuvieron atravesados por prácticas disciplinarias coercitivas, en las que el miedo, la humillación y el sufrimiento aparecían como mecanismos cotidianos de formación. Los participantes las describieron como parte de una cultura institucional sustentada en la obediencia, la disciplina rígida y el endurecimiento emocional.

Uno de los participantes señaló haber aprendido *"a través del miedo"*, en contextos donde la amenaza de reprobación o expulsión funcionaba como estrategia pedagógica:

"Si no leías lo que el maestro decía, hasta te sacaba del salón, era falta."

La violencia también se expresó en la subordinación de la vulnerabilidad física, emocional y familiar a las exigencias institucionales. Un participante relató que, tras contraer dengue hemorrágico, no se le permitió faltar a clases pese al riesgo de sangrado por plaquetopenia. Otra participante recordó:

"Mi amiga tuvo un parto con desgarre, y la obligaron a asistir al día siguiente cuando todavía no se podía ni sentar."

Otra señaló:

"Yo tenía fiebre por Chikungunya y estaba temblando de fiebre y no me dejaron irme temprano."

Asimismo, una participante narró:

"Robaron en mi casa, se llevaron computadoras, dinero que teníamos para el tratamiento de cáncer de mi prima y se llevaron la ropa y zapatos que me compró mi mamá para asistir a un evento nocturno por el aniversario de la escuela y aun así me intentaron reprobar por no haber ido, aun sabiendo que el robo fue ese mismo día."

En conjunto, estas narrativas muestran que el cumplimiento de las normas institucionales se imponía sobre las condiciones de vulnerabilidad del estudiantado. El análisis permitió comprender que la violencia pedagógica trascendía acontecimientos aislados para constituirse en una memoria formativa que continúa influyendo en la manera en que los docentes comprenden y ejercen la autoridad pedagógica.

La tercera comprensión que emergió del análisis fue que la violencia pedagógica no solo permanecía en la memoria de los participantes, sino también en la manera en que sus cuerpos habían sido regulados durante la formación. Las narrativas mostraron que la disciplina institucional trascendía el rendimiento académico para extenderse hacia el cuerpo, la apariencia, la maternidad y las formas consideradas legítimas de habitar la profesión de enfermería.

Una participante relató que durante su formación una docente *"trajo su báscula y dijo que si teníamos sobrepeso u obesidad teníamos que bajar de peso o nos iba a reprobar el semestre; nos pesó ahí delante de todos diciendo quién tenía que bajar de peso".*

Asimismo, otras participantes describieron experiencias en las que las exigencias institucionales se imponían incluso sobre procesos de embarazo, parto y recuperación física. Una participante recordó:

"Mi mejor amiga acababa de parir, literalmente le hicieron una cesárea y solo le dieron siete días de permiso para faltar; ni siquiera le habían quitado los puntos, pero le dijeron que si faltaba un día más le daban de baja de la escuela."

Otra narró que fue sancionada por acompañar a una compañera durante una emergencia obstétrica ocurrida dentro de la institución:

"Mi amiga rompió membranas en el baño de la escuela; su familia no vivía en Mérida y no tenía nadie que la llevara al hospital. Yo le dije a mi coordinadora que me dejara llevarla porque yo tenía carro. Ella me dijo: 'ok, vete, pero tienes falta'. Llegamos al centro de salud y el bebé nació en menos de 15 minutos."

En conjunto, estas experiencias muestran que el cuerpo femenino fue objeto de vigilancia y regulación institucional, subordinando la vulnerabilidad física y los procesos reproductivos al cumplimiento de las normas académicas.

La regulación corporal también se extendía a la moralidad y la sexualidad femenina. Una participante relató que una compañera diagnosticada con Virus del Papiloma Humano requirió una intervención quirúrgica y, ante la negativa institucional para justificar su ausencia, abandonó la licenciatura. Posteriormente, según recordó, la coordinadora expresó:

"Eso que le pasó a su compañera solo le pasa a las que tienen los cascos ligeros, así que ya lo saben, aquí no se le solapa eso a nadie."

Asimismo, emergieron narrativas sobre prácticas percibidas como invasivas durante la formación. Una participante recordó:

"En mi clase de salud sexual la maestra nos pidió una vez que describiéramos detalladamente nuestros genitales, en otra ocasión que escribiéramos todas nuestras parafilias; de hecho tengo la evidencia en mi correo electrónico todavía."

Estas narrativas permitieron comprender que la autoridad pedagógica trascendía el ámbito académico para intervenir sobre la corporalidad, la sexualidad y la identidad de las estudiantes mediante formas de vigilancia y regulación moral.

Un hallazgo particularmente relevante fue que estas experiencias fueron narradas exclusivamente por las participantes mujeres. Ninguno de los docentes varones refirió experiencias relacionadas con vigilancia corporal, regulación de la apariencia física o control de la sexualidad durante su formación, lo que evidencia que la autoridad pedagógica fue experimentada de manera diferenciada según el género.

La comprensión final que emergió del análisis fue que la autoridad pedagógica no se reproduce mecánicamente entre generaciones, sino que se resignifica a partir de las trayectorias formativas de los docentes. Las experiencias de violencia pedagógica, disciplinamiento corporal y control institucional no permanecían únicamente como recuerdos del pasado, sino que constituían referentes desde los cuales reconstruían continuamente su manera de comprender y ejercer la docencia.

En las narrativas emergió un rechazo explícito hacia formas autoritarias y coercitivas de ejercer la enseñanza. Este rechazo no respondía únicamente a discursos pedagógicos contemporáneos, sino a una elaboración crítica de las propias experiencias formativas. Para muchos participantes, las vivencias de humillación, rigidez disciplinaria y control excesivo se transformaron en un referente para construir prácticas docentes diferentes.

Una participante expresó:

"Yo no soy de esa forma porque tengo muy malos recuerdos de cómo se comportaban las coordinadoras con nosotros."

Otra agregó:

"Sí tiene que ver mi manera de enseñar ahora con todo lo malo que vi en la escuela de enfermería."

En consecuencia, la autoridad comenzó a comprenderse menos como un ejercicio de control y más como una responsabilidad ética orientada al acompañamiento de los procesos formativos. En varias narrativas emergió la búsqueda de formas de autoridad sustentadas en el diálogo, el pensamiento crítico y el reconocimiento del estudiante como sujeto activo del aprendizaje.

Una participante señaló:

"El pensamiento crítico es eso, aunque suene que te moleste, te están cuestionando."

Posteriormente agregó que una autoridad basada únicamente en la imposición:

"...abre una brecha enorme entre el docente y el estudiante."

En la misma línea, otro docente expresó:

"Si tú llegas a imponer terror o miedo, seguramente algo van a aprender, pero como la relación se vuelve tensa, no se aprende con gusto."

La resignificación de la autoridad también implicó reconocer la dimensión humana del proceso educativo, incorporando la vulnerabilidad, las emociones y las experiencias personales de los estudiantes como elementos legítimos de la relación pedagógica.

Una docente señaló:

"Más allá de que son alumnos también pueden ser padres, hijos o hermanos, y tenemos que estar conscientes en todo momento de que son seres humanos."

Otra expresó:

"No soy autoritaria; me gusta que puedan opinar porque eso les va a servir cuando sean profesionales; no podemos seguir pensando que solo estamos para seguir indicaciones, tienen que aprender a pensar, a defender su criterio."

No obstante, la resignificación de la autoridad no apareció como un proceso concluido. Los participantes manifestaron tensiones para sostener la exigencia académica y la responsabilidad profesional sin recurrir a los mecanismos coercitivos que cuestionaban. Asimismo, algunos percibían que las políticas institucionales actuales limitaban la posibilidad de establecer consecuencias académicas claras.

Un participante expresó:

"Es que ya todo cambió, ya no es como antes; ahorita te llaman la atención hasta si te extendiste de tiempo en la clase y les quitaste minutos de su descanso."

Otro señaló:

"Ya no los puedes reprobar; tú tienes que ver cómo hacerle, pero no los puedes reprobar. Supongo que la escuela tiene que cuidar sus indicadores de calidad o algo así, no lo sé, pero siento que eso los alumnos lo saben y por eso a veces no se esfuerzan como deberían."

En conjunto, las narrativas muestran que la autoridad pedagógica no se reemplaza por un modelo distinto, sino que se reconstruye continuamente mediante la

negociación entre la memoria de las experiencias formativas y las exigencias éticas del ejercicio docente. Así, la autoridad emergió como una práctica relacional, reflexiva y situada, en permanente construcción.

El principal hallazgo de este estudio fue comprender que la autoridad pedagógica no se reproduce mecánicamente entre generaciones, sino que se resignifica a partir de las trayectorias formativas de los docentes. Más que un atributo inherente al rol docente, emergió como una construcción relacional cuya legitimidad se negocia entre la memoria de las experiencias formativas, las exigencias contemporáneas de la enseñanza y la reflexión sobre la propia práctica. Aunque los participantes rechazaron las prácticas de humillación, coerción y control vividas durante su formación, las narrativas evidenciaron que construir formas alternativas de ejercer la autoridad continúa siendo un desafío. Esta tensión sugiere que la transformación pedagógica no depende únicamente de decisiones individuales, sino también de las tradiciones institucionales que históricamente han legitimado determinadas formas de autoridad.

Estos hallazgos dialogan con la reflexión de Arendt (1999) sobre la banalidad del mal, particularmente con la importancia del juicio y la reflexión frente a prácticas que pueden reproducirse bajo marcos institucionales normalizados. Desde esta perspectiva, la dificultad para construir formas alternativas de autoridad, aun reconociendo el daño ocasionado por determinadas experiencias formativas, permite considerar que algunas prácticas pedagógicas pueden persistir cuando dejan de ser objeto de juicio crítico y son legitimadas por discursos de disciplina, excelencia o formación del carácter.

En este sentido, los resultados coinciden con Acuña Zúñiga et al. (2022), quienes conciben la autoridad pedagógica como una capacidad para orientar, generar confianza y favorecer el aprendizaje desde relaciones de reconocimiento mutuo. Sin embargo, el presente estudio amplía esta comprensión al mostrar que dicha legitimidad no depende únicamente de competencias pedagógicas, sino también del trabajo reflexivo mediante el cual los docentes reinterpretan las experiencias de autoridad vividas durante su propia formación.

En particular, las experiencias de violencia pedagógica no permanecieron como acontecimientos del pasado, sino como memorias formativas que continúan configurando la manera en que los docentes comprenden y ejercen la autoridad. Esta permanencia dialoga con Segato (2016) sobre las pedagogías de la crueldad, en tanto determinadas formas de violencia pueden naturalizarse como estrategias legítimas de formación y socialización. Desde Bourdieu (1991), esta naturalización puede comprenderse como violencia simbólica, pues determinadas prácticas llegan a legitimarse como necesarias para la formación profesional aun cuando generan sufrimiento. En las narrativas, ello se manifestó en la justificación de experiencias de humillación, coerción y control bajo discursos de disciplina, excelencia o formación del carácter.

Así, la memoria de estas experiencias no constituye únicamente un antecedente biográfico, sino un elemento activo en la resignificación de la autoridad: orienta las decisiones mediante las cuales los docentes buscan interrumpir, transformar o distanciarse de formas de relación pedagógica heredadas.

Los hallazgos muestran que la autoridad pedagógica no solo fue experimentada mediante relaciones jerárquicas o mecanismos disciplinarios, sino también a través de formas de regulación ejercidas directamente sobre el cuerpo. Las narrativas de las participantes evidenciaron que el peso corporal, la apariencia física, la maternidad, la sexualidad y la presentación personal constituyeron dimensiones de vigilancia y evaluación durante la formación profesional.

Desde la fenomenología feminista de Young (1990), estas experiencias muestran que la autoridad se vive desde cuerpos históricamente situados y atravesados por relaciones de género y poder. La regulación del cuerpo femenino constituyó una experiencia encarnada que intervino en la construcción de la identidad profesional. Esta interpretación dialoga con Foucault (2003), para quien el poder disciplinario opera mediante mecanismos de vigilancia, normalización y regulación de los cuerpos. En este estudio, la vigilancia de la apariencia, la conducta y la sexualidad trascendió el aprendizaje técnico para intervenir sobre la corporalidad y la subjetividad de las participantes.

Un hallazgo particularmente relevante fue que estas formas de disciplinamiento fueron experimentadas de manera diferencial según el género. Mientras las narrativas sobre regulación corporal y moral emergieron exclusivamente entre las participantes mujeres, los docentes varones no refirieron experiencias semejantes. Este resultado evidencia que la autoridad pedagógica también se configura mediante relaciones de género que producen trayectorias formativas diferenciadas dentro de un mismo contexto institucional.

Los hallazgos dialogan con Hernández-Camarena et al. (2025), quienes documentan que la autoridad pedagógica en la educación superior mexicana continúa atravesada por estereotipos de género, prácticas diferenciadas y formas de violencia simbólica. El presente estudio amplía esta comprensión al mostrar que, en la formación de enfermería, estas dinámicas también se expresan mediante la regulación cotidiana del cuerpo, la apariencia, la sexualidad y la maternidad. La feminización histórica de la profesión y la centralidad del cuerpo hacen de este un escenario particularmente revelador para observar cómo la autoridad pedagógica se configura desde relaciones de género.

Los hallazgos muestran que la resignificación de la autoridad pedagógica no implica el reemplazo de modelos tradicionales por formas horizontales de enseñanza, sino una reconstrucción continua de su legitimidad a partir de la experiencia formativa de los docentes. Esta interpretación dialoga con Dasuky-Quiceno & González-Vargas (2022), quienes sostienen que la denominada "crisis de autoridad" responde más a una reconfiguración de sus formas tradicionales de legitimidad que a su desaparición. En el presente estudio, dicha reconfiguración se construye mediante un trabajo reflexivo a través del cual los docentes reinterpretan críticamente sus experiencias formativas para decidir cómo ejercer la autoridad en el presente.

Las narrativas muestran que los participantes no buscan eliminar la autoridad, sino reconstruirla. El desafío consiste en sostener la exigencia académica, la responsabilidad profesional y la formación ética sin recurrir a prácticas de humillación, miedo o coerción. La resignificación aparece, así, como un proceso de deliberación ética mediante el cual los docentes deciden qué prácticas interrumpir, cuáles transformar y cuáles resignificar. La autoridad deja de orientarse prioritariamente al control para configurarse como una práctica relacional cuya legitimidad se construye en el encuentro pedagógico.

Los hallazgos permiten comprender la resignificación de la autoridad pedagógica como un proceso ético, relacional y situado. Su legitimidad no se deriva exclusivamente del rol docente ni del dominio disciplinar, sino del trabajo reflexivo mediante el cual los docentes reinterpretan críticamente sus trayectorias formativas y construyen formas de autoridad capaces de sostener la exigencia académica, el pensamiento crítico y el cuidado sin reproducir dinámicas de violencia o sometimiento.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió comprender que la autoridad pedagógica no se reproduce mecánicamente entre generaciones, sino que se resignifica a partir de las experiencias formativas de los docentes. Más que un atributo inherente al rol docente, emergió como una práctica relacional cuya legitimidad se reconstruye mediante un trabajo reflexivo sobre la propia trayectoria, en el que los docentes negocian entre la exigencia académica, el cuidado y las demandas de la enseñanza contemporánea.

Asimismo, los hallazgos muestran que la memoria de la violencia pedagógica y las experiencias de disciplinamiento corporal continúan influyendo en las formas actuales de ejercer la autoridad. En una profesión históricamente feminizada como la enfermería, estas experiencias se manifestaron de manera diferenciada según el género, particularmente en las narrativas relacionadas con la regulación del cuerpo, la apariencia, la maternidad y la sexualidad.

Finalmente, el estudio muestra que construir formas éticas de autoridad requiere no solo abandonar prácticas coercitivas, sino revisar críticamente las experiencias formativas que continúan configurando la práctica docente. En este sentido, el principal aporte consiste en mostrar que la legitimidad de la autoridad pedagógica se construye mediante un proceso reflexivo en el que los docentes reinterpretan sus propias experiencias para ejercer formas de autoridad capaces de sostener la exigencia académica, el pensamiento crítico y el cuidado sin reproducir dinámicas de violencia o sometimiento. Aunque el estudio se desarrolló en un contexto específico de formación en enfermería, esta comprensión puede contribuir al análisis de la autoridad pedagógica en otros escenarios de educación superior.

REFERENCIAS

Acuña Zúñiga, C. C., Parra Cisterna, J. A., Aguayo Cisternas, G. R., & Díaz Larenas, C. (2022). La autoridad pedagógica: Una visión desde la formación inicial docente. ***Páginas de Educación, 15***(1), 93–111. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2687

Amin, S. M., El-Sayed, A. A. I., Othman, A. A., Ali, A. S., ELfeshawy, N. I., El-Sherbini, H. H., Mahmoud, A. A. F., & Atta, M. H. R. (2025). Transforming nursing education: the power of educational leadership in optimizing time management and competency. ***BMC nursing***, ***24***(1), 870. https://doi.org/10.1186/s12912-025-03420-2

Arendt, H. (1999). ***Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal***. Lumen.

Arendt, H. (2018). ***Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política***. Partido de la Revolución Democrática.

Bacchetta, J. (2026). Formación universitaria en enfermería: Tensiones epistemológicas y desafíos pedagógicos. ***El Faro. Revista Digital de Docencia Universitaria, 3***(3), 1–19. https://doi.org/10.63790/0jpxvw87

Barceló-Corrales, S., & Cárdenas-Contreras, A. (2026). La formación de enfermería en el Instituto Mexicano del Seguro Social: 80 años de historia y evolución. ***Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social, 34***(3), e1678. https://doi.org/10.5281/zenodo.20751429

Bourdieu, P. (1991). ***El sentido práctico*** (2.ª ed.). Taurus.

Casenave, G. (2022). Pensar desde el biopoder: Aportes de Foucault y Deleuze a la investigación en educación. ***Entramados, 9***(11), 158–170. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados

Chávez-Cárdenas, M. del C., Peraza-de Aparicio, C. X., López-Gamboa, Y., & Fernández-Marín, M. Á. (2026). Habilidades digitales en enfermería: Adaptándose a la era de la salud digital. ***Sophia Research Review, 3***(1), 21–25. https://doi.org/10.64092/rn3svs02

Dasuky Quiceno, S. A., & González Vargas, J. P. (2022). La declinación de la autoridad docente en la contemporaneidad: Una perspectiva psicoanalítica. *Revista CES Psicología, 15*(1), 182–200. https://doi.org/10.21615/cesp.5614

Foucault, M. (2023). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Geoghan Marold, S. M., Strouse, S. M., & Butcher, D. (2025). Professional identity in nursing: A narrative review of the ISPIN definition and domains usage. *SAGE Open Nursing, 11*, 1–19. https://doi.org/10.1177/23779608251335240

Hernández-Camarena, K. B., Cubillas-Rodríguez, M. J., & Abril-Valdez, E. (2025). Autoridad pedagógica y estereotipos de género en la práctica docente universitaria. *Revista Educación, 49*(1), 1–23. https://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61000

Marín Arias, N. F. (2024). *Emancipación, autoridad y autonomía en la era de la libertad: Relaciones y rol de la autoridad pedagógica en la educación emancipadora de los albores del siglo XXI* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata].

Martín-Criado, E., Alonso Carmona, C., & Castillo Rojas-Marcos, J. (2022). Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso. *Revista Española de Sociología, 31*(3), a117. https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.117

Mijangos-Fuentes, K. I., Rangel-Flores, Y. Y., Domínguez, S. E., Jure-Cares, L., Pilquinao-Pilquinao, M. B., & Fernández-Rincón, C. A. (2025). Tendedero latinoamericano: Violencias durante la formación educativa en enfermería. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social, 33*(2), e1537. https://revista-enfermeria.imss.gob.mx/index.php/revista_enfermeria/article/view/1537/1320

Molina Galarza, M. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial: Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. *Praxis Educativa, 27*(2), 1–17. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270211

Pérez-Saavedra, A. P., Ayala-Zuluaga, J. E., & Mondragón-Sánchez, E. J. (2025). Violencia simbólica en la enseñanza superior de enfermería: Una revisión narrativa. *Universidad y Salud, 27*(2), e8705. https://doi.org/10.22267/rus.252702.344

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

Toasa-Ortiz, F. P., Acosta-Lalaleo, D. P., Maya-Calva, F. P., Montesdeoca-Tello, A., & Lalaleo-Portero, T. J. (2025). Innovaciones en la enseñanza de enfermería: Uso de simulación clínica y realidad virtual. *Innova Science Journal, 3*(2), 126–137. https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n2/59

Van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.

Young, I. M. (1990). *Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory*. Indiana University Press.

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Diana Guadalupe Banuelos-Gonzalez: 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

PARTICIPACIÓN FAMILIAR
Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

FAMILY INVOLVEMENT AND LEARNING AMONG BASIC EDUCATION STUDENTS

Vanessa Olguín[1]
E-mail: ol453381@uaeh.edu.mx
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9226-5832
Javier Moreno-Tapia[1]
E-mail: javier_moreno@uaeh.edu.mx
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4029-5440
[1] Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Olguín, V., & Moreno-Tapia, J. (2026). Participación familiar y aprendizaje en estudiantes de educación básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 81-91.

Fecha de presentación: 17/06/2026 **Fecha de aceptación:** 26/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar la participación de las familias influye en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 100 padres de familia de una institución de educación básica, distribuidos equitativamente entre los grados de primero, segundo, tercero, cuarto y sexto de una primaria pública en una zona urbana del centro de México. Se aplicó un cuestionario tipo Likert integrado por cinco dimensiones: comunicación familia-escuela, apoyo institucional para la participación familiar, apoyo al aprendizaje en casa, participación en actividades escolares y percepción sobre la apertura del docente. Los resultados evidenciaron una percepción ampliamente favorable en las dimensiones evaluadas. La mayoría de los participantes manifestó recibir información clara y oportuna por parte de la escuela, contar con orientación para apoyar el aprendizaje desde el hogar y mantener una comunicación respetuosa con los docentes. Asimismo, las familias señalaron que supervisan el cumplimiento de las tareas, promueven hábitos de estudio, organizan el tiempo destinado a las actividades escolares y participan de manera constante en reuniones y eventos convocados por la institución. Aunque en los grados superiores se registraron algunas respuestas neutrales, éstas representan áreas de oportunidad para fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias.

Palabras clave:

Participación familiar, aprendizaje en el hogar, rendimiento académico, educación básica, involucramiento parental.

ABSTRACT

This study aimed to characterize the influence of family involvement on the learning of elementary school students. The research was conducted using a quantitative approach with a non-experimental design. The sample consisted of 100 parents of students in grades one through six of a public elementary school in an urban area of central Mexico. A Likert-type questionnaire was administered, comprising five dimensions: family-school communication, institutional support for family involvement, support for learning at home, participation in school activities, and perception of teacher openness. The results showed a largely favorable perception across the evaluated dimensions. The majority of participants reported receiving clear and timely information from the school, having guidance on how to support learning at home, and maintaining respectful communication with teachers. Furthermore, the families indicated that they supervise homework completion, promote study habits, organize time dedicated to school activities, and consistently participate in meetings and events convened by the school. Although some neutral responses were recorded in the upper grades, these represent areas of opportunity to strengthen the bond between school and families.

Keywords:

Family involvement, home learning, academic performance, basic education, parental involvement.

INTRODUCCIÓN

La educación que los niños reciben a lo largo de su vida se construye en dos escenarios fundamentales: la familia y la escuela. Aunque tradicionalmente se han entendido como espacios separados, en la experiencia cotidiana de los niños ambos se entrelazan y modelan mutuamente (Barahona Cruz et al., 2023). Las prácticas, valores y significados que circulan en el hogar acompañan al estudiante cuando ingresa a la institución escolar, del mismo modo que las normas, expectativas y lenguajes de la escuela regresan con él a su vida familiar. Esta interacción constante convierte a ambos entornos en componentes inseparables del desarrollo educativo.

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (2002), el desarrollo humano ocurre dentro de sistemas interrelacionados que configuran entornos educativos específicos, en los cuales los individuos construyen significados a partir de sus actividades cotidianas y de las interacciones que establecen en dichos contextos. Asimismo, de acuerdo con Vygotsky (1979), el aprendizaje se concibe como una actividad mediada por herramientas y artefactos culturales, cuya comprensión e interpretación dependen del contexto sociocultural en el que se utilizan. En este sentido, una misma práctica, como leer, conversar, resolver problemas o escribir, puede adquirir significados distintos según las dinámicas familiares, escolares o sociales en las que se lleve a cabo.

Establecer vínculos sólidos entre familia y escuela implica reconocer que ambos escenarios poseen lógicas distintas, pero complementarias. La escuela puede facilitar esta relación mediante actividades vinculadas con la vida cotidiana de los estudiantes y la participación de las familias. De igual forma, el acompañamiento familiar y la valoración de la educación formal enriquecen los aprendizajes escolares (Epstein et al., 2002; Mendoza-Santana & Cárdenas-Sacoto, 2022; Moll et al., 1992).

La participación familiar en el proceso educativo ha sido reconocida como un elemento clave para el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de su relevancia, persisten brechas significativas entre lo que la literatura especializada plantea y las prácticas cotidianas de las escuelas. Estas limitaciones suelen relacionarse con problemas de comunicación, la falta de estrategias sistemáticas de involucramiento familiar y las diferencias socioculturales que median la relación con la educación formal (Epstein et al., 2002; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017). Estas condiciones generan desigualdades que se reflejan directamente en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en los niveles básicos.

Por su parte, Cruz-Ángeles et al., (2026); y Martínez-Yarza et al. (2024) aportan evidencia empírica relevante al examinar la relación entre el involucramiento familiar en el hogar, el compromiso escolar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Chowa et al. (2013) proponen una categorización básica que distingue entre el involucramiento que ocurre en casa, como ayudar con las tareas escolares, y el que se lleva a cabo en la escuela, como asistir a actividades o eventos organizados por la institución. Esta tipología resalta que la participación no se limita al espacio físico de la escuela, sino que incluye una serie de prácticas cotidianas que, desde el hogar, también influyen en el desempeño y la motivación del estudiante.

En una línea similar, Sánchez (2006) distingue tres tipos de participación parental: la conductual, que incluye acciones concretas tanto en casa como en la escuela; la cognitivo intelectual, que implica ofrecer a los niños oportunidades de acceso a experiencias enriquecedoras, como visitar bibliotecas o museos; y la personal, centrada en el conocimiento y seguimiento que los padres tienen sobre el rendimiento y la conducta escolar de sus hijos. Estas tipologías, aunque diversas, comparten una premisa fundamental: la implicación activa de la familia incide positivamente en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Altschul (2012) añade una dimensión importante al señalar que el involucramiento de los padres puede clasificarse en dos grandes áreas. Por un lado, se encuentra la inversión de recursos económicos y personales destinados a proporcionar materiales o actividades intelectualmente estimulantes, como libros, recursos educativos o clases extracurriculares.

Una de las propuestas más completas en este campo es la de Epstein et al. (2002), quienes identifican seis tipos de involucramiento familiar: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Esta tipología ofrece una mirada integradora sobre las múltiples formas en que la familia y la escuela pueden interactuar para favorecer el desarrollo del estudiante.

Esta clasificación no solo evidencia la amplitud del involucramiento familiar, sino que también ofrece un marco para fomentar relaciones más sólidas y corresponsables entre padres, escuela y comunidad (Solís Castillo & Aguiar Sierra, 2017). Así, se consolida la idea de que el éxito escolar de los estudiantes no depende únicamente de su desempeño individual, sino también del acompañamiento y compromiso sostenido de sus familias.

De manera complementaria, Wong et al. (2018) analizan el involucramiento parental tanto en el hogar como en la escuela y señalan que las prácticas familiares orientadas al apoyo educativo favorecen el compromiso escolar y la construcción de disposiciones positivas hacia el aprendizaje. En particular, se destaca que el involucramiento familiar contribuye a consolidar un sentido de pertenencia escolar y una percepción positiva del entorno educativo (Razeto, 2016).

A nivel de síntesis, los metaanálisis publicados en los últimos años han permitido sistematizar la evidencia acumulada sobre la influencia de la familia en el aprendizaje. Cosso et al. (2022), a partir del análisis de programas de involucramiento parental, concluyen que la participación de las familias se asocia con efectos positivos tanto en los resultados académicos como en dimensiones no académicas, entre ellas el compromiso escolar y las habilidades socioemocionales.

De forma similar, Smith et al. (2020) señalan que las intervenciones orientadas a fortalecer el vínculo escuela-familia generan efectos diferenciados en el funcionamiento académico y socioemocional de los estudiantes, dependiendo del contexto y del tipo de involucramiento promovido.

En este sentido, Martínez-Yarza et al. (2024) destacan que las familias en contextos de vulnerabilidad social enfrentan barreras que limitan su presencia en espacios escolares formales, sin que ello implique desinterés por el aprendizaje de los estudiantes.

Considerando lo anterior, se puede indicar que la familia no solo influye en el desarrollo afectivo o conductual de los estudiantes, sino que ocupa un lugar central en la configuración de actitudes, motivaciones y formas de vinculación con el aprendizaje. La literatura coincide en que esta influencia se produce a través de mecanismos complejos y mediadores, como el compromiso escolar, lo que refuerza la pertinencia de investigaciones que aborden el aprendizaje desde una perspectiva integral y contextualizada (Romagnoli & Cortese, 2015).

Epstein et al. (2002) refuerzan esta perspectiva al señalar que la familia es capaz de ofrecer un ambiente enriquecido mediante actividades y experiencias educativas en el hogar, lo cual contribuye tanto al aprendizaje como al desarrollo emocional y relacional del niño. En esta lógica, Bandura (1977), desde la teoría del aprendizaje social, afirma que los niños aprenden por observación e imitación, por lo que los padres se convierten en modelos fundamentales para la adquisición de conductas, valores y hábitos positivos.

En sus hallazgos, Sylva et al. (2004) encontraron que los niños cuyos padres participan activamente en su educación no solo logran mejores resultados escolares, sino que también desarrollan actitudes más positivas hacia el aprendizaje y habilidades socioemocionales fundamentales. Por su parte, Hoover-Dempsey et al. (2005) destacan la relevancia del hogar como espacio inicial de formación del individuo, lo que refuerza la importancia de establecer vínculos sólidos entre la escuela y la familia.

En diversos contextos educativos, esta participación ha sido priorizada por los sistemas escolares. Investigaciones previas muestran que, cuando los padres se involucran de manera constante, pueden constituirse en referentes significativos para los niños, con implicaciones para su motivación y desempeño académico (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Wentzel, 1998). Asimismo, el entorno familiar influye de forma significativa en el desarrollo emocional del niño (Lacasa, 2014).

Según Hoover-Dempsey & Sandler (1997), los hijos de padres comprometidos pueden beneficiarse de formas de acompañamiento que favorecen su desarrollo escolar. Por su parte, Chavkin & Williams (2003) afirman que la colaboración entre padres y maestros contribuye a mejorar la calidad educativa. Desde esta perspectiva, la escuela debe generar espacios que faciliten la participación de las familias y su incorporación a los procesos relacionados con la educación de sus hijos (Coleman, 1966).

Por otro lado, Henderson & Mapp (2002) proponen fortalecer la colaboración entre las familias y las escuelas con el propósito de favorecer el aprendizaje. Según los autores, cuando se establece una colaboración efectiva, los estudiantes alcanzan mejores resultados académicos, desarrollan una relación más favorable con la escuela y presentan mayores posibilidades de permanencia en el sistema educativo. Así, se reafirma que el entorno familiar no solo influye en la educación, sino que constituye una parte activa del proceso educativo.

Cabe indicar que la participación de las familias no se desarrolla en condiciones iguales para todos. Las familias de bajos ingresos o pertenecientes a minorías étnicas pueden enfrentar barreras económicas, culturales y lingüísticas que dificultan su involucramiento en determinados espacios escolares (Chavkin & Williams, 2003). Estas condiciones pueden generar desigualdades desde los primeros años de escolarización e incrementar el riesgo de dificultades académicas (Brooks-Gunn & Markman, 2005).

No obstante, el vínculo escuela-familia no está exento de tensiones. Domínguez Martínez (2010) observa que los docentes pueden posicionarse como figuras de autoridad durante las entrevistas con los padres, situación que puede generar incomodidad cuando estos últimos se perciben como la principal figura de autoridad en la vida de sus hijos. En este escenario, la pobreza material constituye un factor de riesgo educativo (Barahona, 2006). Asimismo, Parcel et al. (2010) destacan que las limitaciones económicas pueden restringir el acceso a materiales y actividades de apoyo educativo.

Muchos padres, aunque manifiestan interés por la escolarización de sus hijos, no siempre se perciben como participantes activos del proyecto educativo. Algunos consideran que la escuela constituye un espacio destinado principalmente a los niños, lo que puede limitar su involucramiento (Domínguez Martínez, 2010). También intervienen factores como la edad de los padres, la edad del alumnado y el desconocimiento acerca de las formas efectivas de participación (Albarrán Iturbe, 2015; Taracena, 2013). Al respecto, el Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte de España (2014) señala la existencia de una distancia entre la valoración de la participación familiar y su implementación efectiva, relacionada, entre otros factores, con las dificultades para construir mecanismos adecuados de colaboración entre las familias y las instituciones educativas.

Por su parte, los docentes expresan que enfrentan un escaso respaldo por parte de la administración escolar para fomentar la participación familiar, así como una formación limitada en el uso de estrategias adecuadas para promoverla. Estas condiciones dificultan la consolidación de esfuerzos conjuntos entre la escuela y la familia (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Diversos autores han propuesto clasificaciones para describir los distintos roles que madres y padres asumen en las actividades relacionadas con la educación de sus hijos. En este sentido, Chowa et al. (2013) distinguen dos modalidades de involucramiento familiar: aquella que se desarrolla en el hogar, como el apoyo en las tareas escolares, y la que tiene lugar en la escuela, como la participación en eventos o actividades institucionales.

Por todo lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo evaluar cómo la participación de las familias influye en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica, a partir de las diferentes dimensiones del involucramiento familiar consideradas en el estudio. El análisis busca aportar elementos que contribuyan al fortalecimiento del vínculo escuela-familia y al desarrollo de estrategias que favorezcan una participación corresponsable en el proceso educativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, sustentado en la medición y el análisis numérico de los datos para examinar el fenómeno objeto de estudio. Este enfoque permite recopilar información mediante instrumentos estructurados y analizar los datos de manera sistemática con el propósito de identificar tendencias y patrones en las variables estudiadas (Creswell, 2014; Hernández et al., 2014).

El estudio se realizó en una institución pública de educación primaria con una muestra de 100 padres de familia, cuyos hijos pertenecían a distintos grupos y grados escolares. La selección de los participantes se efectuó de acuerdo con la autorización institucional para la aplicación del instrumento y la disponibilidad de las familias para participar en la investigación. Se incluyeron padres de estudiantes de diferentes grados con el propósito de obtener información sobre las distintas dimensiones de la participación familiar en el proceso educativo.

La participación fue voluntaria y estuvo precedida por la obtención del consentimiento informado. Durante el proceso de recopilación, tratamiento y análisis de los datos se garantizaron la confidencialidad de la información y su utilización exclusivamente con fines académicos.

Para la recopilación de la información se utilizó una escala tipo Likert dirigida a padres de familia. El instrumento estuvo integrado por cinco dimensiones: comunicación escuela-familia, apoyo institucional para la participación familiar, apoyo familiar al aprendizaje en casa, participación de los padres en actividades escolares y percepción sobre la apertura y disposición del docente. Estas dimensiones permitieron examinar diferentes manifestaciones del involucramiento familiar y las condiciones institucionales relacionadas con la participación de las familias en el proceso educativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se resumen y se presenta el análisis de resultados del instrumento aplicado a padres de familia:

Dimensión 1: Comunicación Familia Escuela

- Ítem 1: Información clara sobre el desempeño académico
  - 1°: 54% T. de acuerdo, 31% De acuerdo, 15% Neutral.
  - 2°: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
  - 3°: 66% T. de acuerdo, 34% De acuerdo.
  - 4°: 42% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 8% Neutral.
  - 6°: 17% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 33% Neutral.
- Ítem 2: Información oportuna sobre dificultades
  - 1°: 46% T. de acuerdo, 31% De acuerdo, 23% Neutral.
  - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 34% T. de acuerdo, 58% De acuerdo, 8% Neutral.
  - 6°: 33% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 25% Neutral.
- Ítem 3: Comunicación periódica con docentes
  - 1°: 38% T. de acuerdo, 31% De acuerdo, 31% Neutral.
  - 2°: 77% T. de acuerdo, 23% De acuerdo.
  - 3°: 66% T. de acuerdo, 34% De acuerdo.
  - 4°: 33% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 17% Neutral.
  - 6°: 16% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 42% Neutral.
- Ítem 4: Medios de comunicación adecuados y accesibles

- 1°: 47% T. de acuerdo, 38% De acuerdo, 15% Neutral.
- 2°: 100% T. de acuerdo.
- 3°: 100% T. de acuerdo.
- 4°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
- 6°: 25% T. de acuerdo, 58% De acuerdo, 17% Neutral.

- Ítem 5: Comunicación respetuosa y clara
  - 1°: 61% T. de acuerdo, 31% De acuerdo, 8% Neutral.
  - 2°: 100% T. de acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 58% T. de acuerdo, 42% De acuerdo.
  - 6°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.

Resultados Parciales Dimensión 1:

Los resultados de esta dimensión evidencian una percepción favorable de las familias respecto a la comunicación que mantienen con la escuela. En la mayoría de los grupos predominan las respuestas de "***de acuerdo"*** y "***totalmente de acuerdo"***, lo que indica que las familias consideran que reciben información clara sobre el desempeño académico de sus hijos, son informadas oportunamente sobre posibles dificultades y disponen de medios de comunicación accesibles y respetuosos para interactuar con los docentes.

Aunque la tendencia general es positiva, en primero, cuarto y principalmente en sexto grado se observa un mayor porcentaje de respuestas neutrales, lo que sugiere áreas de oportunidad para fortalecer la comunicación y mantener un contacto más constante con algunas familias.

Los resultados confirman la importancia de la comunicación como un elemento esencial de la relación familia-escuela, tal como plantea Epstein et al. (2002), que señalan que una comunicación efectiva favorece la participación de las familias y fortalece el acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes. De este modo, los resultados indican que la escuela mantiene una comunicación adecuada con las familias, aunque aún existen aspectos susceptibles de fortalecerse para garantizar una interacción más uniforme entre todos los grados escolares.

Dimensión 2: Apoyo institucional para la participación

- Ítem 6: Orientación sobre apoyo al aprendizaje en casa
  - 1°: 50% T. de acuerdo, 35% De acuerdo, 15% Neutral.
  - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 40% T. de acuerdo, 60% De acuerdo.
  - 6°: 25% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 25% Neutral, 8% En desacuerdo.
- Ítem 7: Promoción de la colaboración padres-docentes
  - 1°: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
  - 2°: 100% T. de acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
  - 6°: 33% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 17% Neutral.
- Ítem 8: Estrategias claras para fomentar participación
  - 1°: 46% T. de acuerdo, 54% De acuerdo.
  - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 33% T. de acuerdo, 67% De acuerdo.
  - 6°: 17% T. de acuerdo, 58% De acuerdo, 25% Neutral.
- Ítem 9: Espacios facilitados para el diálogo
  - 1°: 61% T. de acuerdo, 39% De acuerdo.
  - 2°: 100% T. de acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
  - 6°: 42% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 16% Neutral.
- Ítem 10: Impulso a una relación positiva
  - 1°: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
  - 2°: 100% T. de acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
  - 6°: 33% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 17% Neutral.

Resultados parciales dimensión 2

Los resultados de esta dimensión muestran que las familias perciben de manera favorable el apoyo que brinda la escuela para promover su participación en el proceso educativo. La mayoría de los participantes considera que recibe orientación para apoyar el aprendizaje en casa, que existen estrategias para fortalecer la colaboración con los docentes y que la institución genera espacios de diálogo que favorecen una relación positiva entre la familia y la escuela. No obstante, en sexto grado se observa una mayor presencia de respuestas neutrales y un porcentaje mínimo de desacuerdo, lo que evidencia áreas de oportunidad para fortalecer estas acciones.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado en el marco teórico, donde se señala que el involucramiento familiar requiere del compromiso tanto de las familias como de

la escuela para consolidarse como una responsabilidad compartida. En este sentido, los resultados respaldan lo expuesto por Epstein et al. (2002), que sostienen que las instituciones educativas deben generar estrategias de comunicación, orientación y aprendizaje en casa que favorezcan la participación de las familias. Asimismo, son consistentes con el estado del arte, donde Hoover-Dempsey et al. (2005) señalan que el apoyo institucional y la orientación a las familias son factores fundamentales para fortalecer su involucramiento en la educación de sus hijos.

Dimensión 3: Apoyo familiar al aprendizaje en casa

- Ítem 11: Revisión de cumplimiento de tareas
  - 1°: 77% T. de acuerdo, 23% De acuerdo.
  - 2°: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
  - 3°: 66% T. de acuerdo, 34% De acuerdo.
  - 4°: 67% T. de acuerdo, 33% De acuerdo.
  - 6°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
- Ítem 12: Motivación al cumplimiento de responsabilidades
  - 1°: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
  - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 75% T. de acuerdo, 25% De acuerdo.
  - 6°: 67% T. de acuerdo, 33% De acuerdo.
- Ítem 13: Promoción de hábitos de estudio
  - 1°: 69% T. de acuerdo, 31% De acuerdo.
  - 2°: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 58% T. de acuerdo, 42% De acuerdo.
  - 6°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
- Ítem 14: Ayuda en la organización del tiempo
  - 1°: 77% T. de acuerdo, 23% De acuerdo.
  - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
  - 3°: 66% T. de acuerdo, 34% De acuerdo.
  - 4°: 67% T. de acuerdo, 33% De acuerdo.
  - 6°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
- Ítem 15: Conversación sobre lo que aprende en la escuela
  - 1°: 62% T. de acuerdo, 38% De acuerdo.
  - 2°: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
  - 3°: 66% T. de acuerdo, 34% De acuerdo.
  - 4°: 58% T. de acuerdo, 42% De acuerdo.
  - 6°: 33% T. de acuerdo, 67% De acuerdo.

Dimensión 4: Participación de los padres en actividades

- Ítem 16: Asistencia a reuniones convocadas
  - 1°: 69% T. de acuerdo, 31% De acuerdo.
  - 2°: 100% T. de acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 58% T. de acuerdo, 42% De acuerdo.
  - 6°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
- Ítem 17: Participación en actividades o eventos
  - 1°: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
  - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
  - 6°: 33% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 25% Neutral.
- Ítem 18: Involucramiento ante solicitud de apoyo
  - 1°: 46% T. de acuerdo, 39% De acuerdo, 15% Neutral.
  - 2°: 85% T. de acuerdo, 15% De acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
  - 6°: 17% T. de acuerdo, 42% De acuerdo, 24% Neutral, 17% En desacuerdo.
- Ítem 19: Oportunidades brindadas para participar
  - 1°: 62% T. de acuerdo, 38% De acuerdo.
  - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 58% T. de acuerdo, 42% De acuerdo.
  - 6°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
- Ítem 20: Motivación a colaborar con la escuela
  - 1°: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
  - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
  - 6°: 25% T. de acuerdo, 58% De acuerdo, 17% Neutral.

Los resultados de esta dimensión evidencian una participación activa de las familias en las actividades promovidas por la escuela. La mayoría de los participantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con asistir a reuniones, colaborar en eventos escolares, involucrarse cuando la institución solicita apoyo y aprovechar las oportunidades que se les brindan para participar. Sin embargo, en sexto grado se observa una mayor presencia de respuestas neutrales y un porcentaje de desacuerdo en el involucramiento ante solicitudes de apoyo, lo que

sugiere la necesidad de fortalecer las estrategias que incentiven una participación más constante.

Los resultados obtenidos guardan relación con lo expuesto en el marco teórico, el cual señala que la participación activa de las familias en el ámbito escolar contribuye al fortalecimiento del proceso educativo y al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, los hallazgos respaldan la propuesta de Epstein et al. (2002), que refieren que el voluntariado y la colaboración entre la familia y la escuela constituyen formas fundamentales de involucramiento. De igual manera, estos resultados coinciden con lo reportado en el estado del arte, ya que Martínez-Yarza et al. (2024) sostienen que la participación familiar fortalece el compromiso escolar y favorece la vinculación de los estudiantes con su aprendizaje, siempre que las instituciones educativas promuevan espacios y oportunidades que faciliten dicho involucramiento.

Dimensión 5: Percepción sobre la apertura del docente

- Ítem 21: Interés de docentes por opinión de padres
  - 1°: 62% T. de acuerdo, 38% De acuerdo.
  - 2°: 100% T. de acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 42% T. de acuerdo, 41% De acuerdo, 17% Neutral.
  - 6°: 33% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 17% Neutral.
- Ítem 22: Sentirse escuchado ante inquietudes
  - 1°: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
  - 2°: 100% T. de acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
  - 6°: 25% T. de acuerdo, 67% De acuerdo, 8% Neutral.
- Ítem 23: Actitud accesible de los docentes
  - 1°: 61% T. de acuerdo, 39% De acuerdo.
  - 2°: 100% T. de acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.
  - 6°: 33% T. de acuerdo, 50% De acuerdo, 17% Neutral.
- Ítem 24: Reconocimiento al esfuerzo de familias
  - 1°: 54% T. de acuerdo, 46% De acuerdo.
  - 2°: 92% T. de acuerdo, 8% De acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 42% T. de acuerdo, 58% De acuerdo.
  - 6°: 25% T. de acuerdo, 75% De acuerdo.
- Ítem 25: Relación respetuosa y cordial
  - 1°: 77% T. de acuerdo, 23% De acuerdo.
  - 2°: 100% T. de acuerdo.
  - 3°: 100% T. de acuerdo.
  - 4°: 75% T. de acuerdo, 25% De acuerdo.
  - 6°: 50% T. de acuerdo, 50% De acuerdo.

Los resultados de esta dimensión reflejan una percepción positiva de las familias respecto a la disposición de los docentes para mantener una relación cercana y colaborativa. Predominan las respuestas de "***de acuerdo"*** y "***totalmente de acuerdo"*** en aspectos como el interés por escuchar la opinión de los padres, la atención a sus inquietudes, la accesibilidad del profesorado, el reconocimiento de su esfuerzo y el trato respetuoso. Aunque en cuarto y sexto grado se presentan algunas respuestas neutrales, la tendencia general evidencia una relación basada en el diálogo y el respeto mutuo.

Estos resultados son congruentes con el marco teórico, que destaca la importancia de establecer relaciones de confianza y corresponsabilidad entre la familia y la escuela para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, coinciden con lo señalado por Henderson & Mapp (2002), quienes sostienen que una colaboración basada en el respeto y la comunicación fortalece el aprendizaje y la permanencia escolar. Asimismo, respaldan lo expuesto por Hoover-Dempsey & Sandler (1997), quienes afirman que una relación cercana entre docentes y familias favorece un mayor involucramiento de los padres en la educación de sus hijos.

CONCLUSIONES

En términos generales, la información recopilada evidencia que existe una relación positiva entre el involucramiento de las familias y el proceso educativo, reflejada en una comunicación favorable con la escuela, un acompañamiento constante desde el hogar, una participación activa en las actividades escolares y una percepción positiva sobre la disposición del personal docente.

De manera global, el análisis de los resultados muestra que la mayoría de los padres manifiesta prácticas constantes de apoyo hacia sus hijos, especialmente en el seguimiento de tareas, la promoción de hábitos de estudio y el acompañamiento de las actividades escolares. Asimismo, se identificó una valoración positiva de las acciones implementadas por la institución para fomentar la participación familiar, aunque también se observaron áreas de oportunidad, particularmente en los grupos de grados superiores, donde aumentó el número de respuestas neutrales en aspectos relacionados con la comunicación, la orientación institucional y la participación en algunas actividades escolares. Esto sugiere que, conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa, resulta necesario fortalecer las estrategias de vinculación

entre la escuela y las familias para mantener su nivel de involucramiento.

La investigación respalda la idea de que el aprendizaje no depende únicamente de lo que ocurre dentro del aula, sino también del acompañamiento que reciben los estudiantes en su entorno familiar y de la calidad de la relación que se establece entre las familias y la escuela. Al mismo tiempo, los resultados permiten considerar que el involucramiento familiar puede manifestarse de diferentes maneras, por lo que las instituciones educativas deben reconocer esta diversidad y generar estrategias flexibles que favorezcan la participación de todas las familias.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el hecho de haber considerado únicamente la percepción de los padres de familia pertenecientes a una sola institución educativa, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos.

Finalmente, se considera pertinente que futuras investigaciones amplíen la muestra a diferentes contextos educativos e incorporen la perspectiva de docentes y estudiantes para contrastar los resultados obtenidos. De igual forma, sería conveniente desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar cómo evoluciona la participación familiar durante la educación básica y evaluar el impacto de estrategias institucionales dirigidas a fortalecer la colaboración entre la familia y la escuela.

REFERENCIAS

Albarrán Iturbe, G. (2015). ***El trabajo educativo para niñas y niños en riesgo de calle: Análisis de la función social de un centro de día*** [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].

Altschul, I. (2012). Linking socioeconomic status to Mexican American youths' academic achievement through parent involvement in education. ***Journal of the Society for Social Work and Research, 3***(1), 13–30. https://doi.org/10.5243/jsswr.2012.2

Bandura, A. (1977). ***Social learning theory***. Prentice Hall.

Barahona Cruz, Y., Sanchez Mendez, J., Ramirez Andrade, M., & Verdesoto Suarez, L. (2023). Importancia de la familia en el aprendizaje preescolar. ***Polo del Conocimiento, 8***(3), 2835–2848. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5447/13407

Barahona, M. (2006). ***Familias, hogares, dinámica demográfica, vulnerabilidad y pobreza en Nicaragua***. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población de la CEPAL. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a9a38d9d-a318-4eb4-9a8c-ae9d42d719b1/content

Bronfenbrenner, U. (2002). ***La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados***. Grupo Planeta.

Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. ***The Future of Children, 15***(1), 139–168. https://doi.org/10.1353/foc.2005.0001

Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (2003). ***Raising young children in a new country: Supporting early learning and healthy development***. The National Center on Cultural and Linguistic Responsiveness. https://www.switchboardta.org/wp-content/uploads/2016/09/BRYCS-Guide-Raising-Young-Children-in-a-New-Country-English-1.pdf

Chowa, G. A. N., Masa, R. D., & Tucker, J. (2013). The effects of parental involvement on academic performance of Ghanaian youth: Testing measurement and relationships using structural equation modeling. ***Children and Youth Services Review, 35***(12), 2020–2030. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.009

Coleman, J. S. (1966). ***Equality of educational opportunity***. U.S. Government Printing Office. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf

Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social-emotional outcomes: A meta-analysis. ***Journal of Family Psychology, 36***(8), 1329–1339. https://doi.org/10.1037/fam0000992

Creswell, J. W. (2014). ***Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*** (4th ed.). SAGE Publications.

Cruz-Ángeles, L. D., González-Farfán, E., & Moreno-Tapia, J. (2026). Participación familiar y alfabetización inicial: evidencia desde la educación primaria. ***Sophia Research Review***, ***3***(3), 110-116. https://doi.org/10.64092/tadqdp04

Domínguez Martínez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. ***Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza***, (8), 1–15. https://prospective.com.mx/srpo/core/quees/dominguez.pdf

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). ***School, family, and community partnerships: Your handbook for action*** (2nd ed.). Corwin Press.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). ***A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement***. Southwest Educational Development Laboratory. https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf

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

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3–42. https://doi.org/10.3102/00346543067001003

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. En E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 40–56). Teachers College Press.

Lacasa, P. (2014). Entorno familiar y educación escolar: La intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 597–621). Alianza Editorial.

Martínez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: The mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 4297–4327. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1

Mendoza Santana, M. I., & Cárdenas Sacoto, J. H. (2023). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 10*(2). https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/3421

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Secretaría General Técnica. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/gl/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice, 31*(2), 132–141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Parcel, T. L., Dufur, M. J., & Cornell, R. (2010). Capital at home and at school: A review and synthesis. *Journal of Marriage and Family, 72*(4), 828–846. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00733.x

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación, 9*(2), 190–216. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6761491.pdf

Romagnoli, C., & Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* Centro de Recursos VALORAS. https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*(2), 1–10. https://doi.org/10.35362/rie4022524

Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review, 32*, 511–544. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w

Solís Castillo, F., & Aguiar Sierra, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49), 1–22. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/706/978

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Institute of Education, University of London. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf

Taracena, E. (2013). Consideraciones teórico-metodológicas en el trabajo con jóvenes en el proceso de callejerización. En E. Taracena, *Un enfoque socioclínico del fenómeno de la vida en la calle* (pp. 121–150). Juan Pablos Editores.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202–209. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202

Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., Chan, K. L., & Ip, P. (2018). Parental involvement and children's academic and psychosocial development: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 110*(3), 383–397. https://doi.org/10.1037/edu0000219

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Vanessa Olguín-Ríos, Javier Moreno-Tapia: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

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

ANÁLISIS CRÍTICO

DEL MÉTODO PSICOGENÉTICO DE EMILIA FERREIRO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ANÁLISIS CRÍTICO

DEL MÉTODO PSICOGENÉTICO DE EMILIA FERREIRO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL

CRITICAL ANALYSIS OF EMILIA FERREIRO'S PSYCHOGENETIC METHOD IN THE INITIAL LITERACY PROCESS

Palmira Hernández-Aviles[1]
E-mail: psicpalmira@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6490-2632
[1] Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hernández-Aviles, P. (2026). Análisis crítico del método psicogenético de Emilia Ferreiro en el proceso de alfabetización inicial. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 92-103.

Fecha de presentación: 13/06/2026 **Fecha de aceptación:** 29/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La alfabetización inicial constituye un proceso complejo que trasciende la adquisición mecánica de la lectura y la escritura, al involucrar la comprensión, la interpretación, la producción de significados y la participación en prácticas sociales del lenguaje. El presente artículo tuvo como objetivo analizar críticamente los aportes del método psicogenético de Emilia Ferreiro y la evidencia derivada de investigaciones con orientación constructivista sobre los procesos de alfabetización inicial. Se desarrolló un estudio documental con enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y analítico, mediante la revisión de aportes teóricos clásicos, artículos científicos, tesis, informes y estudios publicados principalmente entre 2021 y 2026. El análisis evidencia que la adquisición de la lengua escrita se favorece cuando el niño participa activamente en situaciones significativas de lectura y escritura, formula hipótesis, reflexiona sobre sus producciones e interactúa con diversos géneros y portadores textuales. Asimismo, los ambientes alfabetizadores, la mediación docente y la participación familiar desempeñan un papel relevante en la construcción progresiva del sistema de escritura. Se concluye que la perspectiva psicogenética mantiene vigencia para comprender la alfabetización como un proceso constructivo y social, aunque su aplicación requiere considerar las características individuales, familiares y socioculturales de las infancias. En consecuencia, las prácticas alfabetizadoras deben superar la enseñanza aislada de letras y sonidos y promover experiencias contextualizadas que fortalezcan la comprensión, la autonomía y la construcción de significados.

Palabras clave:

Método psicogenético, alfabetización inicial, lectura, escritura, constructivismo.

ABSTRACT

Initial literacy is a complex process that extends beyond the mechanical acquisition of reading and writing, as it involves comprehension, interpretation, meaning making, and participation in social language practices. This article aimed to critically analyze the contributions of Emilia Ferreiro's psychogenetic method and evidence from constructivist-oriented research on initial literacy processes. A qualitative documentary study with a descriptive and analytical scope was conducted through the review of classical theoretical contributions, scientific articles, theses, reports, and studies published mainly between 2021 and 2026. The analysis shows that written language acquisition is enhanced when children actively participate in meaningful reading and writing situations, formulate hypotheses, reflect on their own productions, and interact with diverse literary genres and text formats. Likewise, literacy-rich environments, teacher mediation, and family involvement play a relevant role in the progressive construction of the writing system. It is concluded that the psychogenetic perspective remains relevant for understanding literacy as a constructive and social process, although its application requires consideration of children's individual, family, and sociocultural characteristics. Consequently, literacy practices should move beyond the isolated teaching of letters and sounds and promote contextualized experiences that strengthen comprehension, autonomy, and meaning making.

Keywords:

Psychogenetic method, initial literacy, reading, writing, constructivism.

INTRODUCCIÓN

El proceso de alfabetización implica más que solo leer y escribir, es un proceso cuyos componentes implican identificar, comprender, interpretar, crear y comunicar, dichas competencias van cambiando con el paso del tiempo, con las exigencias y los cambios constantes del mundo, por lo que no se considera un acto individual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023). Esta percepción conlleva a hacer una reflexión sobre la importancia de la estrategia utilizada en la construcción de sujetos alfabetizados, que traslade a analizar, opinar, argumentar, reflexionar, como parte de su crecimiento y de sus derechos como ser humano.

Tal como afirma Venanzetti & Báez (2024), orientar las estrategias docentes en ambientes lectores, contar con bibliotecas dentro de las escuelas, además de permitir a los estudiantes contar con referentes de adultos que leen, es un pilar importante, ya que los lectores y escritores se forman participando en actos de lectura y escritura significantes. Los resultados sobre alfabetización de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2026), refieren que el 86 % de la población mundial sabe leer y escribir comparando los resultados de 1979 con un porcentaje del 68 % de la población alfabetizada, destacando avances notorios; sin embargo, los avances en las habilidades adquiridas que implican más allá de leer y escribir a nivel mundial en lo que corresponde a lectura, revelan que 617 millones de niños y adolescentes no logran alcanzar los niveles mínimos de conocimientos en lectura y matemática requeridos, las cifras separadas muestran que 387 millones de niños de primaria y 230 millones de adolescentes de educación secundaria baja, no lograrán los niveles mínimos de conocimientos antes mencionados.

En un estudio de caso de un menor de 2 años en España, Fajkišová & Méndez (2026), concluyen el potencial didáctico que tienen el uso de distintos tipos de textos ilustrados en el desarrollo de habilidades alfabetizadoras, el infante al estar en contacto con esos textos desarrolla conocimientos sobre qué es un libro, los tipos de género y cómo se leen, favoreciendo la competencia lectoliteraria antes de los tres años.

Los resultados obtenidos por Santolària Òrrios (2021) derivado de la participación de las interacciones entre alumnos y docentes valencianos realizadas a través de la lectura y diálogo de textos así como el dictado al docente, les permite comprender el uso de textos permitiendo las prácticas discursivas y facilitando que el alumno sea el constructor de su aprendizaje; dicha investigación reafirma los resultados planteados por Errázuriz et al. (2022) en docentes chilenos quienes a través del diálogo simétrico con alumnos, considerando punto clave la motivación y tomando en cuenta la opinión de todos al discutir una lectura, son prácticas que favorecen la reflexión y tienen un impacto en las habilidades de lectura y escritura; mientras que Izuzquiza (2026) en su investigación con alumnos y docentes argentinos, encuentra que la motivación para elaborar sus propias hipótesis, reflexionar sobre lo que escriben, releyendo sus producciones y compartiéndolas con sus pares, resulta más beneficioso que aquellas actividades donde se aprenden letras aisladas.

En términos geográficos nacionales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) reportó en México, que uno de cada tres niños de tercero de primaria, no comprende lo que lee, lo que resalta la importancia de enfatizar esfuerzos en la alfabetización inicial y garantizar la calidad educativa; durante una mesa de diálogo organizada por el Instituto Natura México, se llevó a cabo una reflexión sobre la alfabetización en la niñez para su desarrollo integral, su principal tema fue la Política de Aprendizajes Fundamentales (PAF), los resultados de los avances del ciclo escolar 2023-2024 presentados por la misma organización, de los estados que trabajan en conjunto implementado su Política de Aprendizajes Fundamentales, mostraron avances significativos, considerando así esta iniciativa como pilar para el desarrollo de un país que ofrece mejores oportunidades.

En el Marco Curricular Educativo correspondiente a México, se han hecho diversas reformas, para el planteamiento actual de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y acorde a su Programa Sintético de la fase 2 en el área de lenguajes, uno de sus principios se encuentra situado en promover la interculturalidad, aceptando la diversidad de lenguas y fomentando el sentido de pertenencia, dicha área está enfocada en mejorar las habilidades de lectura y escritura a través de las prácticas sociales del lenguaje y poner como prioridad la lengua materna (México. Secretaría de Educación Pública, 2024b).

En cuanto a los enfoques empleados en el proceso de alfabetización, Ruíz Montañez et al. (2026) identificaron, a partir de una encuesta y un cuestionario aplicados a docentes mexicanos, una mayor presencia del enfoque constructivista, seguido del enfoque directo, mientras que el sociocultural registró una menor utilización. Estos resultados evidencian la vigencia de perspectivas que reconocen la participación activa del estudiante en la construcción del aprendizaje, aunque también muestran la necesidad de continuar transformando prácticas docentes vinculadas con métodos tradicionales.

En relación con las estrategias alfabetizadoras, Centeno Partida et al. (2021) recuperaron y sistematizaron prácticas de literacidad desarrolladas con niños mexicanos que presentaban dificultades en la adquisición de la lectoescritura inicial. Los autores destacan la integración del procesamiento fonológico, el análisis gráfico y las prácticas de lectura y escritura mediante recursos como el alfabeto móvil, las rimas, las aliteraciones, la lotería, la lectura compartida, las sopas de letras, los cuentos y las imágenes impresas. La combinación de estas estrategias

favorece la participación activa de los estudiantes y la construcción de significados. En particular, la lectura compartida permite vincular los textos con experiencias personales y comprender la lectura como una práctica comunicativa y social. Aunque las actividades de análisis fonológico contribuyen al proceso alfabetizador, su aplicación aislada puede resultar insuficiente, especialmente en estudiantes con menor desarrollo de habilidades fonémicas, por lo que deben complementarse con experiencias diversificadas de lectura, escritura y oralidad.

La situación en Hidalgo durante el ciclo escolar 2022-2023 sobre aprendizajes de estudiantes de segundo a sexto grado que reporta la Secretaría de Educación Pública (2022) en el Programa Especial para el Desarrollo Integral de Recuperación Académica a través de la evaluación diagnóstica diseñada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, se encontró que los niños muestran buena habilidad para localizar y extraer información, mientras que analizar la estructura de los textos, integrar información, hacer inferencias, así como la fluidez lectora son consideradas como principales áreas de oportunidad.

En la Institución Nana Chipilli se han detectado desafíos en los alumnos de nivel primaria en habilidades de comprensión lectora, por lo que el objetivo de este artículo está enfocado en analizar si las estrategias constructivistas tienen un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

METODOLOGÍA

El presente ensayo se encuentra fundamentado en una metodología con enfoque cualitativo de corte descriptivo y analítico concordante con lo descrito por Hernández-Sampieri et al. (2006) puesto que explora, describe y permite nuevas perspectivas; para darle cuerpo a la investigación, se revisaron artículos clásicos sobre la psicogénesis, análisis estadísticos, repositorio, estudio de caso, tesis de licenciatura, maestría y doctorado, artículos de investigación de corte cualitativo y cuantitativo con aplicación de estrategias de corte constructivista que fueron publicados entre el 2021 y 2026.

La principal fuente de investigación fue Google Académico por su alta confiabilidad, las palabras clave para la búsqueda de los artículos fueron “alfabetización inicial” “proceso de lectoescritura” y “psicogénesis” discriminando los artículos sobre alfabetización en adultos; en el desarrollo se desglosó la teoría psicogenética de lo general a lo particular, considerando las perspectivas de la alfabetización, la lectura y escritura como constructo social, así como el papel del docente y de la familia.

DESARROLLO

La escritura es una necesidad básica que surge cuando la expresión oral no es posible, como en los casos donde la distancia está de por medio, por lo tanto se abordan en este apartado las diferentes concepciones sobre la alfabetización, desmenuzando sus componentes principales de lo general a lo particular; partiendo de ahí, es relevante hacer mención de la postura sociocultural de Vygotsky (1978, como se citó en García, 2022) la cuál se puede comprender a partir de tres ejes principales, el primero es la crítica de los enfoques clásicos de su tiempo, el segundo que considera la génesis sociocultural del pensamiento y por último, considera importante la génesis y la estructura de los signos, afirmando así que la escritura es una manera de apropiarse de la cultura y a su vez es la forma más elaborada del lenguaje; de igual modo, reconoce que cada niño aprende a un ritmo distinto, a lo cual denomina Zona de Desarrollo Próximo, afirmando que es importante que dicha zona se respete sin importar si se encuentran inmersos en contextos sociales similares o tengan la misma edad.

Si bien, los métodos de alfabetización han ido reestructurándose con el paso de los años, las nuevas investigaciones y evaluaciones continuas que se realizan muestran avances en los aprendizajes lectores, los primeros métodos mecánicos tenían como principal objetivo aprender las letras y solo descifrar textos, aquellos métodos globales en donde el niño participaba en la lectura de textos con significado y otros más bien centrados en el aprendizaje de los fonemas y las sílabas.

Por un lado, Treiman (1991, como se citó en Felice, 2025) explica que para que los estudiantes adquieran la lengua escrita primero deben desarrollar conciencia fonológica, lo cual implica relacionar que las palabras se forman por fonemas, es decir sonidos y estos a su vez les corresponde un grafema, por lo tanto, Felice (2025) afirma que este método considera que la lengua escrita está reducida al ámbito escolar, por lo cual la concepción sobre leer y escribir desde dicha perspectiva se remonta únicamente a las actividades escolares ligadas a entrenar discriminaciones de carácter perceptivo para identificar sílabas, palabras y fonemas, considerando a los estudiantes como receptores de información, jugando así un papel pasivo en el aprendizaje sin darle un lugar a sus conocimientos previos o a los conceptos que le dan a las marcas gráficas de la escritura, dejando de lado los tiempos y las etapas por las que atraviesa, así como la diversidad de aprendizajes; y en cuanto a los docentes, son considerados como “aplicadores de técnicas” quienes solo llevan a cabo estrategias para que desarrollen conciencia fonológica, convirtiendo la lengua escrita en una forma de transcripción de la parte oral olvidando que su objetivo en realidad es construir sentidos de lo que se escribe y se lee, lo cual puede repercutir en otras habilidades propias de la alfabetización inicial, tales como la comprensión lectora, capacidad de análisis, reflexión, síntesis entre otras.

Ahora bien, ¿alfabetizar se remite únicamente a leer y escribir? ¿Por qué aún en la actualidad, a pesar de que

los índices de analfabetismo han disminuido, existen dificultades en la competencia lectora? Los resultados de múltiples investigaciones afirman que la adquisición de la cultura letrada es un proceso aún más complejo y, para poder abordarla, nos apoyaremos en lo que afirma la Secretaría de Educación Pública (2024a), la cual considera que en la escuela el lenguaje tiene doble valor, por un lado es el objeto de estudio y por otro es importante para desarrollar pensamiento, aprendizaje y conocimientos inherentes a los campos formativos y que sea utilizado para interpretar, comprender y transformar el mundo, siendo necesario para poder iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura, considerando de gran relevancia generar condiciones que permitan a los niños interactuar con la lengua escrita; sin embargo, debido a que en muchas familias no se cuenta con un ambiente alfabetizador, la escuela debe cumplir con este rol.

Bajo la misma premisa, afirma que la creencia tradicional es que los estudiantes aprenden a leer y escribir cuando los docentes les enseñan las letras y la manera en que estas se combinan formando palabras; sin embargo, es bien sabido que este proceso va más allá de memorizar las letras, es un trabajo que implica prácticas donde se brinden opiniones, se informe, se narre, entre otras más.

Asimismo; reconoce que a través de las prácticas sociales del lenguaje es como los niños y adolescentes (NNA) adquieren la capacidad de experimentar, producir textos con sus propios medios usando símbolos, dibujos o letras convencionales y explorar diferentes tipos de textos que estén a su alcance, permitiendo hacer inferencias de lo que dice y puedan apropiarse de las características de la lengua escrita.

Desde un panorama más filosófico, Espinel-Bernal (2023) otorga una reflexión acerca de la lectura que va más allá de la mera adquisición, llevándola a una experiencia de modificación y creación, mientras que el acto de escribir lo aborda como una manera de narrarse y de reflejarse en los trazos que hacemos, un proceso donde cada uno puede plasmar una parte de sí. Si bien el proceso mediante el cual se adquiere tanto la lectura como la escritura puede llegar a ser mecánico, desde este punto de vista es importante encontrar un sentido al porqué de dicha adquisición: por qué se lee lo que se lee o se escribe lo que se escribe. Considerando dicha concepción, el método de alfabetización cobra relevancia en el presente análisis.

En una investigación llevada a cabo por Medina (2025), plantea que la alfabetización es la base de la educación, ya que nos permite alcanzar habilidades como la comprensión lectora, el pensamiento y razonamiento crítico, permite comprender la ciencia y aprender a convivir en sociedad; a su vez enfatiza los múltiples cambios que se han dado en los modelos educativos y como consecuencia, se espera que las estrategias para alfabetizar avancen a la par; sin embargo, al parecer el modelo cambia pero las estrategias no logran adaptarse al modelo que este vigente.

La psicogénesis del conocimiento

Para poder comprender de mejor manera el tema principal del presente análisis, es preciso darle lugar a la base del conocimiento desde la perspectiva constructivista, y para hacerlo, es preciso retomar el estudio de la construcción del conocimiento de Piaget (1979, como se citó en Medina Liberty, 2007) quien comenzó a integrar varias disciplinas en el estudio de la génesis de la inteligencia, la razón por la que se vuelve un aspecto interdisciplinario es que todos los seres vivos manifiestan dos procesos fundamentales: la organización y la adaptación; la primera está orientada al interior, es decir, a la forma en que el organismo se estructura según las necesidades mientras que la segunda se dirige al exterior, a la manera en que el ambiente demanda un ajuste. Por otro lado, desarrolla tres conceptos importantes: percepción, adaptación y manipulación, considerando que el desarrollo cognitivo es una reorganización progresiva de cada uno de los procesos mentales resultado de la maduración biológica y a su vez aunado a la experiencia adquirida mediante la experiencia ambiental, ambas convergen para permitir que los niños comiencen a comprender el mundo que les rodea; posteriormente comienzan a descubrir que hay discrepancias entre lo que saben y lo que van descubriendo.

De la mano de estas concepciones, plantea que, durante el proceso de adaptación se ven involucrados dos conceptos más: la asimilación, definida como la incorporación de nueva información a los esquemas intelectuales que ya existen sin que los modifique, y por otro lado la acomodación, que se refiere al proceso en que se toma nueva información del entorno alterando aquellos esquemas que ya existen para poder adecuarla.

Desde otro punto de vista, la teoría sobre el aprendizaje de Bruner (1960), afirma que todo aprendizaje debe estar vinculado con el placer y con lo que este nos permitirá hacer en el futuro a corto, mediano o largo plazo, desarrollando la idea de un aprendizaje más bien deductivo que no consiste precisamente en aprender habilidades únicamente, sino más bien en aprender una idea general para después usarla en casos específicos, considerando tres aspectos fundamentales en el proceso de su aprendizaje y que suceden de manera casi simultánea: el primero se refiere a la adquisición de información nueva que puede estar vinculada con un conocimiento anterior, el segundo, llamado transformación, en el cual manipula dicha información para ordenarla y permitir así extrapolar, interpolar o convertir y por último, la evaluación, que consiste en comprobar si el paso anterior se adapta a la tarea.

Siguiendo la misma línea, en el plan de estudios en espiral que propone Bruner (1960), se apela a respetar el pensamiento del niño y adaptar la información a su forma en que comprende el mundo, lo cual invariablemente

impactará en los retos que vienen para él más adelante; desprendiéndose tres modalidades de representación que se dan durante el crecimiento mental: la primera es la fase enactiva, la cual se refiere a la forma en que se actúa en la cotidianidad; la fase icónica la cual explica la forma en que los acontecimientos se representan a través de imágenes; y por último la simbólica, entendida como la manera en que se representa algo de manera convencional o arbitraria; todas ellas vinculadas al ambiente social.

En otra propuesta de Bruner (1990, como se citó en Medina Liberty, 2007) enuncia que el ser humano es capaz de darle sentido a su entorno, desprendiendo así la idea del significado, el cual es el resultado de la relación entre un referente y un signo o símbolo que puede ser convencional o arbitrario, por lo que los sistemas simbólicos que se emplean para asignar significados ya están previamente establecidos y permiten la actividad comunicativa, considerando que el acto narrativo es un proceso que se desarrolla desde la primera infancia en actividades cotidianas con el otro, permitiendo organizar ideas, ampliar vocabulario, hablar de tiempos, explicar, etc.

La lectura y la escritura como constructo social.

Basado en la epistemología genética de Piaget (1979, como se citó en Medina Liberty, 2007), considera que el conocimiento y por tanto los sistemas de escritura son de carácter social, es decir que se construyen en interacción con los demás y es el niño quien juega un papel sumamente importante.

Desde otro punto, la idea de lectura que abordan Ferreiro & Teberosky (1979) es considerada una representación del lenguaje o código de transcripción gráfico de los sonidos afirmando que el niño es capaz de "saber" aunque aún no se le haya dado la autorización institucional de hacerlo, ya que también es un ser que piensa sobre lo que escribe.

Ferreiro (2006) afirma que antes se consideraba que la adquisición de la lengua escrita se daba a partir de la escolaridad, sin embargo desde sus investigaciones de 1997 en su teoría psicogenética, apuesta a que la construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura se hace a través de la interacción con un otro; cuando un niño pequeño pretende imitar el mundo de los adultos, la forma en que interactúa en el día a día, las actividades como leer el periódico, escribir notas, hacer listas, etc., considerando de gran valor interpretativas las producciones infantiles.

De esta manera, establece que las infancias atraviesan por tres periodos importantes en la evolución de la escritura, que van desde el garabateo hasta la alfabetización inicial, reiterando así que este proceso antecede a la escuela, dentro de los cuales existen progresos y procesos en la asimilación y van evolucionando a su vez por la maduración, la cual considera importante respetar; sin embargo, no deja de lado la estimulación que los adultos mediadores hacen entre el infante y su aprendizaje con la finalidad de volverlo constructivista, afirmando que las escrituras infantiles van evolucionando de acuerdo a diferentes aspectos, tales como la cultura, el aspecto educativo y la lengua; a grandes rasgos se pueden distinguir etapas dentro de las cuales los niños atraviesan, la primera se trata de distinguir la parte cónica de la icónica, la segunda la forma en que diferencia lo cualitativo y cuantitativo y la tercera se refiere a la fonetización de la escritura, iniciando por el nivel silábico y terminando con el alfabético.

En el primer periodo el infante realiza garabatos, lo cual llama "grafismos no convencionales", considerando la maduración y las intervenciones del adulto, poco a poco va introduciendo letras, signos y números de forma azarosa a su sistema de escritura, los cuales llama "grafismos convencionales" y es así como va estableciendo la diferencia entre las marcas gráficas figurativas y no figurativas, es decir, la diferencia entre escritura y dibujos respectivamente, refiriendo así que cuando un niño dibuja, esas producciones pertenecen a la parte "icónica", ya que la forma de los grafismos representan la forma de los objetos; mientras que la escritura se encuentra fuera de lo icónico, puesto que las formas de los grafismos no representan las de los objetos.

Durante este periodo, aún no ha logrado diferenciar entre letras y números, por lo que puede llegar a introducir ambos en sus producciones, no obstante, lo que realmente importa es que logre distinguir entre dibujo y escritura. En este periodo se distinguen algunos niveles de escritura que se nombran y describen a continuación:

Nivel 1: Garabateo y letras yuxtapuestas con una interpretación libre: es en este nivel donde comienzan a notarse algunos rasgos comunes en la escritura, puede haber trazos discontinuos, ondulados, líneas que se repiten y que solo ellos pueden interpretar mientras lo hacen.

Nivel 2: en este nivel el niño comienza a darse cuenta que hay una diferencia entre sus garabatos y la escritura convencional, marcando un antes y un después, ya que comienza a escribir letras y otros signos de forma libre y que conoce, se da cuenta que escribir no es solo rayar, sino que implica hacer letras, aunque aún sus escritos no tienen coherencia y significado.

Nivel 3 y 4: en estos niveles es capaz de comparar su escritura con la escritura de los adultos, se da cuenta que escribir no solo implica hacer letras sueltas, les comienza a encontrar una lógica, se fija más en los sonidos de las palabras, en la extensión, y poco a poco lo que dice se plasma igual que lo que escribe.

El segundo periodo es el de la diferenciación de las escrituras a nivel cuantitativo y cualitativo, referidas respectivamente a la cantidad y repertorio de letras que se usan, momento que en que se percata que hay palabras cortas y largas y así es la cantidad de caracteres que escribe;

una de las características principales de este periodo es que los infantes pueden distinguir entre lo que se puede leer y lo que no, es decir la parte no icónica de la icónica, lo mismo sucede si se les presenta una tarjeta con una o dos letras, los niños afirman que no es posible leerla por la cantidad de letras que tiene; sin embargo, si se les presentan tres o más, su lógica indica que si puede leerse.

El tercer periodo se refiere a la fonetización de la escritura, correspondiente al periodo silábico, se percatan que las letras no se escriben al azar, buscando coherencia entre el sonido y las palabras, las sílabas y las letras, aspecto denominado "correspondencia grafo fonética", es común que en este periodo tiendan a realizar revisiones en lo que escribe hasta lograr completar el texto, incluso pueden llegar a omitir ciertas letras para hacerlo coincidir; la etapa final a esta es el acceso al sistema alfabético, donde ya ha logrado comprender lo esencial de la escritura, entiende el sistema alfabético y comienza la escritura similar a la de los adultos, reconociendo que la palabra es un conjunto de sonidos y que cada sonido lo representa una letra y como todo proceso, durante este periodo se encontrará con nuevos problemas, los correspondientes a las reglas ortográficas.

En una de las investigaciones realizadas por Ferreiro & Teberosky (1979), concluyen que tratar la escritura de los niños como "ininteligible" hasta que no se parezca a la convencional, sería una forma de quitarle valor a sus esfuerzos y a sus producciones, tomando como ejemplo a aquella madre que actúa "como si" su bebé hablara al balbucear, esa madre que hace preguntas, afirmaciones, negaciones que permiten un diálogo entre ambos, el docente debería hacer lo mismo con las primeras escrituras de los niños, como muestras reales y no como meros garabatos.

Entre otros aspectos que analizaron, fue evaluar como correcto o incorrecto las producciones escritas de los infantes, estableciendo que cuando un adulto rechaza esas primeras producciones de un niño, es una forma de ignorar el proceso y las intenciones para evaluar los resultados.

Las infancias al ser un sector vulnerable en muchos aspectos, también lo son respecto al valor que se le da a sus conocimientos, como si el hecho de tener ventaja sobre ellos en cuanto a experiencia se trata, no de cabida a que ellos también sean capaces de poner sobre la mesa los aprendizajes que tienen aún con su corta edad, siendo este un buen momento para darle voz a sus pensamientos, a las ideas que conforme crecen van adquiriendo sobre el funcionamiento del mundo, permitiendo darle un significado y un sentido.

De acuerdo con este planteamiento, resulta pertinente preguntarse cómo lee el niño antes de aprender a leer convencionalmente y cómo escribe antes de que su producción escrita responda a las convenciones del sistema de escritura. Estas interrogantes permiten reconocer los conocimientos y las conceptualizaciones que las infancias construyen durante las etapas iniciales de la alfabetización. A partir de esta perspectiva, en el siguiente apartado se analiza el papel de la familia y la escuela en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

La familia y la escuela en la alfabetización

En una sociedad donde se aprende en convivencia con el otro, adentrarnos en la cultura de lo escrito, la función de la familia no queda excluida, siendo esta última una institución que se ve influenciada por aspectos culturales, religiosos y económicos. Hay un aspecto sociocultural que es importante considerar cuando de aprendizaje se habla, como se sabe, dentro de la sociedad existen desigualdades sociales que tienen un impacto muy marcado en el desarrollo integral de las infancias, en diversos estudios sobre el conocimiento básico de lectura y escritura llevados a cabo por Ferreiro & Teberosky (1979) se han encontrado que aquellos niños de 6 años de clase social media, reconocen características generales de la forma en que se lee un texto, es decir, que se hace de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, solo algunos de clase baja conocen dicho sistema; en cuanto a diferenciar entre lectura y escritura, niños de clase social marginada mostraron dificultades para encontrar en un cuento donde podía haber algo para leer, en su mayoría mostraron ciertas dificultades primeramente para distinguir entre el acto de leer y el acto de escribir, puesto que respondiendo a la pregunta que hacían las investigadoras, los sujetos respondían diciendo que "con un lápiz" o "apuntando", lo cual pareciera un aspecto que indica poco contacto con la cultura escrita, y ello puede implicar factores diversos dentro del contexto social donde se desenvuelven y que van más allá de lo cognitivo propiamente del niño.

Esta dificultad para distinguir entre un acto y otro puede resultar absurdo para un adulto, sin embargo para un niño no funciona igual, ya que el acto de escribir produce resultados, puesto que existe un cambio visible en el objeto donde se plasma, mientras que el acto de leer no causa cambio visible sobre lo que propiamente se hace y aunque poder realizar marcas sobre una hoja de papel es un acto natural y que en un inicio no tengan un significado convencionalmente hablando, si requieren de conceptualizaciones e interpretaciones sociales que se dan a través de las interacciones adulto-adulto, adulto-niño, niño-niño, ya que un niño en un ambiente letrado funge como actor y como observador, el adulto es quien le permite actuar como lector o escritor a través de diferentes tipos de textos y distintos instrumentos, tales como lápiz, pintura o papel, permitiendo que aprenda lo esencial.

Con estos argumentos establecidos, no se pretende quitarle valor al trabajo docente, por el contrario, plantea la idea de que este no se convierta en aquel que brinda los conocimientos, sino aquel que facilita que sean los

alumnos quienes lo descubran, sobre todo en aquellos alumnos desfavorecidos cuyos padres o tutores no están alfabetizados.

En lo que compete a las investigaciones llevadas a cabo por Gimbatti & López (2026), aseguran que los estilos de crianza estructurantes, afectivos y respetuosos preparan el campo para una alfabetización integral, inclusiva y profundamente humanizante.

Otro eje fundamental para analizar la influencia de las figuras parentales en la configuración de la alfabetización inicial, es la calidad del apego en la infancia, ya que un niño cuyas figuras parentales le brindan seguridad, un ambiente de confianza donde los errores no son castigados de forma radical, permite que el aprendizaje que está construyendo a partir de las experiencias por las cuales atraviesa a lo largo de su infancia, sean enriquecedoras y funcionen como andamiajes, por ello, consideran que los estilos de crianza tienen una gran influencia en la adquisición de la cultura letrada, así como en las habilidades comunicativas que aquellas que tienen que ver con las habilidades lógico matemáticas, el uso de herramientas digitales y la forma en que los niños afrontan las adversidades.

Respecto a la función que ejercen las familias como parte de este proceso, Venanzetti & Báez (2024) encontraron que un bajo nivel académico de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, tiene un fuerte impacto en la adquisición de la lectura y escritura, puesto que sus métodos redundan en que memoricen las letras y las sílabas sin darle un uso social al aprendizaje, sin hacerlos partícipes de actos de escritura como función social.

El enfoque psicogenético plantea una nueva perspectiva al aprendizaje en general, considerando a los estudiantes como personas que traen consigo conocimientos desde casa, por lo que la función facilitadora de las familias cobra importancia al promover un ambiente donde tenga la oportunidad de estar en contacto con diversos tipos de textos, permitiendo así, que los niños tengan una base bien cimentada para cuando ingresan al sistema educativo formal; pues si bien, el que tengan contacto con diversos textos no va a producir el conocimiento por sí solo, si va a crear las bases para que este se produzca.

Ferreiro (2006) plantea una correlación entre la dificultad de los infantes para encontrar un lazo que une a tres aspectos importantes: el acto de leer, las letras que se encuentran en el texto y un ambiente no alfabetizador, ya que aún no logran reconocer que la función de las letras entre otras cosas, es para leerlas; de ahí la importancia de contar con ambientes familiares alfabetizadores, puesto que el docente en aula, trabaja con lo que sus estudiantes tienen, facilitando el avance en su proceso de desarrollo, con las herramientas que le permitan hacerse partícipe en su propio aprendizaje, utilizando estrategias que lo lleven a pensar sobre lo que escriben y leen, considerando al proceso de adquisición como un todo sin segmentarlo en partes, tomando en cuenta la importancia de evaluar el antes y el después de sus escrituras con el objetivo de tener claridad desde dónde partir y las estrategias que serán utilizadas.

Parece ser que al considerar que la alfabetización es tarea única de las instituciones educativas, por ende debe ser una actividad meramente mecanizada, rígida, llevada a cabo en un cuaderno específico y fuera de la escuela ya no será una práctica necesaria, tal como describen Venanzetti & Báez (2024) es importante que las infancias logren vivenciar estos procesos, compartir textos, comentarlos y compararlos con la finalidad de poder formar ciudadanos y comunidades de lectores y escritores.

Así pues, su propuesta es que el docente genere situaciones didácticas sistemáticas en las que se desempeñe como mediador entre la lectura y la escritura de los estudiantes, ya que abre caminos a que logren la construcción de significados, que conozcan sobre autores y géneros, tales como los cuentos, noticias, recetas, instructivos, reconocer lo que pretende comunicar, las pausas necesarias y la entonación adecuada según el texto; sugiriendo así actividades donde busquen palabras, encuentren semejanzas y diferencias, trabajar actividades con el nombre de personajes de libros, elementos de algún experimento, con la finalidad de que sean ellos quienes descubran las características, proponiendo así asemejar la parte social (fuera de la escuela) con la escolar.

A pesar de que hoy en día los avances tecnológicos son cada vez mayores, se esperaría que las estrategias alfabetizadoras también avancen y estén a la vanguardia, si bien no se está en el mismo sitio que al inicio, siguen existiendo prácticas docentes descontextualizadas, que lejos de acercar al alumno a encontrarle sentido a lo que aprende, lo disocia de su propio aprendizaje.

Otro de los factores retomado por Morales & Pulido-Cortés (2023) que se ha mencionado poco, no por ser menos importante, es el aspecto sociocultural, el acceso que tienen a determinados espacios como bibliotecas, escuelas o centros culturales que permitan disminuir la brecha de oportunidades, la realidad es que existen pocos espacios culturales y poca difusión de los mismos, que pueden ser efectivos en los procesos alfabetizadores de los niños.

Por otro lado, en aspectos de desigualdad social, García (2022) afirma que la labor del docente por contextualizar el aprendizaje para que cada niño sea capaz de tener acceso a él, representa un desafío, ya que existe una brecha entre los que tienen mejores oportunidades y los que no lo tienen, por lo que concluye que el apoyo federal y estatal es indispensable para distribuir los recursos de forma equitativa, con la finalidad de disminuir la desigualdad y mejorar la situación de los menos favorecidos, permitir que tengan mejores oportunidades y herramientas para salir adelante y así facultar que como derecho

fundamental, pueda acceder a una educación de calidad completa y no parcial. De igual manera menciona que la situación escolar en el aprendizaje de la lectura y escritura de cada niño, se diversifica dependiendo de la escolaridad de los padres y de su estrato socioeconómico, información que todo docente debe considerar en su proceso de enseñanza.

En lo que respecta a la Secretaría de Educación Pública (2024b), distingue que el docente debe ser modelo de lo que pretende desarrollar, ya que lo que los niños observan influye en lo que hacen, puesto que el docente es una guía de su comportamiento, si el maestro de forma continua lee y escribe, se interesa, les muestra la necesidad de hacerlo y además lo disfruta, entonces favorecerá que los alumnos puedan hacerlo llegado su momento, proponiendo que el docente tenga momentos de diálogo con sus alumnos, donde hable de los libros que han leído, sobre noticias, artículos de revistas, listas de pendientes, cartas, correos, mensajes de texto, agendas, poemas, canciones, tomando en cuenta su función, contenido, las emociones que le causan entre otros; por lo tanto, cuando hablamos de ambientes letrados, no únicamente se remite al aspecto físico (libros, textos) sino lo más importante, la relación que se establece con estos; por lo que sugiere colocar libros, revistas, periódicos en un sitio al alcance de los estudiantes, hacerlos partícipes en el contenido de reglamentos que permita su consulta frecuente, compartir el pase de lista con su nombre escrito, actividades de la semana, considerar el periódico mural ayudándolo a identificar para qué está ahí, cuáles son las secciones y sus características.

Dentro del aula se recomienda contar con un alfabeto con mayúsculas y minúsculas que apoyen a la toma de decisiones sobre cómo escribir el nombre de objetos, animales o personas; del mismo modo reafirma tener como base el nombre propio, el cuál va a permitir que encuentren la función de las letras, encontrar las letras iniciales, intermedias y finales que lo conforman e ir descubriendo nuevas palabras con esas letras, identificando las similitudes gráfico-sonoras entre las palabras, tanto en la forma en que inician como en la que terminan.

La razón por la que se hace mucho énfasis en comenzar con el nombre propio, es con la finalidad de que descubran que conocerlo permite identificar sus pertenencias, reconocer responsabilidades en tareas colectivas, fortalecer la identidad, encontrar las diferencias entre dos nombres iguales tales como los apellidos, encontrar que los nombres pueden pertenecer al género masculino o femenino cuando cambia la última letra.

Otra de sus propuestas para incentivar a la escritura autónoma, es a través de los que saben hacerlo, puesto que permite construir ideas coherentes que tienen sentido y un significado, actividad mediada por la expresión oral, permite que aprendan las características de los textos, los destinatarios, el orden de la escritura, lo que facilita que asocien que se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, los blancos interpalabras, el uso de signos de puntuación y su función, recomendando que durante el proceso, el docente haga las pausas necesarias para releer lo que están dictando y cuestionar si puede comprenderse, si se le puede agregar o quitar algo.

Por otro lado, en cuanto a la lectura en voz alta, la considera fundamental pues propicia el interés, que lleven a cabo interpretaciones, intercambien puntos de vista y, dependiendo del tipo de texto, pueden encontrar que ciertas palabras tienen una estructura similar, asegurando que de acuerdo a la investigación psicolingüística, forzar a que deletreen solo fractura su capacidad de inferir textos, por lo que lo verdaderamente importante no es conocer cual letra se debe enseñar primero, sino más bien redefinir el papel del maestro, tal y como sustenta Teberosky (1982, mencionado en Ferreiro, 1997) está orientada a permitir que lo extra escolar entre en la escuela y lo escolar se vincule con lo de afuera, reconocer que todos los niños saben leer y escribir a su manera y no solo los maestros; por último, los alumnos que aún no están alfabetizados también son capaces de aportar conocimientos cuando la lengua escrita se vuelve una práctica social, puesto que sus aportaciones son de manera oral, resumiendo así que los estudiantes deberían producir textos dentro de la escuela, ya que se da más peso a copiarlos más que a producirlos y aunque si bien, en el contexto extra escolar la información que reciben está desorganizada, no deja de formar parte de un contexto social de uso, contrario a lo que constantemente sucede en el ámbito escolar, que dicha información suele estar fuera de contexto.

Siguiendo la misma línea en lo que respecta a la familia, propone que los padres o tutores hagan partícipes a las infancias en la aproximación con textos de la vida cotidiana, como los precios, productos, ingredientes, precauciones, modos de uso, etiquetas y marcas, así como en la toma de decisiones respecto a los productos que compran, compartir momentos de lectura, especular sobre lo que tratará la lectura, el título, los autores, dar opiniones y, a su vez, crear momentos para la escritura, elaborando listas de pendientes, cartas, notas, mensajes de texto, recetas de cocina o recetas médicas, en caso de que tenga dudas, incentivar y promover el uso de enciclopedias, diccionarios, libros y páginas de consulta, esto va a desarrollar la capacidad de análisis y la capacidad crítica para evaluar si es una fuente segura y confiable.

En otras investigaciones, acorde con lo mencionado por Morales & Pulido-Cortés (2023), establecen que para instaurar el aprendizaje se requieren también otras habilidades, entre ellas se encuentran: el lenguaje oral, hablar y comprender lo que se dice, desarrollar habilidades narrativas tales como descripciones, participar en lecturas, compartiendo experiencias, saberes previos sin dejar atrás al desarrollo de habilidades preacadémicas encargadas del desarrollo motriz fino y grueso, atención,

concentración y memoria, las relaciones espaciotemporales, la percepción de colores y de formas, la traducción de estímulos visuales, el desarrollo conceptual, la aptitud numérica y los aspectos convencionales de la lectura de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo y renglón por renglón.

CONCLUSIONES

La alfabetización forma parte del derecho fundamental como seres humanos, ya que nos permite tener mayor acceso a mejores condiciones de vida, salud, nuevos conocimientos, participar en la toma de decisiones que como sociedad nos compete, por lo que alfabetizarse es parte de un proceso complejo que va más allá de simplemente descifrar textos, entre las cuales se encuentran identificar, comprender,interpretar, crear y comunicar ideas; el rezago actual en dichas competencias hablan sobre la necesidad de cuestionarse sobre las estrategias que hasta ahora se han estado utilizando y la labor que los involucrados en este proceso han hecho al respecto.

El presente ensayo, se llevó a cabo mediante el análisis de diversos estudios desde una mirada social y constructivista en ámbitos escolares, con la finalidad de observar los resultados obtenidos y el impacto que tienen en la adquisición de la cultura letrada, logrando concluir que las intervenciones desde dicho enfoque facilitan la construcción del sistema de escritura, dado que conlleva a los estudiantes a pensar sobre lo que escriben y los textos que hay a su alrededor, a jugar con el lenguaje en su faceta escrita y oral, leer para ellos y con ellos, tener la oportunidad de hablar sobre las lecturas, relacionarlos con sus propias experiencias, generar sus propias hipótesis sobre la organización de las letras para que cobre sentido lo que se escribe, implementar actividades con su nombre propio, similitudes y diferencias entre palabras, lecturas y análisis en voz alta de diferentes tipos de textos, escritura de textos acorde a sus conceptualizaciones, como los son las notas, avisos, instructivos, noticias, listas, considerar signos de puntuación, revisar los autores de los libros, jugar con las palabras sustituyéndolas por otras para que cambie su significado, haciendo más enriquecedor el aprendizaje.

Como se puede observar a través de las investigaciones, la adquisición de la lengua escrita implica más de un solo factor que va más allá de aprender letras y sonidos de manera aislada, en un sentido más amplio, se recomienda considerar aspectos físicos, espacial, lógico matemáticos, visuales, auditivos, sociales, así como personales de cada niño, ocupando la parte motriz para ubicar desde donde parte para leer y escribir, cómo se escriben las letras, la posición en la que están colocadas, la ubicación dentro de la hoja, encontrar diferencias y semejanzas entre las letras y las palabras, cuáles son primero, las intermedias y las últimas, si son largas o cortas, la cantidad de letras que tiene una palabra, si son sonidos similares, la diferencia entre números y letras, la función que cumplen cada uno de ellos en los textos que observa que los adultos escriben, la intención con la que los escriben y las tantas posibilidades que eso abre para incentivar a que ellos también lo hagan.

Resulta de interés que a pesar de los grandes avances en alfabetización, siguen existiendo deficiencias en las habilidades lectoras, lo que indica que los sistemas educativos en el mundo no están proporcionando una educación de calidad y a su vez, no proporcionan las condiciones dignas dentro del aula para que se lleve a cabo el aprendizaje, o la insuficiencia de espacios alfabetizadores en los contextos donde se desenvuelven los niños, abriendo así la posibilidad de nuevos campos de investigación orientadas a investigar sobre la formación docente en alfabetización en las aulas con miras a crear personas con mayor pensamiento crítico, reflexivos y propositivos; así como la labor de las autoridades para abrir más espacios culturales que permitan mayor acceso a la lectura, no dejando atrás aquellos factores correspondientes a aspectos sociales, de desigualdad social, carencias económicas, aspectos de vulnerabilidad, deficiencias en la alimentación etc., que invariablemente van a tener un fuerte impacto en los aprendizajes fundamentales de los niños y a la prioridad de las familias a cargo de los menores.

REFERENCIAS

Bruner, J. (1960). ***The Process of Education.*** Harvard University Press.

Centeno Partida, M. L., Valdés Dávila, M. G., & Gómez López, L. F. (2021). Prácticas de literacidad con niños de contextos urbanos vulnerables: Lo cognitivo y lo sociocultural. ***Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51***(2), 201–232. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.374

Cruz-Ángeles, L. D., González-Farfán, E., & Moreno-Tapia, J. (2026). Participación familiar y alfabetización inicial: evidencia desde la educación primaria. ***Sophia Research Review***, ***3***(3), 110-116. https://doi.org/10.64092/tadqdp04

Errázuriz Cruz, M. C., Davison, O., Cocio, A., & Fuentes, L. (2022). Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas? ***Estudios Pedagógicos, 48***(1), 191–211. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100191

Espinel-Bernal, O. (2023). Ética de la palabra, lectura, escritura y producción de sí. ***Educação e Filosofia, 36***(78), 1659–1681. https://doi.org/10.14393/revedfil.v36n78a2022-66444

Fajkišová, D., & Méndez Cabrera, J. (2026). La alfabetización inicial desde la educación lectora y literaria: Un estudio de caso. ***Revista de Investigación en Educación, 24***(1), 53–68. https://doi.org/10.35869/reined.v24i1.6475

Felice, M. F. (2025). Psicogénesis de la escritura vs. conciencia fonológica: ¿Sujetos que piensan acerca de la lengua escrita o simples copistas? *Revista Argentina de Investigación Educativa, 5*(9), 1–14. https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/391/463

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1–52. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001

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

García Cuevas, A. (2022). *Enseñanza de lectura y escritura a los infantes con bajo promedio en tiempos de pandemia: Dificultades pedagógicas* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].

Gimbatti, R. B., & López, A. D. (2026). *La importancia de las figuras parentales en el proceso de alfabetización inicial* [Ensayo académico de licenciatura, Universidad del Gran Rosario]. Repositorio Institucional de la Universidad del Gran Rosario.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Izuzquiza, M. V. (2026). *Construcción del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes en alfabetización inicial con niñas/os que producen escrituras diferenciadas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata].

Medina Liberty, A. (2007). *Pensamiento y lenguaje: Enfoques constructivistas*. McGraw-Hill.

Medina Morales, S. S. (2025). La alfabetización inicial de las escuelas primarias en la actualidad. *Revista Neuronum, 11*(1), 159–182. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10034305

México. Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa Especial para el Desarrollo Integral de Recuperación Académica 2022-2028*. SEP. https://sep.hidalgo.gob.mx/vistas/archivos/programas-institucionales/(COMPRIMIDO)%20Programa%20Sectorial%20de%20Desarrollo%20de%20Educaci%C3%B3n%202022-2028%20VF.pdf

México. Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente: La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Primaria. Fase 3*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/programas-sinteticos/

México. Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Programa de estudio para la educación preescolar: Programa sintético de la fase 2*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase-2.pdf

Morales, L. M., & Pulido-Cortés, O. (2023). Alfabetización inicial: Travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis & Saber, 14*(37), e16292. https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.16292

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *617 millones de niños y adolescentes no están recibiendo conocimientos mínimos en lectura y matemática*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/617-millones-de-ninos-y-adolescentes-no-estan-recibiendo-conocimientos-minimos-en-lectura-y

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Alfabetización desde la infancia como pilar del futuro de México*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/alfabetizacion-desde-la-infancia-como-pilar-del-futuro-de-mexico

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2026). UNESCO. *Qué debe saber sobre alfabetización*. https://www.unesco.org/es/literacy/need-know

Ruíz Montañez, M. C., Viramontes Anaya, E., & Martínez Chairez, G. I. (2026). Enfoques didácticos en la alfabetización inicial. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 13*(2), 1–17. https://doi.org/10.46377/dilemas.v13i2.4801

Santolària Òrrios, A. (2021). La alfabetización inicial con niños y niñas de 5 a 6 años. Aspectos clave para la formación inicial docente. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 36*(2), 97–112. https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2665

Venanzetti, C. D., & Báez, M. O. (2024). El objeto de enseñanza de la alfabetización inicial en las escuelas de educación primaria, un campo de controversias y disputas. *Educar em Revista, 40*, e95850. https://doi.org/10.1590/1984-0411.95850

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Palmira Hernández-Aviles: 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.

10

BURNOUT SYNDROME

AMONG EDUCATION PROFESSIONALS: CHALLENGES FOR WELL-BEING AND TEACHING PERFORMANCE

© 2026 The authors. This article is distributed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

BURNOUT SYNDROME

AMONG EDUCATION PROFESSIONALS: CHALLENGES FOR WELL-BEING AND TEACHING PERFORMANCE

SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: DESAFÍOS PARA EL BIENESTAR Y EL DESEMPEÑO DOCENTE

Karmilah Abdullah[1]
E-mail: karmilah.abdullah@upm.edu.my
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1556-2028
Sharon Yong Yee Ong[1]
E-mail: sharon.ong@upm.edu.my
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2602-1972
[1] Universiti Putra Malaysia, Malaysia.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Abdullah, K., & Ong, S. Y. Y. (2026). Burnout syndrome among education professionals: challenges for well-being and teaching performance. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 104-113.

Submission: 07/12/2026 **Acceptance:** 08/19/2026 **Publication:** 10/01/2026

ABSTRACT

Burnout syndrome is one of the leading occupational health problems currently affecting education professionals and represents a growing challenge to the quality and sustainability of educational systems. The objective of this article was to analyze burnout syndrome among teachers through a literature review of recent scientific evidence, examining its conceptual foundations, risk factors, consequences for well-being and professional performance, as well as the main prevention and intervention strategies. The literature search was conducted using international scientific databases and publications from specialized organizations, with priority given to studies published between 2018 and 2026. The reviewed evidence demonstrates that burnout is a multidimensional phenomenon arising from the interaction of high job demands, insufficient organizational support, administrative overload, limited opportunities for professional development, and work-life imbalance. Furthermore, the findings indicate that teacher burnout negatively affects mental health, job satisfaction, professional commitment, teaching quality, and educational outcomes. The studies analyzed consistently show that interventions focused exclusively on the individual are insufficient unless accompanied by structural changes within educational institutions. Consequently, burnout prevention requires comprehensive policies that combine the strengthening of personal resources with organizational strategies aimed at improving working conditions, promoting teacher well-being, and fostering higher-quality and more sustainable education.

Keywords:

Burnout syndrome, teacher well-being, mental health, teaching performance, occupational stress.

RESUMEN

El síndrome de burnout constituye uno de los principales problemas de salud ocupacional que afectan actualmente a los profesionales de la educación y representa un desafío creciente para la calidad y la sostenibilidad de los sistemas educativos. El objetivo de este artículo fue analizar el síndrome de burnout en docentes mediante una revisión bibliográfica de la literatura científica reciente, examinando sus fundamentos conceptuales, factores de riesgo, consecuencias para el bienestar y el desempeño profesional, así como las principales estrategias de prevención e intervención. La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos científicas internacionales y documentos de organismos especializados, priorizando investigaciones publicadas entre 2018 y 2026. La evidencia revisada demuestra que el burnout es un fenómeno multidimensional originado por la interacción entre elevadas demandas laborales, insuficiente apoyo organizacional, sobrecarga administrativa, limitadas oportunidades de desarrollo profesional y desequilibrios entre la vida laboral y personal. Asimismo, se identificó que el agotamiento docente repercute negativamente en la salud mental, la satisfacción laboral, el compromiso profesional, la calidad de la enseñanza y los resultados educativos. Los estudios analizados coinciden en que las intervenciones centradas exclusivamente en el individuo resultan insuficientes cuando no se acompañan de cambios estructurales en las instituciones educativas. En consecuencia, la prevención del burnout requiere políticas integrales que combinen el fortalecimiento de los recursos personales con estrategias organizacionales orientadas a mejorar las condiciones de trabajo, promover el bienestar docente y favorecer una educación de mayor calidad y sostenibilidad.

Palabras clave:

Síndrome de burnout, bienestar docente, salud mental, desempeño docente, estrés ocupacional.

INTRODUCTION

In recent years, teacher well-being and mental health have become major priorities for international organizations, educational policymakers, and the scientific community. The United Nations Children's Fund (2023) has identified professional burnout as one of the greatest challenges facing teachers worldwide, emphasizing that excessive occupational stress not only undermines educators' health and professional commitment but also affects students' learning opportunities, educational quality, and the sustainability of education systems. Similarly, the World Health Organization (2025) defines mental health as "a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community." This perspective highlights that mental health is not merely the absence of mental disorders but a fundamental resource for individual functioning, professional performance, and social participation. Within educational settings, preserving teachers' mental health has therefore become an essential prerequisite for achieving high-quality, equitable, and sustainable education.

Teaching has traditionally been recognized as one of the most socially meaningful professions, as educators play a fundamental role in promoting knowledge, cognitive development, social values, and lifelong learning. However, the profession has undergone profound transformations over recent decades. Increasing administrative responsibilities, continuous curriculum reforms, technological integration, accountability policies, diverse student needs, classroom management challenges, and growing expectations from families and society have substantially intensified teachers' workloads. These cumulative demands have positioned education professionals among the occupational groups most vulnerable to chronic work-related stress and burnout syndrome (Agyapong et al., 2022a).

Burnout syndrome is currently recognized as one of the most important occupational health problems affecting education professionals. Originally described in helping professions, burnout refers to a prolonged psychological response to chronic interpersonal and organizational stressors at work. It is characterized by emotional exhaustion, depersonalization or emotional distancing from work-related interactions, and a diminished sense of personal accomplishment. Among teachers, these manifestations often include persistent fatigue, reduced motivation, emotional disengagement, decreased instructional effectiveness, lower job satisfaction, and intentions to leave the profession (Arraz, 2018). Rather than representing an individual weakness, burnout is increasingly understood as the result of complex interactions between organizational conditions, occupational demands, and personal coping resources.

The consequences of teacher burnout extend far beyond the individual educator. A growing body of evidence demonstrates that burnout negatively affects instructional quality, teacher-student relationships, classroom climate, organizational commitment, and overall educational effectiveness. Teachers experiencing burnout are more likely to report absenteeism, reduced productivity, emotional distress, anxiety, depression, and decreased professional engagement, ultimately compromising student learning outcomes and institutional performance (Agyapong et al., 2022a; Appiah-Odame & Frempong, 2025). Consequently, teacher burnout should be viewed not only as an occupational health concern but also as an educational and public health issue requiring coordinated institutional responses.

The COVID-19 pandemic further exposed and intensified many of the structural factors associated with teacher burnout. The rapid transition to remote and hybrid learning environments increased technological demands, uncertainty regarding educational continuity, and expanded emotional responsibilities significantly increased teachers' psychological burden. Although schools have largely returned to face-to-face instruction, recent investigations indicate that many of these stressors continue to influence educators' well-being and professional functioning. Emerging evidence also suggests that teacher well-being and resilience represent independent yet closely related dimensions that can protect against burnout when adequately supported through organizational policies and professional development initiatives (Christopoulou et al., 2026; Troubouni et al., 2026).

Current research consistently identifies burnout as a multidimensional phenomenon influenced by organizational, occupational, and individual factors. High workload, insufficient institutional support, excessive administrative responsibilities, limited professional recognition, work-life imbalance, inadequate leadership, and emotional labor associated with teaching have been repeatedly identified as major predictors of burnout among education professionals (Agyapong et al., 2022a; Appiah-Odame & Frempong, 2025). Conversely, resilience, supportive leadership, positive organizational climate, collaborative professional cultures, psychological well-being, and effective coping strategies have emerged as significant protective factors that contribute to healthier educational environments and improved teacher performance (Christopoulou et al., 2026; Troubouni et al., 2026).

Although the scientific literature on teacher burnout has expanded considerably during the past decade, there remains a need to integrate recent evidence concerning its determinants, consequences for well-being and teaching performance, and evidence-based prevention strategies. Such an integrated perspective is particularly relevant in

the context of ongoing educational transformation, where maintaining a healthy, motivated, and resilient teaching workforce is essential for ensuring educational quality and institutional sustainability.

Therefore, the objective of this article is to analyze burnout syndrome among education professionals by examining its conceptual foundations, major risk factors, consequences for well-being and teaching performance, and the principal prevention and intervention strategies identified in recent scientific literature. By synthesizing current evidence, this article seeks to contribute to a better understanding of teacher burnout and to support the development of healthier educational environments that promote both professional well-being and educational excellence.

MATERIALS AND METHODS

This study was conducted as a narrative literature review aimed at analyzing the current scientific evidence on burnout syndrome among education professionals, with particular emphasis on its determinants, consequences for teacher well-being and teaching performance, and evidence-based prevention and intervention strategies. A narrative review design was selected because it allows for the integration and critical interpretation of recent findings from diverse methodological approaches, providing a comprehensive understanding of a complex and multidimensional phenomenon.

The literature search was carried out between May and July 2026 using internationally recognized academic databases and scientific resources, including Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, Google Scholar, and publishers' websites. Additional reports and documents published by international organizations, such as the World Health Organization (WHO) and the United Nations Children's Fund (UNICEF), were also consulted to incorporate current policy perspectives and global recommendations regarding teacher well-being.

The search strategy combined keywords and Boolean operators, including "teacher burnout," "burnout syndrome," "teacher well-being," "occupational stress," "mental health," "teacher engagement," "educational leadership," "teacher resilience," "school climate," and "teaching performance." Preference was given to peer-reviewed articles published between 2020 and 2025 in English, although seminal publications and authoritative institutional reports were incorporated when considered essential for understanding the conceptual development of the topic.

The inclusion criteria comprised empirical studies, systematic reviews, scoping reviews, narrative reviews, and official reports addressing burnout among teachers or academic staff, its associated risk and protective factors, psychological well-being, educational outcomes, and intervention strategies. Publications unrelated to education, studies lacking sufficient methodological information, duplicate records, and articles with limited relevance to the objectives of the review were excluded.

The selected literature was analyzed through qualitative thematic analysis. The evidence was organized into four major analytical categories: conceptual foundations of burnout syndrome; organizational and individual risk factors; consequences for teacher well-being and teaching performance; and prevention and intervention strategies. The synthesis emphasized identifying converging findings, emerging trends, and practical implications for educational institutions and policymakers.

RESULTS AND DISCUSSION

The growing body of scientific evidence demonstrates that burnout syndrome has become one of the most significant occupational health challenges affecting education professionals worldwide. Although teaching has historically been associated with personal fulfillment, social contribution, and professional vocation, contemporary educational systems have substantially transformed the conditions under which educators perform their work. Increasing institutional demands, expanding administrative responsibilities, technological adaptation, accountability policies, curriculum reforms, and the growing complexity of students' academic and socioemotional needs have intensified occupational stress, making burnout a critical concern for educational institutions, policymakers, and public health organizations. Consequently, understanding the mechanisms underlying burnout and its consequences has become essential for ensuring teacher well-being, educational quality, and the long-term sustainability of education systems.

In this context, Appiah-Odame & Frempong (2025) argue that burnout syndrome represents a "silent crisis" that has gradually emerged as one of the major challenges facing contemporary educational systems. The authors contend that this phenomenon cannot be explained solely by teachers' individual characteristics but rather reflects structural problems embedded within educational organizations. From this perspective, professional burnout develops when institutional demands consistently exceed the resources available to address them, a situation intensified by administrative overload, increasing teaching responsibilities, limited professional autonomy, insufficient institutional recognition, and the restricted availability of organizational support mechanisms.

The authors further emphasize that the most effective coping strategies extend beyond the development of personal skills, as they require institutions capable of fostering healthy workplace cultures, strengthening educational leadership, and promoting collaborative relationships among teachers. Consequently, their study offers a systemic perspective on burnout, highlighting that its prevention should focus both on strengthening individual competencies and on transforming the organizational conditions

that generate professional exhaustion. This approach is consistent with the current understanding of teacher well-being as a shared responsibility among educators, educational institutions, and public policymakers.

Similarly, Cahill (2025) synthesizes the available evidence on teacher burnout from an educational management perspective, offering a comprehensive overview of its manifestations, associated factors, and prevention strategies. The author explains that the syndrome usually develops progressively through symptoms such as persistent physical and emotional exhaustion, diminished enthusiasm for teaching, loss of professional commitment, feelings of inefficacy, irritability, and workplace isolation. These manifestations may remain unnoticed for extended periods before becoming clinically significant.

Furthermore, Cahill emphasizes that prevention is considerably more effective when educational institutions intervene at an early stage by reducing unnecessary administrative burdens, strengthening school leadership, establishing teacher support networks, and implementing programs aimed at promoting mental health and occupational well-being. Although this publication is primarily a professional resource grounded in previous research rather than an empirical study, its principal contribution lies in translating scientific knowledge into practical recommendations that can be implemented by school leaders and educational administrators. In doing so, it reinforces the need to regard teacher well-being as a strategic element for improving teaching quality and promoting teacher retention within the profession.

Instead, Avola et al. (2025) conducted a scoping review examining intervention designed to promote teacher well-being and reduce burnout syndrome, providing one of the most comprehensive syntheses in this area of research. The authors concluded that interventions focused exclusively on the individual, such as mindfulness programs, emotional skills training, relaxation techniques, and stress management strategies, produce significant benefits for psychological well-being. However, these effects tend to be limited when organizational conditions remain unchanged. In contrast, institutional strategies aimed at improving leadership, encouraging teachers' participation in decision-making, strengthening collaborative practices, reducing administrative workload, and fostering healthy work environments produce more consistent and sustainable long-term outcomes. Based on these findings, the review emphasizes that the most effective interventions are those that integrate individual, organizational, and systemic actions, moving beyond traditional approaches that place the sole responsibility for managing work-related stress on teachers themselves. This evidence supports the present study by reinforcing the need to implement comprehensive well-being policies that simultaneously address teachers' mental health and the structural conditions in which the educational process takes place.

Likewise, Guider et al. (2024) examined the prevalence of burnout syndrome among secondary school teachers and found that professional exhaustion is closely associated with the working conditions imposed by the educational environment. Their findings indicate that the highest levels of emotional exhaustion and reduced personal accomplishment occur among teachers exposed to excessive workloads, limited pedagogical resources, demanding institutional expectations, and insufficient organizational support. The authors further emphasize that work organization variables exert a greater influence on the development of burnout than many individual characteristics, reinforcing the importance of intervening at the organizational level rather than focusing exclusively on individual teachers.

Moreover, the study demonstrates that deteriorating teacher well-being negatively affects motivation, job satisfaction, professional commitment, and the quality of teaching processes, confirming that the consequences of burnout extend beyond the individual to influence the overall functioning of educational institutions. These findings support the implementation of preventive policies aimed at improving working conditions, strengthening institutional support, and reducing persistent sources of occupational stress, all of which are considered essential for ensuring educational quality and promoting the long-term sustainability of the teaching profession.

Building upon these findings, Cefai et al. (2025) expand the understanding of burnout syndrome by examining its relationship with job satisfaction, well-being, and teachers' mental health from a professional growth perspective. The authors demonstrate that teacher well-being should not be understood merely as the absence of burnout but rather as a positive state encompassing job satisfaction, emotional balance, a sense of belonging, and perceived professional efficacy. Their findings reveal that teachers with higher levels of job satisfaction are less likely to experience emotional exhaustion and are better equipped to cope with the demands of educational practice. Furthermore, the study shows that mental health serves as a mediating mechanism between working conditions and teaching performance, indicating that healthy organizational environments simultaneously promote psychological well-being and improve the quality of instruction. This perspective represents a significant shift from traditional approaches focused exclusively on risk factors by proposing that the promotion of well-being constitutes a preventive strategy with lasting effects on professional commitment, resilience, and teachers' personal growth. Consequently, the study provides evidence supporting the implementation of institutional policies aimed not only at reducing burnout but also at strengthening the psychological resources that enable teachers to develop healthier and more sustainable professional careers.

Along the same line, Usán Supervía & Salavera Bordás (2020) jointly examined burnout syndrome, work engagement, and goal orientation among teachers from different educational levels, providing a broader understanding of the motivational processes associated with professional performance. The authors found that work engagement constitutes one of the main protective factors against teacher burnout, characterized by high levels of vigor, dedication, and absorption at work. Their findings indicate that teachers with a stronger orientation toward learning goals and professional development experience lower levels of emotional exhaustion and greater satisfaction with their educational work.

Moreover, the study demonstrates that motivational orientation significantly influences the way teachers cope with everyday professional demands, fostering more adaptive responses to occupational stress. This research is particularly relevant because it shows that professional motivation and commitment to teaching not only enhance instructional performance but also function as psychological resources capable of buffering the adverse effects of demanding working conditions. Consequently, the authors suggest that educational institutions should promote organizational cultures that encourage continuous professional development, teacher autonomy, and intrinsic motivation as complementary strategies for preventing burnout.

Shifting the focus to higher education, Dlamini & Dlamini (2024) examine the challenges affecting the well-being of academic staff, emphasizing that the transformations experienced by universities over recent decades have substantially increased the pressures faced by faculty members and researchers. Through a narrative review, the authors identify growing demands related to research productivity, scientific publishing, grant acquisition, teaching responsibilities, administrative duties, and continuous performance evaluation as major contributors to a work environment characterized by high levels of stress and psychological strain.

They further highlight institutional competitiveness, job insecurity, and limited resource availability as factors that negatively affect university teachers' mental health. A major contribution of this review is its demonstration that academic well-being depends on multiple interrelated dimensions, including job stability, work-life balance, organizational support, and institutional leadership. In this regard, the study extends the discussion of burnout to the higher education context, arguing that policies aimed at improving academic productivity should be accompanied by strategies designed to safeguard faculty members' psychological well-being, thereby ensuring that institutional excellence is not achieved at the expense of occupational health.

Expanding this perspective, Li et al. (2025) investigate the relationship between occupational stress and burnout syndrome among primary and secondary school physical education teachers through an innovative methodological approach combining multiverse analyses with daily experience sampling. Their findings indicate that accumulated day-to-day occupational stress is one of the strongest predictors of emotional exhaustion and the progressive deterioration of professional well-being. The authors demonstrate that daily fluctuations in work demands have a direct impact on teachers' emotional states, confirming that burnout does not emerge from isolated events but rather from prolonged and repeated exposure to stressful working conditions.

Furthermore, the study reveals that factors such as work intensity, performance pressure, the simultaneous management of multiple responsibilities, and insufficient recovery between working days contribute to the continuous accumulation of psychological exhaustion. A particularly important contribution of this research is its demonstration that burnout is a dynamic and cumulative process, highlighting the importance of continuously monitoring teacher well-being and implementing preventive interventions before exhaustion reaches clinically significant levels. These findings reinforce the understanding of burnout as an evolving condition that requires early and sustained organizational responses.

Likewise, Sánchez-Narváez et al. (2023) provide a novel perspective by examining the relationship between burnout syndrome and sleep quality among elementary school teachers in Mexico. Their findings reveal a significant association between the two variables, showing that teachers experiencing higher levels of emotional exhaustion are more likely to report sleep disturbances, difficulties initiating or maintaining sleep, and reduced physical and psychological recovery after the workday. The authors argue that this relationship creates a negative feedback cycle in which inadequate sleep increases vulnerability to occupational stress, while accumulated burnout progressively impairs sleep quality, ultimately affecting cognitive functioning, emotional regulation, and professional performance. This finding is particularly relevant because it demonstrates that the consequences of burnout extend beyond psychological well-being to influence physiological processes that are essential for teachers' daily functioning. Consequently, the study suggests that preventive strategies should include measures to promote healthy lifestyles, improve work-life balance, and reduce organizational conditions that hinder adequate physical and emotional recovery.

Consistent with these findings, Muradova Natiq Qizi & Bayramov Bashir Oglu (2025) examine burnout syndrome from a psych pedagogical perspective, highlighting the consequences of emotional exhaustion for both teachers and students. The authors argue that deteriorating teacher well-being substantially affects the quality of pedagogical interactions, reduces teachers' ability to manage

educational processes effectively, and limits the creation of positive learning environments.

The authors further argue that prolonged burnout adversely affects teachers' motivation, interpersonal communication, pedagogical creativity, and their willingness to respond to students' emotional needs. From this perspective, burnout should no longer be regarded solely as an occupational health issue but rather as a phenomenon that directly influences the effectiveness of educational processes and students' holistic development. The authors also emphasize the importance of strengthening the socioemotional competencies of both teachers and students through emotional education programs, stress prevention initiatives, and psychological well-being promotion. In doing so, they propose a comprehensive framework that recognizes the close interdependence between teachers' emotional health and the overall quality of the educational process.

Extending this perspective, Angelini et al. (2024) examine the mediating role of burnout dimensions in the relationship between teacher engagement and psychological well-being. Their findings demonstrate that work engagement constitutes one of the primary protective resources against professional burnout, although its effectiveness depends largely on the intensity of the different burnout dimensions. The authors show that commitment to teaching promotes higher levels of well-being only when emotional exhaustion and depersonalization remain at relatively low levels.

Conversely, when these dimensions become more pronounced, even highly committed teachers experience significant declines in both psychological well-being and job satisfaction. This study provides a more nuanced understanding of the relationships among engagement, well-being, and burnout by demonstrating that these variables interact dynamically and cannot be examined in isolation. Consequently, the findings support the development of comprehensive interventions that simultaneously strengthen professional engagement and reduce organizational sources of exhaustion, thereby promoting healthier and more sustainable teaching careers.

Broadening the discussion, Bezie et al. (2025) investigate work-related burnout among early childhood educators through a multicenter study conducted in Ethiopia, providing evidence from an educational context that has received relatively limited attention in the international literature. The authors report a high prevalence of professional burnout and demonstrate that factors such as excessive workload, limited professional experience, insufficient institutional support, inadequate educational resources, and certain sociodemographic characteristics significantly increase the risk of developing the syndrome.

They further highlight that early childhood teachers face unique professional demands arising from continuous caregiving responsibilities, individualized attention, and the intense emotional involvement required when working with young children, all of which increase vulnerability to occupational exhaustion. This study expands current knowledge by demonstrating that burnout also has a substantial impact on the earliest levels of the educational system, underscoring the need for preventive policies specifically designed for this professional group. The findings reinforce the view that strategies aimed at improving working conditions, strengthening organizational support, and promoting teacher well-being should be implemented from the earliest stages of teachers' careers to ensure the long-term sustainability of the profession across all educational levels.

From an intervention perspective, Agyapong et al. (2022b) present the Wellness4Teachers protocol, an initiative designed to assess the prevalence of burnout and other associated psychological problems among teachers while evaluating the effectiveness of a supportive text messaging system for promoting emotional well-being. Although the study reports a research protocol rather than empirical findings, its primary contribution lies in proposing an innovative preventive intervention model based on accessible, low-cost, and highly scalable communication technologies.

The authors recognize that burnout frequently coexists with anxiety, depression, and elevated stress levels, creating a scenario that requires early and continuous interventions extending beyond conventional mental health services. They also emphasize that many teachers encounter barriers to accessing psychological support because of time constraints, limited resources, or stigma, making digital tools such as Wellness4Teachers a promising alternative for providing ongoing support and strengthening resilience. In this regard, the study broadens current intervention approaches by incorporating technology-based solutions aimed at preventing burnout and promoting teachers' mental health, demonstrating that digital innovation can play a meaningful role in reducing burnout and enhancing occupational well-being.

Finally, Pakdee et al. (2025) examine the factors influencing burnout and well-being among university faculty members, providing evidence from a sector increasingly affected by growing academic and institutional pressures. The authors demonstrate that faculty well-being results from the interaction of multiple factors related to working conditions, individual characteristics, and the organizational environment. Among the principal determinants of burnout, they identify excessive workload, the simultaneous demands of teaching, research, and administrative responsibilities, pressure to increase scientific productivity, institutional evaluation requirements, and inadequate work-life balance. At the same time, the study shows that organizational support, professional recognition, job satisfaction, a balanced distribution of responsibilities, and

the perception of a positive work environment function as protective factors that strengthen psychological well-being and reduce emotional exhaustion.

A particularly important contribution of this research is its demonstration that well-being and burnout maintain a dynamic relationship in which improvements in organizational conditions generate simultaneous benefits for both mental health and academic performance. Consequently, the authors conclude that universities should move toward management models that integrate institutional well-being policies, participatory leadership, psychosocial support, and a balanced allocation of academic responsibilities. These findings reinforce the perspective advanced in the present study, according to which burnout prevention requires systemic interventions that extend beyond strengthening individual coping capacities and instead promote educational organizations capable of providing healthy, sustainable, and supportive working environments for their faculty members.

The literature reviewed consistently indicates that burnout should not be interpreted as an isolated psychological condition affecting only individual teachers. Instead, it represents a multidimensional occupational phenomenon resulting from the interaction of organizational structures, working conditions, professional demands, and personal resources. This broader perspective shifts responsibility away from individual coping capacity and emphasizes the importance of institutional policies capable of promoting supportive work environments, adequate professional recognition, effective leadership, and healthy organizational cultures. Such findings reinforce the growing consensus that teacher well-being is both an individual and organizational responsibility.

One of the most consistent findings across recent studies is the close relationship between burnout and teacher well-being. Rather than representing opposite ends of a single continuum, current evidence suggests that these constructs are partially independent and interact in complex ways. Teachers may continue to demonstrate high levels of professional commitment despite experiencing considerable occupational stress, whereas others with relatively favorable working conditions may still report diminished psychological well-being due to individual or contextual factors. This multidimensional understanding highlights the importance of assessing both protective and risk factors when designing interventions aimed at improving teachers' occupational health.

Another important contribution emerging from recent investigations concerns the identification of resilience as a protective factor against burnout. Resilient educators appear better equipped to regulate emotional responses, adapt to rapidly changing educational environments, maintain professional motivation, and preserve psychological well-being despite experiencing demanding working conditions. Nevertheless, resilience should not be viewed as a substitute for organizational support. The literature consistently argues that expecting teachers to overcome adverse working conditions solely through individual resilience may inadvertently obscure systemic problems requiring institutional action. Effective prevention therefore requires a balanced approach that simultaneously strengthens individual coping capacities while reducing organizational sources of chronic occupational stress.

The reviewed studies also reveal that burnout develops gradually through prolonged exposure to occupational demands that exceed available psychological and organizational resources. Excessive workload, administrative overload, insufficient autonomy, limited professional recognition, inadequate institutional support, role ambiguity, work-life imbalance, and emotionally demanding interactions with students and families repeatedly emerge as major contributors to teacher exhaustion. Importantly, these factors rarely occur in isolation. Instead, they interact cumulatively, progressively increasing emotional fatigue and reducing teachers' capacity to sustain high levels of professional engagement over time.

Educational level also appears to influence the manifestation of burnout. While many of the identified risk factors are common across educational settings, their relative importance differs according to institutional context. Teachers in primary and secondary education frequently report emotional demands associated with classroom management, behavioral challenges, parental expectations, and inclusive education practices. In contrast, higher education faculty often experience additional pressures related to research productivity, publication requirements, grant acquisition, administrative responsibilities, and performance evaluation systems. These contextual differences suggest that prevention strategies should be adapted to the specific realities of each educational sector rather than relying on universal intervention models.

An equally relevant finding concerns the consequences of burnout for educational quality. The reviewed literature consistently demonstrates that teacher exhaustion extends beyond personal health outcomes, influencing classroom effectiveness, instructional quality, student engagement, organizational climate, and institutional performance. Burnout has been associated with lower teaching effectiveness, reduced innovation in instructional practices, diminished job satisfaction, increased absenteeism, higher turnover intentions, and weakened professional commitment. These consequences reinforce the understanding that promoting teacher well-being should be considered a strategic investment in educational excellence rather than solely an occupational health initiative.

Recent research further emphasizes the importance of preventive approaches instead of reactive interventions. Rather than focusing exclusively on treating burnout after symptoms become severe, educational institutions are increasingly encouraged to implement comprehensive

well-being strategies that integrate organizational support, professional development, mental health promotion, collaborative work environments, and effective leadership practices. Such preventive models acknowledge that healthy educational organizations not only protect teachers from occupational exhaustion but also contribute to improved learning environments, stronger institutional performance, and greater educational sustainability.

Collectively, the findings reviewed in this article indicate that burnout syndrome should be understood as a complex organizational phenomenon with profound implications for teachers, students, educational institutions, and society. Addressing this challenge requires moving beyond individual-level explanations toward comprehensive strategies that recognize the reciprocal relationship between working conditions, psychological well-being, professional performance, and educational quality. This integrated perspective provides a stronger foundation for developing evidence-based policies capable of supporting a resilient, healthy, and professionally engaged teaching workforce.

CONCLUSIONS

Burnout syndrome has become one of the most significant occupational challenges affecting education professionals worldwide. The evidence reviewed consistently demonstrates that burnout cannot be understood solely as an individual psychological condition but rather as a multidimensional phenomenon resulting from the interaction between organizational structures, occupational demands, and personal resources. Consequently, preventing burnout requires moving beyond individual-centered approaches toward comprehensive institutional strategies that address the structural conditions shaping teachers' professional experiences.

The literature also highlights the close relationship between teacher well-being, work engagement, mental health, and educational quality. Healthy organizational environments characterized by supportive leadership, collaborative cultures, professional recognition, manageable workloads, and opportunities for professional development contribute not only to reducing burnout but also to enhancing teacher motivation, instruction effectiveness, and student learning outcomes. Conversely, chronic occupational stress, excessive administrative demands, and insufficient institutional support substantially increase teachers' vulnerability to emotional exhaustion and professional disengagement.

Another important conclusion is that effective prevention requires multidimensional interventions integrating organizational, psychological, and professional development components. Although resilience training, stress management programs, and emotional regulation strategies provide meaningful benefits, their long-term effectiveness depends on simultaneous improvements in organizational policies, leadership practices, working conditions, and institutional support systems. Digital interventions and innovative mental health initiatives also represent promising complementary strategies for expanding access to psychological support.

Finally, the findings underscore the need for educational systems to recognize teacher well-being as a strategic priority rather than merely an occupational health concern. Investing in healthy work environments, evidence-based well-being policies, and supportive organizational cultures contribute not only to protecting teachers' mental health but also to improving educational quality, institutional sustainability, and student development. Future research should prioritize longitudinal and intervention studies capable of evaluating the long-term effectiveness of organizational strategies designed to prevent burnout across different educational contexts and cultural settings.

REFERENCES

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burback, L., & Wei, Y. (2022a). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. ***International journal of environmental research and public health***, ***19***(17), 10706. https://doi.org/10.3390/ijerph191710706

Agyapong, B., Wei, Y., da Luz Dias, R., & Agyapong, V. I. O. (2022b). Burnout and associated psychological problems among teachers and the impact of the Wellness4Teachers supportive text messaging program: Protocol for a cross-sectional and program evaluation study. ***JMIR Research Protocols, 11***(7), e37934. https://doi.org/10.2196/37934

Angelini, G., Mamprin, C., Borrelli, I., Santoro, P. E., Gualano, M. R., Moscato, U., & Fiorilli, C. (2024). Engaged teachers and well-being: the mediating role of burnout dimensions. ***Health psychology and behavioral medicine***, ***12***(1), 2404507. https://doi.org/10.1080/21642850.2024.2404507

Appiah-Odame, E. K., & Frempong, G. (2025). The silent crisis of teacher burnout: Systemic challenges and coping mechanisms. ***Educational Point, 2***(2), e136. https://doi.org/10.71176/edup/17638

Arraz, F. M. (2018). Burnout syndrome in teachers. ***Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 3***(6), 34–47. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/health/burnout-in-teachers

Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. ***Educational Psychology Review, 37***, Article 11. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2

Bezie, A. E., Zewude, G. T., Tesfaye, A. H., Yirdaw, A. A., Abie, A. B., & Abere, G. (2025). Work-related burnout and its associated factors among kindergarten teachers: A multi-center cross-sectional study in Ethiopia. *Frontiers in Public Health, 12*, Article 1453504. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1453504

Cahill, B. (2025). Teacher burnout: What it is, key statistics, symptoms, and prevention strategies. *Discovery Education*. https://www.discoveryeducation.com/blog/educational-leadership/teacher-burnout/

Cefai, C., Galea, N., Spiteri, R., & Cavioni, V. (2025). From burnout to growth: The relationship between teachers' job satisfaction, wellbeing and mental health. *Frontiers in Education, 10*, Article 1708863. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1708863

Christopoulou, S., Antonopoulou, H., Zapantis, R., Gkintoni, E., & Halkiopoulos, C. (2026). Teacher Well-Being and Burnout Resilience: Dimensional Independence, Pandemic Burden, and Profile Analysis in Primary Education. *International journal of environmental research and public health*, *23*(2), 190. https://doi.org/10.3390/ijerph23020190

Dlamini, N. G., & Dlamini, N. D. (2024). Understanding the well-being challenges confronting academic staff in South African universities: A narrative review. *Discover Education, 3*, Article 9. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00089-8

Guider, H., Hadrya, F., Lafraxo, M. A., El Madhi, Y., Soulaymani, A., Mokhtari, A., & Hami, H. (2024). Teaching under pressure: assessing burnout among high school teachers. *The Pan African medical journal*, *48*, 78. https://doi.org/10.11604/pamj.2024.48.78.42914

Li, X., Xu, H., Zhang, J., & Cao, X. (2025). The relationship between occupational stress and burnout among primary and secondary school physical education teachers: evidence from multiverse-style analysis and diary method. *BMC psychology*, *13*(1), 1003. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03351-2

Muradova Natiq Qizi, S., & Bayramov Bashir Oglu, M. (2025). Psychopedagogical problems of emotional burnout syndrome in teachers and students. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade, 6*(1), 37–61. https://doi.org/10.51249/gei.v6i01.2381

Pakdee, S., Cheechang, P., Thammanoon, R., Krobpet, S., Piya-amornphan, N., Puangsri, P., & Gosselink, R. (2025). Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout. *BMC Public Health, 25*, Article 1409. https://doi.org/10.1186/s12889-025-22602-w

Sánchez-Narváez, F., Velasco-Orozco, J. J., & Pérez-Archundia, E. (2023). Burnout Syndrome and Sleep Quality in Basic Education Teachers in Mexico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(13), 6276. https://doi.org/10.3390/ijerph20136276

Troubouni, E., Antonopoulou, H., Kourtidou, S., Gkintoni, E., & Halkiopoulos, C. (2026). Cognitive-Emotional Teacher Burnout Syndrome: A Comprehensive Behavioral Data Analysis of Risk Factors and Resilience Patterns During Educational Crisis. *Psychiatry International*, *7*(1), 26. https://doi.org/10.3390/psychiatryint7010026

United Nations Children's Fund. (2023). Professional burnout is one of the greatest challenges for teachers. *UNICEF*. https://www.unicef.org/eca/press-releases/professional-burnout-one-greatest-challenges-teachers

Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2020). Burnout Syndrome, Engagement and Goal Orientation in Teachers from Different Educational Stages. *Sustainability*, *12*(17), 6882. https://doi.org/10.3390/su12176882

World Health Organization. (2025). Mental health. *World Health Organization*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

Conflicts of Interest:

The authors declare no conflicts of interest.

Author Contributions:

Karmilah Abdullah, Sharon Yong Yee Ong: Conceptualization, data curation, formal analysis, investigation, methodology, supervision, validation, visualization, original draft writing, and writing, review, and editing.

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

LIDERAZGO DIRECTIVO

EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EL APRENDIZAJE

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

LIDERAZGO DIRECTIVO

EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EL APRENDIZAJE

LEADERSHIP IN PRESCHOOL EDUCATION: IMPACT ON PEDAGOGICAL PRACTICES AND LEARNING

Lorena de Jesús González-Azuara[1]
E-mail: lorena.glezaa.92@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/ 0009-0001-0418-0227
[1] Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González-Azuara. L. J. (2026). Liderazgo directivo en educación preescolar: impacto en las prácticas pedagógicas y el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 114-125.

Fecha de presentación: 11/06/2026 **Fecha de aceptación:** 27/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

El liderazgo directivo constituye un componente fundamental para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y la mejora de los aprendizajes en educación preescolar. El presente estudio tuvo como objetivo analizar el ejercicio del liderazgo de los directores de jardines de niños y su influencia en el trabajo docente, la organización institucional y las experiencias de aprendizaje del alumnado. Se desarrolló una investigación cualitativa mediante entrevistas a 12 directores y 23 educadoras de centros preescolares con características y contextos diversos. La información se complementó con observaciones de sesiones de Consejo Técnico Escolar y reuniones de trabajo colegiado, así como con la revisión de documentos institucionales relacionados con la planificación y la mejora educativa. Los resultados evidenciaron que los directores con mayor competencia pedagógica y conocimiento del desarrollo infantil favorecen el acompañamiento docente, la colaboración profesional, la innovación metodológica y la atención a las necesidades de los niños. Asimismo, se identificó que la comunicación horizontal, la participación de las educadoras en la toma de decisiones y el seguimiento de las prácticas de aula contribuyen a generar ambientes institucionales más favorables para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la sobrecarga administrativa, las limitaciones en la formación directiva y la insuficiencia de acompañamiento institucional dificultan el ejercicio efectivo del liderazgo pedagógico. Se concluye que fortalecer la formación especializada de los directores, reducir las cargas burocráticas y promover comunidades profesionales de aprendizaje resulta esencial para consolidar una gestión escolar centrada en el desarrollo integral, el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes de educación preescolar.

Palabras clave:

Liderazgo educativo, director escolar, gestión pedagógica, comunidad profesional de aprendizaje.

ABSTRACT

School leadership constitutes a fundamental component in strengthening pedagogical practices and improving learning in preschool education. This study aimed to analyze how preschool principals exercise leadership and how their practices influence teaching, institutional organization, and students' learning experiences. A qualitative research approach was employed, involving interviews with 12 principals and 23 teachers from preschool institutions representing diverse characteristics and contexts. Data were complemented by observations of School Technical Council sessions and collaborative work meetings, as well as by the review of institutional documents related to educational planning and school improvement. The findings revealed that principals with stronger pedagogical competencies and knowledge of child development promote teacher support, professional collaboration, methodological innovation, and attention to children's needs. Furthermore, horizontal communication, teacher participation in decision-making, and systematic monitoring of classroom practices contribute to creating institutional environments that are more conducive to teaching and learning. However, administrative overload, limitations in leadership training, and insufficient institutional support hinder the effective exercise of pedagogical leadership. The study concludes that strengthening specialized training for preschool principals, reducing bureaucratic burdens, and promoting professional learning communities are essential for consolidating school leadership focused on students' holistic development, well-being, and learning. These findings highlight the need to reconsider the role of preschool principals beyond administrative management and to strengthen their position as pedagogical leaders capable of guiding collaborative processes and improving educational practices.

Keywords:

Educational leadership, school principal, pedagogical management, professional learning community.

INTRODUCCIÓN

El interés por el liderazgo escolar ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito educativo debido a su influencia en la organización institucional, las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje. En educación preescolar, esta función adquiere especial importancia, pues la actuación del director puede contribuir significativamente a transformar la dinámica de una institución, fortalecer el trabajo de las educadoras y generar mejores condiciones para el desarrollo integral de los niños.

La experiencia en distintos centros preescolares permite observar diferencias sustanciales en las formas de ejercer la función directiva. En algunas instituciones, la gestión se concentra principalmente en el cumplimiento de tareas administrativas, mientras el personal docente desarrolla su labor de manera relativamente aislada, con escasos espacios para la colaboración, la construcción de proyectos comunes o la atención colectiva de las dificultades que surgen en los grupos. En contraste, existen directores que mantienen una presencia activa en los espacios educativos, conocen las características y necesidades del alumnado, acompañan el trabajo docente y generan oportunidades para escuchar, intercambiar experiencias y construir decisiones de manera conjunta.

Estas diferencias permiten plantear interrogantes relevantes acerca de las características que distinguen un liderazgo escolar efectivo, las prácticas que favorecen la transformación de las instituciones educativas y los procesos formativos necesarios para fortalecer las competencias de quienes ejercen funciones directivas.

La literatura internacional sobre liderazgo educativo es amplia, aunque sus planteamientos no siempre responden plenamente a las particularidades del contexto mexicano y, específicamente, de la educación preescolar. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2024) reconoce el liderazgo escolar como un componente relevante para fortalecer la profesión docente y generar condiciones institucionales favorables para la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, los directores desempeñan una función importante en la creación de ambientes de trabajo que promuevan la colaboración profesional, el desarrollo de las capacidades docentes y la adaptación de las instituciones educativas a las transformaciones contemporáneas.

En esta misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) destaca que el liderazgo educativo debe trascender las funciones exclusivamente administrativas y orientarse hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, resulta fundamental establecer propósitos compartidos, acompañar el desarrollo profesional del profesorado, favorecer la colaboración y generar condiciones institucionales que permitan fortalecer las prácticas educativas. Asimismo, la capacidad de los directores para impulsar procesos de mejora se encuentra condicionada por su preparación profesional, las posibilidades de autonomía y el contexto institucional en el que ejercen sus funciones.

Estos planteamientos adquieren especial relevancia en la educación preescolar mexicana, donde el ejercicio de la dirección se desarrolla en escenarios diversos. Las necesidades y posibilidades de intervención pueden variar considerablemente entre jardines de niños rurales, instituciones ubicadas en contextos de vulnerabilidad y centros urbanos con alta matrícula. En consecuencia, comprender el liderazgo directivo exige considerar tanto las competencias profesionales de quienes ejercen esta función como las condiciones organizacionales y sociales que favorecen o limitan su capacidad para acompañar a las educadoras, promover el trabajo colaborativo y orientar los procesos pedagógicos hacia el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños.

Desde una perspectiva vinculada con la justicia social, Cerrillo et al. (2023) analizan el liderazgo democrático como una vía para contribuir a la reducción de las desigualdades educativas. Este planteamiento resulta especialmente pertinente en México, donde los centros preescolares presentan importantes diferencias en cuanto a recursos, características de la población atendida y condiciones sociales. En consecuencia, el ejercicio del liderazgo no puede comprenderse al margen del contexto, ya que las responsabilidades y los desafíos de un director varían de acuerdo con las condiciones particulares de cada comunidad educativa.

En este marco, el liderazgo pedagógico ha adquirido especial relevancia al situar los procesos de enseñanza y aprendizaje como elementos centrales de la gestión directiva. Hallinger & Kulophas (2023) analizaron la evolución de la investigación en este campo y evidenciaron la creciente importancia otorgada a la relación entre liderazgo y aprendizaje profesional docente. Desde esta perspectiva, la función del director trasciende la administración institucional y comprende el acompañamiento de las prácticas pedagógicas, la orientación del profesorado y la creación de condiciones favorables para el aprendizaje.

En educación preescolar, esta dimensión requiere que los directores posean conocimientos sobre el currículo, el desarrollo infantil y las estrategias pedagógicas pertinentes para la primera infancia. La competencia pedagógica permite ofrecer retroalimentación al profesorado, orientar la organización de los ambientes de aprendizaje, proponer estrategias para favorecer el desarrollo del lenguaje y contribuir a la identificación de necesidades relacionadas con el desarrollo socioemocional. De esta manera, la legitimidad del liderazgo no depende exclusivamente de la autoridad formal asociada al cargo, sino también de los conocimientos y capacidades demostrados en el acompañamiento de la práctica educativa.

Otra perspectiva relevante corresponde al liderazgo transformacional. Casique Guerrero & González Martínez (2023) analizaron su relación con el compromiso organizacional y destacaron la importancia de determinadas prácticas de liderazgo para favorecer la implicación de los docentes con los objetivos institucionales. En el ámbito preescolar, esta perspectiva permite considerar al director como un agente capaz de promover una visión educativa compartida, fortalecer la motivación profesional y favorecer el compromiso del personal con la formación integral de los niños.

Asimismo, el liderazgo distribuido plantea la participación de diferentes integrantes de la comunidad educativa en los procesos de decisión y mejora institucional. Harris et al. (2017) destacan la importancia de las comunidades profesionales de aprendizaje y del protagonismo docente en los procesos de transformación educativa. Desde esta perspectiva, la distribución del liderazgo puede fortalecer la colaboración y aprovechar las capacidades profesionales existentes en la institución. No obstante, su desarrollo requiere condiciones organizacionales adecuadas, estabilidad del personal, confianza profesional y objetivos compartidos. En contextos caracterizados por una elevada rotación docente o por conflictos internos, puede ser necesario fortalecer inicialmente la conducción directiva para posteriormente avanzar hacia formas más participativas y colaborativas de liderazgo.

El liderazgo escolar presenta particularidades asociadas a las condiciones sociales, institucionales y educativas de cada contexto, las cuales adquieren especial relevancia en la educación preescolar. Harris & Jones (2022) analizaron los desafíos del liderazgo escolar en escenarios de vulnerabilidad y durante situaciones de crisis, particularmente a partir de las experiencias derivadas de la pandemia. Desde esta perspectiva, la función directiva trasciende la gestión pedagógica, pues también implica responder a problemáticas relacionadas con el bienestar físico, emocional y mental del profesorado, así como a situaciones de violencia comunitaria, vulnerabilidad familiar, necesidades básicas insatisfechas y dificultades del desarrollo infantil que inciden directamente en la experiencia educativa.

La dimensión ética constituye igualmente un componente fundamental del liderazgo. Nava-Lara et al. (2024) sostienen que la función del director no debe limitarse a mejorar indicadores educativos, sino orientarse también hacia la construcción de instituciones más justas, democráticas e inclusivas. Este planteamiento resulta especialmente significativo en educación preescolar, donde las desigualdades sociales y materiales pueden manifestarse desde los primeros años de escolarización. Sin embargo, llevar estos principios a la práctica representa un desafío cuando las instituciones enfrentan limitaciones de infraestructura, insuficiencia de recursos y múltiples demandas administrativas.

Por su parte, Galdames-Calderón (2023) analizó las prácticas mediante las cuales los directores pueden promover el desarrollo profesional docente y la mejora escolar. Entre las acciones relevantes se encuentran establecer una dirección compartida, desarrollar las capacidades del personal, rediseñar las condiciones organizacionales y fortalecer la gestión pedagógica. Estos aportes permiten comprender el liderazgo como un conjunto de prácticas susceptibles de aprendizaje y desarrollo profesional, aspecto particularmente importante para los directores de preescolar, quienes necesitan articular competencias de gestión con conocimientos específicos sobre desarrollo infantil y educación en la primera infancia.

En México, estas responsabilidades deben analizarse en el marco de las transformaciones impulsadas por la Nueva Escuela Mexicana. La Secretaría de Educación Pública (2025) establece principios relacionados con una educación humanista, la participación de la comunidad y el fortalecimiento de la gestión escolar. No obstante, su implementación puede generar tensiones entre las expectativas de autonomía y las disposiciones administrativas que regulan el funcionamiento cotidiano de las instituciones. En educación preescolar, esta situación resulta especialmente compleja debido a las características del alumnado y a la necesidad de mantener un acompañamiento pedagógico permanente.

Una de las principales tensiones identificadas corresponde precisamente al equilibrio entre las responsabilidades administrativas y las funciones pedagógicas. Mejía-Rodríguez (2024) permite situar esta problemática dentro de las demandas contemporáneas que enfrenta el sistema educativo. Los testimonios recopilados en el presente estudio también muestran esta situación. Una directora señaló que aproximadamente el 70 % de su jornada se destinaba a cuestiones administrativas y únicamente el 30 % a actividades pedagógicas. Esta distribución limita las posibilidades de acompañar al profesorado, observar las prácticas educativas y participar activamente en los procesos de mejora institucional.

En concordancia con esta problemática, Yachi-Mendoza (2024) destaca la relación existente entre liderazgo directivo y calidad educativa. Desde esta perspectiva, las dificultades para ejercer un liderazgo pedagógico no necesariamente derivan de una falta de disposición de los directores, sino también de condiciones institucionales que concentran una parte considerable de su tiempo en tareas administrativas. En educación preescolar, estas exigencias se combinan con responsabilidades relacionadas con la atención a las familias, el cuidado y la seguridad de los niños y, en determinados centros, la atención simultánea de funciones directivas y docentes.

García-García (2024), por su parte, analiza el liderazgo educativo en relación con la implementación de políticas públicas adaptadas a los contextos locales. Su estudio permite reconocer nuevas exigencias para la función

directiva relacionadas con el trabajo comunitario, la articulación de proyectos educativos y la atención a la diversidad social y cultural. En consecuencia, la implementación efectiva de las políticas educativas requiere no solo disposiciones normativas, sino también acompañamiento institucional y condiciones que permitan a los directores trasladar estos principios a las prácticas cotidianas de los centros escolares.

Otro aspecto fundamental corresponde a la formación profesional de quienes ejercen funciones directivas. Sánchez-Anguiano et al. (2024) examinan las trayectorias de desarrollo profesional docente en México, lo que permite reflexionar sobre los procesos mediante los cuales los profesionales de la educación asumen nuevas responsabilidades. La experiencia previa como educador constituye una base importante, pero no garantiza por sí sola el dominio de las competencias necesarias para dirigir una institución. En el nivel preescolar se requieren conocimientos sobre desarrollo infantil, gestión educativa, acompañamiento pedagógico, resolución de conflictos, trabajo colaborativo y relación con las familias.

En esta misma línea, Priego-Morales (2024) analiza el liderazgo directivo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y plantea la necesidad de fortalecer los procesos de formación vinculados con las responsabilidades contemporáneas de la gestión escolar. Para los directores de preescolar, esta formación debe responder a las particularidades de la primera infancia y a los problemas concretos que enfrentan las instituciones, mediante procesos permanentes de actualización, acompañamiento y desarrollo profesional.

Los testimonios obtenidos durante la investigación respaldan esta necesidad. Algunos directores reconocieron haber asumido sus funciones sin preparación suficiente para gestionar conflictos entre educadoras, organizar integralmente un jardín de niños o acompañar pedagógicamente al personal. Estas experiencias evidencian que una parte importante de las competencias directivas se adquiere durante el ejercicio profesional, lo que refuerza la necesidad de establecer mecanismos institucionales de formación y acompañamiento desde el inicio de la función directiva.

Las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen una alternativa relevante para fortalecer estos procesos. Krichesky & Murillo (2011) destacan su potencial para promover la colaboración y la mejora educativa. En los centros preescolares, estas comunidades permiten que las educadoras compartan estrategias, analicen conjuntamente el desarrollo y los aprendizajes de los niños, intercambien experiencias y reflexionen sobre las prácticas pedagógicas. En este escenario, el director desempeña una función facilitadora al generar espacios, organizar tiempos y promover una cultura institucional orientada al aprendizaje profesional continuo.

Asimismo, Kaya (2023) destaca la importancia de las prácticas de liderazgo relacionadas directamente con la mejora de la enseñanza. Esta perspectiva resulta particularmente pertinente para la educación preescolar, pues una gestión administrativa eficiente, aunque necesaria, no sustituye el conocimiento de lo que ocurre en las aulas. El director necesita comprender las características del desarrollo infantil, acompañar las prácticas docentes y contribuir a la creación de ambientes educativos acordes con las necesidades de los niños.

He et al. (2024) también aportan elementos para comprender la relación entre liderazgo y desarrollo profesional. Sus resultados refuerzan la importancia del acompañamiento institucional y de las oportunidades de aprendizaje profesional para consolidar prácticas de liderazgo orientadas al fortalecimiento de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la formación de los directores debe concebirse como un proceso continuo que comienza desde el acceso a la función y se fortalece mediante experiencias de mentoría, actualización y reflexión sobre la práctica.

A partir de estos antecedentes, la presente investigación se orientó a analizar cómo los directores de jardines de niños ejercen el liderazgo en el contexto educativo mexicano y cómo sus prácticas inciden en el trabajo pedagógico y en el funcionamiento institucional. Particularmente, se buscó comprender las experiencias, dificultades y estrategias asociadas al ejercicio de la función directiva, así como recuperar la perspectiva de las educadoras y observar las dinámicas de liderazgo presentes en los centros preescolares. Este análisis permitió aproximarse al liderazgo directivo desde las condiciones concretas en las que se desarrolla y valorar su importancia para fortalecer las prácticas pedagógicas y favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con el ejercicio del liderazgo directivo en instituciones de educación preescolar. La elección de este enfoque respondió a la necesidad de analizar el fenómeno desde las experiencias de sus actores y las dinámicas desarrolladas en los contextos escolares. De acuerdo con Flick (2012), la investigación cualitativa permite aproximarse a fenómenos complejos considerando los significados, las interacciones y las particularidades del contexto en el que se producen.

La selección de los participantes se realizó de manera intencional, procurando incorporar instituciones con características diversas. Participaron 12 directores y 23 educadoras pertenecientes a jardines de niños de contextos urbanos y rurales, con diferencias en tamaño, organización escolar y desempeño institucional. Se incluyeron centros de organización completa y multigrado, lo que

permitió recuperar experiencias procedentes de distintos escenarios de la educación preescolar.

Para la obtención de la información se emplearon tres técnicas complementarias: entrevistas, observación y revisión documental. Esta combinación permitió aproximarse al liderazgo directivo desde las experiencias expresadas por los participantes, las dinámicas observadas en los centros educativos y la información contenida en documentos institucionales.

Las entrevistas se desarrollaron mediante guiones flexibles que facilitaron abordar las experiencias de directores y educadoras en torno al liderazgo, el acompañamiento pedagógico, la colaboración profesional, la organización institucional y las necesidades específicas de la educación preescolar. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 45 minutos y dos horas. La dinámica se orientó hacia una conversación abierta que permitiera profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes, en correspondencia con el carácter dialógico de la entrevista cualitativa señalado por Kvale (2011).

Durante el proceso se garantizó la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes y de las instituciones involucradas. Esta condición favoreció la expresión de experiencias, valoraciones y dificultades relacionadas con el ejercicio de la función directiva y con las relaciones profesionales establecidas dentro de los centros preescolares.

La observación constituyó una segunda fuente de información. Se asistió a seis sesiones de Consejo Técnico Escolar desarrolladas en diferentes jardines de niños, además de reuniones de trabajo colegiado vinculadas con la educación preescolar. La observación permitió examinar las formas de participación del personal, las dinámicas de comunicación, los procesos de toma de decisiones, el tratamiento de asuntos pedagógicos y las manifestaciones concretas del liderazgo directivo. En concordancia con Angrosino (2012), esta técnica posibilitó contrastar los discursos de los participantes con las prácticas desarrolladas en los escenarios educativos.

Como tercera fuente de información se realizó una revisión de documentos institucionales relacionados con la gestión y las prácticas pedagógicas. Se examinaron planes de mejora escolar, actas del Consejo Técnico Escolar, programas de formación continua y planeaciones didácticas. La revisión se orientó a identificar prioridades institucionales, objetivos pedagógicos, mecanismos de seguimiento, acciones de desarrollo profesional y evidencias de atención a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los niños.

La información procedente de las entrevistas, las observaciones y los documentos fue examinada de manera integrada con el propósito de identificar regularidades, contrastes y patrones relacionados con el ejercicio del liderazgo en educación preescolar. El análisis se concentró en aspectos como el liderazgo pedagógico, el acompañamiento a las educadoras, la comunicación institucional, la participación en la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, la formación directiva y las condiciones que favorecen o limitan la mejora de las prácticas educativas.

La utilización complementaria de las tres fuentes de información permitió contrastar las perspectivas de directores y educadoras con las prácticas observadas y la documentación institucional, proporcionando una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. De esta manera, el diseño metodológico permitió analizar el liderazgo directivo no únicamente desde el discurso de los participantes, sino también desde su expresión en las dinámicas y prácticas cotidianas de los jardines de niños.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos evidenciaron que el liderazgo directivo desempeña un papel relevante en la dinámica institucional de los centros preescolares y, particularmente, en el acompañamiento de las prácticas pedagógicas. Las diferencias observadas entre las instituciones permitieron identificar que la competencia pedagógica del director, su conocimiento del desarrollo infantil y su capacidad para establecer relaciones de colaboración con las educadoras constituyen elementos importantes para favorecer los procesos de mejora educativa.

En los jardines de niños donde los directores mostraron mayor conocimiento pedagógico y comprensión de las características del desarrollo infantil se observaron dinámicas institucionales más favorables. Entre ellas destacaron la planificación colaborativa de situaciones didácticas, la incorporación de estrategias basadas en el juego, el acompañamiento de las prácticas docentes y una mayor atención a las necesidades relacionadas con el lenguaje, el desarrollo socioemocional y los diferentes ritmos de aprendizaje.

Uno de los directores entrevistados explicó que destinaba dos mañanas de la semana a visitar las aulas y observar las interacciones de los niños durante las actividades y los momentos de juego libre. Estas visitas no se concebían como mecanismos de supervisión o fiscalización, sino como oportunidades para conocer las dinámicas de los grupos y acompañar posteriormente a las educadoras. Después de las observaciones, el director dialogaba con ellas, reconocía las prácticas que habían resultado favorables y ofrecía sugerencias ante las oportunidades de mejora identificadas.

Esta forma de acompañamiento evidencia una concepción del liderazgo pedagógico basada en la presencia del director en los procesos educativos y en la retroalimentación profesional. El conocimiento de lo que ocurre en las aulas permite que la función directiva trascienda las responsabilidades administrativas y se vincule directamente con las necesidades del profesorado y del alumnado. Asimismo, las educadoras de esta institución

manifestaron una valoración favorable del director, particularmente por su disposición para acompañar y orientar el trabajo pedagógico.

Una situación diferente se identificó en otro centro preescolar, donde la directora señaló que prácticamente no realizaba visitas a las aulas debido a que confiaba en la capacidad profesional de las educadoras. Aunque la autonomía docente constituye un elemento importante, la ausencia de acompañamiento pedagógico generaba dificultades para disponer de espacios de retroalimentación y análisis conjunto. Las educadoras manifestaron necesidades relacionadas con la organización de los ambientes de aprendizaje, la atención de comportamientos desafiantes y el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los niños que no siempre encontraban una respuesta desde la dirección.

El contraste entre ambas experiencias sugiere que la autonomía profesional y el acompañamiento directivo no deben entenderse como dimensiones opuestas. El liderazgo pedagógico puede respetar la capacidad de decisión de las educadoras y, simultáneamente, generar espacios de observación, diálogo, orientación y reflexión conjunta sobre las prácticas educativas.

La comunicación entre la dirección y el personal docente emergió como otro componente relevante del liderazgo en educación preescolar. En las instituciones donde predominaban relaciones abiertas, respetuosas y colaborativas, las educadoras expresaron mayores posibilidades para comunicar las dificultades identificadas en sus grupos, analizar necesidades específicas del alumnado y participar en las decisiones relacionadas con las estrategias pedagógicas.

Los hallazgos mostraron que la participación docente en la toma de decisiones favorecía una mayor implicación con las acciones desarrolladas por la institución. Las educadoras valoraron especialmente que sus conocimientos sobre las características de los niños y las dinámicas particulares de cada grupo fueran considerados antes de establecer decisiones pedagógicas.

Una educadora de segundo grado explicó que la directora acostumbraba consultar al equipo antes de adoptar decisiones importantes relacionadas con los contenidos y las actividades dirigidas a los niños de cuatro años. De acuerdo con su experiencia, las propuestas del profesorado eran analizadas y, cuando no podían implementarse, la dirección explicaba las razones de la decisión adoptada. Este tipo de interacción favorecía una percepción de reconocimiento profesional y fortalecía el compromiso con las actividades institucionales.

En este sentido, los resultados permiten considerar la comunicación no únicamente como un mecanismo para transmitir información, sino como una dimensión del liderazgo capaz de favorecer la confianza, la participación y la corresponsabilidad profesional. En educación preescolar, donde las necesidades de los niños requieren una observación permanente y respuestas pedagógicas contextualizadas, la articulación entre el conocimiento de las educadoras y la capacidad de orientación del director resulta particularmente relevante para fortalecer las prácticas educativas.

En contraste, también se identificaron experiencias caracterizadas por una toma de decisiones predominantemente unilateral. Algunas educadoras señalaron que determinados directores establecían la organización de las actividades sin considerar suficientemente las características de los grupos ni las valoraciones profesionales del personal docente. Una participante expresó que, en ocasiones, las decisiones se adoptaban sin comprender plenamente las necesidades de los niños de educación preescolar. Estas experiencias muestran que un liderazgo excesivamente vertical puede limitar la participación docente y dificultar la construcción de respuestas pedagógicas ajustadas a las particularidades del desarrollo infantil.

Aunque la investigación no evaluó directamente los resultados de aprendizaje o desarrollo de los niños, los testimonios de las educadoras permitieron identificar percepciones sobre la influencia indirecta del liderazgo directivo. En los jardines de niños donde se reconocía un liderazgo pedagógico favorable, las participantes reportaron mayor participación del alumnado en actividades basadas en el juego, mejores condiciones para atender dificultades conductuales y una mayor atención al desarrollo socioemocional.

Una educadora de segundo grado explicó que el acompañamiento de su directora la motivó a transformar prácticas predominantemente tradicionales e incorporar estrategias centradas en el juego, la exploración y una participación más activa de los niños. La dirección también facilitó su acceso a oportunidades de formación relacionadas con metodologías adaptadas a la educación preescolar. Según la participante, estos cambios se asociaron con una mayor participación y disposición de sus estudiantes hacia las actividades escolares.

Este hallazgo permite considerar que la influencia del liderazgo directivo sobre el alumnado se produce principalmente de manera indirecta, mediante su incidencia en las prácticas docentes, las oportunidades de desarrollo profesional y las condiciones pedagógicas generadas en la institución. No obstante, debido al carácter cualitativo del estudio y a que no se realizaron mediciones directas del aprendizaje infantil, estos resultados deben interpretarse como percepciones de los participantes y no como relaciones causales demostradas.

La experiencia profesional previa emergió como otro elemento relevante. Los directores que habían ejercido durante varios años como docentes de grupo mostraron, de acuerdo con los testimonios recopilados, una mayor

comprensión de las exigencias cotidianas del trabajo en educación preescolar y de las necesidades profesionales de las educadoras.

Una directora con 15 años de experiencia docente previa destacó que haber trabajado directamente con grupos de niños pequeños le permitía comprender las dificultades asociadas con la adaptación escolar, la relación con las familias, la planificación de situaciones didácticas y las demandas profesionales del personal. Esta trayectoria contribuía, desde su perspectiva, a ejercer un acompañamiento más cercano y contextualizado.

En contraste, se identificaron casos de directivos con limitada experiencia previa en el aula que mostraban mayores dificultades para comprender determinadas dinámicas del trabajo docente y las particularidades del desarrollo infantil. Estos resultados no permiten establecer que la experiencia docente garantice por sí misma un liderazgo efectivo, pero sugieren que puede constituir un recurso profesional relevante cuando se articula con formación específica en gestión, liderazgo y educación infantil.

Los resultados también evidenciaron que la función directiva puede favorecer o limitar los procesos de innovación pedagógica. En algunos centros, los directores promovían activamente la incorporación de estrategias acordes con las características de la educación preescolar, mientras que en otros predominaba la conservación de prácticas tradicionales.

Una de las directoras relató la implementación progresiva de una estrategia para estimular el lenguaje oral mediante el juego y la narración de cuentos. Ante la resistencia inicial de algunas educadoras, la propuesta comenzó con un número reducido de grupos y posteriormente se amplió a partir de la valoración favorable de la experiencia. Este caso evidencia la capacidad del liderazgo para generar condiciones que permitan introducir, acompañar y consolidar transformaciones en las prácticas pedagógicas.

En sentido contrario, algunas educadoras manifestaron dificultades para incorporar actividades de movimiento, juego simbólico y exploración del entorno debido a la preferencia institucional por prácticas tradicionales centradas en actividades de mesa y productos escritos. Estas experiencias muestran que las decisiones directivas pueden convertirse tanto en facilitadoras como en limitantes de la innovación pedagógica.

De las 23 educadoras entrevistadas, 19 (82 %) consideraron que el estilo de liderazgo del director influía directamente en el funcionamiento del jardín de niños y en las condiciones en las que desarrollaban su trabajo. Este resultado evidencia una percepción ampliamente compartida acerca de la relevancia de la función directiva en la organización y dinámica cotidiana de los centros preescolares.

Asimismo, 18 educadoras (78 %) valoraron favorablemente el acompañamiento pedagógico cuando este respondía a las particularidades de la educación preescolar. Entre los aspectos más apreciados se encontraron la retroalimentación constructiva, la orientación para organizar situaciones didácticas acordes con la edad, el seguimiento de diferentes dimensiones del desarrollo infantil y la creación de espacios de reflexión conjunta sobre las prácticas educativas.

Por otra parte, cinco participantes (22 %) señalaron que el acompañamiento directivo se limitaba principalmente a la revisión formal de las planeaciones, sin profundizar suficientemente en la pertinencia de las actividades propuestas para las características y necesidades de los niños. Esta diferencia permite distinguir entre una supervisión centrada en el cumplimiento administrativo y un acompañamiento pedagógico orientado al mejoramiento de la práctica docente.

Entre los 12 directores participantes, 11 señalaron que consideraban como una de sus principales responsabilidades favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Sin embargo, ocho reconocieron dificultades para equilibrar las exigencias administrativas con las responsabilidades asociadas al liderazgo pedagógico.

Los testimonios mostraron que la elaboración de informes, la atención a requerimientos de supervisión, la resolución de problemas de infraestructura y las demandas de las familias ocupaban una parte considerable de la jornada laboral. Como consecuencia, algunos directores manifestaron disponer de menos tiempo del deseado para observar las dinámicas de aula, acompañar a las educadoras, analizar las necesidades de los niños y promover procesos de mejora pedagógica.

Estos resultados evidencian una tensión entre la concepción que los propios directores tienen de su función y las condiciones institucionales en las que deben ejercerla. Aunque reconocen la importancia del liderazgo pedagógico, la acumulación de responsabilidades administrativas puede limitar su presencia en los procesos directamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Esta situación refuerza la necesidad de revisar la distribución de las funciones directivas y generar condiciones que permitan un mayor equilibrio entre la gestión administrativa y el acompañamiento pedagógico.

Los resultados de la observación permitieron identificar diferencias relevantes en las formas de ejercer el liderazgo directivo. En siete de los diez jardines de niños observados (70 %), los directores promovían activamente la participación de las educadoras mediante el diálogo profesional, la toma consensuada de decisiones pedagógicas y la construcción colectiva de objetivos orientados al desarrollo integral de los niños. En estas instituciones se observaron mayores niveles de colaboración entre el

personal y una orientación compartida hacia la mejora de las prácticas educativas.

En los tres centros restantes (30 %) predominó un estilo de liderazgo más vertical, caracterizado por una mayor concentración de las decisiones en la dirección y una participación limitada de las educadoras. Las orientaciones relacionadas con las actividades pedagógicas se transmitían principalmente de manera directiva y se observaron menos espacios para el intercambio profesional y la reflexión colectiva sobre las necesidades del alumnado. Asimismo, las dinámicas de interacción entre dirección y personal docente mostraron mayores niveles de tensión.

Las observaciones también evidenciaron diferencias en las prácticas pedagógicas. En los centros donde se identificó un liderazgo pedagógico más consolidado se observó una mayor presencia de estrategias acordes con las características de la educación preescolar, entre ellas proyectos basados en el juego, utilización de materiales concretos y manipulativos, actividades de exploración, aprovechamiento de espacios al aire libre y estrategias diferenciadas para responder a los distintos ritmos de desarrollo y aprendizaje.

El análisis integrado de las observaciones, las entrevistas y los documentos institucionales permitió identificar cuatro hallazgos centrales. En primer lugar, el liderazgo directivo se relacionó con la organización y las dinámicas pedagógicas de los jardines de niños. Las formas de comunicación, acompañamiento y toma de decisiones promovidas desde la dirección incidían en las condiciones en las que las educadoras desarrollaban su trabajo.

En segundo lugar, los directores con mayores conocimientos sobre desarrollo infantil, currículo y pedagogía de la primera infancia mostraron mejores condiciones para comprender las necesidades educativas de los niños y orientar el trabajo docente. Los hallazgos sugieren que las competencias administrativas, aunque necesarias, resultan insuficientes para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo en este nivel educativo.

En tercer lugar, el trabajo colaborativo constituyó una característica relevante de las instituciones con dinámicas pedagógicas más favorables. Cuando la dirección generaba espacios para el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y la participación docente en las decisiones, se observaban mayores posibilidades para construir respuestas educativas contextualizadas.

Finalmente, se identificaron necesidades de fortalecimiento de la formación directiva en ámbitos relacionados con el desarrollo infantil temprano, la atención a la diversidad, el trabajo con las familias, las metodologías basadas en el juego, la evaluación del desarrollo y la gestión de ambientes educativos seguros y estimulantes.

Los resultados obtenidos permiten reconocer al director de educación preescolar como un actor relevante en la configuración de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que se desarrollan los procesos educativos. Su influencia se manifiesta principalmente a través del acompañamiento docente, la organización del trabajo colectivo, la comunicación institucional, la promoción de innovaciones pedagógicas y la creación de condiciones que favorezcan el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

Los hallazgos muestran que un liderazgo pedagógico sustentado en el conocimiento del desarrollo infantil y de las particularidades de la educación preescolar puede favorecer prácticas docentes más colaborativas y contextualizadas. En contraste, la ausencia de acompañamiento, el predominio de decisiones verticales y una gestión concentrada fundamentalmente en tareas administrativas pueden limitar las posibilidades de reflexión, colaboración e innovación del personal docente.

El ejercicio efectivo del liderazgo pedagógico requiere, sin embargo, condiciones institucionales que permitan a los directores dedicar tiempo al acompañamiento de las educadoras y al conocimiento de las dinámicas de aula. Los resultados evidenciaron que la sobrecarga administrativa constituye una de las principales dificultades señaladas por los participantes. A ello se suman necesidades de formación especializada en desarrollo infantil, pedagogía de la primera infancia, gestión institucional y acompañamiento profesional.

En este sentido, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer los procesos mediante los cuales se selecciona, forma y acompaña a los directores de educación preescolar en México. La experiencia docente previa puede constituir un recurso importante, pero el ejercicio de la función directiva demanda competencias específicas relacionadas con el liderazgo pedagógico, la gestión de equipos profesionales, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el trabajo con las familias.

Asimismo, los resultados permiten reflexionar sobre los criterios utilizados para valorar la calidad educativa en el nivel preescolar. La mejora no debe reducirse a la adquisición anticipada de determinados aprendizajes académicos, sino considerar el desarrollo integral de los niños y la generación de experiencias educativas pertinentes para su edad. Desde esta perspectiva, el juego, la exploración, el lenguaje oral, la autonomía, la convivencia y el desarrollo socioemocional constituyen dimensiones fundamentales de la experiencia educativa durante la primera infancia.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. La investigación se desarrolló en un número reducido de instituciones y mediante una selección intencional de participantes, por lo que sus hallazgos no pueden generalizarse al conjunto de los jardines de niños mexicanos. Además, la investigación no evaluó directamente el aprendizaje ni el desarrollo infantil, por lo que las relaciones identificadas entre liderazgo y

resultados en los niños corresponden fundamentalmente a las percepciones de los participantes y a las dinámicas observadas en las instituciones.

A partir de estos resultados se abren nuevas líneas de investigación relacionadas con la formación especializada de los directores de preescolar, la distribución de su tiempo entre responsabilidades administrativas y pedagógicas, los modelos de acompañamiento y supervisión, las condiciones que favorecen la innovación educativa y la participación de las familias. También resultaría pertinente desarrollar estudios con muestras más amplias y diseños que permitan examinar de manera específica la relación entre determinadas prácticas de liderazgo y diferentes indicadores del desarrollo y aprendizaje infantil.

En conjunto, los resultados muestran la importancia de fortalecer el liderazgo directivo en educación preescolar mediante formación especializada, acompañamiento institucional y condiciones organizacionales que permitan situar los procesos pedagógicos en el centro de la gestión escolar. Fortalecer estas capacidades puede contribuir a generar ambientes educativos más colaborativos, inclusivos y coherentes con las características del desarrollo de los niños de tres a cinco años.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten concluir que el liderazgo directivo constituye un componente fundamental para el funcionamiento y la mejora de las instituciones de educación preescolar. Su relevancia trasciende la gestión administrativa, pues las prácticas desarrolladas desde la dirección inciden en el acompañamiento pedagógico, la colaboración entre educadoras, la organización institucional y la generación de condiciones favorables para el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños. En este sentido, el director ocupa una posición estratégica para articular las necesidades del alumnado, las prácticas docentes y los propósitos educativos del nivel preescolar.

Los principios promovidos por la Nueva Escuela Mexicana plantean importantes desafíos para la gestión de los jardines de niños, particularmente en relación con una educación humanista, inclusiva, participativa y respetuosa de las características del desarrollo infantil. Sin embargo, su concreción requiere que los directores dispongan de condiciones institucionales y profesionales que les permitan ejercer un liderazgo predominantemente pedagógico. Los hallazgos mostraron que la sobrecarga administrativa, las limitaciones en la formación especializada y la insuficiencia del acompañamiento institucional pueden reducir el tiempo y las posibilidades de intervención de los directores en los procesos directamente vinculados con la enseñanza y el aprendizaje.

En consecuencia, resulta necesario fortalecer integralmente la función directiva en educación preescolar. Esto implica revisar los procesos de selección y promoción, consolidar programas de formación inicial y continua relacionados con liderazgo educativo, desarrollo infantil y pedagogía de la primera infancia, así como reducir las cargas administrativas que limitan el acompañamiento docente. De igual manera, se requiere fortalecer los mecanismos de supervisión y apoyo institucional para que respondan a las particularidades pedagógicas, organizativas y sociales de este nivel educativo.

La investigación también permitió identificar prácticas directivas que constituyen referentes relevantes para la mejora educativa. Algunos directores promovían el diálogo profesional, acompañaban sistemáticamente a las educadoras, favorecían la toma compartida de decisiones y estimulaban la incorporación de estrategias pedagógicas centradas en el juego, la exploración y las necesidades de desarrollo de los niños. La identificación y sistematización de estas experiencias puede contribuir a generar referentes contextualizados para la formación y el desarrollo profesional de quienes ejercen o aspiran a ejercer funciones directivas en educación preescolar.

Asimismo, los resultados evidencian que la experiencia docente previa puede favorecer la comprensión de las necesidades del profesorado y de las dinámicas propias de los grupos de preescolar, aunque por sí sola no garantiza un liderazgo efectivo. El ejercicio de la dirección requiere competencias específicas para acompañar pedagógicamente, gestionar equipos profesionales, promover la colaboración, resolver conflictos, trabajar con las familias y orientar los procesos institucionales hacia objetivos educativos compartidos. Por ello, la formación directiva debe concebirse como un proceso continuo y situado, vinculado con los desafíos reales que enfrentan los jardines de niños.

Finalmente, el liderazgo directivo en educación preescolar posee una dimensión ética inseparable de su dimensión pedagógica. Dirigir un jardín de niños implica asumir responsabilidades relacionadas con el bienestar, la inclusión, el desarrollo y las oportunidades educativas de los niños durante una etapa fundamental de su formación. Desde esta perspectiva, fortalecer el liderazgo directivo significa contribuir a la construcción de instituciones más colaborativas, inclusivas y respetuosas de las características de la primera infancia, en las que el juego, la exploración, la autonomía, el desarrollo socioemocional y el aprendizaje significativo ocupen un lugar central.

Mejorar la educación preescolar requiere reconocer que la calidad del liderazgo no depende exclusivamente de las capacidades individuales del director, sino también de la formación, el acompañamiento y las condiciones institucionales disponibles para ejercer su función. Fortalecer estos elementos constituye una condición relevante para consolidar una gestión escolar verdaderamente centrada en el desarrollo integral, el bienestar y el aprendizaje de los niños.

REFERENCIAS

Angrosino, M. (2012). ***Etnografía y observación participante en investigación cualitativa***. Ediciones Morata.

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. ***International Journal of Transgender Health, 24***(1), 1–6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597

Casique Guerrero, A., & González Martínez, M. C. (2023). El liderazgo transformacional y transaccional en el docente: Desde la perspectiva de estudiantes universitarios en pandemia del COVID-19. ***Ciencias Administrativas. Teoría y Praxis, 19***(1), 128–143. https://doi.org/10.46443/catyp.v19i1.325

Cerrillo, R., López-Bueno, H., & Hidalgo, N. (2023). Prácticas de liderazgo democrático para la justicia social. Un estudio cualitativo desde la perspectiva de la comunidad educativa. ***Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 12***(1), 141–160. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.008

Flick, U. (2012). ***Introducción a la investigación cualitativa*** (3.ª ed.). Ediciones Morata.

Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed leadership: School principals' practices to promote teachers' professional development for school improvement. ***Education Sciences, 13***(7), 715. https://doi.org/10.3390/educsci13070715

García García, J. P. (2024). El liderazgo educativo de los directivos en la implementación de políticas públicas adaptadas contextos locales. ***Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8***(6), 10929–10945. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15820

Hallinger, P., & Kulophas, D. (2020). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: A bibliometric analysis of the literature, 1960–2018. ***Professional Development in Education, 46***(4), 521–540. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1623287

Harris, A., & Jones, M. (2022). Leading during a pandemic: What the evidence tells us. ***School Leadership & Management, 42***(2), 105–109. https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2064626

Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. B. (2017). ***Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities***. Routledge.

He, P., Guo, F., & Abazie, G. A. (2024). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher's professional development. ***Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 9***, 63. https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0

Kaya, M. (2023). Examination of the Effectiveness of School Leadership: A Second-order Meta-analysis Study. ***Research in Educational Administration and Leadership***, ***8***(4), 796-824. https://doi.org/10.30828/real.1115062

Krichesky, G. J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. ***REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9***(1), 65–83. https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004

Kvale, S. (2011). ***Las entrevistas en investigación cualitativa***. Ediciones Morata.

Mejía-Rodríguez, D. L. (2024). Educación para la ciudadanía y para la paz: Reflexiones desde la sociología de la educación. ***Perfiles Educativos, 46***(184), 162–175. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61156

México. Secretaría de Educación Pública. (2025). ***Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica: Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar***. SEP. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2026-2027/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Nava-Lara, S. A., & Rodríguez Uribe, C. L. (2024). Liderazgo educativo para la justicia social en contextos desafiantes. Casos documentados en México. ***Páginas de Educación, 17***(1), e3723. https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3723

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). ***Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI***. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). ***Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning.*** UNESCO. https://doi.org/10.54676/EFLH5184

Priego Morales, R. A. (2024). El liderazgo directivo en la Nueva Escuela Mexicana y la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano: Una revisión de alcance. ***Región Científica, 3***(1), 2024197. https://doi.org/10.58763/rc2024197

Sánchez-Anguiano, H. M., de la Torre-Díaz, A., & Cordero-Arroyo, G. (2024). Trayectorias de desarrollo profesional de docentes de primaria. Un análisis desde la evaluación del desempeño. ***Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29***(102), 535–560. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v29n102/1405-6666-rmie-29-102-535.pdf

Yachi-Mendoza, J. C. (2024). Liderazgo directivo y calidad educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(1), 320–329. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.480

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Lorena de Jesús González-Azuara: 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

REPRESENTACIONES INICIALES

SOBRE INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN DOCTORANTES MEXICANOS: UN ANÁLISIS DE PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

REPRESENTACIONES INICIALES

SOBRE INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN DOCTORANTES MEXICANOS: UN ANÁLISIS DE PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS

INITIAL REPRESENTATIONS OF EDUCATIONAL INNOVATION AND TECHNOLOGY AMONG MEXICAN DOCTORAL STUDENTS: AN ANALYSIS OF PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS

John Alexander Pulido-Varela[1]
E-mail: japulidov@udistrital.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9311-4071
[1] Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pulido-Varela, J. A. (2026). Representaciones iniciales sobre innovación y tecnología educativa en doctorantes mexicanos: un análisis de percepciones y expectativas. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 126-138.

Fecha de presentación: 22/06/2026 **Fecha de aceptación:** 13/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

En un contexto de transformación educativa marcado por la incorporación creciente de tecnologías digitales, resulta fundamental comprender las concepciones y expectativas de los profesionales que participan en procesos de formación avanzada. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las representaciones iniciales de estudiantes mexicanos de doctorado acerca de la innovación y la tecnología educativa, a partir de sus conocimientos previos e intereses de aprendizaje. Se desarrolló una investigación cualitativa mediante el análisis de las respuestas proporcionadas a dos preguntas abiertas orientadas a identificar qué comprendían los participantes sobre estos conceptos y qué conocimientos esperaban desarrollar. La información fue examinada mediante un análisis temático inductivo, del cual emergieron cuatro categorías principales: competencia digital, innovación pedagógica, desarrollo profesional y fundamentos teórico-conceptuales. Los resultados evidenciaron diferencias entre los conocimientos iniciales y las expectativas formativas de los doctorantes. Mientras las representaciones previas se concentraron principalmente en el conocimiento y utilización de herramientas digitales básicas, las expectativas mostraron interés por tecnologías emergentes, estrategias pedagógicas innovadoras y el diseño de entornos educativos capaces de integrar la tecnología con mayor profundidad. Los hallazgos revelan la necesidad de que la formación doctoral trascienda el aprendizaje instrumental de recursos tecnológicos y favorezca una comprensión crítica, pedagógica y estratégica de la innovación educativa. Se concluye que los programas formativos pueden fortalecerse mediante la integración del pensamiento crítico, el diseño instruccional, la competencia digital y el liderazgo pedagógico, con el propósito de preparar profesionales capaces de responder a las transformaciones y desafíos de la educación contemporánea.

Palabras clave:

Innovación educativa, tecnología educativa, formación avanzada.

ABSTRACT

In a context of educational transformation characterized by the increasing integration of digital technologies, understanding the conceptions and expectations of professionals engaged in advanced training has become essential. This study aimed to analyze the initial representations of Mexican doctoral students regarding educational innovation and technology, based on their prior knowledge and learning interests. A qualitative study was conducted through the analysis of responses to two open-ended questions designed to identify participants' understanding of these concepts and the knowledge they expected to develop. The information was examined using inductive thematic analysis, from which four main categories emerged: digital competence, pedagogical innovation, professional development, and theoretical and conceptual foundations. The results revealed differences between the doctoral students' initial knowledge and their educational expectations. While their prior representations focused primarily on the knowledge and use of basic digital tools, their expectations reflected an interest in emerging technologies, innovative pedagogical strategies, and the design of educational environments capable of integrating technology more comprehensively. The findings highlight the need for doctoral education to move beyond the instrumental use of technological resources and promote a critical, pedagogical, and strategic understanding of educational innovation. It is concluded that doctoral programs can be strengthened through the integration of critical thinking, instructional design, digital competence, and pedagogical leadership to

prepare professionals capable of responding to the transformations and challenges of contemporary education.

Keywords:

Educational innovation, educational technology, advanced training.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las transformaciones que experimentan actualmente los sistemas educativos, la innovación y la tecnología educativa han adquirido una relevancia creciente como componentes asociados con la renovación de las prácticas pedagógicas, la diversificación de los ambientes de aprendizaje y la transformación de los modelos institucionales. El desarrollo acelerado de tecnologías digitales, junto con los cambios educativos intensificados durante y después de la pandemia, ha ampliado las posibilidades de interacción, comunicación, acceso a la información y producción de conocimiento. Al mismo tiempo, estos procesos han generado nuevos desafíos relacionados con la formación del profesorado, la selección crítica de recursos tecnológicos y su integración pedagógica en contextos educativos caracterizados por necesidades y condiciones diversas (Januszewski & Molenda, 2008).

En este escenario, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) plantea la necesidad de renovar la educación mediante un nuevo contrato social sustentado en la cooperación, la inclusión y la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, ante la creciente incorporación de la inteligencia artificial en los entornos educativos, el organismo destaca la importancia de orientar su desarrollo y utilización desde principios éticos que protejan los derechos humanos, la dignidad, la diversidad y la equidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022).

La presencia creciente de tecnologías en los escenarios educativos no implica, sin embargo, que su incorporación produzca automáticamente procesos de innovación. La disponibilidad de dispositivos, plataformas y aplicaciones constituye únicamente una dimensión de un fenómeno considerablemente más complejo. La transformación educativa requiere que las tecnologías se articulen con propósitos pedagógicos definidos, necesidades concretas de aprendizaje y procesos institucionales capaces de sostener los cambios introducidos. En este sentido, las concepciones, conocimientos y creencias del profesorado desempeñan una función relevante en la manera en que las tecnologías son interpretadas, seleccionadas y utilizadas en la práctica educativa (Fainholc et al., 2015; Fullan, 2016).

Esta distinción entre incorporación tecnológica e innovación educativa resulta particularmente importante ante la continua aparición de nuevos recursos y posibilidades digitales. La innovación no puede reducirse a sustituir herramientas tradicionales por alternativas tecnológicas ni a incorporar recursos digitales sin modificar las concepciones que sustentan las prácticas educativas. Por el contrario, supone analizar críticamente las necesidades existentes, revisar las formas de enseñar y aprender, generar respuestas pertinentes y valorar sus posibilidades de implementación y continuidad. Desde esta perspectiva, la tecnología adquiere valor educativo en la medida en que contribuye a transformar o fortalecer los procesos pedagógicos y responde de manera fundamentada a problemas, necesidades y características específicas de los contextos en los que se utiliza.

Fullan (2016) permite comprender la innovación como parte de procesos de cambio educativo cuya consolidación depende de múltiples condiciones y no únicamente de la adopción de nuevas propuestas o herramientas. El cambio implica modificaciones en las prácticas, las concepciones y las dinámicas institucionales, por lo que requiere capacidades profesionales para comprenderlo, implementarlo y sostenerlo. Esta perspectiva adquiere especial importancia en los procesos de formación avanzada, donde se espera que los profesionales desarrollen no solo conocimientos especializados, sino también capacidades para analizar críticamente las transformaciones educativas y participar activamente en ellas.

En este escenario, la formación doctoral constituye un espacio relevante para estudiar la relación entre innovación, tecnología y desarrollo profesional. Los estudiantes de doctorado poseen trayectorias académicas y laborales previas desde las cuales interpretan los nuevos conocimientos. Sus concepciones acerca de la tecnología educativa no comienzan a construirse al ingresar al programa formativo, sino que se encuentran relacionadas con experiencias anteriores de enseñanza, gestión, investigación y utilización de recursos tecnológicos. En consecuencia, identificar estas representaciones iniciales permite reconocer el punto de partida desde el cual los participantes interpretan los contenidos y experiencias que posteriormente encuentran durante su formación doctoral.

Las representaciones iniciales adquieren importancia porque pueden influir en las formas en que los profesionales comprenden los procesos de innovación y establecen relaciones entre tecnología y pedagogía. Una concepción predominantemente instrumental puede conducir a identificar la tecnología educativa principalmente con el dominio de aplicaciones, dispositivos o plataformas. En cambio, una comprensión más amplia permite considerar sus relaciones con el diseño de experiencias de aprendizaje, las metodologías pedagógicas, la evaluación, la colaboración, la investigación y los procesos de transformación institucional. Reconocer estas diferencias resulta fundamental para diseñar experiencias formativas capaces de responder a las necesidades reales de quienes participan en programas de educación avanzada.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias tecnológicas no puede considerarse de manera independiente de los conocimientos pedagógicos y disciplinares. Mishra & Koehler (2006); y Soria-León & Espinoza-Soria(2026) plantean que una integración educativa pertinente de la tecnología requiere comprender las relaciones entre conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido. Esta articulación permite superar una visión centrada exclusivamente en el dominio técnico de los recursos y situar las decisiones tecnológicas dentro de los procesos de planificación, enseñanza y aprendizaje. Para los estudiantes de doctorado, esta perspectiva supone avanzar desde el conocimiento funcional de determinadas herramientas hacia la capacidad de analizar por qué, para qué, cuándo y bajo qué condiciones resulta pertinente incorporarlas a una situación educativa determinada.

La formación en tecnología educativa requiere, por tanto, desarrollar capacidades que permitan seleccionar y utilizar recursos de manera crítica y fundamentada. La diversidad de tecnologías disponibles plantea decisiones que no pueden sustentarse únicamente en su novedad o popularidad. Su pertinencia depende de su relación con los objetivos educativos, las características de los estudiantes, las estrategias pedagógicas, los mecanismos de evaluación y las condiciones institucionales. Esta complejidad hace necesario que la formación doctoral proporcione oportunidades para analizar la tecnología desde perspectivas pedagógicas, investigativas y estratégicas.

A ello se suma que el desarrollo profesional docente constituye un proceso continuo en el que las experiencias previas interactúan con nuevos conocimientos y demandas educativas. En este sentido, Fainholc et al. (2015) plantean que la formación del profesorado para el uso pedagógico de las tecnologías debe comprenderse desde una articulación de diversos factores que considere las características de los contextos educativos y favorezca la apropiación de los recursos digitales para la enseñanza. Desde esta perspectiva, la formación tecnológica trasciende el aprendizaje instrumental de herramientas y adquiere una dimensión pedagógica vinculada con los saberes docentes, las prácticas educativas y la construcción de la identidad profesional. Los doctorantes pueden aproximarse a una misma tecnología desde perspectivas diferentes dependiendo de sus trayectorias profesionales, responsabilidades institucionales, conocimientos pedagógicos y experiencias anteriores. Estas diferencias hacen que el análisis de sus concepciones iniciales constituya una fuente relevante de información para comprender sus necesidades formativas.

En el nivel doctoral, además, las expectativas relacionadas con la innovación y la tecnología educativa adquieren características particulares. La formación avanzada no debería limitarse al desarrollo de capacidades para utilizar tecnologías existentes, sino favorecer competencias para investigar sus efectos, valorar críticamente sus posibilidades y limitaciones, diseñar propuestas educativas y generar conocimiento que contribuya a resolver problemas de la práctica. Desde esta perspectiva, el doctorante puede asumir una función que trasciende la de usuario de tecnologías para convertirse en investigador, diseñador y potencial promotor de procesos de innovación educativa.

Esta exigencia resulta especialmente significativa ante la aparición y expansión de tecnologías emergentes que modifican continuamente las posibilidades educativas. La diversidad y velocidad de estos cambios pueden producir una distancia entre los conocimientos tecnológicos previamente adquiridos y las nuevas competencias que los profesionales consideran necesarias para responder a los escenarios educativos contemporáneos. Identificar esa distancia permite comprender no solo aquello que los estudiantes conocen, sino también hacia dónde orientan sus intereses de aprendizaje y cuáles son las áreas que perciben como necesarias para fortalecer su desempeño profesional.

Por esta razón, el análisis de las expectativas formativas constituye un componente complementario al estudio de las concepciones iniciales. Conocer únicamente aquello que los estudiantes declaran saber proporciona una visión parcial de su situación al comenzar un proceso de formación. Explorar simultáneamente aquello que desean conocer permite identificar intereses, inquietudes, necesidades percibidas y proyecciones profesionales. La relación entre ambas dimensiones ofrece información relevante para reconocer posibles brechas entre los conocimientos disponibles y los aprendizajes esperados.

Esta comparación también puede aportar elementos para la planificación curricular. Un diagnóstico inicial permite identificar conocimientos que pueden ser profundizados, concepciones que requieren ser problematizadas y ámbitos en los que existe una mayor demanda formativa. De este modo, la información obtenida puede contribuir a que los procesos de formación respondan con mayor precisión a las características de los estudiantes, sin asumir que todos ingresan con niveles semejantes de conocimiento o con las mismas expectativas respecto a la innovación y la tecnología educativa.

El estudio de estas representaciones adquiere además particular interés cuando se realiza con estudiantes de un programa específicamente orientado hacia la tecnología educativa. En este contexto, resulta pertinente conocer si las concepciones iniciales se concentran principalmente en el manejo de herramientas digitales o si incorporan dimensiones pedagógicas, metodológicas, evaluativas y organizacionales. Del mismo modo, resulta relevante determinar hacia qué áreas se orientan sus expectativas y si estas expresan un interés por profundizar en recursos tecnológicos específicos o por comprender procesos más amplios de innovación y transformación educativa.

El contraste entre aquello que los estudiantes manifiestan conocer y aquello que desean aprender permite, por tanto, aproximarse a la estructura de sus representaciones al inicio de la formación. Esta relación puede evidenciar continuidades entre conocimientos y expectativas, pero también distancias significativas entre ambos componentes. Tales diferencias constituyen información relevante para comprender cómo los estudiantes conciben su propio desarrollo profesional y qué dimensiones de la innovación y la tecnología consideran prioritarias para responder a los desafíos presentes y futuros de sus contextos educativos.

Desde esta perspectiva, el presente estudio analiza las representaciones iniciales de estudiantes del Doctorado en Tecnología Educativa de la Universidad Uninnova a partir de sus respuestas a dos preguntas abiertas formuladas al inicio de la asignatura ***Innovación y Tecnología Educativa***: "¿Qué conozco o entiendo sobre innovación y tecnología educativa?" y "¿Qué quiero saber sobre innovación y tecnología educativa?". El análisis de estas respuestas permite examinar de manera articulada los conocimientos y concepciones que los participantes manifiestan poseer y las expectativas que proyectan sobre su proceso de formación.

En correspondencia con esta problemática, el objetivo de la investigación es analizar las concepciones iniciales y las expectativas de aprendizaje de estudiantes de doctorado sobre innovación y tecnología educativa, con el propósito de identificar patrones de significado, tensiones conceptuales y necesidades formativas que aporten elementos para comprender sus representaciones al inicio del proceso formativo y contribuir al fortalecimiento de la formación académica y profesional en este campo.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance exploratorio y descriptivo, debido a que estuvo orientada a comprender las representaciones iniciales, conocimientos previos, intereses y expectativas de estudiantes de doctorado en torno a la innovación y la tecnología educativa. La elección de este enfoque permitió examinar los significados construidos por los participantes a partir de sus experiencias académicas y profesionales, así como identificar patrones y diferencias en sus formas de comprender la incorporación de la tecnología en los procesos educativos. El carácter exploratorio respondió al interés por aproximarse a estas representaciones sin establecer hipótesis previas, mientras que el componente descriptivo permitió caracterizar los principales conocimientos, intereses y necesidades formativas expresados por los participantes.

La investigación contó con la participación de 106 estudiantes matriculados en el Doctorado en Tecnología Educativa de la Universidad Uninnova. Los datos fueron recopilados entre 2023 y el primer semestre de 2025, a partir de diferentes cohortes que cursaron la asignatura ***Innovación y Tecnología Educativa***. Aproximadamente el 90 % de los participantes se desempeñaba como docente en activo en distintos niveles educativos, mientras que el 10 % restante ejercía funciones de dirección, coordinación institucional o investigación. Esta diversidad profesional permitió incorporar perspectivas procedentes de diferentes ámbitos del sistema educativo y explorar las representaciones sobre innovación y tecnología desde experiencias laborales heterogéneas.

La selección de los participantes fue intencional y estuvo determinada por el contexto académico en el que se desarrolló la investigación. Como criterios de inclusión se establecieron estar matriculado en el Doctorado en Tecnología Educativa, cursar la asignatura ***Innovación y Tecnología Educativa*** durante alguno de los periodos comprendidos entre 2023 y el primer semestre de 2025 y responder voluntariamente el instrumento diagnóstico empleado para la recopilación de la información.

Los datos se obtuvieron al inicio de la asignatura, antes del desarrollo de sus contenidos formativos, mediante un formulario en línea concebido como instrumento diagnóstico. Esta aplicación inicial permitió recuperar las concepciones de los participantes antes de la intervención académica del curso y reducir la posible influencia de sus contenidos sobre las respuestas. El instrumento estuvo compuesto por dos preguntas abiertas: "¿Qué conozco o entiendo sobre innovación y tecnología educativa?" y "¿Qué quiero saber sobre innovación y tecnología educativa?". La primera permitió explorar los conocimientos, experiencias y concepciones previamente construidos, mientras que la segunda se orientó a identificar intereses, necesidades y expectativas de aprendizaje.

La utilización de preguntas abiertas favoreció que los participantes expresaran libremente sus ideas sin ajustarse a opciones de respuesta predeterminadas. Las respuestas fueron recopiladas y organizadas en una hoja de cálculo que constituyó el corpus textual de la investigación. Debido a la naturaleza cualitativa del estudio, el interés analítico se concentró principalmente en los significados contenidos en las respuestas y en las relaciones existentes entre ellos, más que en su cuantificación.

Para el procesamiento de la información se empleó un análisis temático de carácter inductivo, tomando como referente metodológico a Braun & Clarke (2006). La elección de este procedimiento respondió a su utilidad para identificar, organizar e interpretar patrones de significado dentro de un conjunto de datos cualitativos. Las categorías analíticas no fueron establecidas previamente, sino que se construyeron progresivamente a partir del contenido expresado por los participantes.

El proceso comenzó con una lectura completa y reiterada de las 106 respuestas correspondientes a cada una de las preguntas. Esta familiarización inicial permitió obtener

una visión general del corpus e identificar ideas recurrentes, expresiones significativas y posibles relaciones entre los conocimientos declarados y las expectativas de aprendizaje. Posteriormente, se realizó una codificación manual e inductiva de los fragmentos relevantes, procurando conservar su relación con el significado original de las respuestas.

Los códigos obtenidos fueron comparados y agrupados de acuerdo con su proximidad semántica y conceptual. Este procedimiento permitió avanzar desde expresiones particulares hacia categorías de mayor nivel de abstracción. Entre los contenidos identificados aparecieron referencias al uso de herramientas digitales y plataformas educativas, metodologías activas, evaluación mediada por tecnologías, innovación pedagógica, competencia digital, desarrollo profesional y tecnologías emergentes. La organización progresiva de estos contenidos permitió establecer relaciones entre las diferentes formas de comprender la tecnología educativa y las expectativas manifestadas respecto a su utilización pedagógica.

Posteriormente, las categorías y subcategorías emergentes fueron revisadas atendiendo a su coherencia interna, diferenciación conceptual y correspondencia con el corpus original. Como recurso complementario para organizar visualmente la información, se elaboraron mapas conceptuales que permitieron representar las relaciones entre los principales núcleos temáticos y facilitar la comparación entre aquello que los participantes declararon conocer y los conocimientos que esperaban desarrollar.

Una vez construidas las categorías a partir de los datos, estas fueron contrastadas con referentes teóricos relacionados con la innovación educativa, la integración pedagógica de las tecnologías y el desarrollo profesional docente (Fainholc et al., 2015; Fullan, 2016; Mishra & Koehler, 2006). Este contraste se efectuó en una fase posterior al proceso inductivo con el propósito de enriquecer la interpretación de los resultados sin imponer categorías teóricas previamente establecidas sobre las respuestas de los participantes.

Finalmente, se realizó una síntesis interpretativa mediante la comparación entre las representaciones iniciales y las expectativas formativas. Este procedimiento permitió identificar convergencias, diferencias y tensiones entre ambos componentes, así como reconocer áreas de oportunidad para la formación doctoral en innovación y tecnología educativa. Particularmente, el análisis permitió examinar la distancia existente entre concepciones inicialmente vinculadas con el uso instrumental de recursos digitales y expectativas orientadas hacia conocimientos y aplicaciones pedagógicas de mayor complejidad.

Los resultados deben interpretarse considerando las características y delimitaciones del estudio. Los participantes pertenecían a un mismo programa doctoral y las respuestas fueron obtenidas mediante dos preguntas abiertas aplicadas en un contexto académico específico, por lo que no se pretende generalizar los hallazgos al conjunto de estudiantes de doctorado en México. Asimismo, las respuestas representan las concepciones expresadas por los participantes en el momento inicial de la asignatura y no necesariamente la totalidad de sus conocimientos o competencias en innovación y tecnología educativa. No obstante, la información obtenida proporciona un diagnóstico de sus representaciones y expectativas iniciales y ofrece elementos para comprender necesidades formativas que pueden ser consideradas en el fortalecimiento de los procesos de formación doctoral.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Siguiendo un procedimiento de análisis temático inductivo (Bardin, 2002; Braun & Clarke, 2006), se desarrollaron las fases previamente descritas para identificar patrones de significado en las respuestas de los participantes. El análisis permitió establecer diferencias entre las concepciones iniciales sobre innovación y tecnología educativa y las expectativas de aprendizaje manifestadas al comienzo de la asignatura. A continuación, se presentan los principales resultados derivados de este proceso.

En la fase de familiarización con los datos se realizó una lectura integral y reiterada de las respuestas correspondientes a las dos preguntas abiertas. En relación con la pregunta “¿Qué conozco o entiendo sobre innovación y tecnología educativa?”, se identificó inicialmente un predominio de conocimientos asociados con el uso de herramientas y recursos digitales. Entre las respuestas aparecieron referencias a Kahoot, Microsoft Office, Moodle y Google Classroom, lo que evidencia una representación inicial de la tecnología educativa vinculada principalmente con aplicaciones y plataformas utilizadas en las actividades académicas.

Además del componente instrumental, las respuestas mostraron un reconocimiento de la importancia de las tecnologías digitales en los procesos educativos. Algunos participantes relacionaron sus conocimientos previos con las tecnologías de la información y la comunicación y las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. Asimismo, se identificaron referencias a metodologías activas, particularmente al aprendizaje colaborativo y la gamificación, lo que sugiere que una parte de los doctorantes establecía relaciones entre la utilización de recursos tecnológicos y determinadas estrategias de enseñanza.

En menor medida, las respuestas incorporaron conceptos de carácter teórico vinculados con la innovación educativa y las transformaciones contemporáneas de la educación. Entre ellos aparecieron expresiones relacionadas con la sociedad del conocimiento y la innovación educativa. En conjunto, estos resultados muestran que las representaciones iniciales combinaban conocimientos instrumentales, pedagógicos y conceptuales, aunque con una presencia destacada de aquellos relacionados

con el conocimiento y utilización de herramientas digitales (Figura 1).



Figura 1. Representaciones iniciales sobre innovación y tecnología educativa: conocimientos declarados.

La nube de palabras representa los términos con mayor recurrencia en las respuestas a la pregunta "¿Qué conozco o entiendo sobre innovación y tecnología educativa?". El tamaño relativo de cada término representa su frecuencia de aparición en el corpus analizado.

El análisis de la pregunta "¿Qué quiero saber sobre innovación y tecnología educativa?" mostró una orientación diferente. Las expectativas de aprendizaje evidenciaron un interés por ampliar los conocimientos hacia tecnologías emergentes y aplicaciones educativas de mayor complejidad. Entre los temas señalados se encontraron la inteligencia artificial, el metaverso y la realidad aumentada, lo que refleja el interés de los participantes por comprender recursos que trascienden las herramientas digitales de uso más habitual.

Asimismo, se identificaron expectativas relacionadas con el desarrollo de estrategias para innovar en el aula, particularmente aquellas dirigidas a dinamizar las experiencias educativas y favorecer la motivación y participación de los estudiantes. Las respuestas también evidenciaron interés por aprender a integrar las tecnologías de manera pertinente en contextos educativos específicos, entre ellos la enseñanza de las matemáticas y la educación inicial. Este hallazgo resulta relevante porque muestra que las expectativas no se limitaron al dominio técnico de nuevas herramientas, sino que incluyeron interrogantes acerca de su aplicación pedagógica y contextualizada.

Otro núcleo de interés estuvo relacionado con la creación de recursos digitales y el desarrollo de ecosistemas educativos innovadores. Estas expectativas sugieren una transición desde una representación centrada predominantemente en el conocimiento y uso de herramientas hacia una visión que incorpora el diseño, la integración y la transformación de los ambientes educativos mediante la tecnología.



Figura 2. Expectativas de aprendizaje sobre innovación y tecnología educativa: conocimientos que los doctorantes desean desarrollar.

La nube de palabras (Figura 2) representa los términos con mayor recurrencia en las respuestas a la pregunta "¿Qué quiero saber sobre innovación y tecnología educativa?". El tamaño relativo de cada término representa su frecuencia de aparición en el corpus analizado.

La comparación entre ambas preguntas permitió identificar una diferencia relevante entre el punto de partida y las expectativas de los participantes. Mientras los conocimientos declarados se concentraron principalmente en herramientas digitales conocidas, metodologías activas y conceptos generales relacionados con la tecnología educativa, las expectativas se orientaron hacia tecnologías emergentes, integración pedagógica, innovación de las prácticas y construcción de entornos educativos de mayor complejidad. Esta diferencia constituye uno de los primeros patrones interpretativos identificados en el corpus y evidencia una ampliación de los intereses desde el uso de recursos hacia su aplicación pedagógica y estratégica.

Posteriormente, durante la fase de codificación inicial, se identificaron y asignaron 78 códigos abiertos a los fragmentos considerados significativos. La codificación se realizó de manera inductiva, de modo que los códigos procedieron del contenido expresado por los participantes y no de categorías establecidas previamente. Estos códigos permitieron representar conceptos, experiencias, intereses y expectativas recurrentes y constituyeron la base para su posterior agrupación en categorías y subcategorías temáticas (Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplos de códigos usados para análisis de datos.

Código	Ejemplo de respuesta (C o Q)
Herramientas_digitales_básicas	"Uso de algunas aplicaciones de office e interactivas en la web" (C)
IA_educativa	"Inclusión de la IA en el proceso Enseñanza-Aprendizaje" (Q)

Innovación_pedagógica	"Mejorar la incorporación de la tecnología... desde una perspectiva sencilla" (Q)
Sociedad_conocimiento	"Sociedad del conocimiento como medio para el desarrollo educativo" (C)

A partir de la revisión, comparación y agrupación de los 78 códigos iniciales según su proximidad semántica y conceptual, se construyeron cuatro categorías principales y 12 subcategorías. Esta organización permitió sistematizar los patrones identificados en las respuestas y establecer relaciones entre las concepciones iniciales de los participantes y sus expectativas de aprendizaje sobre innovación y tecnología educativa. Las categorías emergieron progresivamente del contenido de las respuestas y fueron organizadas atendiendo a su coherencia interna y diferenciación temática (Tabla 2).

Tabla 2. Categorías y subcategorías emergentes del análisis de las respuestas de los doctorantes.

Categoría principal	Subcategorías	Códigos asociados (ejemplos)	Frecuencia
1. Competencia digital	1.1. Herramientas básicas	Office, Plataformas_educativas (Moodle, Classroom)	35% (C), 28% (Q)
	1.2. Tecnologías emergentes	IA, Realidad_virtual, Metaverso, Gamificación	5% (C), 42% (Q)
	1.3. Creación de recursos	Diseño_materiales, Apps_educativas, Páginas_web	10% (C), 30% (Q)
2. Innovación pedagógica	2.1. Estrategias didácticas	Aprendizaje_colaborativo, Clases_interactivas	25% (C), 38% (Q)
	2.2. Integración curricular	TIC_en_aula, Contextos_específicos (matemáticas, salud)	15% (C), 25% (Q)
	2.3. Neuroaprendizaje	Tecnologías_para_aprendizaje_cognitivo	8% (C), 12% (Q)
3. Marco teórico-conceptual	3.1. Sociedad del conocimiento	Sociedad_información, Rol_docente	32% (C), 10% (Q)
	3.2. Fundamentos TE	Definición_innovación, Impacto_tecnología	20% (C), 5% (Q)
4. Desarrollo profesional	4.1. Investigación educativa	Casos_exitosos, Metodologías_activas	5% (C), 18% (Q)
	4.2. Ecosistemas innovadores	Diseño_ecosistemas, Transferencia_educativa	2% (C), 22% (Q)

Posteriormente, las categorías emergentes fueron organizadas mediante un mapa conceptual con el propósito de representar visualmente las relaciones existentes entre los principales núcleos temáticos identificados. Esta representación permitió observar las conexiones entre los conocimientos previos de los participantes, sus intereses formativos y las diferentes dimensiones asociadas con la innovación y la tecnología educativa (Figura 3).

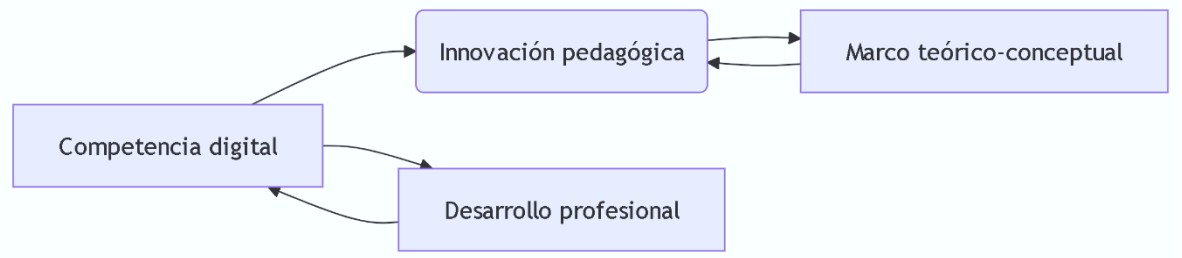


Figura 3. Mapa conceptual de las relaciones entre las categorías principales identificadas en El análisis de las relaciones entre las categorías permitió identificar la innovación pedagógica como un núcleo articulador de las representaciones de los participantes. Esta dimensión aparece vinculada con el desarrollo de la competencia digital y, al mismo tiempo, con la necesidad de disponer de fundamentos teóricos que orienten la incorporación pedagógica de las tecnologías. En este sentido, los resultados sugieren que la innovación no es concebida exclusivamente como la utilización de recursos tecnológicos, sino como un proceso que requiere conocimientos y capacidades para integrar dichos recursos de manera pertinente en las prácticas educativas.

Uno de los patrones más relevantes corresponde a la distancia entre los conocimientos declarados y las expectativas de aprendizaje. Mientras las respuestas relacionadas con aquello que los doctorantes manifiestan conocer se concentran principalmente en herramientas y recursos digitales de uso habitual, las respuestas sobre aquello que desean aprender muestran una orientación hacia tecnologías emergentes, diseño de recursos y construcción de ecosistemas educativos innovadores. Esta diferencia permite identificar una transición desde el papel de usuario de herramientas

tecnológicas hacia una expectativa profesional de mayor autonomía para diseñar, integrar y transformar ambientes educativos mediante la tecnología.

Las categorías construidas inductivamente fueron posteriormente contrastadas con los referentes teóricos considerados en la investigación. La competencia digital se relacionó con la necesidad de articular los conocimientos tecnológicos y pedagógicos para favorecer procesos de integración educativa de la tecnología (Mishra & Koehler, 2006). De manera complementaria, las expectativas relacionadas con la creación de ecosistemas innovadores pueden interpretarse desde los procesos de transformación y cambio educativo planteados por Fullan (2016). Asimismo, la presencia de contenidos vinculados con la sociedad del conocimiento evidencia el interés de los participantes por comprender las transformaciones que experimentan los procesos educativos ante la expansión de las tecnologías digitales (Fainholc et al., 2015). El interés manifestado por la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes refleja, además, la creciente presencia de estas herramientas en los debates contemporáneos sobre educación y tecnología (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020).

Los resultados evidencian que las representaciones iniciales de los estudiantes de doctorado se encuentran vinculadas, en una proporción importante, con el conocimiento y utilización de herramientas digitales. Esta tendencia coincide con planteamientos previos que advierten sobre la persistencia de aproximaciones predominantemente instrumentales a la tecnología educativa (Duarte Cango et al., 2025; Fainholc et al., 2015; Sadri-Damirchi, 2026). Los hallazgos sugieren, por tanto, la existencia de una distancia entre el conocimiento operativo de determinados recursos y una comprensión más amplia de la innovación como proceso de transformación pedagógica. Esta situación adquiere especial importancia si se considera que la integración educativa de las tecnologías requiere establecer relaciones entre los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares (Mishra & Koehler, 2006).

Desde esta perspectiva, el desafío formativo no consiste únicamente en ampliar el repertorio de herramientas digitales conocidas por los doctorantes. También implica favorecer capacidades para seleccionar tecnologías de acuerdo con propósitos educativos específicos, diseñar experiencias de aprendizaje, valorar críticamente sus resultados y comprender las condiciones institucionales necesarias para sostener procesos de innovación. Esta interpretación coincide con Fullan (2016); y con la Organisation for Economic Co-operation and Development (2020) respecto a la necesidad de comprender la transformación educativa como un proceso que trasciende la incorporación aislada de recursos tecnológicos.

En relación con las expectativas de aprendizaje, se identificó un interés significativo por tecnologías emergentes, particularmente la inteligencia artificial, la realidad aumentada y el metaverso. La presencia de estos temas muestra que los participantes reconocen la transformación constante del campo tecnológico y manifiestan interés por adquirir conocimientos que les permitan responder a nuevos escenarios educativos. Esta orientación coincide con tendencias señaladas en la literatura sobre tecnología y educación (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020; Zawacki-Richter et al., 2019).

Sin embargo, las respuestas analizadas presentan una menor presencia de referencias explícitas a cuestiones éticas, políticas y sociales relacionadas con la incorporación de estas tecnologías. Este resultado adquiere particular relevancia ante la expansión de sistemas basados en inteligencia artificial y otras tecnologías capaces de intervenir en la producción de contenidos, la evaluación y la toma de decisiones educativas. La limitada presencia de estas dimensiones en las respuestas iniciales señala un área de oportunidad para fortalecer una formación que incorpore la reflexión crítica sobre las implicaciones de la transformación tecnológica (GAD3 & Empantallados, 2025; Williamson, 2017).

El análisis temático permitió integrar los resultados en cuatro dimensiones principales: competencia digital, innovación pedagógica, desarrollo profesional y fundamentos teórico-conceptuales. Aunque estas categorías poseen características diferenciadas, las relaciones identificadas entre ellas muestran que las representaciones de los participantes no constituyen dimensiones independientes. La competencia digital proporciona conocimientos y habilidades para interactuar con las tecnologías, mientras que los fundamentos teóricos contribuyen a comprender su sentido educativo. La innovación pedagógica representa el espacio en el que estos conocimientos pueden traducirse en nuevas formas de diseñar y desarrollar los procesos educativos, y el desarrollo profesional constituye una dimensión transversal relacionada con la capacidad de incorporar estos aprendizajes a la práctica.

La comparación entre los conocimientos iniciales y las expectativas permite identificar una transición conceptual relevante. Los participantes no expresan únicamente el deseo de conocer un mayor número de herramientas, sino también de aprender a diseñar recursos, integrar tecnologías en contextos específicos y generar ambientes educativos innovadores. En consecuencia, las expectativas formativas muestran un desplazamiento desde una posición predominantemente asociada con el consumo y utilización de recursos hacia otra que incorpora el diseño, la creación y la transformación de experiencias educativas.

Este hallazgo posee implicaciones para la formación doctoral. Un programa especializado en tecnología educativa requiere trascender la capacitación técnica y promover capacidades de análisis, diseño, investigación, evaluación y liderazgo pedagógico. En este nivel formativo,

los estudiantes deberían encontrarse en condiciones de valorar críticamente las posibilidades de las tecnologías, investigar sus efectos, diseñar intervenciones fundamentadas y orientar procesos de innovación ajustados a las características de los diferentes contextos educativos. De esta manera, la formación tecnológica puede articularse con la producción de conocimiento y con la capacidad de promover transformaciones sustentadas en evidencia.

Los resultados presentan puntos de coincidencia con Rincón Gaviria (2025), particularmente respecto a la tendencia a establecer asociaciones entre innovación educativa y utilización de tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, en las respuestas analizadas también aparecen intereses vinculados con la integración curricular, el diseño de recursos y la construcción de ecosistemas educativos innovadores. Esta ampliación sugiere que, aunque persiste una representación instrumental de la tecnología, también se observan elementos que permiten avanzar hacia una comprensión más pedagógica y sistémica de la innovación.

De manera similar, los resultados pueden interpretarse a partir de los planteamientos de Maldonado-Mariscal (2026), quien sostiene que la innovación educativa no debe reducirse a la incorporación de nuevas tecnologías en el aula, sino comprenderse desde una perspectiva más amplia y sistémica que considere las características históricas, sociales, culturales e institucionales de cada contexto. Desde esta perspectiva, la innovación adquiere especial relevancia cuando articula la participación de diferentes actores, la colaboración, la construcción de redes y la generación de respuestas adaptadas a las necesidades educativas locales.

Las respuestas de los doctorantes evidencian, en este sentido, necesidades relacionadas con el conocimiento pedagógico, la contextualización de las tecnologías y el desarrollo de capacidades para transformar su utilización en experiencias educativas significativas, lo que refuerza la importancia de superar una concepción exclusivamente tecnológica de la innovación y avanzar hacia procesos de transformación educativa contextualizados y sistémicos.

Los hallazgos muestran una tensión entre una representación inicial todavía vinculada al dominio de herramientas y unas expectativas que se proyectan hacia formas más complejas de integración tecnológica. Esta distancia constituye una oportunidad formativa, pues permite identificar ámbitos en los que el programa doctoral puede favorecer el tránsito desde el conocimiento instrumental hacia una comprensión crítica, pedagógica y estratégica de la innovación. La formación doctoral puede desempeñar así una función relevante en la preparación de profesionales capaces no solo de utilizar tecnologías, sino también de investigar, diseñar, evaluar y liderar procesos de transformación educativa sustentados en criterios pedagógicos y en las necesidades específicas de sus contextos.

A partir de los hallazgos obtenidos, se considera necesario que los programas doctorales orientados a la tecnología educativa promuevan una formación que trascienda el dominio instrumental de herramientas digitales y favorezca una comprensión pedagógica, crítica y estratégica de la innovación. En este sentido, resulta pertinente incorporar contenidos relacionados con tecnologías emergentes, acompañados del análisis de sus posibilidades educativas, limitaciones e implicaciones éticas. Este enfoque permitiría que los doctorantes no solo conozcan nuevas tecnologías, sino que desarrollen criterios para valorar su pertinencia y utilizarlas de acuerdo con las características y necesidades de los diferentes contextos educativos.

Asimismo, los resultados muestran la conveniencia de fortalecer la formación en diseño instruccional mediante propuestas que articulen los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares planteados por Mishra & Koehler (2006). Esta integración puede favorecer el diseño de experiencias de aprendizaje en las que la selección de tecnologías responda a objetivos pedagógicos definidos y no exclusivamente a la disponibilidad o novedad de los recursos. De esta manera, el desarrollo de la competencia digital puede vincularse con capacidades de planificación, diseño, implementación y evaluación de propuestas educativas mediadas por tecnología.

También resulta pertinente incorporar el análisis de casos de innovación educativa desarrollados en contextos diversos. El estudio de experiencias concretas permitiría examinar las condiciones que favorecen o dificultan los procesos de transformación, así como reconocer que una misma tecnología puede producir resultados diferentes dependiendo de los propósitos pedagógicos, las características de los estudiantes y las condiciones institucionales. Esta perspectiva contribuiría a superar concepciones generalizadas sobre la innovación y favorecería una comprensión contextualizada de los procesos de cambio educativo.

La formación doctoral debería contemplar, además, espacios sistemáticos de reflexión sobre las transformaciones del rol docente y de otros profesionales educativos ante las dinámicas de la sociedad del conocimiento. Estos espacios pueden favorecer el análisis de las responsabilidades asociadas con la selección, producción y utilización de tecnologías, así como de los nuevos desafíos vinculados con la inteligencia artificial, la generación automatizada de contenidos, la evaluación mediada por tecnología y la toma de decisiones educativas basada en datos.

Estos aportes permitirían avanzar desde una formación centrada en contenidos tecnológicos fragmentados hacia una concepción sistémica de la innovación educativa, en la que tecnología, pedagogía, investigación, ética y desarrollo profesional se encuentren articulados. Esta orientación resulta coherente con las expectativas identificadas entre los participantes y puede contribuir a formar

profesionales capaces no solo de utilizar tecnologías, sino también de diseñar, investigar, evaluar y liderar procesos de transformación educativa pertinentes y sostenibles.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permiten comprender las representaciones iniciales de los estudiantes del Doctorado en Tecnología Educativa acerca de la innovación y la tecnología aplicada a los procesos educativos. Los hallazgos muestran que los participantes disponen de conocimientos previos relacionados principalmente con herramientas digitales de uso habitual y con conceptos generales de innovación educativa. Sin embargo, sus expectativas de aprendizaje trascienden este nivel instrumental y se orientan hacia el conocimiento y la aplicación de tecnologías emergentes, entre ellas la inteligencia artificial, la realidad aumentada y el metaverso, así como hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras capaces de favorecer experiencias de aprendizaje más activas, contextualizadas y significativas.

La comparación entre aquello que los doctorantes manifiestan conocer y lo que esperan aprender permitió identificar una distancia entre sus conocimientos iniciales y sus aspiraciones formativas. Mientras las concepciones previas se encuentran asociadas en mayor medida con el manejo de herramientas, plataformas y recursos tecnológicos convencionales, las expectativas reflejan el interés por avanzar hacia formas más complejas de integración de la tecnología. Los participantes expresan interés por diseñar recursos educativos propios, incorporar nuevas tecnologías a situaciones concretas de enseñanza y construir ambientes educativos en los que los componentes tecnológicos se articulen con propósitos pedagógicos definidos.

Esta diferencia constituye uno de los principales hallazgos de la investigación, debido a que evidencia una transición desde una concepción predominantemente instrumental hacia una comprensión más amplia de la tecnología educativa. Los doctorantes no manifiestan únicamente la necesidad de aprender a utilizar nuevas herramientas, sino también de comprender cómo integrarlas en las prácticas educativas, evaluar su pertinencia y emplearlas para generar procesos de innovación. En consecuencia, la formación avanzada en este campo requiere trascender la adquisición de habilidades técnicas y favorecer capacidades para diseñar, implementar, investigar y evaluar propuestas educativas mediadas por tecnología.

Los resultados también evidencian una orientación de las expectativas hacia la dimensión pedagógica de la innovación. El interés por metodologías activas, estrategias de participación y formas de dinamizar los procesos de enseñanza muestra que los participantes reconocen, al menos en sus expectativas formativas, que la incorporación de tecnología debe encontrarse vinculada con las necesidades del aprendizaje. Este hallazgo resulta relevante porque permite situar la innovación más allá de la novedad tecnológica y relacionarla con la transformación de las prácticas pedagógicas y con la búsqueda de respuestas pertinentes a problemas educativos concretos.

Otra dimensión identificada corresponde a la relación entre los fundamentos teóricos y su aplicación práctica. Aunque en las respuestas aparecen conceptos relacionados con la sociedad del conocimiento y la innovación educativa, se observa la necesidad de fortalecer su articulación con situaciones concretas de enseñanza, aprendizaje y transformación institucional. La formación doctoral puede contribuir a reducir esta distancia mediante experiencias que permitan utilizar los referentes conceptuales como herramientas para interpretar problemas educativos, fundamentar decisiones y diseñar intervenciones contextualizadas.

De igual manera, los hallazgos muestran la necesidad de avanzar hacia una visión sistémica de la innovación educativa. Las expectativas expresadas por los participantes respecto al diseño de recursos y la creación de ecosistemas educativos innovadores indican que la transformación no se concibe únicamente mediante la incorporación aislada de herramientas. Esta perspectiva supone articular tecnología, pedagogía, contenidos, evaluación y características del contexto dentro de propuestas educativas coherentes. La formación doctoral adquiere así una función estratégica para desarrollar profesionales capaces de comprender las relaciones entre estos componentes y utilizarlas en el diseño de procesos de innovación.

A partir de estos resultados, se identifican implicaciones relevantes para el fortalecimiento curricular de los programas doctorales especializados en tecnología educativa. Resulta pertinente promover experiencias formativas en las que los estudiantes desarrollen proyectos contextualizados, analicen críticamente tecnologías emergentes, diseñen y evalúen recursos educativos y profundicen en las implicaciones pedagógicas y éticas de su utilización. Asimismo, la formación debería favorecer capacidades investigativas y de liderazgo que permitan a los doctorantes participar activamente en procesos de transformación educativa y no limitar su actuación al papel de usuarios de tecnologías.

En conjunto, las cuatro dimensiones emergentes del análisis, competencia digital, innovación pedagógica, desarrollo profesional y fundamentos teórico-conceptuales, permiten comprender que las necesidades formativas identificadas se encuentran estrechamente relacionadas. El desarrollo de competencias tecnológicas requiere fundamentos pedagógicos que orienten su utilización, mientras que la innovación demanda capacidades profesionales para diseñar, implementar y evaluar procesos de cambio. Su integración constituye, por tanto, un elemento relevante para una formación doctoral que responda a la complejidad de los actuales escenarios educativos.

Finalmente, los resultados deben comprenderse dentro de las características y delimitaciones de la investigación. Las representaciones analizadas corresponden a estudiantes de un programa doctoral específico y fueron obtenidas mediante dos preguntas abiertas aplicadas al inicio de una asignatura, por lo que los hallazgos no pretenden generalizarse al conjunto de estudiantes de doctorado en México. No obstante, proporcionan evidencia relevante sobre las concepciones y expectativas presentes en el grupo estudiado y permiten identificar áreas susceptibles de fortalecimiento formativo. Futuras investigaciones podrían ampliar el análisis a otros programas e instituciones y examinar longitudinalmente cómo estas representaciones se modifican durante la formación doctoral.

La investigación evidencia que el principal desafío no consiste únicamente en ampliar el conocimiento tecnológico de los doctorantes, sino en favorecer el tránsito desde el uso de herramientas hacia una comprensión crítica, pedagógica y estratégica de la innovación educativa. Fortalecer esta perspectiva puede contribuir a formar profesionales capaces de investigar, diseñar, evaluar y liderar procesos de transformación tecnológica sustentados en fundamentos educativos y ajustados a las necesidades de sus contextos.

REFERENCIAS

Bardin, L. (2002). ***Análisis de contenido***. Ediciones Akal.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. ***Qualitative Research in Psychology, 3***(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Duarte Cango, A. X., Ortiz Borja, M. D., Manzaba Guerrero, M. J., & Martínez Jaime, G. N. (2025). El impacto negativo del mal uso de las herramientas tecnológicas de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje. ***Ciencia Y Educación***, ***6***(10.1), 123 - 134. https://doi.org/10.5281/zenodo.17636382

Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2015). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. ***Revista De Educación a Distancia (RED)***, (38). Recuperado a partir de https://revistas.um.es/red/article/view/234081

Fullan, M. (2016). ***The new meaning of educational change*** (5th ed.). Teachers College Press.

GAD3 & Empantallados. (2025). ***Estudio Empantallados I Educar en la era de la IA.*** . https://www.gad3.com/estudio-empantallados-educacion-en-la-era-de-la-ia/

Januszewski, A., & Molenda, M. (Eds.). (2008). ***Educational technology: A definition with commentary***. Lawrence Erlbaum Associates.

Maldonado-Mariscal, K. (2026). Social innovation in education: Perspectives from Brazil and Mexico. ***Frontiers in Sociology, 11***, Article 1756628. https://doi.org/10.3389/fsoc.2026.1756628

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. ***Teachers College Record, 108***(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). ***Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling***. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/09/back-to-the-future-of-education_4fa8c90a/178ef527-en.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). ***Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial***. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). ***Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación***. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Rincón Gaviria, D. C. (2025). ***Percepciones de los docentes de educación superior de las áreas de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Pontificia Bolivariana frente al uso de la inteligencia artificial en su práctica docente*** [Trabajo de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].

Sadri-Damirchi, E. (2026). Educación superior sin fronteras: aprendizaje global y movilidad virtual en proyectos internacionales colaborativos. ***Sophia Research Review***, ***3***(2), 4-10. https://doi.org/10.64092/5hf99r81

Soria-León, N. G., & Espinoza-Soria, M. J. (2026). ***Competencias docentes para la educación en línea en el nivel superior***. Sophia Editions.

Williamson, B. (2017). ***Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice***. SAGE Publications Ltd.

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***, Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

John Alexander Pulido-Varela: 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

VINCULACIÓN

ESCUELA-EMPRESA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE MUJERES DEL SECTOR ACUÍCOLA

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

VINCULACIÓN

ESCUELA-EMPRESA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE MUJERES DEL SECTOR ACUÍCOLA

SCHOOL–INDUSTRY COLLABORATION IN TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF WOMEN IN THE AQUACULTURE SECTOR

María Alexandra Vélez-Zambrano[1]
E-mail: marialexvz2488@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2285-1778
Ramón Guzmán-Hernández[2]
E-mail: rguzman@bolivariano.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3190-4808
[1] Universidad Técnica de Manabí. Ecuador.
[2] Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vélez-Zambrano, M. A., & Guzmán-Hernández, R. (2026). Vinculación escuela-empresa en la Educación Técnica Profesional para el desarrollo profesional de mujeres del sector acuícola. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 139-151.

Fecha de presentación: 19/06/2026 **Fecha de aceptación:** 11/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La Educación y Formación Técnica Profesional constituye un mecanismo estratégico para articular la formación con las necesidades del sector productivo, aunque persisten brechas de género que restringen la participación femenina en actividades técnicas como la acuicultura. El objetivo de la investigación fue diseñar una estrategia pedagógica de vinculación escuela-empresa desde la Formación Técnica Profesional, orientada al fortalecimiento del desarrollo profesional de las mujeres en el sector acuícola. Se adoptó un enfoque mixto de predominio cuantitativo, con diseño no experimental, de campo, transversal y descriptivo-correlacional, estructurado en tres fases: diagnóstico, diseño de la propuesta y validación. La información cuantitativa se obtuvo mediante una encuesta estructurada de escala Likert aplicada a 141 participantes vinculados a la carrera de Ingeniería Acuícola de la Universidad Técnica de Manabí, extensión Sucre, y se complementó con entrevistas semiestructuradas a la autoridad de la Facultad y a docentes mujeres del claustro. La confiabilidad de la encuesta se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, que alcanzó un valor de 0.919, y la información cualitativa se analizó por categorías y se integró mediante triangulación. El diagnóstico evidenció un amplio reconocimiento del valor de la vinculación y de la competencia técnica de las mujeres, junto con debilidades en la comunicación permanente entre universidad y empresa y una percepción de la equidad de género marcadamente diferenciada según el sexo de las personas encuestadas, hallazgo que las entrevistas confirmaron desde la mirada institucional. Sobre esta base se diseñó una estrategia pedagógica con enfoque inclusivo, validada por criterio de especialistas, cuyos componentes atienden de manera directa las brechas identificadas. Se concluye que la propuesta resulta pertinente y viable para fortalecer las oportunidades profesionales de las mujeres en la acuicultura.

Palabras clave:

Formación técnica profesional, vinculación escuela-empresa, equidad de género, desarrollo profesional, acuicultura.

ABSTRACT

Technical and Vocational Education and Training is a strategic mechanism for aligning training with the needs of the productive sector, although gender gaps persist that restrict female participation in technical activities such as aquaculture. The aim of this research was to design a pedagogical school-enterprise linkage strategy from Vocational Education and Training, oriented towards strengthening the professional development of women in the aquaculture sector. A mixed approach with a quantitative predominance was adopted, with a non-experimental, field, cross-sectional and descriptive-correlational design, structured in three phases: diagnosis, proposal design and validation. Quantitative data were collected through a structured Likert-scale survey applied to 141 participants linked to the Aquaculture Engineering program of the Technical University of Manabí, Sucre extension, and were complemented with semi-structured interviews with the Faculty authority and with women teachers of the academic staff. The reliability of the survey was estimated with Cronbach's alpha coefficient, which reached a value of 0.919, and the

qualitative information was analysed by categories and integrated through triangulation. The diagnosis showed broad recognition of the value of the linkage and of women's technical competence, together with weaknesses in the permanent communication between university and enterprise and a perception of gender equity that differed markedly according to respondents' sex, a finding that the interviews confirmed from the institutional perspective. On this basis, a pedagogical strategy with an inclusive approach was designed and validated by expert judgement, whose components directly address the identified gaps. It is concluded that the proposal is relevant and feasible for strengthening the professional opportunities of women in aquaculture.

Keywords:

Vocational education and training, school-enterprise linkage, gender equity, professional development, aquaculture.

INTRODUCCIÓN

La Educación y Formación Técnica Profesional constituye un instrumento fundamental para articular la educación con el mundo del trabajo, favorecer la empleabilidad y promover la inclusión social. Ante las transformaciones tecnológicas y productivas contemporáneas, los sistemas formativos requieren trayectorias pertinentes y flexibles vinculadas con las necesidades del entorno laboral. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016) reconoce la formación técnica como una vía para el desarrollo sostenible y la equidad, y destaca la participación del sector productivo en los procesos formativos. En América Latina, estas trayectorias pueden mejorar las posibilidades de inserción laboral, aunque persisten problemas de segmentación, rigidez y calidad (Esper & Trucco, 2026). En este sentido, la cooperación entre instituciones educativas y empresas favorece la pertinencia de la formación y el aprendizaje en contextos reales, aspectos vinculados con la promoción del trabajo decente (Ermida, 2017).

Estas oportunidades no se distribuyen equitativamente. Las desigualdades de género continúan presentes en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas y en sectores productivos tradicionalmente masculinizados (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2023). Las mujeres enfrentan estereotipos, dificultades de orientación profesional y menor acceso a determinadas oportunidades de formación especializada (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2021; Tikly et al., 2020). Por ello, la perspectiva de género debe incorporarse transversalmente en los procesos educativos y en su vinculación con el sector productivo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Las disparidades observadas en la formación técnica responden también a factores culturales, curriculares e institucionales (Centro Internacional para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). El acompañamiento a las estudiantes y la cooperación con las empresas pueden contribuir a mejorar su permanencia e inserción en carreras no tradicionales (Centro Internacional para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023). Asimismo, existen diferencias relacionadas con el género en los efectos de la adquisición de competencias sobre el acceso al empleo (Emah et al., 2025).

El sector acuícola permite contextualizar esta problemática. Su importancia para la seguridad alimentaria, el empleo y las economías locales se ha incrementado paralelamente a la expansión mundial de la acuicultura (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2022). Sin embargo, las mujeres suelen ocupar funciones con menor reconocimiento técnico y disponer de menos oportunidades de capacitación especializada y acceso a posiciones de decisión (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2014, 2022). La incorporación de la perspectiva de género constituye, por tanto, una alternativa para ampliar su participación y contribución a la productividad y sostenibilidad del sector (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2020).

En la carrera de Ingeniería Acuícola de la Facultad de Acuicultura y Ciencias del Mar de la Universidad Técnica de Manabí, extensión Sucre, se observan limitaciones relacionadas con la inserción y el desarrollo profesional de las mujeres. Aunque su participación en la formación universitaria ha aumentado, persiste una menor presencia y reconocimiento en el ámbito laboral, acompañada de una articulación insuficiente entre la institución de educación superior y las empresas acuícolas. Esta situación limita las experiencias prácticas, reproduce brechas de género y restringe el aprovechamiento del talento femenino. En consecuencia, la investigación responde a la interrogante acerca de cómo influyen los procesos de vinculación escuela-empresa en el fortalecimiento del desarrollo profesional de las mujeres en el sector acuícola.

La vinculación escuela-empresa se comprende como un proceso que articula formación y trabajo. La participación del sector productivo en el diseño curricular y en las experiencias prácticas constituye un componente de la pertinencia formativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016). Asimismo, la alternancia entre el aula y la empresa permite desarrollar aprendizajes en escenarios auténticos relacionados con las exigencias profesionales (Ermida, 2017). Esta vinculación debe trascender las prácticas preprofesionales aisladas y constituirse en un proceso institucional sostenido que reduzca la distancia entre formación y empleo, especialmente para los grupos históricamente menos representados (Esper & Trucco, 2026).

El fundamento pedagógico integra las perspectivas de Dewey (1997); Freire (2005); y Kolb (2015). La pedagogía crítica concibe la educación como un proceso transformador capaz de cuestionar desigualdades y favorecer la participación consciente de los sujetos en su realidad social y productiva (Freire, 2005). Desde esta perspectiva, las brechas de género responden a condiciones sociales, culturales y educativas que requieren acciones formativas orientadas a su transformación. El aprendizaje experiencial, por su parte, comprende la construcción del conocimiento mediante la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización y la experimentación activa (Kolb, 2015). La empresa puede convertirse así en un escenario formativo donde las estudiantes aplican conocimientos y desarrollan competencias profesionales. Esta concepción converge con Dewey (1997), quien relaciona el aprendizaje significativo con la participación activa en experiencias vinculadas con el entorno y con la interacción entre la persona y su medio.

La perspectiva de género complementa estos fundamentos desde el principio de inclusión educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Las desigualdades existentes en la formación técnica demandan acciones que articulen equidad, acompañamiento y cooperación empresarial (Centro Internacional para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). En el sector acuícola, las limitaciones de las mujeres para acceder a funciones técnicas y de liderazgo confirman la pertinencia de integrar formación, equidad y vinculación productiva (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2022; Centro Internacional para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023; Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2020).

Desde el punto de vista metodológico, el método analítico-sintético articula tres ejes: la Educación y Formación Técnica Profesional y la vinculación escuela-empresa; los fundamentos pedagógicos de Dewey (1997); Freire (2005); Kolb (2015); y la perspectiva de género. El análisis permite examinar separadamente estos componentes, mientras que la síntesis los integra en una interpretación que conecta el problema diagnosticado con la estrategia propuesta. Investigar esta problemática resulta necesario porque la pertinencia de la formación acuícola depende de su articulación con el sector productivo y porque la equidad de género constituye una condición del desarrollo sostenible. El análisis de las percepciones de estudiantes y profesionales, contrastadas con las perspectivas de autoridades y docentes, permitirá identificar fortalezas, debilidades y barreras de la vinculación actual y fundamentar una intervención pedagógica contextualizada.

El objetivo de la investigación es diseñar una estrategia pedagógica desde la Formación Técnica Profesional para la vinculación escuela-empresa, orientada al fortalecimiento del desarrollo profesional de las mujeres en el sector acuícola. La hipótesis de trabajo sostiene que, si se diseña y socializa una estrategia pedagógica sustentada en procesos de gestión educativa institucional que fortalezcan la relación entre la escuela, la empresa y el contexto socioproductivo, entonces se favorecerá la vinculación efectiva de las mujeres egresadas de Ingeniería Acuícola con el sector y, en consecuencia, su desarrollo profesional.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto de predominio cuantitativo. La dimensión cuantitativa permitió medir de manera objetiva la valoración que estudiantes y profesionales otorgan a la vinculación escuela-empresa y su relación con el desarrollo profesional femenino, mientras que la dimensión cualitativa, de carácter complementario, aportó la perspectiva institucional de las autoridades y del claustro docente sobre esas mismas condiciones. El diseño fue no experimental, porque las variables no se manipularon; de campo, porque la información se recogió directamente de las personas vinculadas al sector; transversal, porque los datos se obtuvieron en un único momento; y descriptivo-correlacional, porque se buscó caracterizar el fenómeno y estimar el grado de asociación entre la vinculación escuela-empresa y el desarrollo profesional de las mujeres.

El método analítico-sintético permitió descomponer los referentes teóricos de la vinculación escuela-empresa, los fundamentos pedagógicos de Dewey (1997); Freire (2005); Kolb (2015); y la perspectiva de género en la formación técnica, para luego integrarlos en la fundamentación de la estrategia. El método deductivo-inductivo condujo desde los principios generales establecidos por los organismos internacionales hacia las implicaciones específicas del contexto acuícola local. El método sistémico-estructural, por su parte, sustentó el diseño de la estrategia propuesta, al concebirla como un sistema y definir sus componentes, su secuencia y las relaciones entre ellos.

Para la recolección de la información cuantitativa se aplicó una encuesta estructurada, administrada mediante un formulario en línea con preguntas de opción múltiple. El instrumento incluyó una sección de caracterización y catorce ítems valorados con una escala Likert de cinco niveles, desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”, organizados en cuatro dimensiones (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones e indicadores del instrumento.

Dimensión	Indicadores evaluados
Articulación universidad-empresa	Coordinación institucional, participación empresarial en la formación práctica, comunicación permanente y valoración empresarial de las competencias.
Formación práctica y competencias	Aporte de las prácticas preprofesionales, contribución a la empleabilidad, desarrollo profesional y dominio de competencias técnicas.
Equidad de género y desarrollo profesional femenino	Igualdad de oportunidades de contratación, promoción de la igualdad por parte de las empresas y persistencia de barreras de género.
Pertinencia de una estrategia institucional	Necesidad de fortalecer estrategias institucionales, aporte de la colaboración al liderazgo femenino y contribución esperada de la estrategia pedagógica.

Con el fin de complementar la información cuantitativa e incorporar la mirada institucional sobre la vinculación y la equidad de género, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave de la carrera de Ingeniería Acuícola. El primer informante fue la máxima autoridad de la Facultad, el Ing. Juan Carlos Vélez Chica, Decano de la Facultad de Acuicultura y Ciencias del Mar, cuya visión permitió caracterizar la política institucional de vinculación con el sector productivo y el compromiso de la unidad académica con la equidad de género. El segundo instrumento se aplicó a tres docentes mujeres del claustro, entre ellas la Bióloga Marjorie Armenia Idrovo Vishuete, como representante del consejo universitario, cuya experiencia aportó la perspectiva de género sobre las barreras y oportunidades de las mujeres en el sector. Las entrevistas se organizaron en torno a cuatro ejes coincidentes con las dimensiones de la encuesta, de modo que ambas fuentes pudieran integrarse posteriormente mediante triangulación (Tabla 2).

Tabla 2. Ejes de la entrevista semiestructurada a informantes clave.

Eje	Aspectos explorados
Articulación universidad-empresa	Existencia de convenios y mecanismos de coordinación, participación de las empresas en la formación práctica y constancia de la comunicación institucional.
Formación práctica y competencias	Aporte de las prácticas preprofesionales a la empleabilidad y reconocimiento de las competencias técnicas de las egresadas y los egresados.
Equidad de género en el sector	Barreras que enfrentan las mujeres, condiciones de acceso y contratación y experiencias de discriminación o de apoyo en el entorno productivo.
Pertinencia de una estrategia institucional	Necesidad de una estrategia de vinculación con enfoque de género y contribución esperada al desarrollo profesional de las mujeres.

La consistencia interna de la encuesta se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. El cálculo, realizado sobre los catorce ítems y las 141 respuestas completas, arrojó un valor de 0.919, que corresponde a una confiabilidad excelente y respalda el uso del instrumento para los fines del estudio. En el caso de las entrevistas, el rigor se aseguró mediante la definición previa de los ejes, el registro fiel de las respuestas y la contrastación de la información con los resultados de la encuesta.

La población estuvo conformada por estudiantes y profesionales vinculados al sector acuícola en el contexto ecuatoriano, entre ingenieras e ingenieros acuícolas, ingenieras e ingenieros en acuicultura y pesquerías, licenciadas y licenciados en acuicultura, además de docentes, investigadores y representantes de empresas. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con participación voluntaria, y la muestra cuantitativa quedó integrada por 141 personas que aceptaron colaborar. Para la fase cualitativa se seleccionaron de manera intencional cuatro informantes clave: la autoridad de la Facultad y tres docentes mujeres del claustro, por su conocimiento directo de la vinculación y de las condiciones de equidad en la carrera. La caracterización de la muestra se presenta en la sección de resultados.

La investigación se organizó en tres fases articuladas, de modo que cada una aportó los insumos de la siguiente, definiendo así una ruta metodológica. La primera fase, de carácter diagnóstico, comprendió la revisión de los referentes teóricos, la construcción y validación del instrumento, la aplicación de la encuesta y la realización de las entrevistas semiestructuradas, con el fin de caracterizar el estado de la vinculación escuela-empresa y las condiciones de equidad de género en el sector. La segunda fase, de diseño, consistió en la elaboración de la estrategia pedagógica a partir de las brechas identificadas en el diagnóstico, con el empleo del método sistémico-estructural para definir su estructura, sus componentes y su secuencia. La tercera fase, de validación, sometió la propuesta al criterio de especialistas, con el objeto de valorar su pertinencia, coherencia, fundamentación, factibilidad y aplicabilidad antes de su eventual implementación. La estructura de la estrategia se presenta más adelante, como resultado de la segunda fase.

Los datos cuantitativos se procesaron mediante estadística descriptiva. Para cada ítem se calcularon las frecuencias absolutas y los porcentajes por nivel de la escala, y las respuestas se agruparon en tres categorías de análisis: favorables, que reúnen los niveles “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”; neutrales; y desfavorables, que reúnen “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Los resultados se organizaron por dimensiones y se desagregaron por sexo en los ítems relativos a la equidad de género. La información cualitativa procedente de las entrevistas se analizó mediante un procedimiento de categorización temática, organizada en los cuatro ejes del

guion, y los hallazgos de ambas fuentes se integraron mediante triangulación, con el propósito de contrastar la percepción de la comunidad encuestada con la visión institucional de las autoridades y del claustro docente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La muestra cuantitativa estuvo compuesta por 141 participantes. Según el sexo, 76 personas se identificaron como mujeres (53.9 %) y 65 como hombres (46.1 %). En cuanto al perfil, 67 participantes eran estudiantes (47.5 %) y 74 profesionales u otros perfiles del sector (52.5 %). Respecto de la experiencia, la mayoría reportó menos de cinco años, lo que refleja el peso de las cohortes jóvenes y en formación dentro del sector (Tabla 3).

Tabla 3. Caracterización de la muestra.

Variable	Categoría	f	%
Sexo	Mujer	76	53.9
	Hombre	65	46.1
Perfil	Estudiante	67	47.5
	Profesional u otro perfil del sector	74	52.5
Experiencia	Menos de 5 años	114	80.9
	De 5 a 10 años	13	9.2
	De 11 a 15 años	4	2.8
	Más de 15 años	10	7.1

En la dimensión de articulación universidad-empresa las valoraciones favorables fueron mayoritarias, aunque acompañadas de una proporción relevante de respuestas neutrales. La coordinación entre universidad y empresa obtuvo 62.4 % de acuerdo, con 19.9 % de posiciones neutrales y 17.7 % de desacuerdo. La participación empresarial en la formación práctica alcanzó 67.4 % de valoraciones favorables, mientras que la comunicación permanente entre ambas instancias reunió 66.7 %, con casi una cuarta parte de respuestas neutrales (24.1 %). La valoración de las competencias universitarias por parte de las empresas llegó a 69.5 %. El patrón indica un reconocimiento general de la vinculación, atenuado por dudas sobre la constancia y la profundidad de la relación (Figura 1).

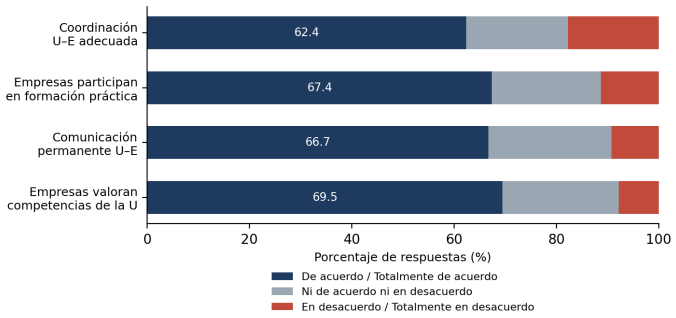


Figura 1. Valoración de la dimensión de articulación universidad-empresa.

Los ítems de la dimensión de formación práctica y competencias concentraron las valoraciones más altas del estudio. La afirmación de que las prácticas preprofesionales permiten relacionar los conocimientos académicos con la realidad laboral obtuvo 87.9 % de acuerdo. La contribución de la vinculación a la empleabilidad de los egresados reunió 83.7 %, y el aporte de las prácticas al desarrollo profesional de las mujeres alcanzó 88.7 %. El reconocimiento de que las mujeres poseen las competencias técnicas necesarias para desempeñarse en cualquier área del sector llegó a 83 %. Estos resultados muestran un consenso amplio sobre el valor formativo de la experiencia práctica y sobre la capacidad técnica de las mujeres.

La dimensión de equidad de género reveló la mayor divergencia del estudio. La afirmación de que las mujeres tienen las mismas oportunidades de contratación que los hombres reunió 61.7 % de acuerdo en el conjunto, pero con 26.2 % de desacuerdo, la cifra más alta registrada. Al desagregar por sexo, las mujeres se mostraron favorables solo en 47.4 % y en desacuerdo en 39.5 %, frente a 78.5 % de acuerdo y 10.8 % de desacuerdo entre los hombres. Un contraste equivalente apareció en la promoción de la igualdad por parte de las empresas, con 56.6 % de valoraciones favorables entre las mujeres y 75.4 % entre los hombres. En sentido inverso, la persistencia de barreras de género fue reconocida por 78.9 % de las mujeres y 58.5 % de los hombres. La percepción de la equidad varía de manera notable según quién la evalúa (Figura 2).

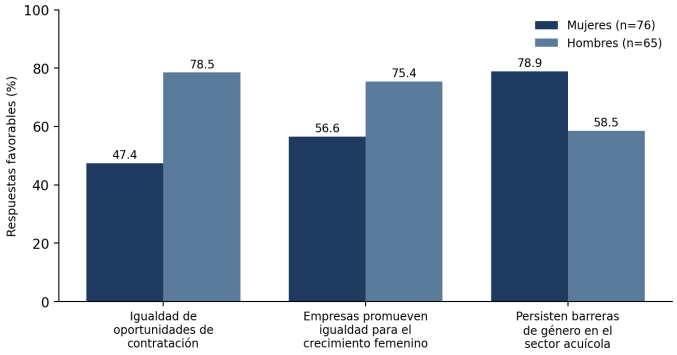


Figura 2. Percepción de la equidad de género en el sector acuícola según sexo.

En la dimensión de pertinencia de una estrategia institucional, la necesidad de fortalecer estrategias que mejoren la relación entre la universidad, la empresa y el contexto social obtuvo el mayor respaldo del estudio, con 92.9 % de acuerdo. La afirmación de que una mayor colaboración favorecería el liderazgo y el crecimiento profesional de las mujeres alcanzó 83.7 %, y la expectativa de que una estrategia pedagógica de vinculación contribuiría al desarrollo profesional femenino en el sector llegó a 86.5 %. Estos resultados denotan que la comunidad consultada percibe la intervención propuesta como necesaria y permiten advertir una demanda compartida de mayor articulación institucional.

La lectura de conjunto de estas valoraciones resulta coherente con el diagnóstico. El amplio respaldo a fortalecer la relación entre la universidad y la empresa expresa que la comunidad reconoce límites en el modelo actual de articulación y reclama mecanismos de cooperación más estables. Ese respaldo no se agota en una expectativa académica, pues se enlaza con un resultado que la propia comunidad anticipa: que una intervención planificada, sostenida en prácticas, acompañamiento y alianzas con el sector productivo, aporte al liderazgo y a la trayectoria profesional de las mujeres. Los datos ofrecen, de este modo, una base empírica suficiente para justificar el diseño de una estrategia orientada a la equidad y a la empleabilidad femenina en un ámbito productivo tradicionalmente masculinizado (Tabla 4).

Tabla 4. Síntesis de resultados por dimensión de la encuesta.

Dimensión	Favorable (%)	Neutral (%)	Desfavorable (%)
Articulación universidad-empresa	62.4 a 69.5	19.9 a 24.1	7.8 a 17.7
Formación práctica y competencias	83.0 a 88.7	5.7 a 12.8	2.8 a 6.4
Equidad de género (global)	61.7 a 69.5	12.1 a 23.4	10.6 a 26.2
Pertinencia de la estrategia	83.7 a 92.9	5.0 a 13.5	2.1 a 2.8

Los resultados de las entrevistas semiestructuradas complementan la evidencia cuantitativa y aportan la lectura institucional de las mismas dimensiones. La entrevista a la autoridad de la Facultad ofreció la visión de la gestión académica sobre la vinculación con el sector productivo, mientras que las entrevistas a las docentes del claustro incorporaron la experiencia de las mujeres frente a las barreras y oportunidades del entorno acuícola.

En la entrevista a la autoridad, el Ing. Juan Carlos Vélez Chica, Decano de la Facultad de Acuicultura y Ciencias del Mar, reconoció el valor estratégico de la vinculación escuela-empresa para la pertinencia de la formación acuícola y destacó los convenios y las prácticas preprofesionales como principales mecanismos de articulación con el sector. Al mismo tiempo, admitió que la comunicación con las empresas no siempre es constante y que depende en buena medida de gestiones puntuales, lo que coincide con la proporción de respuestas neutrales observada en la encuesta respecto de la comunicación permanente. Sobre la equidad de género, valoró la competencia técnica de las egresadas en igualdad de condiciones que sus pares varones y señaló la voluntad institucional de fortalecer las condiciones de acceso de las mujeres al sector. Por último, respaldó la necesidad de una estrategia institucional de vinculación con enfoque de género, en coincidencia con el 92.9 % de la comunidad encuestada que reclamó fortalecer las estrategias institucionales.

En las entrevistas al claustro, las tres docentes mujeres consultadas coincidieron en el aporte formativo de las prácticas preprofesionales y en el reconocimiento de la capacidad técnica de las estudiantes, en línea con las valoraciones más altas de la encuesta. No obstante, las tres enfatizaron la persistencia de barreras de género en el acceso al empleo y en las posiciones de decisión del sector, y dos de ellas relataron experiencias en las que las mujeres deben demostrar en mayor medida su competencia para acceder a las mismas oportunidades que los hombres. Esta percepción crítica converge con el contraste registrado en la encuesta, donde solo el 47.4 % de las mujeres consideró que existen iguales oportunidades de contratación, frente al 78.5 % de los hombres. Las tres docentes respaldaron el diseño de una estrategia institucional de vinculación con enfoque de género y subrayaron la importancia del acompañamiento y de la mentoría para el desarrollo profesional de las egresadas (Tabla 5).

Tabla 5. Síntesis de las entrevistas por eje y por informante.

Eje	Autoridad (Decano)	Docentes mujeres del claustro
Articulación universidad-empresa	Reconoce convenios y prácticas como principales vínculos, con comunicación no siempre constante.	Valoran la vinculación, pero perciben que su continuidad depende de gestiones puntuales.
Formación práctica y competencias	Destaca la competencia técnica de las egresadas en igualdad de condiciones.	Reconocen el aporte de las prácticas y la capacidad técnica de las estudiantes.
Equidad de género	Manifiesta voluntad institucional de fortalecer el acceso de las mujeres al sector.	Enfatizan la persistencia de barreras de género en el acceso al empleo y a la toma de decisiones.
Pertinencia de una estrategia institucional	Respalda una estrategia de vinculación con enfoque de género.	Apoyan la estrategia y destacan el acompañamiento y la mentoría a las egresadas.

La integración de las tres fuentes mediante triangulación muestra un diagnóstico coherente. La encuesta, la entrevista a la autoridad y las entrevistas al claustro convergen en el reconocimiento del valor de la vinculación escuela-empresa y de la formación práctica, así como en la constatación de que la brecha de género en el sector acuícola responde a las condiciones de acceso y no a la competencia técnica de las mujeres. Esta convergencia refuerza la validez del diagnóstico y ofrece un fundamento empírico sólido para el diseño de la estrategia pedagógica.

El contraste entre la percepción de las mujeres y la de los hombres invita a valorar las posibles causas de la brecha.

Los datos cuantitativos y las entrevistas coinciden en que la desigualdad no proviene de la competencia técnica de las egresadas, ampliamente reconocida por todas las fuentes, sino de condiciones estructurales del entorno formativo y laboral. Entre esas condiciones se advierten los estereotipos que asocian el trabajo acuícola con perfiles masculinos, una orientación profesional que persiste desde etapas tempranas y un acceso más limitado de las mujeres a las redes de contacto y a las posiciones de decisión del sector (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2021; Tikly et al., 2020). A ello se suma la debilidad de los vínculos institucionales estables entre la universidad y las empresas, que reduce las oportunidades de práctica y de contacto directo con el entorno productivo y afecta en mayor medida a quienes ya parten de una situación desfavorecida (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2020, 2022). Identificar estas causas resulta decisivo, porque orienta la estrategia hacia la transformación de las condiciones de acceso y no hacia la corrección de un supuesto déficit atribuido a las mujeres.

Propuesta: Estrategia pedagógica de vinculación escuela-empresa con enfoque de género para el desarrollo profesional de las mujeres en el sector acuícola

La propuesta, constituye la respuesta pedagógica y de gestión educativa a las necesidades identificadas en el diagnóstico realizado en la carrera de Ingeniería Acuícola de la Universidad Técnica de Manabí, extensión Sucre. El estudio evidenció un amplio reconocimiento del valor de la vinculación escuela-empresa y de la competencia técnica de las mujeres, junto con la debilidad de la comunicación permanente entre la universidad y el sector productivo y una percepción de la equidad de género marcadamente diferenciada según el sexo de las personas encuestadas. A partir de esas brechas, la propuesta articula la formación, la equidad y el vínculo con el entorno en un sistema coherente y evaluable.

La estrategia se dirige a las estudiantes y egresadas de la carrera, e involucra a la unidad académica, al claustro docente y a las empresas del sector acuícola del entorno. Su horizonte de implementación se proyecta para un ciclo de doce meses, organizado en fases articuladas que permiten avanzar de manera progresiva desde la preparación institucional hasta la evaluación de los resultados.

Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Fortalecer el desarrollo profesional de las mujeres en el sector acuícola mediante una estrategia pedagógica de vinculación escuela-empresa con enfoque de género, que articule la formación técnica con las necesidades del entorno productivo.

Objetivos específicos

- Consolidar mecanismos estables de coordinación y comunicación entre la universidad y las empresas del sector acuícola.
- Fortalecer la formación práctica contextualizada de las estudiantes en escenarios reales, con acompañamiento pedagógico.
- Reducir las barreras de acceso y fortalecer el liderazgo profesional de las mujeres mediante acciones de equidad y empoderamiento.
- Establecer un sistema de seguimiento y evaluación que asegure la mejora continua y la sostenibilidad de la estrategia.

La estrategia se sustenta en la pedagogía crítica de Freire, que concibe la educación como un proceso transformador capaz de cuestionar las desigualdades y de promover la participación consciente de los sujetos en su realidad social y productiva. Desde esta mirada, las brechas de género se explican por estructuras sociales, culturales y educativas, y no por limitaciones individuales, de modo que la intervención se orienta a transformar las condiciones de acceso.

Se apoya, además, en el aprendizaje experiencial de Kolb y en la experiencia educativa de Dewey, (1997) que otorgan a la empresa el carácter de escenario auténtico donde las estudiantes ponen en juego los conocimientos técnicos, reflexionan sobre su desempeño y consolidan competencias profesionales y socioemocionales. La perspectiva de género, en el marco del principio de inclusión educativa, integra estos fundamentos y orienta la estrategia hacia condiciones efectivas de equidad en la formación y en la inserción laboral.

Metodológicamente, la propuesta se concibe desde el enfoque sistémico-estructural: se organiza como un sistema cuyos componentes se relacionan entre sí. La articulación institucional sostiene la formación práctica, esta genera las experiencias que nutren el empoderamiento profesional de las mujeres, y el seguimiento retroalimenta a los tres componentes anteriores. Se distribuye en cuatro componentes articulados. Cada uno atiende una necesidad diagnosticada, define un propósito, se despliega en acciones concretas y se orienta a un resultado esperado, tal como se sintetiza en la Tabla 6.

Tabla 6. Componentes de la estrategia pedagógica de vinculación escuela-empresa.

Componente	Propósito	Acciones principales	Resultado esperado
Articulación institucional universidad-empresa	Establecer mecanismos estables de coordinación y comunicación con el sector acuícola.	Convenios marco, comité de vinculación, agenda periódica de comunicación y mapeo de empresas del entorno.	Relación institucional sostenida y no dependiente de gestiones puntuales.
Formación práctica contextualizada	Fortalecer el aprendizaje en escenarios reales con acompañamiento pedagógico.	Prácticas preprofesionales tutorizadas, proyectos colaborativos y aprendizaje basado en problemas del sector.	Estudiantes con competencias técnicas y profesionales consolidadas.
Equidad de género y empoderamiento profesional	Reducir las barreras de acceso y fortalecer el liderazgo de las mujeres.	Programa de mentoría, jornadas de sensibilización en igualdad y transversalización del enfoque de género.	Mayores oportunidades y liderazgo profesional femenino.
Seguimiento, evaluación y sostenibilidad	Valorar los avances y asegurar la continuidad de la estrategia.	Sistema de seguimiento a egresadas desagregado por sexo, indicadores y evaluación periódica.	Estrategia evaluable, ajustada y sostenible en el tiempo.

La implementación se organiza en una fase preparatoria y cuatro fases correspondientes a los componentes de la estrategia, distribuidas a lo largo de doce meses. Las fases se solapan de manera intencional, pues la articulación institucional habilita la formación práctica, esta alimenta las acciones de equidad y el seguimiento acompaña todo el proceso. La Tabla 7 representa la secuencia, la duración y la simultaneidad de las actividades, y la Tabla 8 resume las fases con sus actividades y responsables.

La implementación de cada componente responde de manera directa a las brechas identificadas en el diagnóstico y se traduce en acciones concretas con un aporte diferencial. El primer componente, de articulación institucional universidad-empresa, se ejecuta mediante la conformación de un comité de vinculación integrado por la dirección de carrera, el claustro docente y representantes de las empresas acuícolas del entorno, encargado de elaborar el mapeo de empresas del territorio, gestionar la firma de convenios marco y sostener una agenda periódica de comunicación. Su aporte diferencial reside en la creación de un repositorio institucional de convenios y contactos que asegura la continuidad de la relación con el sector y supera la dependencia de gestiones puntuales advertida en el diagnóstico.

El segundo componente, de formación práctica contextualizada, se concreta a través del diseño de prácticas preprofesionales tutorizadas orientadas por competencias, del desarrollo de proyectos colaborativos y de la incorporación del aprendizaje basado en problemas reales del sector acuícola. Como valor añadido, integra una bitácora de aprendizaje reflexivo, sustentada en el ciclo experiencial de Kolb, que documenta el desempeño de las estudiantes en la empresa y articula de manera explícita la experiencia práctica con el trabajo del aula.

El tercer componente, de equidad de género y empoderamiento profesional, se ejecuta mediante un programa de mentoría entre egresadas, profesionales del sector y estudiantes, jornadas de sensibilización en igualdad y la transversalización del enfoque de género en el currículo. Su elemento distintivo es la constitución de una red de mentoras y referentes femeninas de la acuicultura que ofrece acompañamiento sostenido a las estudiantes, en respuesta directa a la brecha de acceso y de reconocimiento identificada en el estudio.

El cuarto componente, de seguimiento, evaluación y sostenibilidad, se implementa con un sistema de seguimiento a egresadas que registra la información desagregada por sexo, un conjunto de indicadores de vinculación, inserción y equidad, y una evaluación periódica de los avances. Su aporte específico consiste en un tablero de indicadores desagregados por sexo que permite tomar decisiones basadas en evidencia y retroalimentar de forma continua a los tres componentes anteriores, con lo que garantiza la mejora y la sostenibilidad de la estrategia.

Tabla 7. Cronograma de implementación de la estrategia.

Actividad	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
Socialización de la estrategia con autoridades y claustro												
Conformación del comité de vinculación												
Mapeo de empresas acuícolas del entorno												
Definición de la agenda periódica de comunicación												
Gestión y firma de convenios marco												
Diseño de prácticas preprofesionales tutorizadas												
Implementación de prácticas y proyectos colaborativos												
Aprendizaje basado en problemas del sector												
Jornadas de sensibilización en igualdad												
Programa de mentoría de egresadas y profesionales												

Actividad	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
Transversalización del enfoque de género en el currículo												
Sistema de seguimiento a egresadas												
Monitoreo de indicadores de vinculación e inserción												
Evaluación periódica y ajustes de la estrategia												

M = mes de implementación.

Cada color identifica un componente de la estrategia, según la leyenda siguiente:

- Fase preparatoria
- Componente 1. Articulación institucional universidad-empresa
- Componente 2. Formación práctica contextualizada
- Componente 3. Equidad de género y empoderamiento profesional
- Componente 4. Seguimiento, evaluación y sostenibilidad

Tabla 8. Fases, actividades y responsables del cronograma de implementación.

Fase	Actividades	Meses	Responsables
Fase preparatoria	Socialización de la estrategia con autoridades y claustro; conformación del comité de vinculación.	M1 a M2	Dirección de carrera y comité de vinculación
Fase 1. Articulación institucional universidad-empresa	Mapeo de empresas acuícolas; definición de la agenda de comunicación; gestión y firma de convenios marco.	M2 a M5	Comité de vinculación
Fase 2. Formación práctica contextualizada	Diseño de prácticas tutorizadas; implementación de prácticas y proyectos colaborativos; aprendizaje basado en problemas.	M4 a M9	Coordinación académica y docentes tutores
Fase 3. Equidad de género y empoderamiento profesional	Jornadas de sensibilización en igualdad; programa de mentoría; transversalización del enfoque de género en el currículo.	M5 a M11	Comité de vinculación y claustro docente
Fase 4. Seguimiento, evaluación y sostenibilidad	Sistema de seguimiento a egresadas; monitoreo de indicadores; evaluación periódica y ajustes.	M3 a M12	Comité de vinculación y seguimiento a graduados

Nota. Elaboración propia (2026).

La distribución temporal asegura que cada fase aporte los insumos de la siguiente y que el seguimiento acompañe la implementación desde sus etapas iniciales. Al concluir el ciclo, la evaluación periódica permite valorar los avances, ajustar las acciones y decidir sobre la continuidad y la ampliación de la estrategia, en función de los indicadores de vinculación, inserción y equidad definidos en el cuarto componente.

Validación de la propuesta

La estrategia se sometió a validación mediante el criterio de especialistas, procedimiento previsto en la tercera fase de la ruta metodológica. Se consultó a un grupo de cinco especialistas con formación y experiencia en Educación y Formación Técnica Profesional, en gestión de la vinculación universidad-empresa y en estudios de género aplicados a la formación técnica. Cada especialista valoró la propuesta a partir de cinco criterios (pertinencia, coherencia, fundamentación, factibilidad y aplicabilidad), empleando una escala ordinal de cinco niveles, desde “no adecuado” hasta “muy adecuado”.

La valoración de los especialistas resultó predominantemente “muy adecuado” en los cinco criterios. La pertinencia y la coherencia recibieron las apreciaciones más altas, en reconocimiento de la correspondencia entre las necesidades diagnosticadas y los componentes de la estrategia. La fundamentación se valoró de manera favorable por su sustento en la pedagogía crítica, el aprendizaje experiencial y la perspectiva de género. La factibilidad y la aplicabilidad se consideraron adecuadas para el contexto de la carrera de Ingeniería Acuícola, con la recomendación de asegurar la continuidad de los convenios y de fortalecer el sistema de seguimiento a egresadas como condiciones para su sostenibilidad (Tabla 9).

Tabla 9. Valoración de la propuesta por criterio de especialistas.

Criterio	Valoración predominante	Aspecto destacado
Pertinencia	Muy adecuado	Responde a las brechas del diagnóstico.
Coherencia	Muy adecuado	Correspondencia entre componentes y necesidades.
Fundamentación	Muy adecuado	Sustento pedagógico y de género.
Factibilidad	Adecuado	Viable en el contexto de la carrera.
Aplicabilidad	Muy adecuado	Acciones concretas y evaluables.

La validación confirma que la estrategia es pertinente, coherente y viable para el contexto estudiado, y que sus componentes atienden de manera directa las brechas identificadas en el diagnóstico. Las observaciones de los especialistas se orientan a fortalecer las condiciones de sostenibilidad y no a modificar la estructura de la propuesta, lo que respalda su valor como intervención para el desarrollo profesional de las mujeres en el sector acuícola.

Los hallazgos confirman que la comunidad vinculada a la carrera de Ingeniería Acuícola atribuye un valor elevado a la relación entre la universidad y la empresa y, particularmente, a las prácticas preprofesionales como espacio de aprendizaje. Este reconocimiento coincide con la concepción internacional de la Educación y Formación Técnica Profesional, que sitúa la participación del sector productivo en el diseño curricular y en la experiencia práctica como una condición de pertinencia y calidad formativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016). Asimismo, la alternancia entre el aula y la empresa orienta el aprendizaje hacia el trabajo decente (Ermida, 2017). La elevada valoración de las prácticas resulta consistente con el aprendizaje experiencial de Kolb (2015) y con la concepción educativa de Dewey (1997), quienes destacan la construcción del conocimiento mediante la actuación, la experiencia y la reflexión en escenarios vinculados con el entorno.

La debilidad detectada en la comunicación permanente entre la universidad y las empresas, evidenciada en las respuestas neutrales de la encuesta y confirmada por la autoridad al reconocer que la relación depende de gestiones puntuales, coincide con la literatura que plantea que la cooperación entre la formación y el sector productivo debe constituirse en un proceso institucional sostenido y no en un vínculo esporádico (Ermida, 2017; Esper & Trucco, 2026). Este contraste indica que el reconocimiento del valor de la vinculación no resulta suficiente, pues su efectividad depende de mecanismos estables de coordinación, lo que fundamenta el primer componente de la estrategia diseñada.

Uno de los resultados más relevantes corresponde a la percepción diferenciada de la equidad de género. Mientras las mujeres se mostraron favorables a la igualdad de oportunidades de contratación en un 47.4 %, entre los hombres esta proporción alcanzó el 78.5 %, y la persistencia de barreras fue reconocida en mayor medida por las mujeres. Este contraste coincide con la evidencia regional e internacional sobre las restricciones que enfrenta la participación femenina en sectores técnicos y tradicionalmente masculinizados, asociadas con barreras estructurales, estereotipos y procesos de orientación profesional, y no con una menor capacidad de las mujeres (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2021, 2023; Tikly et al., 2020). Asimismo, las disparidades de género en la formación técnica se relacionan con factores culturales, curriculares e institucionales que pueden reproducirse durante la trayectoria formativa (Centro Internacional para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). El reconocimiento de la competencia técnica de las mujeres y la concentración de las desigualdades en las condiciones de acceso respaldan esta interpretación y coinciden con lo observado en el sector acuícola, donde las mujeres enfrentan menor reconocimiento y oportunidades más limitadas de capacitación y acceso a posiciones de decisión (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2020, 2022).

Este contraste también puede interpretarse desde la pedagogía crítica de Freire (2005), que permite comprender las desigualdades a partir de estructuras sociales y educativas y orienta la intervención hacia la transformación de esas condiciones. La percepción diferenciada según el sexo de los participantes no solo evidencia una brecha en las oportunidades, sino también diferencias en la manera de percibirlas, aspecto relacionado con la incidencia diferenciada que puede tener la formación técnica en el acceso al empleo (Emah et al., 2025). Estos resultados sustentan el componente de equidad y empoderamiento profesional de la propuesta.

El amplio respaldo a la necesidad de fortalecer una estrategia institucional, que alcanzó la valoración más alta del estudio, resulta coherente con las prácticas documentadas en el ámbito de la formación técnica. La incorporación del enfoque de género, el acompañamiento a las estudiantes y la cooperación con las empresas pueden favorecer la permanencia y la inserción de las mujeres en carreras no tradicionales (Centro Internacional para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020, 2023). En conjunto, la convergencia entre la encuesta, la entrevista a la autoridad y las entrevistas al claustro fortalece el diagnóstico y respalda una intervención que articule formación, equidad y vinculación con el sector productivo, en correspondencia con los principios de inclusión educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia y el estudio se circunscribió a una carrera y una extensión universitaria, por lo que sus hallazgos no pueden generalizarse al conjunto del sector. La información cuantitativa se sustentó en percepciones autorreportadas y el diseño transversal no permite establecer relaciones causales. Asimismo, aunque la estrategia fue validada mediante criterio de especialistas, todavía no se ha implementado, por lo que su efectividad deberá evaluarse en fases posteriores. Estas limitaciones no invalidan el diagnóstico, cuya consistencia se sustenta en la triangulación

de las fuentes, y permiten establecer nuevas líneas de investigación orientadas a evaluar la aplicación de la estrategia y sus efectos sobre la vinculación escuela-empresa y el desarrollo profesional de las mujeres.

CONCLUSIONES

El diagnóstico caracterizó el estado de la vinculación escuela-empresa y las condiciones de equidad de género en la carrera de Ingeniería Acuícola de la Universidad Técnica de Manabí, extensión Sucre. Los resultados evidenciaron un amplio reconocimiento del valor de la vinculación y de la competencia técnica de las mujeres, junto con la debilidad de la comunicación permanente entre la universidad y las empresas y una percepción de la equidad marcadamente diferenciada según el sexo de las personas encuestadas. La triangulación de la encuesta con las entrevistas confirmó que la brecha de género responde a las condiciones de acceso del entorno formativo y laboral, y no a la capacidad técnica de las egresadas.

A partir de esas brechas se diseñó una estrategia pedagógica de vinculación escuela-empresa con enfoque de género, estructurada en cuatro componentes articulados: articulación institucional universidad-empresa, formación práctica contextualizada, equidad de género y empoderamiento profesional, y seguimiento, evaluación y sostenibilidad. Cada componente responde de manera directa a una necesidad diagnosticada y se fundamenta en la pedagogía crítica de Freire, el aprendizaje experiencial de Kolb y la experiencia educativa de Dewey, integrados con la perspectiva de género que orienta la inclusión en la formación técnica, lo que confiere a la propuesta coherencia interna y carácter evaluable.

La validación mediante el criterio de especialistas valoró la estrategia de manera predominante como muy adecuada en pertinencia, coherencia, fundamentación, factibilidad y aplicabilidad, con observaciones orientadas a asegurar la continuidad de los convenios y a fortalecer el seguimiento a las egresadas, sin modificar su estructura. Con ello se cumple el objetivo de la investigación y se sustenta la hipótesis de trabajo, en tanto una estrategia pedagógica de vinculación escuela-empresa resulta pertinente y viable para fortalecer el desarrollo profesional de las mujeres en el sector acuícola, cuya efectividad deberá comprobarse en fases posteriores de implementación.

REFERENCIAS

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). ***La autonomía de las mujeres en escenarios cambiantes: Informe regional sobre la igualdad de género en América Latina y el Caribe***. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/00c-3cb8c-78a8-4a76-b17f-cb3bff34f70b/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/a7e44226-d41f-4a4a-b84e-f02e415bd620/content

Dewey, J. (1997). ***Democracy and education***. Simon & Schuster.

Emah, I. E., Doneys, P., Kusakabe, K., & Pathak, S. (2025). Skill acquisition in TVET and access to employment in Nigeria: a gender perspective. ***Frontiers in sociology***, ***10***, 1577765. https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1577765

Ermida, A. (2017). ***Formación profesional y políticas de empleo***. OIT/Cinterfor. https://www.ilo.org/es/media/284876/download

Esper, T., & Trucco, D. (2026). ***Educación y formación técnico-profesional en América Latina en el marco de la digitalización*** (Documentos de Proyectos, LC/TS.2025/98). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/8b34f189-bfcc-4ed8-b891-6a5fe6a-8dd72/content

Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2020). ***Promoting gender equality and women's empowerment in fisheries and aquaculture***. FAO. https://openknowledge.fao.org/bitstreams/fafdf1a2-711c-40a3-86ca-60892002b0d3/download

Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2014). ***Mainstreaming gender in fisheries and aquaculture***. FAO. https://www.fao.org/4/i2727e/i2727e02.pdf

Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2022). ***The state of world fisheries and aquaculture 2022: Towards blue transformation***. FAO. https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/a2090042-8cda-4f35-9881-16f6302ce757/content

Freire, P. (2005). ***Pedagogía del oprimido***. Siglo XXI Editores.

Kolb, D. A. (2015). ***Experiential learning: Experience as the source of learning and development*** (2nd ed.). Pearson.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). ***Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción***. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Tikly, L., Vogel, E., & Kurvers, C. (2020). ***Boosting gender equality in science and technology: A challenge for TVET programmes and careers***. UNESCO-UNEVOC. https://connect.unevoc.unesco.org/pub/boosting_gender_equality_in_science_and_technology.pdf

UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. (2020). *Understanding the causes of gender disparities in STEM-related TVET*. BILT. https://connect.unevoc.unesco.org/pub/vc_synthesis_30.pdf

UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. (2023). *Empowering women through technical and vocational education and training*. https://www.unesco.org/en/articles/empowering-women-through-technical-and-vocational-education-and-training-insights-unevoc-network

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Strategy for technical and vocational education and training (TVET) 2016–2021*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245239

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

María Alexandra Vélez-Zambrano, Ramón Guzmán-Hernández: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

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

EJES ARTICULADORES

Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN UNA PRIMARIA RURAL DE HIDALGO

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

EJES ARTICULADORES

Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA: UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN UNA PRIMARIA RURAL DE HIDALGO

ARTICULATING AXES AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: AN INTERVENTION EXPERIENCE IN A RURAL PRIMARY SCHOOL IN HIDALGO

María Guadalupe Aguilar-Hernández[1]
E-mail: psicolobito@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/009-0009-6175-9727
[1]Universidad Pablo Latapi Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Aguilar-Hernández, M. G. (2026). Ejes articuladores y psicología educativa: una experiencia de intervención en una primaria rural de Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 152-168.

Fecha de presentación: 18/06/2026 **Fecha de aceptación:** 27/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La contribución del área de psicología educativa en la escuela consiste entre otras actividades; orientar a la familia, dar seguimiento al Plan y Programas de estudios vigente mediante acciones que permitan identificar, minimizar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación a estudiantes neurodivergentes ya sea en condición de discapacidad o bien aptitudes sobresalientes y la capacitación del profesorado para la implementación de ajustes razonables en la planeación didáctica, que se traduzcan en acciones visibles de educación inclusiva y de calidad. Este estudio, partió de la entrega de siete estrategias de intervención para fortalecer la implementación de los ejes articuladores, analizando la relación desde el contexto de una primaria rural del estado de Hidalgo y el rol de una psicóloga de educación especial. Para ello se adoptó un enfoque mixto con análisis documental, la aplicación de encuestas, entrevistas semiestructuradas a docentes, directivo y madres de familia. Los resultados evidencian que una mayor articulación entre la psicología educativa y el colectivo docente favorece prácticas inclusivas y socioemocionales, acorde a los lineamientos y desafíos de la Nueva Escuela Mexicana. Debe considerarse también que persisten limitaciones que están relacionadas con la disponibilidad de recursos humanos, la formación docente y coordinación interdisciplinaria.

Palabras clave:

Psicología educativa, ejes articuladores, primaria rural, neurodivergencia, practicas inclusivas.

ABSTRACT

The contribution of the area of educational psychology in the school consists of, among other activities; guide the family, follow up on the current Curriculum and Programs through actions that identify, minimize and eliminate barriers to learning and participation of neurodivergent students either with disabilities or outstanding aptitudes and the training of teachers for the implementation of reasonable adjustments in didactic planning, that translate into visible actions of inclusive and quality education. This study was based on the delivery of seven intervention strategies to strengthen the implementation of the articulating axes, analyzing the relationship from the context of a rural elementary school in the state of Hidalgo and the role of a special education psychologist. To this end, a mixed approach was adopted with documentary analysis, the application of surveys, semi-structured interviews with teachers, principals, and mothers. The results show that a greater articulation between educational psychology and the teaching collective favors inclusive and socio-emotional practices, according to the guidelines and challenges of the New Mexican School. It should also be considered that there are still limitations related to the availability of human resources, teacher training, and interdisciplinary coordination.

Keywords:

Educational psychology, articulating axes, rural primary, neurodivergence, inclusive practices.

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XX, en países como Inglaterra comenzó a consolidarse el concepto de educación integral, orientado a garantizar un espacio educativo común en el que todos los estudiantes pudieran convivir, participar y desarrollarse en condiciones de equidad. Es cuando se origina una perspectiva nueva acerca de la educación, buscando que esta sea integral, es decir pasar de la mera incorporación de los estudiantes a un mismo espacio escolar, a un lugar en donde se dejen de invisibilizar las necesidades reales del educando. Por ello, comienza la construcción de políticas, prácticas y culturas educativas capaces de responder a la diversidad y favorecer el desarrollo pleno de cada persona.

Varios países europeos apuestan por la consolidación de sistemas educativos integrales, observando que lo político, social e institucional debe ser considerado para promover o limitar transformaciones, reflexionar sobre la permanencia de políticas con aceptación social, la participación de actores estratégicos, la influencia de las políticas educativas previas y las concepciones ideológicas que orientan las decisiones y prácticas de los grupos sociales. En este sentido, la educación integral requiere ser comprendida como una responsabilidad compartida y como una política educativa orientada al bienestar biopsicosocial del alumnado.

En países como Suecia y Finlandia, la educación integral se estableció de manera generalizada a inicios de la década de 1970 (Hardy et al., 2021) En contraste, en Inglaterra su adopción dependió de la decisión de las autoridades locales más que de una imposición nacional, situación que reflejó la interacción de los cinco factores mencionados y limitó su expansión. Se observa que de estos factores ha dependido la consolidación de la educación integral, pues, alrededor del mundo se busca dar respuesta a las necesidades globales del estudiante.

Siraj et al. (2019) apuntan que la formación inicial de educadores y docentes por sí sola no garantiza de manera fiable que los nuevos educadores tengan las habilidades, el conocimiento y las disposiciones necesarias para mejorar los resultados de los niños pequeños, es decir, su desarrollo social, emocional y cognitivo. Como efecto de esta limitante es necesario recurrir con mayor frecuencia al Departamento de Psicopedagogía en servicio para complementar la comprensión inicial de los educadores y mejorar la calidad de la pedagogía y la práctica. Así que, existe un consenso general de que la psicopedagogía tiene el potencial de 'elevar' la práctica de los educadores.

En España, se analiza el concepto de desigualdad educativa en las distintas leyes de educación, revisando sobre todo a factores que explican las diferencias en el desempeño escolar, los grupos considerados en situación de vulnerabilidad, las etapas educativas prioritarias y las estrategias de intervención propuesta. Asimismo, destacan la incorporación progresiva de la perspectiva de género y la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres dentro de las políticas educativas. También se considera la influencia que tienen los organismos internacionales, retomando evidencia científica. Las experiencias que orientan dichas reformas respaldan la idea de implementar. la inclusión, la interculturalidad crítica y la igualdad de género. para transformar aquellas condiciones institucionales que favorezcan prácticas escolares significativas (Alonso et al., 2023).

En el contexto latinoamericano un estudio, desarrollado en Guatemala, retoma el paradigma de pensamiento complejo de Edgar Morin como fundamento para reflexionar sobre la transformación educativa, destacando que los fenómenos educativos no pueden comprenderse de manera aislada. sino a partir de la vinculación y la influencia que tienen factores sociales, culturales, históricos y éticos que alinean la realidad escolar. Enfatiza que la educación del siglo XXI requiere promover el pensamiento crítico, la comprensión de la condición humana y la capacidad para afrontar la incertidumbre. Propone que una auténtica reforma educativa debe trascender los cambios curriculares para transformar las formas de pensar, la intervención pedagógica y la organización de las instituciones educativas, promoviendo la incorporación de personal capacitado que tenga una formación integral orientada al bienestar colectivo y a la construcción de sociedades más justas equitativas (Pinto García, 2023).

En Chile, Corral et al. (2024) analizaron la ley de inclusión como parte de una reforma educativa es decir, garantizar el derecho a una educación más equitativa; concluyendo que el éxito de este tipo de reformas depende no sólo de los cambios normativos, sino también de la construcción de consensos y de la apropiación de los principios por parte de los actores educativos, es decir, además del marco legal, la participación de docentes, directivos y profesionales de apoyo como los psicólogos educativos benefician la promoción de prácticas inclusivas para aumentar la cultura escolar integral e inclusiva.

En la historia de México, cada reforma educativa ha respondido a transformaciones políticas, sociales y culturales que demandan una educación más inclusiva y equitativa. La reforma de 2018 dio lugar a la Nueva Escuela Mexicana, cuyo enfoque humanista busca el desarrollo integral del alumnado mediante ejes articuladores que orientan la práctica docente (Muñoz-Mancilla et al., 2025).

El tema central del Plan de Estudios 2022 se sustenta en la observación de la desigualdad, la falta de inclusión y las diferencias étnico-raciales, de lengua, género, identidad, condición económica o situación geográfica, que no solo afectan a determinados grupos, sino que también pueden generar barreras para el aprendizaje, la participación y el desarrollo de las capacidades del alumnado. Desde esta perspectiva, reconocer la diversidad y la neurodivergencia como dimensiones inherentes a los

contextos educativos constituye un elemento fundamental para avanzar hacia prácticas que respondan a las características y necesidades de todos los estudiantes (Rojas-Valladares et al., 2026).

En el documento: ***Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad Fascículo 4***, se expone que la justicia curricular implica que nadie se quede atrás ni fuera; que toda niño, adolescente y joven encuentre en el espacio escolar las condiciones que les permitan ser y crecer en comunidad. Desde esta perspectiva, el Plan de Estudio 2022 propone siete ejes articuladores como el componente curricular que contribuya al desarrollo de un conjunto de capacidades para vivir y convivir como agentes sociales que reconozcan y valoren los principios de libertad, igualdad, respeto, justicia, equidad y, desde ahí, construir comunidad (México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Actualmente, tanto en escuelas rurales como urbanas, persisten dificultades entre los docentes para incorporar los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana como elementos transversales en el diseño y desarrollo de proyectos educativos. Con frecuencia, estos se perciben como contenidos aislados o temas específicos que deben abordarse de manera independiente, en lugar de comprenderse como herramientas integradoras que otorgan sentido, coherencia y pertinencia al Plan de Estudio 2022. En este contexto, el profesional de psicología educativa adscrito a USAER ocupa una posición estratégica, ya que posee un conocimiento cercano de las características, necesidades y niveles de desempeño tanto del alumnado como del colectivo docente. A través de las modalidades de asesoría y orientación, puede promover estrategias que favorezcan la incorporación de los ejes articuladores en las prácticas cotidianas de enseñanza, así como acompañar la construcción de proyectos contextualizados que respondan a las características socioculturales de la comunidad. De esta manera, se fortalece la apropiación de los ejes articuladores por parte del personal docente, favoreciendo una implementación más significativa y congruente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Entonces, resulta fundamental promover la colaboración del personal para convertirlos gradualmente en una comunidad de aprendizaje donde se comparten los objetivos, las responsabilidades, los conocimientos y las experiencias del contexto educativo en el que se encuentran inmersos para tomar decisiones que resuelvan las problemáticas escolares como son los retos del siglo XXI: la diversidad, la igualdad sustantiva, la equidad, la convivencia libre de violencia, el rezago educativo, el ausentismo y deserción escolar, la falta de involucramiento de las madres, padres y tutores, etc. En otras palabras, Una educación de calidad e integral.

En un contexto rural como es la primaria de una comunidad de Tianguistengo Hidalgo, estas limitaciones se acentúan por la escasez de recursos, la sobrecarga laboral y la débil articulación entre los distintos agentes educativos. Esto plantea la necesidad de indagar empíricamente cómo se vincula la implementación de los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana con la labor del psicólogo educativo, aportando evidencia para fortalecer las prácticas escolares. Es meritorio revisar varios aspectos de la intervención para lograr aterrizar los ejes articuladores que propone este modelo educativo y llevarlos a efectos, pues a más de 7 años de la reforma educativa, aún siguen en el aire varios puntos sustanciales para observar los resultados de la implementación de esta. Por ende, el objetivo general del presente estudio es brindar siete acciones desarrolladas por el área de psicología relacionadas con los ejes articuladores; implementar actividades específicas para fortalecer la ejecución de estos y finalmente analizar la percepción de la comunidad educativa respecto a dichas acciones.

Cumpliendo con lo estipulado según la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* en el artículo tercero, en sus primeros tres párrafos, señala que la educación que imparta el Estado debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita, laica (México. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917), predominando la dignidad de las personas con un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, en donde el maestro es un agente de procesos educativos que contribuye a la formación social del país; la Ley General de Educación (México. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019) planteó por primera vez el término Nueva Escuela Mexicana en el 2019, como el paradigma, modelo educativo o política educativa que ha de responder a las necesidades que arroja la lectura de la realidad de millones de estudiantes a lo largo de nuestro país, así como cubrir los parámetros establecidos por sistemas internacionales (Osuna-Lever et al., 2024).

Desde esta propuesta los ejes articuladores constituyen un componente que permite desarrollar el currículo desde una perspectiva ética para aprender y enseñar en, desde y para la comunidad. Ayudan a mirar, desde diferentes perspectivas, las situaciones o problemas de nuestra realidad para evitar generar, profundizar o acrecentar las condiciones de desigualdad y exclusión basadas en el género, la condición física, sociocultural, económica o de otro tipo (México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).



Fig. 1. Ejes articuladores.

Fuente: México. Secretaría de Educación Pública (2022).

Sin embargo, aunque se prioriza un enfoque humano, incluyente, contextualizado e intercultural para la educación básica, aún no se han logrado adoptar estas iniciativas; debido a que no se ha transformado el plan y programa de estudios de Escuelas Normales o de las Universidades Pedagógicas para que los docentes en formación logren dominar los principios y los aspectos primordiales de la Nueva Escuela Mexicana, por ende, adquirir y apropiarse de los propósitos de los ejes y su transversalidad en la vida cotidiana.

Por tal motivo, se hace imperante que en el campo de acción del área de psicología educativa guie la transición de los docentes de una estructura de enseñanza- aprendizaje lineal y unilateral, a las comunidades de aprendizaje ya tan citadas por diversos autores. Se propone que se mire una línea de acción con objeto que el psicólogo brinde asesoría y capacitación a los docentes de las escuelas regulares a donde está adscrito para lograr bajar esta información y aterrizarla en el aula, atendiendo y respondiendo a los distintos contextos y a las características del alumnado. Desarrollar la inclusión desde los ejes articuladores por ello es el primero de los siete.

El Estado Mexicano refrenda su compromiso de garantizar que todas las personas gocen de forma inherente al derecho a la educación, sin afectar el origen étnico, creencias políticas o religiosas. estrato social, cultural, género, etc. El programa sectorial de educación 2020-2024, enfatiza que la inclusión no solo es una figura ideológica, se convierte en la garantía de acceso y permanencia en la escuela. Concibiéndose como el derecho a participar, aprender y desarrollarse en igualdad de condiciones (México. Secretaría de Educación Pública, 2020).

Aún más, en el Programa Sectorial 2025-2030 se concreta que la inclusión y la transformación escolar es una dupla inamovible, pues no sólo se trata de hacer cambios curriculares sino hacer un avance actitudinal que garantice el principio de justicia social. La actual administración federal apuesta que, al reducir las brechas de desigualdad social entre niños adolescentes, jóvenes y personas adultas se garantizara una educación inclusiva intercultural e integral. Asimismo, el programa acentúa que la igualdad no consiste en ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas, sino en reconocer las diferencias y generar las condiciones necesarias para que cada estudiante logre aprendizajes significativos. En este sentido, señala que: “Es fundamental reconocer que los niños, adolescentes y jóvenes tienen diferentes puntos de partida en su aprendizaje, reconociendo la diversidad y las singularidades del contexto en el que viven; la finalidad es asegurar prácticas pedagógicas, incluyentes y pertinentes que garanticen la adquisición de aprendizajes de cada persona (México. Secretaría de Educación Pública, 2025).

Asimismo, el programa plantea que la transformación educativa exige cambios en las prácticas pedagógicas al establecer que “la formación debe priorizar el trabajo por proyectos, los enfoques interdisciplinares y la vinculación con el entorno, con miras a construir una educación más justa, equitativa e inclusiva” (México. Secretaría de Educación Pública, 2025). De igual manera, reconoce que la transformación escolar implica la participación

corresponsable de todos los actores educativos y que este proceso constituye una política de largo plazo, cuya consolidación requiere continuidad, compromiso institucional y colaboración entre la comunidad escolar.

La transformación del papel del psicólogo escolar visto como un agente clave para el desarrollo de la educación inclusiva permite que este proceso orientado a eliminar barreras para el aprendizaje y participación resuelva necesidades individuales de los estudiantes ya que brinda una perspectiva colaborativa que involucra y transforma a la comunidad educativa (Gaitas et al., 2025). Se demuestra que los psicólogos escolares que adoptan un enfoque comunitario obtienen una mayor eficacia en las prácticas inclusivas pues favorecen la construcción de ambientes centrados en aprendizajes claves más allá de los que se obtienen en la atención individualizada basada en diagnósticos.

El rol de psicólogo educativo cambia de ser evaluador, dictaminador y creador de estrategias que resuelvan una situación a la de facilitador de ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y emocionalmente saludables (Messiou & Ainscow, 2021). Su función implica el diseño de estrategias, la asesoría a docentes y familias, la detección de barreras para el aprendizaje y la participación, así como el acompañamiento socioemocional de los estudiantes (Barraza, 2015). Sin embargo, la realidad ofrece un panorama distinto ya que, con frecuencia, en las escuelas es poco integrada al proyecto escolar el área de psicología, pues se limita al diagnóstico y a la intervención correctiva, no preventiva restringiendo su aportación como agente transformador.

La necesidad de vincular el rol de psicólogo educacional con el concepto de ***amigo crítico***, en tanto coinvestigador y promotor de procesos reflexivos que faciliten la transformación educativa es positivo para la psicología educacional, ya que permitiría fortalecer una mirada propia, crítica, así como el enriquecimiento del repertorio de las instituciones educativas para favorecer el cambio y la mejora escolar generando, finalmente, una imagen más pertinente y valorada en la comunidad educativa hacia el quehacer del profesional de la psicología (Figueroa et al., 2020).

No obstante, debido a la multiplicidad de actividades que el área de psicología realiza en la escuela, y a la escasez de esta figura en centros escolares, es casi inalcanzable el objetivo de responder a puntos claves del plan de estudios 2022, además persisten limitaciones en el colectivo docente para entender el propósito de cada eje articulador, argumentando que no recibieron capacitación acerca del modelo impuesto en 2016.

La propuesta que se plantea en el presente artículo para favorecer el manejo de los ejes articuladores se desarrolla a continuación: la psicóloga se reunió con los docentes de la primaria rural para explicar el objetivo y así firmar el Consentimiento Informado y Resguardo Ético de Datos para docentes y directivos participantes en un artículo de investigación (Anexo 1) Posteriormente se aplicó una entrevista sobre los ejes articuladores y su aplicación en la práctica docente (Anexo 2) para detectar carencias en la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje, diseñó ***ajustes razonables*** y estrategias con el Diseño Universal del Aprendizaje junto con los docentes, con una previa capacitación escolar sobre inclusión y trato digno. Propuso acciones con niveles de concreción diferenciadas, como se muestra en el anexo 3. “Pensamos, cuestionamos y decidimos juntos”. Brindo acompañamiento al maestro para priorizar aprendizajes esenciales, al fomentar la reflexión de instrumentos tales como: rúbricas, hoja de autorreflexión y listas de cotejo como se muestra en el anexo 4.

A través de talleres se fortalecieron habilidades socioemocionales orientando procesos de adaptación y regulación emocional, participando en la creación de los acuerdos de convivencia con rutinas emocionales saludables, recomendando cuentos, videos o materiales didácticos accesibles con temas cerca de: discapacidad, diversidad cultural, género, etc. para estudiantes y sus familias con dificultades severas de aprendizaje o en condición de discapacidad y/o Aptitudes sobresaliente. En cada estrategia se compartió material lúdico al colectivo docente para que las siete estrategias fuesen de interés para el alumnado. Finalmente se aplicaron entrevistas postintervención a docentes y madres de familia, con el propósito de conocer sus percepciones sobre los cambios observados durante el proceso, así como valorar la pertinencia de las estrategias implementadas y su contribución al fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas (Anexo 4).

MATERIALES Y MÉTODOS

Se empleo un enfoque mixto con un diseño de estudio de caso, el cual permitió integrar técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener una comprensión amplia del fenómeno de estudio; la población participante estuvo conformada por una psicóloga educativa quien fungió como investigadora principal; dos docentes de educación primaria rural multigrado; una directora escolar comisionada con grupo y cinco madres de familia. Para la recolección de información se utilizó una encuesta dirigida a los docentes con el propósito de identificar el grado de implementación de los ejes articuladores en la práctica educativa (anexo 2); entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes, al directivo y a las madres de familia, (anexo 4) con la finalidad de explorar sus percepciones y experiencias respecto al proceso de implementación; así como un análisis documental de investigaciones acorde al tema, revisión de las planeaciones de las siete estrategias, considerando los insumos e instrumentos proporcionados para tal efecto, que implementó cada docente en cada una de ellas (anexo 3). Se contempló también el

consentimiento informado por parte de todos y todas las participantes con la finalidad de resguardar éticamente la información (anexo 1) Debido a que la aplicación fue presencial, las encuestas, estrategias, instrumentos de autoevaluación docente, producciones de los alumnos, evidencias fotográficas y entrevistas están en formato impreso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la tabla 1. Se muestran los resultados de la encuesta inicial para medir el grado de implementación de les ejes articuladores en la planeación y práctica docente, en donde la Valoración (1-5) Siendo el menos frecuente 1 y el más frecuente 5 para cada uno, el puntaje más alto para los 3 participantes es 15 en cada rubo y el menor es 1.

Tabla 1. Diagnóstico inicial de la implementación de los ejes articuladores en la práctica educativa.

Eje articulador	Practica	Resultados		
		Docente 1	Docente 2	Directivo
Inclusión	En mi planeación consideró adaptaciones para estudiantes con necesidades específicas.	3	2	2
	Implemento estrategias que aseguran la participación de todas y todos los estudiantes	3	5	3
	Utilizo materiales diversificados que favorecen distintos estigios de aprendizaje.	2	4	3
Interculturalidad critica	Promuevo actividades donde los alumnos reconocen y valoran la diversidad cultural.	3	4	3
	Integro contenidos que reflexionan sobre desigualdades sociales y discriminación.	3	4	3
	Fomento el diálogo respetuoso entre culturas dentro del aula.	4	4	3
Igualdad de genero	Cuido que mis prácticas no reproduzcan estereotipos de género.	3	4	3
	Promueva el respeto y la participación equitativa. Entre niñas y niños	4	4	3
	Integro actividades que visibilizan el papel de mujeres y hombres en distintos ámbitos.	4	4	2
Pensamiento critico	Propongo situaciones que requieran análisis, comparación y argumentación	3	3	2
	Fomento que los estudiantes cuestionen información y busquen evidencias.	3	3	2
	Realizo actividades donde los alumnos plantean soluciones creativas	3	4	3
Vida saludable	Promuevo hábitos de autocuidado físico y emocional.	4	4	4
	Vinculo los contenidos con prácticas que favorecen salud y bienestar.	3	4	3
	Fomento el reconocimiento y manejo adecuado de emociones.	3	3	3
Apropiación de la cultura a través de la lectura y la escritura	Utilizo lecturas provenientes del contexto del alumnado.	4	3	2
	Diseño, actividades donde producen textos con sentido.	3	4	3
	Leo en voz alta y promuevo la lectura compartida.	4	4	4
Artes y experiencias estéticas	Incorporo actividades artísticas, (música, dibujo, danza, teatro)	3	5	3
	Promuevo la apreciación del arte como parte del desarrollo integral.	3	3	3
	Utilizo expresiones estéticas para reforzar contenidos.	3	4	3

En la tabla 2, se retomaron las percepciones de cada docente y se interpreta de 1 a 3. Siendo 3 la cantidad de participantes totales.

Tabla 2. Resultados de la Entrevista final para docentes.

Indicador	Nivel de desempeño		
	Insuficiente	Suficiente	Sobresaliente
Considera que las actividades que le proporcionó el área de Psicología le facilitaron la integración de los ejes articuladores en sus actividades de clase			3
Las estrategias tuvieron impacto en sus estudiantes y modificaron su comportamiento		2	1
Las estrategias brindadas fueron adecuadas para trabajar con el grupo multigrado y acordes con el contexto de la Comunidad			3
Observó cambios favorables en sus alumnos y alumnas.		1	2
La aplicación de dichas estrategias incidió en la participación, convivencia, trabajo colaborativo o aprendizaje de su grupo.		1	2
Consideración del acompañamiento que brinda el área de Psicología.			3

En la tabla 3 la muestra se compuso de dos madres de alumnas con aptitudes sobresalientes, una madre de alumno en condición de discapacidad psicosocial, una madre de alumno TDAH y una madre de alumno en condiciones regulares, cinco madres en total.

Tabla 3. Percepción de las familias sobre el impacto de las estrategias de psicología vinculadas con los ejes articuladores.

Cuestionamientos	Respuestas textuales brindadas por las madres
¿Cuáles son los aprendizajes que consideran más importantes para que su hijo o hija adquiera en la escuela?	Las matemáticas, la lectura y los valores como el respeto.
	Que la comprensión fuera buena en todos los aspectos.
	Que aprenda a ser tolerante, empática y resiliente.
	El uso de las matemáticas, la resolución de conflictos
	Los valores debido a que se han perdido muchísimo, el ser agradecido a que se ganen las cosas con esfuerzo, a que sean responsables.
De las actividades que su hijo o hija realiza en casa o en la comunidad. ¿Cuáles son aquellas que lo enseñan a integrarse de forma satisfactoria en los distintos grupos sociales?	Cuando realizan equipos para limpiar la comunidad o faenas es muy sociable y convive con respeto.
	Las entrevistas que ha realizado, compartir ideas, investiga situaciones y conoce su contexto.
	Mi hija prefiere aislarse, no convive con más grupos sociales, su convivencia se limita a la familia.
	El que sea sociable porque rápido se integra, es colaborativo, ayuda en lo que se le pida, es humanitario, noble porque no le gusta ver sufrir a los demás.
	Desarrolla empatía y socialización rápida, convive con facilidad, preguntan cuándo ven acciones diferentes de otras personas y procuran actuar con respeto
En casa, ¿logra desarrollar actividades relacionadas con vida saludable?	Sí, come verduras y fruta, toma agua casi siempre de fruta sin azúcar, sembramos árboles y los cuida para que den fruto.
	En vida saludable le cuesta trabajo, le agrada solo cuidar las plantas y los animales, pero aún le falta desarrollar hábitos saludables.
	Sí, de vida saludable, se alimenta nutritivamente, toma agua natural, presenta buenos hábitos de sueño y es responsable con sus mascotas.
	Limpia a sus perros, alimenta las gallinas. Le gustan los animales. Come frutas y verduras casi no se le dan dulces o frituras por su condición.
	Le gusta cuidar animales, ya no comen salchichas o jamón Come más verduras, consumimos agua simple y hace ejercicio con frecuencia va el fútbol y a caminar.

¿Considera importante que su hijo o hija se vea como un miembro de la comunidad y qué participe de sus costumbres y tradiciones apropiándose de las mismas?	Sí, en el Xantolo en la festividad del 16 de julio baila y en la feria del 26 de julio asiste a la feria.
	Sí, usualmente convive con las costumbres, pero a ella no le gustan.
	No tanto, porque las costumbres y tradiciones del contexto no son muy buenas, sí celebramos en Xantolo y se involucra activamente, pero no tanto en lo religioso, aunque nosotros se lo inculquemos.
	Sí, porque él es muy participativo, por ejemplo, en el carnaval, en el Xantolo, en las festividades del 16 de julio en Coatempa y el 26 de julio en la feria del pueblo, se siente identificado con la vestimenta, la música y la comida
	Sí es importante festejar, el 16 de julio hace faena para mantener limpia la Comunidad, la celebración de la Virgen, conoce la escenificación de la farisea y vamos a la feria el 26 de julio para oír las mañanitas.
¿Usted considera que en la escuela le enseñan a su hijo a respetar las formas de ser y pensar de sus pares, aunque sean muy diferentes a las propias y a las que se practican en casa?	Sí les enseñan a convivir, respetar y cuidar sobre todo a sus compañeros con una discapacidad.
	Sí, es muy considerada. interactúa bien con alumnos y alumnas en condición de discapacidad es solidaria y altruista.
	Sí, porque se les brinda la oportunidad de conocer sus creencias religiosas. Respetar a los demás, por ejemplo, ella es católica y su amiga es cristiana.
	Considero que eso se les enseña más en casa, requieren trabajar más en este aspecto, pero él sí sabe respetar la mayoría de las ocasiones.
	Sí les enseñan los maestros, les transmiten valores, pero son las mismas familias que educan o malcrían a sus hijos.
¿Permite que su hijo o hija tenga opinión propia y considera que en la escuela se les debe fortalecer en este aspecto?	Sí, pero con medida en cosas que haya razón, si no se debe intervenir.
	Sí hay temas en los que pueden tener su opinión, pero no en temas de adultos
	Totalmente en casa se toman en cuenta las opiniones de todos para salir, por ejemplo, a pasear, las responsabilidades de casa y sus gustos e intereses.
	Si en algunas ocasiones, muchas veces soy yo quien decide y no respetó su opinión en la escuela se fortalece este aspecto.
	Sí les permito que se expresen y elijan según sus gustos, falta que en la escuela trabajen más este aspecto.
De las actividades realizadas en clases sobre los ejes articuladores. ¿Cuál fue la de más interés para su hijo (a)?	La actividad de pensamiento crítico y de vida saludable.
	El tema de inclusión porque ella es muy solidaria
	Artes y experiencias estéticas, ya que expresó lo que ella sentía.
	Las acciones de vida saludable, la igualdad de género porque le molesta mucho cuando su papá se enoja y grita.
	La de artes y expresiones estéticas fueron lo que más llamaron su atención, así como lo que tiene que ver con vida saludable porque tiene actividades de juego.
¿Considera que la intervención del área de psicología favorece prácticas familiares con temas acerca de los ejes articuladores?	Sí, demasiado nos ayuda a ver errores que uno no ve y ayuda a reforzar la conexión con los niños.
	Sí, siempre hay algún efecto. Y necesito revisar más cómo incorporar los saberes del área de psicología en casa.
	Sí, porque al realizar las actividades están creando un aprendizaje integral.
	Sí, porque gracias a que la psicóloga tiene la preparación para los ejes articuladores atiende bien y en el salón tienen la misma atención.
	Sí, porque los alumnos son esponjas y aprenden de lo que trabajan en las actividades con la psicóloga.

La Tabla 4 evidencia que, desde la percepción de las madres entrevistadas, los ejes articuladores han generado cambios que trascienden el aprendizaje estrictamente académico y se proyectan hacia la formación integral del alumnado. Las respuestas destacan avances en valores como la empatía, el respeto y la resiliencia, así como una mayor inclusión, reconocimiento de la igualdad de género, participación en prácticas culturales y comunitarias, adopción de hábitos saludables y fortalecimiento del autocuidado. Asimismo, se identifica una evolución hacia una mayor consideración de las opiniones de niños dentro de las familias. De manera particular, las artes y las experiencias estéticas adquieren relevancia por su contribución a la expresión y gestión de las emociones, aspecto especialmente valorado ante las limitadas oportunidades que el alumnado tiene para desarrollar esta dimensión.

Tabla 4. Deducciones de las entrevistas a madres.

Eje articulador	Resumen de respuestas	Interpretación cualitativa
Apropiación de la cultura a través de la lectura y escritura	Además de la lectura y escritura se priorizan los valores como la comprensión, empatía, resiliencia y el respeto	El aprendizaje esperado va más allá de los contenidos académicos, es decir, se orienta el desarrollo integral del alumnado
Inclusión	Las madres reconocieron mayor respeto hacia personas con discapacidad, distintas creencias y formas de pensar.	Se fortalecieron actitudes inclusivas.
Igualdad de genero	Las cinco madres consideran que el respeto hacia mujeres comienza en casa y continua en la escuela.	Reconocen el trabajo de la psicóloga respecto a este eje tanto con el alumnado como con ellas.
Interculturalidad critica	Cuatro de cinco madres señalaron que sus hijos participan en actividades comunitarias, faenas, entrevistas, trabajo colaborativo y apoyo social. La mayoría participa en Xantolo, carnaval, festividades patronales y actividades comunitarias.	Se favoreció el reconocimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia
Vida saludable	La mayoría preponderan los hábitos de alimentación saludables, el cuidado de los animales, la actividad física y la protección del medio ambiente.	Se observo fortalecimiento de prácticas de autocuidado y responsabilidad ambiental desde el hogar.
Pensamiento critico	Aunque algunas familias aún limitan la toma de decisiones, reconocen la importancia de escuchar la opinión de niñas y niños.	Se observó una transición encaminada a prácticas familiares más democráticas.
Artes y experiencias estéticas	Uno de los ejes articuladores con mayor impacto, debido a las escazas oportunidades que tienen las y los estudiantes de gestionar sus emociones	Las familias observaron cambios favorables al trabajar con estas estrategias

Los resultados obtenidos permiten sostener que la implementación de los ejes articuladores se fortalece cuando existe una vinculación y cooperación entre la escuela y la unidad de apoyo a la escuela regular, dado que, la intervención favoreció procesos de asesoría, capacitación y reflexión docente que posibilitaron la incorporación de prácticas pedagógicas contextualizadas y por ende interesantes para el alumnado. Este hecho coincide con la evidencia internacional que señala que la transformación educativa depende tanto de las políticas públicas como las de la apropiación de sus principios por parte de los actores escolares (Corral et al., 2024).

Asimismo, los resultados respaldan el planteamiento de Alonso et al. (2023) quien sostiene que la reducción de las desigualdades educativas exige transformar las condiciones institucionales que generan exclusión, pues se incorpora la igualdad de género y la intercultural crítica como elementos transversales de la práctica escolar. En este estudio, las estrategias implementadas permitieron que estos principios dejaran de verse como aislados para convertirse en procesos de desarrollo de aprendizaje sustanciales.

Los resultados también son consistentes con la perspectiva del pensamiento complejo desarrollada en el estudio realizado en Guatemala, el cual plantea que la transformación educativa requiere comprender la relación escolar desde la interacción de factores sociales, culturales, históricos y éticos. en este sentido, las siete estrategias respondieron a las necesidades de todas y todos en un contexto rural, mediante acciones específicas e integrales dirigidas a la intervención áulica del profesorado (Pinto García, 2023).

Con mirada profesional, esta investigación aporta evidencia sobre una función del psicólogo educativo que ha sido poco documentada en el contexto mexicano, pues su papel como asesor pedagógico para la cubrir los huecos e inconsistencias que todavía presentan la implementación de los principios fines y perfiles de egreso del Plan y programa de estudios 2022, reviran a la visión que sostiene que la intervención psicológica debe centrarse en la evaluación y atención de casos individuales esta perspectiva coincide con la propuesta de reconocer al psicólogo educativo como un agente de transformación escolar y no únicamente como un especialista clínico o evaluador.

CONCLUSIONES

Este estudio demuestra que la participación del área de psicología educativa en el contexto de la Este estudio demuestra que la participación del área de psicología educativa en el contexto de la educación primaria rural multigrado fortaleció la comprensión y apropiación de los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana por parte de las docentes y favoreció su incorporación en la planeación didáctica. Las siete estrategias implementadas permitieron orientar este proceso desde las necesidades del alumnado y las características particulares de la escuela, contribuyendo a una práctica pedagógica más contextualizada, inclusiva e interdisciplinaria.

Los resultados evidencian, además, que la actuación de la psicóloga educativa puede trascender la atención

individualizada y el enfoque remedial para consolidarse como un componente relevante de los procesos de transformación escolar. Su intervención fortaleció el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y familias mediante acciones de tutoría, asesoría, orientación y acompañamiento. Esta articulación favoreció prácticas pedagógicas inclusivas y equitativas, en correspondencia con los propósitos establecidos en el Plan de Estudio 2022.

Durante las 20 semanas de intervención se observó una participación comprometida de los dos docentes y de la directora escolar, así como avances en la integración de los ejes articuladores en la práctica cotidiana del aula. El proceso desarrollado permitió no solo implementar las estrategias propuestas, sino también documentar sistemáticamente su aplicación mediante entrevistas, instrumentos de autoevaluación y otras evidencias incorporadas en los anexos. De esta manera, los resultados obtenidos reflejan un proceso de acompañamiento sostenido y vinculado directamente con las necesidades identificadas en el contexto escolar.

Los hallazgos permiten sostener que la implementación efectiva de los principios de la Nueva Escuela Mexicana puede fortalecerse mediante la participación estratégica de profesionales de la psicología educativa que acompañen a las escuelas regulares. Para avanzar desde una incorporación predominantemente formal de los ejes articuladores hacia una transformación efectiva de las prácticas escolares, resulta necesario fortalecer la formación especializada del personal, ampliar la cobertura de los servicios de apoyo y generar espacios institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje.

No obstante, el estudio también permitió identificar limitaciones que condicionan la posibilidad de extender este tipo de intervención a otros contextos escolares. Entre ellas destacan la atención simultánea de varios centros educativos por un solo profesional, las necesidades de formación del profesorado y la limitada disponibilidad de tiempo para desarrollar procesos sistemáticos de acompañamiento. Estas condiciones pueden dificultar la continuidad de las acciones y la consolidación de prácticas colaborativas a largo plazo.

La experiencia desarrollada muestra que la psicología educativa puede desempeñar una función significativa en la articulación entre los principios curriculares y su concreción en la práctica pedagógica, particularmente en contextos rurales multigrado. Su contribución adquiere especial relevancia cuando se integra al trabajo cotidiano de la comunidad escolar y se orienta no solo a atender dificultades específicas, sino también a fortalecer las capacidades docentes, la colaboración institucional y la construcción de ambientes educativos inclusivos que favorezcan el desarrollo integral del alumnado.

REFERENCIAS

Alonso Carmona, C., García-Arnau, A., & Vázquez-Cupeiro, S. (2023). ¿Qué es la desigualdad educativa? Divergencias y continuidades en las grandes reformas educativas en España. ***Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31***. https://doi.org/10.14507/epaa.31.8021

Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. ***Actualidades Investigativas en Educación, 15***(3), 1–21. https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070

Corral, E., Villalobos, C., & Parcerisa, L. (2024). The role of ideas in a counter-cultural education reform: The case of Chilean inclusion law. ***Multidisciplinary Journal of Educational Research, 14***(2), 223–243. https://doi.org/10.17583/remie.11270

Figueroa-Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C., & Jorquera-Martínez, C. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: Aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. ***Límite, 15(5)***. https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/122

Gaitas, S., Pipa, J., & Botelho, M. (2025). Inclusive horizons: School psychologists' efficacy profiles in inclusive education. ***School Psychology International, 46***(4), 361–381. https://doi.org/10.1177/01430343241312903

Hardy, I., Heikkinen, H., Pennanen, M., Salo, P., & Kiilakoski, T. (2021). The 'spirit of the times': Fast policy for educational reform in Finland. ***Policy Futures in Education, 19***(7), 770–791. https://doi.org/10.1177/1478210320971530

Messiou, K., & Ainscow, M. (2021). Inclusive inquiry: An innovative approach for promoting inclusion in schools. ***Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15***(2), 23–37. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023

México. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

México. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). ***¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: Pensar desde nuestra diversidad*** (Fascículo 4). https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo2.pdf

México. Secretaría de Educación Pública. (2020). ***Programa Sectorial de Educación 2020–2024***. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Muñoz-Mancilla, M., Solano-Olascoaga, E., & Belmonte-Segura, J. A. (2025). La investigación educativa como elemento constitutivo en la formación del docente de la Nueva Escuela Mexicana. ***Revista RedCA***, 254–271. https://doi.org/10.36677/redca.v0i0.25879

Osuna-Lever, C., Medina-Barrios, M. E., & Diaz-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

Pinto García, G. M. (2023). Pensamiento complejo versus reforma educativa. ***Revista Vida, 5***(1), 47–52. https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.27

Rojas-Valladares, A. L., Domínguez-Urdanivia, Y., & Lafita-Frómeta, R. (2026). ***Diversidad, neurodivergencia e inclusión educativa: Aproximaciones teóricas desde la educación contemporánea***. Sophia Editions.

Secretaría de Educación Pública. (2025). ***Programa Sectorial de Educación 2025–2030***. Gobierno de México. https://www.planeacion.sep.gob.mx/medianoplazo.aspx

Siraj, I., Kingston, D., & Neilsen-Hewett, C. (2019). The role of professional development in improving quality and supporting child outcomes in early education and care. ***Pacific Early Childhood Education Research Association, 13***(2)***,*** 49–68. https://www.pecerajournal.com/detail/30000779

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado y resguardo ético de datos

Para docentes y directivos participantes en un artículo de investigación

El presente documento tiene como finalidad solicitar su consentimiento para participar de manera voluntaria en un artículo de investigación titulado: Psicología educativa y ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana: estrategia de intervención en una escuela rural de Hidalgo

La investigación es realizada por Doctorante. María Guadalupe Aguilar Hernández perteneciente a USAER 35. Su participación consiste en [entrevista, cuestionario, observación, revisión de la planeación, etc.], con una duración aproximada de [20 SEMANAS estimado].

Propósitos:

- Contribuir a la mejora de prácticas educativas.
- Aportar evidencia para fortalecer procesos institucionales.
- Participar en la generación de conocimiento dentro del campo educativo

Durante el proceso se recopilará información relacionada con:

- Experiencias profesionales.
- Percepciones sobre prácticas educativas.
- Estrategias institucionales.
- Opiniones sobre procesos pedagógicos y organizativos.

En ningún momento se solicitará información que comprometa su integridad personal o laboral.

Usted tiene derecho a:

- Solicitar aclaraciones en cualquier momento.
- Conocer los avances del estudio si así lo desea.
- Recibir una copia o link del artículo una vez publicado.

Declaro que:

- He leído y comprendido la información anterior.
- Se me han explicado los objetivos, procedimientos y resguardo ético de datos.
- Participo de manera libre y voluntaria.
- Autorizo el uso académico de la información proporcionada bajo normas éticas.

Nombre del participante: _____

Cargo (docente/directivo): _____

Firma: _____

Fecha: _____

Firma del investigador responsable

Nombre del investigador/a: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 2. Entrevista sobre los Ejes Articuladores y su aplicación en la práctica docente.

Datos generales

Nombre del docente (opcional): _____

Grado y grupo: _____

Escuela: _____

Entrevistador/a: _____

Fecha: _____

Sección 1. Comprensión de los Ejes Articuladores

1. ¿Qué significado tienen para usted los ejes articuladores dentro del Plan de Estudio 2022?
2. ¿Cómo describiría la importancia de estos ejes en el aprendizaje de sus alumnos?
3. De todos los ejes, ¿cuáles considera más relevantes para su contexto escolar y por qué?

Sección 2. Planeación Didáctica

4. ¿De qué manera íntegra los ejes articuladores dentro de su planeación semanal o por proyectos?
5. ¿Qué herramientas o recursos utiliza para incorporar un eje en una situación de aprendizaje?
6. ¿Cómo decide qué eje es pertinente para un contenido o tema específico?

Sección 3. Práctica Docente en el Aula

7. Mencione actividades o estrategias concretas que realiza para aplicar el eje de Inclusión en su práctica.
8. ¿Cómo promueve la Interculturalidad crítica dentro de su salón de clases?
9. ¿Qué acciones realiza para fortalecer la Igualdad de género en la convivencia escolar?
10. ¿Qué actividades implementa para desarrollar el Pensamiento crítico en sus alumnos?
11. En relación con Vida saludable, ¿cómo impulsa hábitos de bienestar físico o emocional?
12. ¿Qué prácticas utiliza para fomentar la lectura, escritura y el vínculo cultural en su grupo?
13. ¿Cómo integra la Educación estética en sus proyectos o actividades?

Sección 4. Recursos, Capacitación y Dificultades

14. ¿Considera que cuenta con los recursos materiales y pedagógicos suficientes para trabajar los ejes? ¿Por qué?
15. ¿Qué dificultades enfrenta al intentar incorporar los ejes articuladores en su práctica docente?
16. ¿En cuáles ejes considera que requiere mayor capacitación o acompañamiento?

Sección 5. Impacto en el Aprendizaje

17. ¿Qué cambios ha observado en sus estudiantes al aplicar los ejes articuladores?
18. ¿Cómo evalúa o da seguimiento al impacto de los ejes en el desempeño del alumnado?
19. En su opinión, ¿qué eje ha generado el mayor impacto y por qué?

Sección 6. Cierre

20. Si pudiera sugerir mejoras para fortalecer la implementación de los ejes articuladores en su escuela, ¿cuáles serían?
21. ¿Desea agregar algún comentario adicional sobre su experiencia trabajando con los ejes?

Nombre del participante: _____

Cargo (docente/directivo): _____

Firma: _____

Fecha: _____

Firma del investigador responsable

Nombre del investigador/a: _____

Firma: _____

Anexo 3. Intervención actividad: “Pensamos, cuestionamos y decidimos juntos”.

1.º Y 2.º GRADO

Eje articulador: Pensamiento crítico
Enfoque: Observación, formulación de preguntas y expresión de opiniones.

Campo: De lo Humano y lo Comunitario

PDA

- Observa situaciones de su entorno y expresa lo que piensa sobre ellas.
- Reconoce problemas sencillos en la convivencia escolar.
- Participa en actividades colectivas expresando opiniones básicas.

Relación con la actividad: Los niños observan una situación cercana, expresan lo que piensan y comienzan a cuestionar lo que ocurre.

Actividad

Inicio: “Escuchamos y reflexionamos” (5–10 min)

- El docente lee el siguiente cuento.

Cuento: La Carrera de la Amistad

Había una vez una carrera en el bosque. El zorro llevaba zapatillas rápidas, la cebra unas con moños y la tortuga unas zapatillas blancas. Todos se reían de la jirafa porque era tan alta que no podía atarse los cordones y lloraba desesperada. El zorro, al verla, pensó: “Es cierto, somos diferentes, pero todos tenemos algo bueno y podemos ayudarnos”. Pidió a todos los animales que ayudaran a la jirafa. Las hormigas subieron por sus patas para atarle los cordones. Todos corrieron juntos y festejaron la amistad, aprendiendo que ser diferentes es bueno. presenta una imagen o relato breve de una situación cotidiana del aula o comunidad.

Preguntas para fomentar el pensamiento crítico:

- ¿Por qué los animales se reían al principio de la jirafa?
- ¿Fue justo que se burlaran de ella? ¿Por qué?
- ¿Qué hubiera pasado si el zorro no ayuda a la jirafa?
- ¿Cómo se sintieron las hormigas al ayudar?

Desarrollo: “¿Qué podemos hacer?” (15–20 min)• Dibujan lo que ocurre en el cuento

- Dibujan al animal con el que más se identifiquen.
- Explican su dibujo de manera oral.

Cierre: “Nuestra idea cuenta” (5–10 min)

- Cada alumno comparte una idea para evitar que vuelva a pasar esa situación, dentro del salón.
- Se construye un acuerdo sencillo del grupo. Ejemplo: Todos y todas estamos de acuerdo en no volver a burlarnos de nadie.

El docente toma evidencia fotográfica de las actividades.

El docente refuerza la idea:

“Pensar es preguntar y buscar soluciones juntos”.

Al culminar la actividad en docente llenara la autoevaluación con el instrumento que se le brinda.

Anexo 4. Lista de cotejo de autoevaluación docente pensamiento crítico.

Nombre del docente: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

Marca con ✔ la opción que mejor describa tu intervención durante la actividad. Esta lista tiene fines reflexivos y de mejora continua; no es un instrumento de calificación.

CRITERIOS DE INTERVENCIÓN DOCENTE

1. Planeación y enfoque pedagógico

□ La actividad estuvo claramente alineada con el eje articulador Pensamiento crítico.

□ Consideré la dosificación por grados (1.º–2.º, 3.º–4.º, 5.º–6.º).

□ La situación problema fue pertinente al contexto del grupo.

□ Anticipé apoyos para atender la diversidad del aula.

2. Mediación pedagógica

□ Promoví preguntas abiertas que favorecieron la reflexión del alumnado.

□ Evité dar respuestas inmediatas, permitiendo que los alumnos pensaran y dialogaran.

□ Acompañé sin imponer ideas o juicios personales.

□ Ajusté mi intervención según las respuestas del grupo.

3. Participación y clima de aula

□ Favorecí la participación de todas y todos los alumnos.

□ Cuidé un ambiente de respeto, escucha y confianza.

□ Validé distintas opiniones sin descalificarlas.

□ Promoví el diálogo entre pares (aprendizaje colaborativo).

4. Atención a la diversidad (DUA)

□ Ofrecí distintas formas de participación (oral, escrita, gráfica).

□ Utilicé apoyos visuales o ejemplos concretos cuando fue necesario.

□ Ajusté tiempos y consignas según las necesidades del grupo.

□ Reconocí los avances individuales más allá del resultado final.

5. Cierre y reflexión pedagógica

□ Realicé un cierre que recuperó las ideas principales del grupo.

□ Guie la reflexión sobre lo aprendido y su utilidad en la vida cotidiana.

□ Registré evidencias de la actividad (fotografías, producciones, notas).

□ Identifiqué áreas de mejora en mi intervención docente.

Reflexión final del docente

Compromiso de mejora personal:

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

María Guadalupe Aguilar-Hernández: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

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

PRIMEROS AUXILIOS

PSICOLÓGICOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA HERRAMIENTA ESENCIAL PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

PRIMEROS AUXILIOS

PSICOLÓGICOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA HERRAMIENTA ESENCIAL PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

PSYCHOLOGICAL FIRST AID IN HIGHER EDUCATION: AN ESSENTIAL TOOL FOR UNIVERSITY LECTURERS

Alexandra Estefanía Vásquez-Ávila[1]
E-mail: alexandra.evasquez@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2152-1259
[1] Investigadora Independiente. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vásquez-Ávila, A. E. (2026). Primeros auxilios psicológicos en Educación Superior: una herramienta esencial para docentes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 169-180.

Fecha de presentación: 11/06/2026 **Fecha de aceptación:** 21/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La salud mental estudiantil exige respuestas universitarias tempranas, accesibles y articuladas. Este estudio analizó sistemáticamente la evidencia disponible en Scopus y PubMed sobre fundamentos, modalidades formativas, resultados, limitaciones e implicaciones de los Primeros Auxilios Psicológicos en educación superior, especialmente para docentes. Se aplicaron PRISMA 2020 y el marco PCC. De 142 registros identificados, se eliminaron 10 duplicados, se cribaron 132 documentos, se evaluaron 40 textos y se incluyeron 25 estudios publicados entre 2017 y 2026. La evidencia mostró que las capacitaciones, principalmente aquellas que combinaron teoría, simulación, práctica guiada y retroalimentación, mejoraron conocimientos, confianza, competencia percibida, autoeficacia y preparación ante crisis; algunos estudios también informaron beneficios psicológicos. Sin embargo, predominaron muestras pequeñas, autoinformes, diseños sin control y seguimientos breves. Se concluye que los docentes pueden reconocer riesgos, ofrecer apoyo inicial y facilitar derivaciones, siempre mediante protocolos institucionales, supervisión profesional y servicios especializados capaces de asegurar continuidad asistencial y seguimiento oportuno.

Palabras clave:

Primeros auxilios psicológicos, Educación Superior, docentes universitarios, salud mental, derivación psicológica.

ABSTRACT

Student mental health requires early, accessible, and coordinated university responses. This study systematically analyzed evidence from Scopus and PubMed concerning the foundations, training modalities, outcomes, limitations, and implications of Psychological First Aid in higher education, with particular attention to university lecturers. PRISMA 2020 and the PCC framework guided the review. Among 142 identified records, 10 duplicates were removed, 132 documents were screened, 40 full texts were assessed, and 25 studies published between 2017 and 2026 were included. Evidence indicated that training programs, particularly those combining theory, simulation, guided practice, and feedback, improved knowledge, confidence, perceived competence, self-efficacy, and crisis preparedness; some studies also reported psychological benefits. Nevertheless, small samples, self-report measures, uncontrolled designs, and short follow-up periods predominated. University lecturers may therefore safely recognize risks, provide initial support, and facilitate referrals, provided that training is integrated with institutional protocols, professional supervision, and specialized services capable of ensuring continuity of care.

Keywords:

Psychological first aid, higher education, university lecturers, mental health, psychological referral.

INTRODUCCIÓN

La salud mental del alumnado universitario se ha consolidado como uno de los principales desafíos de la educación superior, debido a su elevada prevalencia y a las repercusiones que puede generar en los ámbitos personal, social y académico. En una investigación desarrollada en ocho países, con la participación de 19 instituciones y 13.984 estudiantes de primer año, se encontró que el 35 % había experimentado al menos un trastorno mental a lo largo de su vida, mientras que el 31 % informó haberlo padecido durante los doce meses previos. Asimismo, se identificó que el inicio de estas alteraciones ocurre con frecuencia durante la adolescencia media o temprana (Auerbach et al., 2018). Esta vulnerabilidad puede intensificarse durante el ingreso a la universidad debido a las exigencias académicas, el alejamiento del entorno familiar, el establecimiento de nuevas relaciones, la necesidad de alcanzar mayor autonomía y las responsabilidades propias de esta etapa. En consecuencia, resulta necesario que las instituciones de educación superior dispongan de mecanismos accesibles que favorezcan la detección temprana de las dificultades psicológicas y permitan activar oportunamente las respuestas de apoyo.

Las dificultades relacionadas con la salud mental también repercuten en el desempeño académico y en la permanencia del estudiantado en la universidad. En una investigación realizada con 4.921 estudiantes de primer año, aproximadamente uno de cada tres informó haber experimentado problemas de salud mental, los cuales se asociaron con reducciones de entre el 2,9 % y el 4,7 % en el rendimiento académico anual y con disminuciones de entre 0,2 y 0,3 puntos en la calificación media (Bruffaerts et al., 2018).

Por su parte, en Ecuador también se han identificado indicadores preocupantes relacionados con la salud mental de la población universitaria. En una investigación realizada con 100 estudiantes de Macas se reportó una prevalencia de depresión del 55 %, asociada con dificultades económicas, problemas interpersonales y un menor nivel de escolaridad parental (Tasé Martínez et al., 2023). De manera complementaria, un estudio desarrollado con 220 estudiantes de la carrera de Medicina en Machala identificó niveles elevados de estrés académico, ansiedad-estado y ansiedad-rasgo, así como asociaciones positivas y significativas entre el estrés académico y ambas manifestaciones de ansiedad (Gálvez Sócola et al., 2025).

Aunque el empleo de muestras locales y diseños transversales limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos, los hallazgos permiten reconocer manifestaciones emocionales, conductuales, relacionales y académicas que pueden hacerse visibles en el entorno universitario. En este escenario, el profesorado ocupa una posición cercana al estudiantado que puede favorecer la identificación temprana de señales de malestar y la activación de los mecanismos institucionales de apoyo, siempre dentro de los límites de su función profesional (Romero-Aguirre et al., 2026).

El bienestar universitario también se encuentra relacionado con los recursos de afrontamiento y los factores protectores disponibles. En este sentido, las estrategias que los estudiantes emplean para gestionar el estrés y responder a las demandas académicas constituyen un componente relevante para comprender su adaptación y bienestar en el contexto universitario. Asimismo, la inteligencia emocional percibida y sus distintas dimensiones mostraron asociaciones positivas y significativas con el bienestar psicológico de estudiantes universitarios. Estos resultados sugieren que la respuesta institucional debe integrar acciones de prevención, alfabetización en salud mental, desarrollo de competencias socioemocionales y fortalecimiento de las redes de apoyo. En este marco, los Primeros Auxilios Psicológicos pueden constituir un recurso inicial de contención y vinculación, pero no deben entenderse como sustitutos de la prevención continuada ni de la atención profesional especializada.

Los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) constituyen una respuesta humana, práctica e inmediata dirigida a personas que experimentan una crisis o un acontecimiento potencialmente traumático. Su propósito no es diagnosticar, realizar psicoterapia ni sustituir la intervención de profesionales especializados, sino ofrecer escucha respetuosa, favorecer la percepción de seguridad, identificar necesidades inmediatas, fortalecer recursos personales y facilitar el acceso a redes de apoyo.

En el contexto universitario, esta delimitación permite comprender al docente como un facilitador de primera respuesta y derivación, pero no como terapeuta. Las personas sin formación clínica pueden desarrollar habilidades básicas para brindar apoyo ante situaciones de malestar agudo, siempre que la capacitación establezca con claridad las funciones, los límites éticos y las vías de actuación correspondientes. No obstante, su aplicación debe mantenerse vinculada a la evidencia disponible y evitar interpretaciones improvisadas o extensiones indebidas de su alcance.

La evidencia disponible sobre los PAP presenta resultados favorables, aunque también importantes limitaciones. Una revisión sistemática temprana encontró que las guías disponibles presentaban una calidad variable y que la evidencia existente era insuficiente para establecer recomendaciones definitivas sobre su eficacia, lo que evidenciaba la necesidad de fortalecer tanto su fundamentación como la evaluación de su aplicación. Posteriormente, una revisión de alcance que integró 23 estudios concluyó que la capacitación en PAP puede favorecer el incremento de conocimientos y habilidades para apoyar a personas que atraviesan situaciones de malestar agudo. Sin embargo, también identificó una marcada heterogeneidad en los modelos formativos, las poblaciones destinatarias, los instrumentos de evaluación y los resultados examinados.

En consecuencia, los PAP deben comprenderse como una estrategia de protección y apoyo psicosocial cuya implementación en contextos educativos todavía requiere evaluaciones rigurosas.

Los estudios experimentales disponibles respaldan principalmente efectos inmediatos o de alcance intermedio. En un ensayo aleatorizado por conglomerados desarrollado con 333 trabajadores sanitarios de Sierra Leona, una capacitación de un día mejoró los conocimientos inmediatamente después de la intervención y a los seis meses, así como el desempeño ante escenarios simulados. Sin embargo, no produjo cambios generales en la confianza ni en la calidad de vida profesional (Sijbrandij et al., 2020). En el contexto universitario, seis sesiones de capacitación dirigidas a 76 estudiantes de Enfermería incrementaron significativamente la preparación ante desastres y la autoeficacia en comparación con el grupo control (Kılıç & şimşek, 2019). En conjunto, estos resultados respaldan la conveniencia de implementar procesos formativos estructurados que incorporen práctica, seguimiento y refuerzo periódico.

Las metodologías activas adquieren particular relevancia dentro de estos procesos formativos. Un programa que combinó enseñanza teórica y simulación produjo mejoras en los conocimientos y en la competencia percibida de estudiantes de Psicología y orientadores escolares de Corea del Sur. No obstante, la ausencia de un grupo control y el predominio de medidas de autoinforme limitaron la posibilidad de establecer relaciones causales sólidas (Lee et al., 2017). De manera más específica, un estudio cuasiexperimental realizado con 43 docentes de la Universidad de Jordania encontró que una capacitación basada en contenidos teóricos, análisis de casos, videos, simulaciones y dramatizaciones incrementó el conocimiento de 7,7 a 11,0 puntos y la competencia percibida de 17,2 a 33,0 puntos. Aunque la investigación presentó una muestra reducida, se desarrolló en una sola institución y careció de grupo control, sus resultados muestran la viabilidad de este tipo de formación dirigida al profesorado universitario (Abu Sabra et al., 2023).

En América Latina también se han documentado brechas formativas relacionadas con la aplicación de los PAP. Un estudio desarrollado con 171 profesionales de Enfermería y seis directores de centros sanitarios de Potosí evidenció insuficiencias en la preparación del personal para aplicar primeros auxilios psicológicos ante situaciones de crisis (Tunqui Cruz, 2021). Aunque estos resultados no pueden extrapolarse directamente al ámbito universitario, permiten reconocer necesidades regionales relacionadas con el conocimiento, la formación práctica y la estandarización de procedimientos. Esta cuestión resulta especialmente relevante porque los docentes pueden observar de manera cotidiana ausencias reiteradas, disminución del rendimiento académico, alteraciones emocionales, aislamiento, desesperanza u otras manifestaciones que requieran activar oportunamente los mecanismos institucionales de apoyo.

La proximidad del profesorado al estudiantado puede constituir una ventaja para la identificación temprana de situaciones de riesgo, pero, en ausencia de formación, protocolos y acompañamiento institucional, también puede propiciar respuestas inadecuadas, sobrecarga profesional o derivaciones tardías. En este sentido, resulta necesario diferenciar los PAP del Mental Health First Aid (MHFA). Mientras los PAP se orientan principalmente a brindar apoyo inmediato ante una crisis o acontecimiento potencialmente traumático, el MHFA se dirige al reconocimiento de problemas de salud mental, la prestación de ayuda inicial y la facilitación del acceso a servicios profesionales.

Una revisión de 12 estudios que comprendió a 1.841 estudiantes universitarios mostró un predominio de participantes procedentes de carreras de la salud, junto con una escasa integración curricular obligatoria de estas competencias y una elevada dependencia de evaluaciones autorreportadas (El-Den et al., 2020). Por otra parte, un ensayo realizado en 32 instituciones universitarias encontró que la capacitación de asesores de residencias mejoró el conocimiento, la confianza y la capacidad para reconocer el malestar psicológico entre los estudiantes, aunque no produjo un incremento en la utilización de los servicios de salud mental (Lipson et al., 2014). Estos resultados indican que la preparación de agentes próximos al estudiantado puede mejorar determinadas competencias, pero no garantiza por sí sola una reducción de las brechas de acceso a la atención. La formación docente debe, por tanto, procurar que la competencia percibida se traduzca en actuaciones apropiadas y en mecanismos efectivos de derivación.

En una investigación realizada con 507 docentes universitarios, la mayoría consideró que la identificación del riesgo suicida formaba parte de sus responsabilidades profesionales. Sin embargo, numerosas instituciones no proporcionaban capacitación específica y quienes sí habían recibido formación manifestaban mayor confianza para reconocer situaciones de riesgo y ofrecer ayuda inicial (Sylvara & Mandracchia, 2019).

A pesar de estos resultados, una revisión sistemática encontró efectos heterogéneos sobre la utilización efectiva de las habilidades adquiridas y no identificó mejoras consistentes en la salud mental de las personas receptoras de la ayuda. En consecuencia, la evaluación de estos programas no debería limitarse a medir conocimientos, satisfacción o autoeficacia, sino incorporar indicadores relacionados con la actuación efectiva, la derivación y los resultados obtenidos por quienes reciben el apoyo. Desde esta perspectiva, los PAP pueden constituir una herramienta relevante para el profesorado universitario siempre que formen parte de una estrategia institucional

y no impliquen una transferencia informal de responsabilidades propias de los servicios especializados.

La elevada frecuencia de los problemas psicológicos, sus repercusiones académicas y las persistentes brechas de atención justifican la formación del profesorado en identificación de crisis, escucha sin juicio, apoyo inicial y activación oportuna de los mecanismos de derivación. No obstante, la heterogeneidad de los programas formativos, el predominio de autoinformes, las muestras reducidas y la limitada evaluación de los resultados en las personas receptoras impiden asumir una efectividad generalizada de estas intervenciones (Abu Sabra et al., 2023).

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar sistemáticamente la evidencia científica disponible en Scopus y PubMed sobre los fundamentos, las modalidades formativas, los resultados, las limitaciones y las implicaciones de los Primeros Auxilios Psicológicos en la educación superior, con énfasis en su utilidad para fortalecer la capacidad de respuesta del profesorado universitario y su articulación con protocolos de derivación y servicios especializados.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se llevó a cabo una revisión sistemática con el propósito de identificar, analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre el uso, la formación y los resultados asociados con los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) en instituciones de educación superior, con especial atención a la preparación y actuación del profesorado universitario. El proceso se desarrolló de acuerdo con las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La pregunta de investigación fue: ¿qué evidencia científica existe sobre el uso y la formación en PAP en contextos de educación superior y cuáles son sus implicaciones para los docentes universitarios? Para delimitar la revisión se empleó el marco PCC. La población comprendió docentes, estudiantes y otros integrantes de la comunidad universitaria; el concepto incluyó la formación, aplicación, conocimientos, competencias y resultados relacionados con los PAP; y el contexto abarcó universidades, institutos y otras instituciones de educación superior.

La búsqueda bibliográfica se realizó en Scopus y PubMed desde el inicio de la cobertura de ambas bases de datos, sin restricciones iniciales por año de publicación, país o campo disciplinar. Estas bases fueron seleccionadas por su cobertura de la producción científica multidisciplinaria y por su pertinencia para recuperar investigaciones relacionadas con salud mental, intervención en crisis, formación y educación superior. En Scopus se utilizó la siguiente estrategia de búsqueda:

TITLE-ABS-KEY((“psychological first aid” OR

“psychological first-aid” OR “psychosocial first aid” OR

“psychosocial first-aid” OR “primeros auxilios psicológicos” OR

“primer auxilio psicológico” OR “primeiros socorros psicológicos” OR

“primeiros auxílios psicológicos”) AND

(universit* OR college* OR “higher education” OR “tertiary education” OR

postsecondary OR “post-secondary” OR undergraduate* OR postgraduate* OR

graduate* OR campus* OR student* OR facult* OR “academic staff” OR

“teaching staff” OR lecturer* OR professor* OR instructor* OR teacher* OR

educator*))

En PubMed se aplicó la siguiente estrategia:

(“Psychological First Aid”[MeSH Terms] OR

“psychological first aid”[Title/Abstract] OR

“psychological first-aid”[Title/Abstract] OR

“psychosocial first aid”[Title/Abstract] OR

“psychosocial first-aid”[Title/Abstract] OR

“primeros auxilios psicológicos”[Title/Abstract] OR

“primer auxilio psicológico”[Title/Abstract] OR

“primeiros socorros psicológicos”[Title/Abstract] OR

“primeiros auxílios psicológicos”[Title/Abstract])

AND

(“Universities”[MeSH Terms] OR

“Faculty”[MeSH Terms] OR

“Students”[MeSH Terms] OR

“Students, Health Occupations”[MeSH Terms] OR

“Student Health Services”[MeSH Terms] OR

universit*[Title/Abstract] OR

college*[Title/Abstract] OR

“higher education”[Title/Abstract] OR

“tertiary education”[Title/Abstract] OR

postsecondary[Title/Abstract] OR

“post-secondary”[Title/Abstract] OR

undergraduate*[Title/Abstract] OR

postgraduate*[Title/Abstract] OR

graduate*[Title/Abstract] OR

campus[Title/Abstract] OR

campuses[Title/Abstract] OR

student*[Title/Abstract] OR

faculty[Title/Abstract] OR

faculties[Title/Abstract] OR

“academic staff”[Title/Abstract] OR

“teaching staff”[Title/Abstract] OR

lecturer*[Title/Abstract] OR

professor*[Title/Abstract] OR

instructor*[Title/Abstract] OR

teacher*[Title/Abstract] OR

educator*[Title/Abstract])

Se incluyeron artículos originales revisados por pares con enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos. Fueron elegibles los ensayos controlados, estudios cuasiexperimentales, diseños pretest-postest, investigaciones observacionales, estudios de implementación y evaluaciones de programas desarrollados en instituciones de educación superior. La población de interés comprendió docentes, estudiantes, orientadores, consejeros, profesionales de bienestar universitario, personal administrativo y otros integrantes de la comunidad académica.

Los estudios debían abordar explícitamente la formación, aplicación, evaluación, simulación o preparación en PAP, así como alguna de las variables relacionadas con su implementación, entre ellas conocimientos, competencias, autoeficacia, confianza, actitudes, viabilidad, aceptación o efectos observados en las personas receptoras del apoyo. Se admitieron artículos publicados en inglés, español y portugués, sin restricciones geográficas ni temporales.

Se excluyeron los estudios desarrollados exclusivamente en educación inicial, primaria o secundaria, así como las investigaciones realizadas únicamente en contextos comunitarios, militares, hospitalarios o de atención a desastres cuando no fuera posible identificar de manera diferenciada una población perteneciente a la educación superior. También se excluyeron los trabajos centrados exclusivamente en Mental Health First Aid, gatekeeper training, prevención del suicidio, psicoterapia, intervención clínica, primeros auxilios físicos o debriefing psicológico, cuando no incorporaban explícitamente los PAP como objeto de estudio.

Asimismo, se excluyeron revisiones narrativas, sistemáticas o de alcance, metaanálisis, editoriales, cartas, protocolos, resúmenes de congresos, capítulos de libros, tesis, informes institucionales y otros documentos que no aportaran resultados empíricos originales. También se descartaron los registros duplicados y aquellos estudios cuyos datos correspondientes a población universitaria no pudieran diferenciarse de los obtenidos en otros grupos o niveles educativos. Los registros recuperados de ambas bases de datos se integraron en una única base y los duplicados se identificaron mediante la comparación del DOI, PMID, EID, título normalizado, autores y año de publicación. Posteriormente, la selección se efectuó en dos etapas: cribado de títulos y resúmenes y evaluación de los textos completos potencialmente elegibles.

Dos revisores realizaron el proceso de selección de manera independiente. Las discrepancias se resolvieron mediante consenso y, cuando fue necesario, mediante la participación de un tercer evaluador. Para cada artículo excluido durante la evaluación a texto completo se registró la razón correspondiente. El proceso de identificación, eliminación de duplicados, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión se representó mediante un diagrama de flujo conforme a PRISMA 2020, en el que se diferenciaron los registros procedentes de cada base de datos, los duplicados identificados, los documentos excluidos, los textos completos evaluados y los estudios finalmente incorporados a la síntesis.

De cada investigación incluida se extrajeron los siguientes datos: autores, año de publicación, país, revista, base de datos de procedencia, objetivo, diseño metodológico, contexto universitario, características de los participantes, tamaño de la muestra, modalidad y duración de la formación en PAP, componentes de la capacitación, facilitadores, instrumentos empleados, variables evaluadas, principales resultados, limitaciones, implicaciones para el profesorado y conclusiones. El riesgo de sesgo se valoró de acuerdo con el diseño metodológico de cada estudio mediante RoB 2 para los ensayos aleatorizados, ROBINS-I para las intervenciones no aleatorizadas y las herramientas de evaluación crítica del Joanna Briggs Institute para los estudios transversales, de prevalencia, cualitativos u observacionales. La calidad metodológica no constituyó por sí misma un criterio de exclusión, pero se consideró durante la síntesis e interpretación de los resultados para valorar la solidez, confiabilidad y aplicabilidad de la evidencia disponible.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

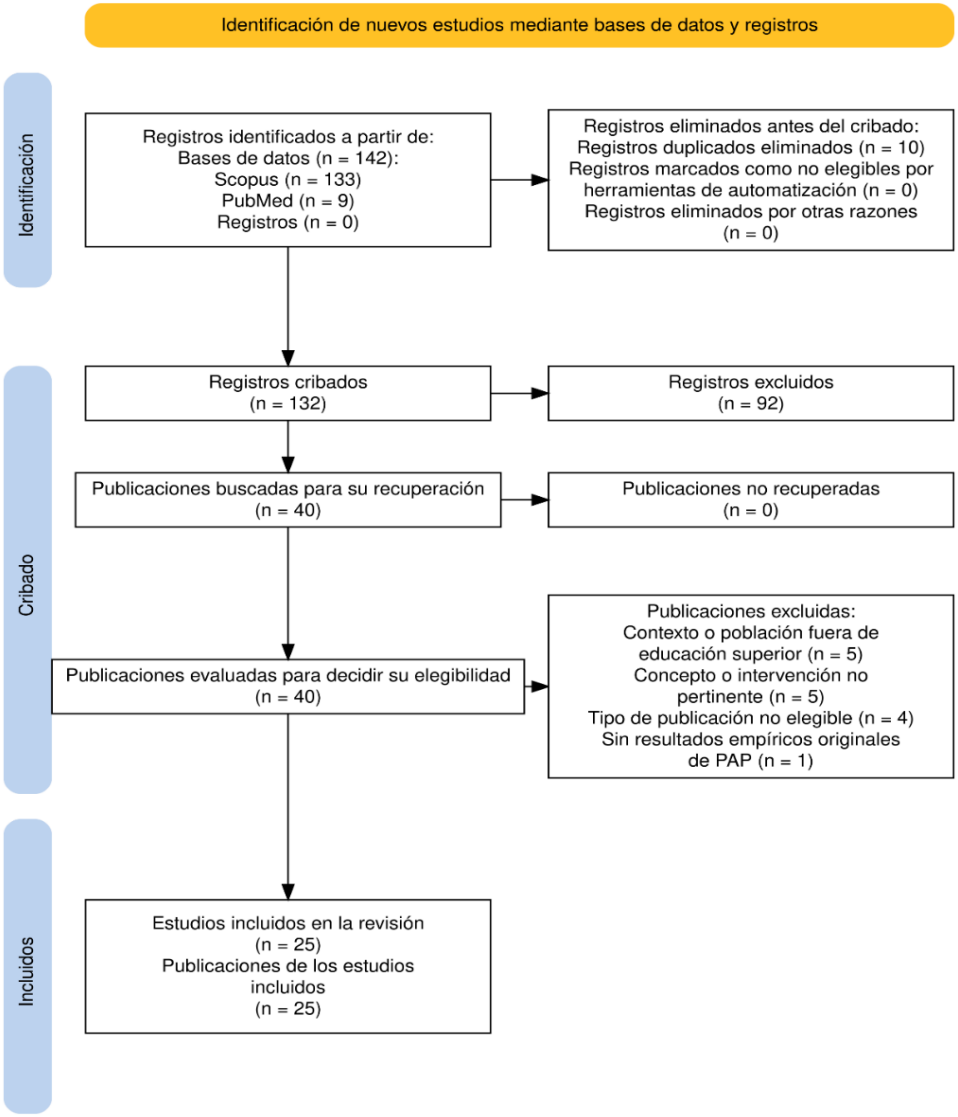


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA.

El proceso de selección permitió identificar 142 registros procedentes de Scopus y PubMed, de los cuales 133 correspondieron a Scopus y nueve a PubMed. Tras eliminar 10 registros duplicados, se cribaron 132 documentos mediante la revisión de títulos, resúmenes y metadatos. En esta etapa se excluyeron 92 registros que no cumplían los criterios establecidos y 40 publicaciones fueron evaluadas a texto completo para determinar su elegibilidad, sin registrarse documentos no recuperados. Durante esta fase se excluyeron 15 publicaciones debido a que la población o el contexto no correspondían a la educación superior (n = 5), la intervención no resultaba pertinente (n = 5), el tipo de publicación no cumplía los criterios de elegibilidad (n = 4) o no se presentaban resultados empíricos originales sobre PAP (n = 1). Finalmente, 25 estudios publicados entre 2017 y 2026 cumplieron los criterios establecidos y fueron incorporados a la síntesis cualitativa. La figura 1 resume el proceso de identificación, eliminación de duplicados, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión de acuerdo con las directrices PRISMA 2020.

La producción científica incluida mostró una concentración notable en los años recientes, puesto que 21 estudios (84 %) fueron publicados entre 2022 y 2026 y 16 (64 %) entre 2024 y 2026. Esta distribución refleja el creciente interés por los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) y por la preparación de las comunidades universitarias para responder ante crisis, desastres y situaciones de malestar psicológico. La pertinencia de esta formación adquiere especial relevancia ante la elevada frecuencia de problemas de salud mental documentada entre estudiantes universitarios y la presencia de factores asociados con las exigencias académicas, el alejamiento familiar, las dificultades económicas y las transiciones propias de esta etapa educativa. No obstante, los PAP constituyen una respuesta inicial y, por tanto, deben articularse con políticas preventivas, servicios profesionales especializados y mecanismos institucionales de seguimiento.

Los estudios incluidos procedieron de 16 países. Turquía concentró siete investigaciones (28 %), seguida de Estados Unidos, Sudáfrica e Indonesia, con dos estudios cada uno, mientras que las investigaciones restantes se desarrollaron en Corea del Sur, Canadá, China, Jordania, Colombia, Egipto, Malasia, Túnez, Alemania, Irak, Israel y Portugal. La representación latinoamericana fue particularmente reducida, con un solo estudio procedente de Colombia. Esta limitada presencia contrasta con investigaciones desarrolladas en la región que han documentado una elevada prevalencia de depresión, asociaciones significativas entre estrés académico y ansiedad, dificultades en las estrategias de afrontamiento y relaciones positivas entre inteligencia emocional y bienestar psicológico en población universitaria (Gálvez Sócola et al., 2025). En Ecuador también se ha informado una elevada prevalencia de depresión entre estudiantes universitarios (Tasé Martínez et al., 2023). En conjunto, estos antecedentes evidencian la necesidad de ampliar la investigación sobre PAP en instituciones de educación superior latinoamericanas.

Los estudiantes de Enfermería participaron en 10 investigaciones (40 %), aunque también estuvieron representados estudiantes de Medicina, Trabajo Social, Psicología, Fisioterapia y otras disciplinas. En contraste, únicamente Abu Sabra et al. (2023) realizaron una evaluación directa con 43 docentes universitarios, lo que pone de manifiesto una brecha entre la importancia atribuida al profesorado como agente próximo al estudiante y la limitada evidencia disponible sobre su preparación específica en PAP. Desde el punto de vista metodológico, cuatro estudios correspondieron a ensayos controlados aleatorizados, tres a diseños cuasiexperimentales controlados, 11 a evaluaciones pretest-postest, cinco a estudios transversales, uno a un diseño experimental factorial y uno a un estudio de factibilidad. En total, 20 investigaciones evaluaron alguna modalidad de intervención formativa, mientras que cinco analizaron competencias o disposiciones relacionadas con los PAP sin implementar una intervención.

Los PAP fueron conceptualizados como una respuesta inicial y breve orientada a proporcionar seguridad, estabilización emocional, escucha, identificación de necesidades, ayuda inmediata y conexión con recursos disponibles. Esta concepción se relaciona con la comprensión de la crisis como una situación en la que un acontecimiento desborda los mecanismos habituales de afrontamiento y con la consideración de los PAP como una forma de apoyo humanitario que puede ser proporcionada por personas que no sean especialistas en salud mental, siempre que dispongan de la preparación necesaria.

Los fundamentos operativos empleados por los estudios fueron diversos. Zhang et al. (2022), siguieron orientaciones de la Organización Mundial de la Salud; Eweida et al. (2023) emplearon el modelo RAPID-PFA; Cosentino et al. (2023) utilizaron el PAP-4C; Baker et al. (2025) incorporaron las ocho acciones clave; y Scheele et al. (2025) aplicaron el HSN, centrado en escuchar, hablar y conectar. Esta diversidad favoreció la adaptación de los PAP a diferentes contextos y disciplinas, pero dificultó la comparación entre intervenciones y la identificación de los componentes con mayor efectividad. A pesar de estas diferencias, los modelos coincidieron en reconocer el malestar, proporcionar apoyo inicial y facilitar la conexión con recursos, aspectos que respaldan su consideración como una competencia complementaria en la respuesta ante situaciones de crisis.

La efectividad de la intervención tampoco dependió exclusivamente de la adquisición de conocimientos. Los resultados sugieren que la formación debe integrar conocimientos, comunicación, empatía, regulación emocional, toma de decisiones y establecimiento de límites. En consecuencia, el desarrollo de competencias para proporcionar PAP requiere una preparación que trascienda la transmisión de contenidos teóricos y contemple las dimensiones personales e interpersonales implicadas en la respuesta ante situaciones de crisis.

Las modalidades formativas presentaron una considerable variabilidad en cuanto a duración, intensidad e integración curricular. Bantjes et al. (2026) desarrollaron seis talleres de dos horas; Kılıç Bayageldi (2024) aplicó dos sesiones semanales durante tres semanas; Kılıç y şimşek (2019) implementaron seis sesiones semanales. Por su parte, Lee et al. (2017) combinaron tres horas de enseñanza con tres horas de simulación; Scheele et al. (2025) utilizaron un curso de dos horas; Zhang et al. (2022) desarrollaron un programa de cuatro horas. La simulación ocupó un lugar relevante dentro de estas modalidades. Baker et al. (2025); Lee et al. (2017) documentaron mejoras relacionadas con los conocimientos, las habilidades, la confianza y la seguridad para establecer contacto y proporcionar apoyo.

También se identificaron modalidades digitales, híbridas y de enseñanza entre pares (Indrayanti et al., 2025). Estas alternativas muestran posibilidades para ampliar la cobertura y diversificar las modalidades de capacitación. Sin embargo, se desarrollaron predominantemente mediante estudios piloto y muestras reducidas, por lo que la evidencia disponible todavía no permite establecer que la interacción digital pueda sustituir completamente la supervisión y la práctica presencial.

Algunos programas incorporaron los PAP como un componente de capacitaciones más amplias. Bantjes et al. (2026) los integraron en intervenciones relacionadas con enfermería, medicina o preparación ante desastres. Esta diversidad indica que la preparación inicial del profesorado no debería reducirse a una sesión aislada, sino estructurarse mediante contenidos conceptuales, análisis de casos, simulación, práctica guiada, retroalimentación y procedimientos claros de actuación y derivación.

Los resultados informados con mayor frecuencia correspondieron a incrementos en los conocimientos, la competencia percibida, la confianza y la autoeficacia. Abu Sabra et al. (2023); Bantjes et al. (2026) documentaron mejoras en varias de estas dimensiones. Por su parte, Kılıç & şimşek (2019) informaron efectos positivos sobre la preparación ante desastres y la autoeficacia, que se mantuvieron durante el seguimiento. Estos hallazgos respaldan el potencial de la capacitación en PAP para fortalecer determinadas competencias de respuesta, aunque la heterogeneidad de los diseños, instrumentos y modalidades formativas exige cautela al comparar la magnitud y persistencia de sus efectos.

Estos resultados mantuvieron la cautela respecto a la evidencia disponible sobre la efectividad de los PAP, que continúa siendo limitada y heterogénea. Una proporción importante de los resultados se obtuvo mediante autoinformes y mediciones realizadas inmediatamente después de las intervenciones, lo que restringe las inferencias sobre la permanencia de los efectos y su transferencia a situaciones reales. En relación con la autoeficacia y la preparación, Çınar Özbay et al. (2026) encontraron que la autoeficacia explicaba el 40,5 % de la variación en la respuesta ante desastres; y Rosado et al. (2026) informaron que el 54,8 % de los participantes presentaba una competencia baja o muy baja y que el 64,3 % consideraba insuficiente la preparación recibida durante su formación curricular.

También se identificaron resultados favorables en algunas variables psicológicas. Eweida et al. (2023) registraron disminuciones del malestar psicológico y el estrés; y Kılıç Bayageldi (2024) observó mejoras en la resiliencia y la autoeficacia. Asimismo, Ting et al. (2024) documentaron cambios favorables en la salud psicológica y la calidad de vida, mientras que Indrayanti et al. (2025) identificaron posibles efectos sobre la soledad. Estos resultados adquieren relevancia ante la presencia de estrés, ansiedad y dificultades de afrontamiento documentadas en estudiantes universitarios (Gálvez Sócola et al., 2025). Sin embargo, los PAP no deben confundirse con intervenciones como mindfulness o psicoterapia, puesto que su función se concentra en proporcionar apoyo inmediato y facilitar la movilización de recursos. Solo cuatro estudios realizaron evaluaciones de seguimiento y fueron escasos los indicadores objetivos, los resultados relativos a las personas receptoras del apoyo y las observaciones del desempeño en situaciones reales. Estas limitaciones refuerzan la necesidad de diferenciar entre la confianza o competencia percibida y la capacidad efectiva para proporcionar PAP.

En relación con el profesorado universitario, Abu Sabra et al. (2023) encontraron que la formación incrementó los conocimientos y la competencia percibida de los docentes para responder ante estudiantes afectados por acontecimientos traumáticos. Sin embargo, este fue el único estudio incluido centrado exclusivamente en docentes universitarios, lo que evidencia una importante brecha de investigación respecto de este grupo. Esta insuficiencia resulta particularmente relevante ante las necesidades de formación previamente identificadas en otros profesionales próximos a personas en situaciones de crisis (Tunqui Cruz, 2021) y frente a la presencia de depresión, ansiedad, estrés, dificultades de afrontamiento y problemas relacionados con el bienestar psicológico entre estudiantes universitarios (Gálvez Sócola et al., 2025; Tasé Martínez et al., 2023). Asimismo, se han documentado asociaciones entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en esta población.

La evidencia analizada permitió identificar componentes potencialmente transferibles a la formación del profesorado, entre ellos el análisis de casos, la simulación, la escucha, la regulación emocional, la identificación de riesgos, la delimitación de responsabilidades y la conexión con los recursos disponibles. Desde esta perspectiva, el docente no debe asumir funciones clínicas, sino desarrollar competencias para reconocer señales de malestar, escuchar, proporcionar apoyo inicial y activar los procedimientos institucionales de derivación. La conexión con servicios especializados fue examinada en un número reducido de investigaciones. Scheele et al. (2025) incorporaron componentes de conexión y derivación; Bantjes et al. (2026) abordaron la búsqueda de ayuda y el riesgo suicida. Esta orientación coincide con el enfoque del Ministerio de Salud Pública (2020), que sitúa la identificación y priorización de necesidades y la derivación entre los componentes fundamentales de la respuesta.

No se identificaron comparaciones entre diferentes protocolos universitarios ni evaluaciones suficientes sobre indicadores como las derivaciones efectivamente completadas, los tiempos de respuesta o la continuidad de la atención. En consecuencia, una capacitación aislada puede incrementar los conocimientos, la confianza o la competencia percibida del profesorado, pero no garantiza por sí misma una respuesta institucional efectiva. Para ello se requieren rutas de actuación claramente definidas, responsables identificados, mecanismos de comunicación institucional y servicios con capacidad para recibir, evaluar y dar seguimiento a las personas derivadas.

Entre las principales limitaciones de la evidencia se encontró el predominio de diseños pretest-postest sin grupo control, presentes en 11 estudios (44 %), además del empleo frecuente de muestras pequeñas, investigaciones realizadas en una única institución, medidas de autoinforme, períodos breves de seguimiento, intervenciones multicomponentes y una limitada evaluación del desempeño en situaciones reales. La concentración de las investigaciones en Enfermería y en escenarios relacionados con desastres también restringe la transferencia de los resultados a otras disciplinas y a situaciones de crisis habituales en el contexto universitario, como episodios de

pánico, duelo, violencia, riesgo suicida o descompensaciones emocionales. A ello se añade la limitada representación latinoamericana, que contrasta con la existencia de problemas de ansiedad, estrés y bienestar psicológico documentados entre estudiantes universitarios de la región (Gálvez Sócola et al., 2025).

Los estudios incluidos indican que la formación en PAP es factible y se relaciona principalmente con mejoras en los conocimientos, la confianza, la competencia percibida, la autoeficacia y la preparación ante desastres y, con menor frecuencia, con cambios favorables en determinadas variables de bienestar psicológico. Las modalidades formativas más prometedoras fueron aquellas que combinaron contenidos teóricos, simulación, práctica, retroalimentación y contextualización institucional. No obstante, las limitaciones metodológicas y la heterogeneidad de la evidencia disponible exigen cautela al interpretar estos resultados. En el caso del profesorado universitario, la utilidad de los PAP se sustenta principalmente en su función de reconocimiento, apoyo inicial y conexión con servicios especializados, y no en la sustitución de la atención profesional. Para que esta función sea segura y sostenible, la capacitación debe articularse con protocolos de actuación, criterios para la identificación del riesgo, rutas de derivación, supervisión profesional y servicios universitarios o externos con capacidad efectiva de atención y seguimiento.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática permitió concluir que los Primeros Auxilios Psicológicos constituyen una estrategia formativa pertinente para fortalecer la capacidad de respuesta de las comunidades universitarias ante crisis, desastres y situaciones de malestar emocional. Los 25 estudios analizados mostraron que las capacitaciones, especialmente cuando combinaron enseñanza conceptual, simulación, práctica guiada, análisis de casos y retroalimentación, favorecieron el conocimiento, la confianza, la competencia percibida, la autoeficacia y la preparación para actuar, además de producir algunos efectos positivos sobre la ansiedad, la resiliencia, la calidad de vida y la soledad. Sin embargo, la evidencia directa sobre docentes universitarios fue escasa, por lo que su utilidad para el profesorado debe entenderse principalmente como una herramienta para reconocer señales de riesgo, escuchar sin presión, proporcionar apoyo humano inicial y facilitar una derivación oportuna, sin asumir funciones diagnósticas o terapéuticas. La efectividad institucional de esta formación depende de su articulación con protocolos claros de actuación, criterios de riesgo, rutas de derivación, supervisión profesional y servicios especializados con capacidad de seguimiento. Finalmente, el predominio de diseños sin grupo control, muestras pequeñas, autoinformes y seguimientos breves exige desarrollar investigaciones más rigurosas, especialmente en universidades latinoamericanas y con participación directa del profesorado.

REFERENCIAS

Abu Sabra, M. A., Al Kalaldeh, M., & Hamdan-Mansour, A. M. (2023). The efficacy of Psychological First Aid training program on academic faculties' knowledge and competency to deal with students experiencing traumatic events: A quasi-experimental study. ***The Open Nursing Journal, 17***, e187443462305020. https://doi.org/10.2174/18744346-v17-e230517-2022-2

- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. ***Journal of Abnormal Psychology, 127***(7), 623–638. https://doi.org/10.1037/abn0000362

Baker, L. R., Roberson, C. J., & Pence, J. N. (2025). The effectiveness of simulation for teaching disaster mental health. ***Journal of Social Work Education, 61***(2), 284–295. https://doi.org/10.1080/10437797.2025.2464534

Bantjes, J., Geldenhuys, M., Van Zyl, M., Page, D. T., Weis, J., Louw, K.-A., Shadwell, R., & Hunt, X. (2026). Developing, piloting, and evaluating a psychological first aid training for medical students in South Africa. ***BMC Medical Education, 26***(1), Article 295. https://doi.org/10.1186/s12909-026-08616-x

Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Green, J. G., Nock, M. K., & Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. ***Journal of Affective Disorders, 225***, 97–103. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.07.044

Çınar Özbay, S., Durmuş Sarıkahya, S., & Boztepe, H. (2026). Predictive effect of psychological first aid practice self-efficacy on disaster response self-efficacy in nursing students: A cross sectional study. ***Journal of Research in Nursing.*** https://doi.org/10.1177/17449871261419724

El-Den, S., Moles, R., Choong, H.-J., & O'Reilly, C. L. (2020). Mental Health First Aid training and assessment among university students: A systematic review. ***Journal of the American Pharmacists Association, 60***(5), e81–e95. https://doi.org/10.1016/j.japh.2019.12.017

Eweida, R. S., Rashwan, Z. I., Khonji, L. M., Shalhoub, A. A. B., & Ibrahim, N. (2023). Psychological first aid intervention: Rescue from psychological distress and improving the pre-licensure nursing students' resilience amidst COVID-19 crisis and beyond. ***Scientific African, 19***, Article e01472. https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2022.e01472

Gálvez Sócola, D. G., Pizarro Muñoz, A. N., Belduma Cabrera, K. Y., & Salamea Nieto, R. M. (2025). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina. ***Revista Ecuatoriana de Psicología, 8***(20), 243–256. https://doi.org/10.33996/repsi.v8i20.167

Indrayanti, I., Salsabila, A. K., Amrita, V., Alhaddad, M. M., Saskia, A. B., & Ramadhani, D. P. (2025). PsyBot: A randomized controlled trial of WhatsApp-based psychological first aid to reduce loneliness among 18–22-year-old students in Yogyakarta, Indonesia. ***SSM–Mental Health, 8***, Article 100504. https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2025.100504

Kılıç Bayageldi, N. (2024). Effect of psychological first aid training given to nursing students on psychological resilience and self-efficacy. ***Journal of Psychiatric Nursing, 15***(4), 458–465. https://doi.org/10.14744/phd.2024.49260

Kılıç, N., & şimşek, N. (2019). The effects of Psychological First Aid training on disaster preparedness perception and self-efficacy. ***Nurse Education Today, 83***, 104203. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104203

Lee, J.-S., You, S., Choi, Y.-K., Youn, H.-Y., & Shin, H. S. (2017). A preliminary evaluation of the training effects of a didactic and simulation-based Psychological First Aid program in students and school counselors in South Korea. ***PLOS ONE, 12***(7), e0181271. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181271

Lipson, S. K., Speer, N., Brunwasser, S., Hahn, E., & Eisenberg, D. (2014). Gatekeeper training and access to mental health care at universities and colleges. ***Journal of Adolescent Health, 55***(5), 612–619. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.05.009

Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2020). ***Lineamientos operativos para la intervención de salud mental en la emergencia sanitaria***. https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2020/07/Lineamientos-operativos-Salud-Mental-Covid-19_2020.pdf

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. ***BMJ, 372***, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Romero-Aguirre, G. de los Á., Peralta-Jiménez, Y., & Campos-Gómez, A. A. del C. (Coords.). (2026). ***Bienestar psicológico en contextos de cambio: Evidencias e intervenciones***. Sophia Editions.

Rosado, M. da L., Silva, C., & de Dos Santos Cardoso, C. (2026). Measuring readiness for disaster response in physiotherapy education: Development and validation predisposition assessment tool. ***Frontiers in Public Health, 14***, Article 1814454. https://doi.org/10.3389/fpubh.2026.1814454

Scheele, M., Appel, S., Rausch, I., Schecklmann, M., Klein, J., Staudinger, S., Schmidt, R., Kreuzer, P. M., & Langguth, B. (2025). HSN—helping in mental distress: A new emotion-focused psychological first aid program. ***Frontiers in Public Health, 13***, Article 1589608. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1589608

Sijbrandij, M., Horn, R., Esliker, R., O'May, F., Reiffers, R., Ruttenberg, L., Stam, K., de Jong, J., & Ager, A. (2020). The effect of Psychological First Aid training on knowledge and understanding about psychosocial support principles: A cluster-randomized controlled trial. ***International Journal of Environmental Research and Public Health, 17***(2), 484. https://doi.org/10.3390/ijerph17020484

Sylvara, A. L., & Mandracchia, J. T. (2019). An investigation of gatekeeper training and self-efficacy for suicide intervention among college/university faculty. ***Crisis, 40***(6), 383–389. https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000577

Tanto, A. C., Folamauk, C. L. H., Wijaya, R. P. C., & Handoyo, N. E. (2025). Peer teaching in psychological first aid training to promote students' self-efficacy: A pilot randomised control trial. ***Mental Health & Prevention, 37***, Article 200396. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2025.200396

Tasé Martínez, M. J., Cajilema Ávila, A. P., & Garzón Zabala, A. E. (2023). Prevalencia y factores asociados a la depresión en jóvenes universitarios en Macas, Ecuador. ***Revista Ecuatoriana de Psicología, 6***(16), 256–263. https://doi.org/10.33996/repsi.v6i16.103

Ting, C. H., Chen, Y. Y., Voon, S. P., & Rahman, M. M. (2024). The effects of psychological first aid training on knowledge, perceived ability using the skill, and quality of life among medical students. ***IIUM Medical Journal Malaysia, 23***(4), 53–59. https://doi.org/10.31436/imjm.v23i04.2486

Tunqui Cruz, R. C. (2021). Conocimiento del personal de enfermería sobre la intervención en crisis de primera instancia y Primeros Auxilios Psicológicos. ***Revista Ecuatoriana de Psicología, 4***(9), 82–94. https://doi.org/10.33996/repsi.v4i9.54

Zhang, J., Cao, M., Ma, D., Zhang, G., Shi, Y., & Chen, B. (2022). Exploring effect of psychological first aid education on vocational nursing students: A quasi-experimental study. ***Nurse Education Today, 119***, Article 105576. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105576

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Alexandra Estefanía Vásquez-Ávila: 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

EL JUEGO

COMO ENFOQUE DIDÁCTICO PARA POTENCIAR EL CÁLCULO MENTAL EN SEXTO GRADO DE PRIMARIA

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

EL JUEGO

COMO ENFOQUE DIDÁCTICO PARA POTENCIAR EL CÁLCULO MENTAL EN SEXTO GRADO DE PRIMARIA

THE GAME AS A DIDACTIC APPROACH TO ENHANCE MENTAL CALCULATION IN SIXTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Luz María Barrera-Calva[1]
E-mail: foquito_4@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5084-8794
[1] Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Barrera-Calva, L. M. (2026). El juego como enfoque didáctico para potenciar el cálculo mental en sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 181-192.

Fecha de presentación: 19/06/2026 **Fecha de aceptación:** 26/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

El desarrollo del cálculo mental constituye un componente fundamental del aprendizaje matemático en la educación primaria, particularmente en sexto grado, etapa previa a la transición hacia la educación secundaria. El presente artículo analiza el juego como enfoque didáctico para fortalecer el cálculo mental frente a las limitaciones asociadas con prácticas tradicionales centradas en la memorización y la mecanización de algoritmos. Desde una perspectiva teórico-reflexiva, se examinan los fundamentos pedagógicos del juego a partir del constructivismo, el aprendizaje significativo y el enfoque sociocultural, así como su articulación con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. El análisis destaca que las actividades lúdicas pueden favorecer la participación activa, la motivación intrínseca, la interacción entre pares y el desarrollo de procesos cognitivos vinculados con el cálculo mental, entre ellos la comprensión numérica, la flexibilidad cognitiva y el empleo de estrategias diversas. Asimismo, se argumenta que el juego permite contextualizar las operaciones matemáticas, disminuir la ansiedad ante el error y generar oportunidades para experimentar, formular estrategias, contrastar procedimientos y construir aprendizajes significativos. Se concluye que su incorporación intencionada en la práctica docente representa una alternativa pertinente para superar enfoques mecánicos y promover un aprendizaje matemático más activo, flexible y contextualizado.

Palabras clave:

Cálculo mental, juego didáctico, aprendizaje significativo, estrategias de cálculo.

ABSTRACT

The development of mental calculation is a fundamental component of mathematics learning in primary education, particularly in sixth grade, the stage preceding the transition to secondary education. This article analyzes play as a didactic approach to strengthen mental calculation in response to the limitations associated with traditional practices focused on memorization and the mechanical application of algorithms. From a theoretical and reflective perspective, the pedagogical foundations of play are examined through constructivism, meaningful learning, and the sociocultural approach, as well as their connection with the principles of the New Mexican School. The analysis highlights that play-based activities can promote active participation, intrinsic motivation, peer interaction, and the development of cognitive processes associated with mental calculation, including number sense, cognitive flexibility, and the use of diverse strategies. It is also argued that play helps contextualize mathematical operations, reduce anxiety related to errors, and create opportunities to experiment, formulate strategies, compare procedures, and construct meaningful learning. It is concluded that the intentional incorporation of play into teaching practice represents a relevant alternative to mechanical approaches and can promote more active, flexible, and contextualized mathematics learning.

Keywords:

Mental calculation, didactic play, meaningful learning, calculation strategies.

INTRODUCCIÓN

Las matemáticas constituyen un componente esencial de la formación integral, debido a que intervienen tanto en la comprensión de situaciones cotidianas como en el desarrollo del razonamiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Desde los primeros años de escolaridad, el contacto con los números y las operaciones permite que los estudiantes construyan progresivamente diferentes formas de interpretar cantidades, establecer relaciones y seleccionar procedimientos para responder a situaciones numéricas. Esta construcción no ocurre de manera uniforme, pues cada estudiante desarrolla rutas particulares para aproximarse a los problemas matemáticos.

Su enseñanza requiere reconocer la diversidad de procedimientos y favorecer la flexibilidad, la autonomía y la posibilidad de explicar y contrastar diferentes estrategias de resolución. En este sentido, la enseñanza matemática necesita incorporar experiencias que estimulen la creatividad y la imaginación, de manera que el aprendizaje no se reduzca a la reproducción de procedimientos previamente establecidos, sino que permita explorar relaciones, formular alternativas y construir diferentes caminos para solucionar una situación matemática (Alsina, 2007).

Dentro de este proceso, el cálculo mental ocupa un lugar relevante porque trasciende la obtención rápida de resultados y contribuye al desarrollo de formas flexibles de pensamiento matemático. Su práctica favorece la atención, la concentración, la memoria y la familiarización progresiva con los números, además de permitir que los estudiantes exploren distintas representaciones de una misma cantidad y aprovechen las propiedades de las operaciones. Asimismo, la puesta en común, discusión y comparación de procedimientos posibilita comprender que un problema puede resolverse mediante diferentes estrategias en función de las relaciones existentes entre los números involucrados (Gálvez et al., 2011).

De esta manera, el cálculo mental amplía las posibilidades de razonamiento y ayuda al estudiante a descomponer cantidades, establecer relaciones, estimar resultados y seleccionar procedimientos de acuerdo con las características de cada situación. En este sentido, constituye una herramienta que contribuye al desarrollo de nuevas formas de pensamiento y de una mayor agilidad para la resolución de problemas matemáticos (Gómez-Rosales & Mireles Medina, 2019). Esta orientación resulta coherente con la necesidad de diversificar las metodologías utilizadas en la educación básica y promover alternativas que permitan abordar los contenidos matemáticos desde experiencias más activas y vinculadas con las características y necesidades del contexto educativo (Muñiz-González & Esquivel-Marín, 2026).

Su importancia adquiere especial relevancia en sexto grado de educación primaria, debido a que los estudiantes se encuentran próximos a la transición hacia la educación secundaria y se espera que hayan consolidado habilidades numéricas que les permitan operar con flexibilidad, razonamiento y progresiva autonomía respecto de los procedimientos escritos o del uso de calculadoras. Sin embargo, la enseñanza del cálculo mental continúa enfrentando dificultades relacionadas con prácticas centradas en la memorización de tablas, la repetición de operaciones y la mecanización de algoritmos.

Cuando estos procedimientos predominan sobre la comprensión, las matemáticas pueden reducirse a la reproducción de respuestas previamente aprendidas, lo que limita las posibilidades del estudiante para analizar las relaciones numéricas, desarrollar estrategias propias y transferir sus conocimientos a situaciones diferentes. Frente a estas limitaciones, adquiere relevancia una concepción formativa que vincule los aprendizajes escolares con experiencias significativas y con el desarrollo integral del estudiante. Desde esta perspectiva, las estrategias educativas pueden trascender la adquisición aislada de contenidos y contribuir a articular los aprendizajes con dimensiones personales y sociales, favoreciendo una formación contextualizada y con mayor sentido para el alumnado (Vidal-Salgado et al., 2025).

Esta problemática debe comprenderse dentro de un escenario educativo más amplio. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes de 2022 evidenciaron importantes dificultades en el aprendizaje matemático. En el caso de México, el país ocupó el lugar 35 entre los 37 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos que participaron en la evaluación. Mientras el promedio de estos países alcanzó 478 puntos, México obtuvo 407, y en matemáticas presentó una diferencia de 77 puntos respecto del promedio de la organización (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2023). Estos resultados refuerzan la necesidad de prestar atención al desarrollo de las competencias matemáticas desde la educación básica y, particularmente, a aquellas capacidades que permiten comprender los números y utilizarlos de manera flexible en la resolución de problemas.

Las dificultades en el aprendizaje matemático no dependen exclusivamente del dominio de contenidos, sino también de las experiencias educativas que se generan en el aula. Una enseñanza basada principalmente en ejercicios rutinarios, memorización y repetición puede limitar la comprensión y dificultar que los conocimientos matemáticos se relacionen con situaciones significativas para los estudiantes. Frente a ello, la planificación docente debe superar la reproducción mecánica de actividades y propiciar ambientes variados que incorporen problemas, estimaciones, intercambios entre estudiantes y experiencias capaces de despertar interés por el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la planificación constituye una herramienta mediante la cual el docente selecciona y organiza

estrategias acordes con las características de los estudiantes y con los propósitos formativos que pretende alcanzar (Díaz Barriga, 2005).

La dimensión motivacional también resulta relevante, pues la manera en que los estudiantes experimentan las matemáticas puede influir en su disposición para participar, persistir y explorar diferentes procedimientos. La enseñanza descontextualizada y excesivamente mecánica puede favorecer percepciones de dificultad, aburrimiento o incapacidad, mientras que las experiencias que permiten experimentar, decidir y resolver desafíos pueden contribuir a establecer una relación más favorable con el aprendizaje matemático. Esta situación adquiere particular importancia en el cálculo mental, cuya consolidación requiere práctica frecuente, pero también comprensión y disposición para ensayar diferentes estrategias. En este sentido, se han identificado actitudes desfavorables hacia las matemáticas entre estudiantes de educación primaria, asociadas con dimensiones afectivas que pueden condicionar su relación con esta área del conocimiento (Herrera Salgado et al., 2025).

A estas dificultades se añade la frecuente separación entre los aprendizajes escolares y las situaciones en las que las matemáticas son utilizadas cotidianamente. Fuera del aula, el cálculo mental interviene al comparar precios, estimar cantidades, distribuir recursos, calcular tiempos o tomar decisiones relacionadas con situaciones numéricas. Sin embargo, cuando en la escuela se presenta únicamente mediante operaciones abstractas y repetitivas, puede perder su sentido práctico para el estudiante. Fortalecer esta capacidad implica, por tanto, favorecer experiencias en las que los números sean comprendidos como herramientas para interpretar y resolver situaciones reales y no solamente como elementos de ejercicios escolares. Esta orientación demanda una práctica docente capaz de articular los contenidos curriculares con experiencias auténticas, variadas y próximas a la realidad del alumnado (Díaz Barriga, 2005).

Esta necesidad de transformar las prácticas pedagógicas encuentra correspondencia con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, cuyo marco educativo promueve una formación humanista, inclusiva, crítica y vinculada con la realidad de los estudiantes. En el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico se plantea que el estudio de las ciencias naturales y las matemáticas contribuya a desarrollar capacidades para observar, cuestionar, clasificar, comparar, experimentar, analizar, relacionar, inferir, modelar, contar y formular procedimientos, articulando la construcción de conocimientos con el pensamiento crítico y la resolución de problemas (México. Secretaría de Educación Pública, 2022). Asimismo, el Programa de Estudio para la Educación Primaria correspondiente a la fase cinco concibe la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales desde la articulación de diversos saberes y su relación con el contexto social (México. Secretaría de Educación Pública, 2024). Estos planteamientos demandan metodologías activas, significativas y contextualizadas que permitan superar una enseñanza centrada exclusivamente en la memorización y la reproducción de procedimientos (México. Secretaría de Educación Pública, 2019).

Desde esta perspectiva, el cálculo mental no debería enseñarse como una técnica aislada, sino como una herramienta para comprender relaciones numéricas, tomar decisiones y resolver situaciones vinculadas con la experiencia de los estudiantes. Tal orientación supone conceder mayor importancia al proceso mediante el cual se obtiene una respuesta y reconocer que diferentes procedimientos pueden conducir correctamente a un mismo resultado. El estudiante necesita oportunidades para explorar, formular hipótesis, comparar estrategias, justificar sus decisiones y aprender a partir de los errores, de manera que la actividad matemática se convierta en una experiencia de construcción y no únicamente de reproducción.

En este contexto, el juego adquiere relevancia como enfoque didáctico capaz de generar experiencias activas, significativas y contextualizadas. Su valor educativo trasciende la recreación, debido a que involucra al estudiante en situaciones que requieren tomar decisiones, anticipar resultados, formular estrategias, comprobar respuestas, interactuar con otros y modificar procedimientos. Desde la perspectiva sociocultural, el juego posee una función relevante en el desarrollo cognitivo y puede generar condiciones para que el estudiante alcance desempeños que inicialmente no lograría de manera independiente mediante la interacción y la mediación dentro de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2000). De esta forma, las actividades lúdicas pueden constituir espacios para aprender matemáticas mediante la acción, el intercambio y la construcción progresiva de estrategias.

La incorporación del juego también ofrece posibilidades para modificar la relación del estudiante con el error y con la propia actividad matemática. En lugar de concebir la equivocación únicamente como un resultado negativo, la dinámica lúdica permite ensayar, rectificar y volver a intentar, condiciones particularmente pertinentes para el cálculo mental, donde la flexibilidad para cambiar de procedimiento constituye una capacidad fundamental. El juego puede propiciar, además, espacios de colaboración, participación y autonomía en los que los estudiantes expliquen sus procedimientos, confronten alternativas y construyan respuestas mediante la interacción. Esta concepción se articula con una enseñanza que reconoce al estudiante como participante activo en la construcción del conocimiento y con los principios de la Nueva Escuela Mexicana orientados hacia aprendizajes significativos, contextualizados e inclusivos (México. Secretaría de Educación Pública, 2019).

A partir de estas consideraciones, el presente artículo tiene como objetivo analizar el juego como enfoque didáctico para potenciar el cálculo mental en estudiantes de sexto grado de educación primaria, considerando sus fundamentos teóricos y pedagógicos, su relación con los procesos cognitivos y motivacionales implicados en el aprendizaje matemático y su articulación con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Con ello, se pretende fundamentar las posibilidades de las actividades lúdicas para favorecer una enseñanza del cálculo mental más activa, flexible, significativa y contextualizada, en la que los estudiantes puedan comprender las relaciones numéricas, desarrollar estrategias propias y utilizar el conocimiento matemático como una herramienta aplicable dentro y fuera del contexto escolar.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de carácter documental y teórico-reflexivo, orientado al análisis del juego como enfoque didáctico para potenciar el cálculo mental en estudiantes de sexto grado de educación primaria. Esta elección metodológica responde a la naturaleza del artículo, cuyo propósito no consiste en medir los efectos de una intervención aplicada a una muestra específica, sino en examinar, integrar y contrastar aportes teóricos, pedagógicos y educativos que permitan comprender la relación entre las actividades lúdicas y el desarrollo del cálculo mental. El análisis se delimitó al contexto de la educación primaria y consideró como referente educativo los principios de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente aquellos relacionados con el aprendizaje significativo, la participación activa del estudiante, la inclusión y la contextualización de los aprendizajes.

La revisión documental comprendió literatura académica y documentos educativos relacionados con cuatro ejes principales: cálculo mental y estrategias de resolución, juego y aprendizaje, fundamentos pedagógicos de las actividades lúdicas y orientaciones curriculares para la enseñanza de las matemáticas. Se consideraron artículos científicos, libros especializados y documentos institucionales pertinentes para sustentar el análisis. La selección de las fuentes respondió a su relación directa con el objeto de estudio y a su capacidad para aportar elementos conceptuales o pedagógicos que permitieran explicar los procesos implicados en el cálculo mental y las posibilidades educativas del juego. Asimismo, se incorporaron aportes procedentes del constructivismo, el aprendizaje significativo y el enfoque sociocultural, debido a su presencia como fundamentos teóricos centrales en el desarrollo argumentativo del trabajo.

El tratamiento de la información se realizó mediante análisis temático de contenido. Las ideas identificadas en las fuentes fueron organizadas y contrastadas a partir de categorías vinculadas con el propósito del estudio: comprensión numérica, flexibilidad cognitiva, diversidad de estrategias de cálculo, participación activa, motivación intrínseca, interacción y aprendizaje colaborativo, ansiedad matemática, aprendizaje a partir del error e implicaciones para la práctica docente. Esta organización permitió establecer relaciones entre los procesos cognitivos asociados con el cálculo mental y las características pedagógicas de las experiencias lúdicas, así como valorar su correspondencia con una enseñanza matemática activa, significativa y contextualizada.

Finalmente, la información fue integrada mediante una síntesis interpretativa orientada a construir una argumentación coherente sobre las posibilidades y condiciones de utilización del juego en sexto grado. El análisis no pretende establecer relaciones causales ni generalizar resultados experimentales, sino ofrecer una fundamentación teórico-pedagógica que permita comprender el potencial del juego como enfoque didáctico para el desarrollo del cálculo mental y derivar orientaciones aplicables a la práctica docente. En correspondencia con este alcance, los resultados del trabajo deben interpretarse como una integración crítica de la literatura examinada y no como evidencia procedente de una intervención empírica realizada directamente con estudiantes.

DESARROLLO

El juego constituye una práctica vinculada históricamente con el desarrollo humano y con diferentes formas de exploración, interacción y aprendizaje. Su presencia no se limita a las sociedades contemporáneas, sino que puede reconocerse desde épocas antiguas como parte de las actividades mediante las cuales las personas se relacionaban con su entorno y desarrollaban determinadas capacidades. Esta permanencia histórica permite comprender que el juego trasciende su dimensión recreativa y puede adquirir una función formativa cuando se integra de manera intencionada en los procesos educativos. En este sentido, su valor no reside exclusivamente en las reglas, los materiales o las recompensas que conforman una actividad determinada, sino en las experiencias, emociones e interacciones que se producen durante su desarrollo. Desde esta perspectiva, el componente lúdico adquiere significado a partir de la participación del sujeto y de las sensaciones que acompañan la experiencia de jugar (Andreu Andrés & García Casas, 2000).

En el ámbito educativo, el juego ha adquirido progresivamente mayor reconocimiento como una alternativa para generar experiencias de aprendizaje que articulen participación, esfuerzo, concentración y disfrute. Aunque tradicionalmente se ha relacionado con el esparcimiento, su incorporación al aula supone una actividad orientada hacia determinados propósitos formativos y, por tanto, requiere dedicación, tiempo, atención y planificación. Esta característica permite superar la oposición entre juego y trabajo escolar, pues una actividad lúdica puede resultar agradable para el estudiante y, al mismo tiempo, demandar procesos cognitivos complejos necesarios para

alcanzar un objetivo de aprendizaje (Torres, 2002). Por ello, incorporar el juego a la enseñanza no significa sustituir indiscriminadamente las prácticas docentes existentes, sino diversificar las experiencias educativas mediante actividades que despierten el interés del alumnado y permitan abordar determinados contenidos desde dinámicas más participativas.

Esta concepción resulta especialmente pertinente en la enseñanza de las matemáticas, disciplina estrechamente relacionada con numerosas situaciones de la vida cotidiana. Los conocimientos matemáticos intervienen al calcular tiempos, comparar precios, estimar cantidades, distribuir recursos, medir ingredientes, interpretar datos o anticipar posibles resultados. Por tanto, su aprendizaje no debería limitarse a la realización de operaciones en el cuaderno o a la resolución de ejercicios descontextualizados. Comprender las matemáticas implica reconocerlas como una herramienta para interpretar la realidad, establecer relaciones entre cantidades, representar fenómenos y tomar decisiones fundamentadas en diferentes situaciones.

Esta relación entre conocimiento matemático y vida cotidiana adquiere especial importancia en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, cuya orientación hacia una educación humanista, inclusiva y centrada en el estudiante demanda experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas. Desde esta perspectiva, la articulación entre juego y cálculo mental ofrece posibilidades para transformar determinadas prácticas tradicionales de enseñanza y generar situaciones en las que el estudiante participe activamente, experimente con los números, compare procedimientos y desarrolle estrategias propias para resolver problemas.

El cálculo mental constituye una actividad matemática que permite realizar operaciones sin depender de procedimientos escritos formales o del uso de recursos tecnológicos. Puede involucrar operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división y, más que la aplicación de una técnica única, requiere seleccionar procedimientos de acuerdo con las características de los números y de la situación planteada. Desde una perspectiva educativa, implica resolver problemas aritméticos mediante procesos mentales sustentados en la comprensión de los números, las operaciones, las relaciones entre cantidades y los hechos numéricos básicos (Ortiz, 2001). En consecuencia, su dominio no debe identificarse exclusivamente con la velocidad para obtener una respuesta correcta, sino con la capacidad para comprender las relaciones numéricas y elegir estrategias eficientes y pertinentes.

Esta manera de concebir el cálculo mental se corresponde con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una formación orientada al desarrollo integral y a la utilización del conocimiento para comprender y actuar sobre situaciones de la realidad. En este marco, el cálculo mental adquiere valor como herramienta para comprender los números, razonar sobre sus relaciones y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana (México. Secretaría de Educación Pública, 2022). Su desarrollo requiere, por tanto, fortalecer capacidades estrechamente relacionadas entre sí, particularmente la comprensión numérica, la flexibilidad cognitiva y el empleo de estrategias diversas. Estas capacidades permiten que el estudiante se distancie de la reproducción mecánica de algoritmos y avance hacia formas de razonamiento en las que pueda descomponer cantidades, establecer relaciones, anticipar resultados y seleccionar procedimientos de acuerdo con las exigencias de cada situación.

El cálculo mental constituye una competencia compleja que trasciende la rapidez para obtener el resultado de una operación. Implica la puesta en práctica de diversos procedimientos mentales mediante los cuales el estudiante analiza las cantidades, establece relaciones entre ellas y selecciona una vía de resolución de acuerdo con las características del problema (Pérez García & Velázquez Albo, 2024). Desde esta perspectiva, su desarrollo se encuentra estrechamente relacionado con la comprensión numérica, la flexibilidad cognitiva y la utilización de estrategias diversas, capacidades que interactúan durante la resolución de situaciones matemáticas.

La comprensión numérica, también denominada sentido numérico, constituye una de las bases del cálculo mental. Su desarrollo supone superar la memorización de tablas y resultados para alcanzar una comprensión más profunda del sistema de numeración, las cantidades y las propiedades de las operaciones. Al calcular mentalmente, el estudiante necesita reflexionar sobre los números, descomponerlos, establecer relaciones y determinar qué procedimiento puede resultar más conveniente. El sentido numérico comprende, entre otros aspectos, la capacidad para interpretar cantidades, reconocer relaciones de magnitud y realizar estimaciones, por lo que su consolidación se encuentra directamente vinculada con la adquisición de destrezas para el cálculo mental (Parra, 1994). Así, ante una operación como 299 + 35, el estudiante puede reconocer la proximidad de 299 a 300 y transformar mentalmente el cálculo en 300 + 34, sin depender de un algoritmo escrito.

Junto con la comprensión numérica, la flexibilidad cognitiva permite modificar las estrategias de resolución en función de los números involucrados, las características del problema y la eficacia del procedimiento seleccionado. A diferencia de determinados procedimientos escritos que siguen secuencias previamente establecidas, el cálculo mental admite diferentes caminos para alcanzar un mismo resultado (Bernal-Ruiz et al., 2024). Por ejemplo, para resolver 99 + 37, el estudiante puede utilizar la compensación, transformando inicialmente 99 en 100 para calcular 100 + 37 y posteriormente restar una unidad, con lo cual obtiene 136. También puede recurrir a la descomposición y calcular 90 + 30 y 9 + 7 para integrar

posteriormente ambos resultados. La posibilidad de identificar, comparar y seleccionar entre distintas alternativas convierte el cálculo mental en una actividad que favorece un pensamiento matemático flexible y reflexivo.

La práctica del cálculo mental contribuye, por tanto, a que el estudiante evalúe continuamente la pertinencia y eficiencia de las estrategias disponibles. Esto permite desarrollar una mayor autonomía frente a procedimientos únicos y favorece capacidades de pensamiento necesarias para abordar situaciones matemáticas de creciente complejidad. La flexibilidad no consiste solamente en conocer varias estrategias, sino en reconocer cuándo resulta conveniente emplear cada una, modificarla cuando deja de ser eficaz y encontrar relaciones entre las cantidades mediante agrupaciones, descomposiciones, aproximaciones o compensaciones.

El dominio del cálculo mental también se manifiesta en la disponibilidad de un repertorio amplio de estrategias de resolución (Broitman & Escobar, 2024). Entre ellas se encuentra la descomposición, mediante la cual los números se dividen en cantidades más manejables, como ocurre al transformar 37 + 25 en 30 + 20 + 7 + 5. Otra posibilidad es la estimación, que permite obtener resultados aproximados para anticipar una respuesta, comprobar su razonabilidad o resolver situaciones cotidianas en las que no se necesita un valor exacto. A estas estrategias se suma la compensación, que consiste en modificar temporalmente una cantidad para facilitar el cálculo y realizar posteriormente el ajuste correspondiente, como sucede al transformar 398 + 56 en 400 + 56 – 2.

Estas estrategias se desarrollan mediante la práctica reflexiva, la exploración de alternativas y la discusión de los procedimientos empleados. Por ello, la enseñanza del cálculo mental no debería limitarse a la repetición de operaciones, sino proporcionar oportunidades para que los estudiantes expliquen cómo llegaron a un resultado, comparen sus procedimientos con los de sus compañeros y argumenten por qué determinada estrategia resulta adecuada. El fortalecimiento del aprendizaje matemático no depende únicamente del dominio de procedimientos y algoritmos, sino también del desarrollo de capacidades para comunicar, argumentar y justificar los procesos utilizados durante la resolución de problemas.

De esta manera, el cálculo mental puede comprenderse como una herramienta para interpretar los números, establecer relaciones entre ellos y resolver situaciones sin depender permanentemente de procedimientos escritos. Su práctica favorece la autonomía, la toma de decisiones y la confianza en el propio razonamiento matemático. Esta concepción se articula con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente con su orientación hacia una formación integral y un aprendizaje vinculado con la realidad. El cálculo mental adquiere así una función formativa que supera la ejecución repetitiva de operaciones y se convierte en un medio para desarrollar formas de pensamiento útiles dentro y fuera del ámbito escolar.

En este contexto, el juego adquiere especial relevancia como enfoque didáctico. Lejos de constituir exclusivamente una actividad recreativa, puede convertirse en una experiencia pedagógica que favorezca la participación del estudiante en la construcción de sus conocimientos. Esta posibilidad encuentra sustento en diferentes perspectivas educativas, particularmente el constructivismo, el aprendizaje significativo y el enfoque sociocultural. Desde el constructivismo, el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se construye mediante la interacción del sujeto con las experiencias y situaciones que enfrenta. El juego resulta coherente con esta perspectiva porque permite experimentar, ensayar procedimientos, tomar decisiones, equivocarse, rectificar y construir significados a partir de la propia actividad (Piaget, 2019).

Desde la teoría del aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos adquieren mayor sentido cuando pueden relacionarse con los saberes que el estudiante ya posee (Ausubel, 2002). El juego puede favorecer esta articulación al situar los contenidos matemáticos dentro de desafíos que demandan utilizar conocimientos previos para tomar decisiones y resolver problemas. De esta manera, las operaciones dejan de presentarse exclusivamente como ejercicios abstractos y pasan a cumplir una función dentro de una situación que posee un propósito comprensible para el estudiante. La actividad lúdica puede propiciar, por tanto, condiciones para experimentar, descubrir relaciones y construir conocimientos mediante una participación activa.

La perspectiva sociocultural complementa estos fundamentos al destacar la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje. El desarrollo de capacidades superiores se encuentra vinculado con la participación del estudiante en actividades compartidas y con las mediaciones que se producen durante la interacción con otras personas (Vygotsky, 2000). Los juegos colectivos constituyen espacios propicios para este intercambio, pues demandan comunicación, negociación, cooperación y construcción conjunta de estrategias. En consecuencia, el valor educativo del juego no se limita al desarrollo individual de determinadas capacidades, sino que comprende también procesos sociales mediante los cuales los estudiantes explican sus razonamientos, contrastan alternativas y aprenden unos de otros.

Cuando se incorpora con una intencionalidad pedagógica definida, el juego puede generar ambientes de aprendizaje activos en los que el estudiante deja de ocupar una posición predominantemente receptiva y participa directamente en la resolución de las tareas propuestas. La exploración, la manipulación, el análisis y la construcción que caracterizan determinadas experiencias lúdicas favorecen condiciones para un aprendizaje activo y significativo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

& Fundación Lego, 2018). No obstante, el valor pedagógico de una actividad no deriva únicamente de su carácter lúdico, sino de la correspondencia entre sus reglas, desafíos y dinámicas con los propósitos de aprendizaje establecidos por el docente.

El juego también puede favorecer la motivación intrínseca al plantear desafíos alcanzables, proporcionar retroalimentación y ofrecer oportunidades para tomar decisiones durante el aprendizaje. En este tipo de experiencias, el interés puede desplazarse desde la obligación de completar una tarea hacia la satisfacción derivada de participar, resolver un desafío o mejorar el propio desempeño. Paralelamente, las actividades lúdicas de carácter colectivo propician la interacción y el aprendizaje colaborativo, debido a que requieren comunicarse, establecer acuerdos, respetar reglas y tomar decisiones conjuntamente. Estas experiencias pueden fortalecer habilidades socioemocionales vinculadas con la convivencia y favorecer interacciones positivas entre pares (González & Calle, 2025).

Estas características guardan correspondencia con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, orientados hacia una educación humanista, inclusiva y centrada en el estudiante. Dentro de este marco, el juego puede contribuir a diversificar las formas de participación y ofrecer diferentes posibilidades para que los estudiantes se involucren en las actividades de aprendizaje. Asimismo, puede desarrollarse mediante materiales accesibles y adaptarse a distintos contextos educativos, lo que amplía sus posibilidades de utilización. Su capacidad para plantear problemas vinculados con situaciones cercanas a los estudiantes también favorece el aprendizaje situado, pues permite relacionar los nuevos conocimientos con experiencias concretas y saberes previamente construidos, aspecto fundamental para diferenciar el aprendizaje significativo de la reproducción mecánica de contenidos (Ausubel, 2002).

La relación entre juego y cálculo mental adquiere particular interés porque ambas actividades demandan procesos vinculados con la toma de decisiones, la búsqueda de estrategias, la anticipación de resultados y la adaptación ante situaciones cambiantes. En una experiencia lúdica matemáticamente intencionada, el estudiante puede verse obligado a analizar rápidamente diferentes posibilidades, seleccionar una estrategia, comprobar su resultado y modificar su procedimiento cuando este no produce la respuesta esperada. De esta manera, la actividad lúdica puede generar oportunidades reiteradas para practicar el cálculo mental sin reducirlo a la repetición mecánica de operaciones.

Otro aspecto relevante de esta vinculación corresponde a la relación del estudiante con el error y con las situaciones que le generan tensión durante el aprendizaje matemático. La ansiedad matemática puede manifestarse mediante miedo, nerviosismo o preocupación ante tareas relacionadas con números y operaciones, interfiriendo en la disposición del estudiante para enfrentarse a ellas. En un contexto lúdico adecuadamente organizado, el error puede integrarse como parte de la dinámica de resolución y convertirse en una oportunidad para revisar decisiones, modificar estrategias y volver a intentarlo. Así, el juego puede contribuir a generar un ambiente en el que la exploración y la equivocación sean asumidas como componentes del proceso de aprendizaje, disminuyendo la presión asociada exclusivamente con la obtención inmediata de una respuesta correcta.

La práctica constante constituye una condición importante para el desarrollo del cálculo mental, pero su eficacia no depende únicamente de la cantidad de ejercicios realizados. La repetición mecánica puede favorecer la rapidez en determinadas operaciones, aunque no garantiza que el estudiante comprenda las relaciones numéricas ni que pueda transferir lo aprendido a situaciones diferentes. Por esta razón, la práctica debe generar oportunidades para analizar cantidades, seleccionar procedimientos, comprobar resultados y modificar estrategias. En este sentido, el juego ofrece un contexto en el que las operaciones pueden ejercitarse reiteradamente sin reducir el aprendizaje a la reproducción automática de respuestas, ya que cada situación plantea decisiones, desafíos y propósitos que demandan la participación activa del estudiante.

La dimensión emocional también adquiere importancia en este proceso. Las emociones positivas pueden contribuir a generar ambientes favorables para el aprendizaje cuando se articulan con estrategias didácticas y pedagógicas adecuadamente definidas. Estas experiencias favorecen la disposición, la motivación y el compromiso del estudiante y pueden contribuir a disminuir el estrés y la ansiedad asociados con determinadas situaciones educativas. Por ello, propiciar ambientes en los que el alumnado experimente emociones positivas puede facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y favorecer experiencias de aprendizaje significativas (Herrera Bernal, 2023). Desde esta perspectiva, el juego permite que la práctica del cálculo mental se integre en actividades con una finalidad concreta, como resolver un desafío, alcanzar una meta o colaborar con otros estudiantes. Las operaciones matemáticas dejan así de constituir ejercicios aislados y pasan a convertirse en herramientas necesarias para avanzar dentro de la actividad propuesta.

Esta característica permite que la repetición necesaria para consolidar determinadas habilidades numéricas se produzca dentro de situaciones variadas. El estudiante puede realizar sumas, restas, multiplicaciones, estimaciones o descomposiciones en diferentes momentos del juego, pero cada operación responde a una necesidad surgida de la propia dinámica. De esta manera, la práctica mantiene su frecuencia sin convertirse necesariamente en mecanización. Además, los desafíos pueden graduarse de acuerdo con el nivel de desempeño de los

estudiantes, de modo que la actividad conserve un equilibrio entre las capacidades adquiridas y las nuevas exigencias cognitivas.

Otro aporte del juego se relaciona con la manera en que puede abordarse el error durante el aprendizaje. En las matemáticas, la equivocación puede generar frustración, inseguridad o temor a participar, especialmente cuando el estudiante percibe que una respuesta incorrecta será objeto de valoración negativa. Esta situación puede limitar la exploración de procedimientos alternativos y favorecer una dependencia excesiva de estrategias conocidas. En cambio, dentro de una actividad lúdica, el error puede incorporarse como parte natural del proceso, ya que una decisión equivocada no necesariamente determina el resultado final y suele ofrecer la posibilidad de revisar lo realizado, modificar la estrategia y volver a intentarlo.

Desde esta perspectiva, el error adquiere valor como fuente de información para el aprendizaje. La corrección colectiva y la discusión de procedimientos permiten que los estudiantes expliquen las razones de sus decisiones, cuestionen resultados, contrasten alternativas y comprendan por qué una determinada estrategia fue o no adecuada. El docente puede aprovechar estas situaciones para orientar la reflexión sin proporcionar inmediatamente la respuesta correcta, favoreciendo que los propios estudiantes identifiquen inconsistencias y construyan nuevas formas de resolución. A través del análisis del error es posible promover la explicación, el cuestionamiento, la argumentación y la discusión del razonamiento propio y del desarrollado por los compañeros, contribuyendo así a corregir, validar y construir conocimientos matemáticos (Páez et al., 2025).

La relación entre juego y cálculo mental puede concretarse mediante diferentes situaciones didácticas adaptadas a los propósitos de aprendizaje. Los juegos de rapidez numérica, por ejemplo, pueden plantear desafíos individuales o colectivos para resolver mentalmente determinadas operaciones dentro de un tiempo establecido. Su finalidad pedagógica no debería limitarse a premiar al estudiante que responda primero, sino permitir que posteriormente se analicen las estrategias utilizadas y se comparen diferentes procedimientos para alcanzar un mismo resultado. De este modo, la rapidez se acompaña de comprensión y reflexión sobre los procesos empleados.

Los retos matemáticos colaborativos constituyen otra posibilidad. Una situación como el desafío de la tienda puede plantear problemas relacionados con precios, cantidades, descuentos, pagos y cambios, de manera que los estudiantes utilicen el cálculo mental dentro de un contexto cercano a su experiencia. Al trabajar en equipos, deben intercambiar procedimientos, justificar respuestas y tomar decisiones conjuntamente. Este tipo de actividad permite articular el conocimiento matemático con situaciones cotidianas y, al mismo tiempo, fortalecer la comunicación y la colaboración entre los participantes.

Las dinámicas de estimación también pueden utilizarse para desarrollar el sentido numérico de manera contextualizada. Actividades como adivinar un resultado aproximado o estimar una cantidad sin contar los elementos uno por uno obliga al estudiante a observar, comparar, establecer referencias y anticipar posibles respuestas. Posteriormente, la comprobación permite contrastar la estimación inicial con el resultado obtenido y reflexionar sobre las estrategias utilizadas. Lo fundamental en estos ejemplos no es el juego por sí mismo, sino la intencionalidad pedagógica con la que se incorpora y su correspondencia con los aprendizajes que se pretende desarrollar.

La integración de estas experiencias en el aula supone también una transformación del papel docente. Desde los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, el profesor asume una función de mediación y acompañamiento que supera la transmisión unidireccional de conocimientos. En el desarrollo del cálculo mental, esta función implica diseñar situaciones que permitan a los estudiantes descubrir, comparar y perfeccionar estrategias, así como observar los procedimientos que emplean y las razones que sustentan sus decisiones. La intervención docente no debe limitarse a determinar si una respuesta es correcta o incorrecta, sino que necesita orientarse hacia la comprensión de cómo piensa el estudiante y qué dificultades encuentra durante la resolución.

Por ello, las experiencias lúdicas requieren una planificación intencionada. Incorporar un juego al aula no garantiza por sí mismo el aprendizaje, pues su pertinencia depende de la relación entre la actividad seleccionada, los objetivos educativos y las características del grupo. El docente debe determinar qué habilidad pretende fortalecer, qué conocimientos previos se requieren, qué reglas facilitarán la participación, qué nivel de dificultad resulta adecuado y de qué manera se recuperará posteriormente lo aprendido. La dimensión recreativa debe estar subordinada a una finalidad pedagógica claramente establecida para evitar que la actividad pierda su función formativa.

La evaluación también necesita considerar los procesos desarrollados durante el juego y no solamente los resultados finales. La observación de las estrategias empleadas permite identificar si el estudiante descompone cantidades, utiliza compensaciones, estima resultados, modifica procedimientos ante una dificultad o permanece dependiente de una única forma de resolución. Asimismo, las preguntas formuladas durante y después de la actividad pueden ayudar a conocer las razones que sustentan sus decisiones. La información obtenida mediante estas observaciones proporciona elementos para ajustar la enseñanza, identificar necesidades de apoyo y proponer nuevos desafíos acordes con los avances alcanzados.

La diversidad del aula constituye otro elemento que debe considerarse en la planificación. Los estudiantes presentan diferentes ritmos de aprendizaje, conocimientos previos y formas de aproximarse a las situaciones

matemáticas. Por esta razón, una misma actividad lúdica puede requerir distintos niveles de dificultad, tiempos de resolución o formas de participación. La organización de equipos heterogéneos puede favorecer el intercambio de estrategias y el aprendizaje entre pares, siempre que se evite que los estudiantes con mayor dominio concentren las decisiones y que quienes presentan mayores dificultades adopten un papel pasivo. La mediación docente resulta esencial para garantizar oportunidades reales de participación y aprendizaje.

La implementación del juego para fortalecer el cálculo mental supone revisar las prácticas docentes, diversificar las experiencias de aprendizaje y adoptar formas de evaluación centradas también en los procesos de razonamiento. Este cambio puede enfrentar dificultades relacionadas con la planificación, el tiempo disponible, los recursos o determinadas concepciones tradicionales sobre la enseñanza de las matemáticas. No obstante, cuando las actividades lúdicas se diseñan con objetivos claros y se integran coherentemente al proceso educativo, pueden ofrecer oportunidades para que los estudiantes experimenten, argumenten, colaboren, aprendan de sus errores y desarrollen progresivamente mayor autonomía en el uso de estrategias de cálculo mental. De este modo, el juego encuentra en la Nueva Escuela Mexicana un marco pedagógico favorable para contribuir a una enseñanza matemática más activa, significativa, inclusiva y vinculada con las experiencias de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado permite reconocer que la enseñanza del cálculo mental en sexto grado requiere superar prácticas centradas exclusivamente en la memorización, la repetición de operaciones y la aplicación mecánica de algoritmos. Frente a estas limitaciones, el juego constituye un enfoque didáctico pertinente para favorecer una relación más activa y comprensiva con las matemáticas. Su incorporación al proceso educativo permite que el estudiante participe, experimente, tome decisiones, pruebe diferentes procedimientos y construya estrategias propias para resolver situaciones numéricas, en correspondencia con una enseñanza orientada al razonamiento y a la comprensión.

El potencial del juego para fortalecer el cálculo mental se relaciona con la movilización de procesos cognitivos esenciales, entre ellos la memoria de trabajo, la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la planificación. A ello se suma su capacidad para generar escenarios en los que el estudiante puede ensayar distintas alternativas de resolución, reconocer errores y modificar sus estrategias sin que la equivocación sea percibida necesariamente como un fracaso. De esta manera, el cálculo mental deja de reducirse a la rapidez para obtener una respuesta y adquiere un carácter estratégico, flexible y reflexivo, en el que resulta relevante comprender las relaciones entre los números y seleccionar procedimientos adecuados según cada situación.

La dimensión motivacional constituye otro aporte relevante del enfoque lúdico. El juego puede incrementar el interés y la participación, favorecer la práctica constante y disminuir la tensión asociada con las actividades matemáticas. Al desarrollarse en ambientes de interacción, colaboración y desafío, también ofrece oportunidades para fortalecer la autonomía, la confianza y la disposición para aprender. Estas condiciones contribuyen a que los conocimientos matemáticos se vinculen con experiencias significativas y puedan ser utilizados posteriormente en situaciones diferentes de aquellas en las que fueron adquiridos.

La incorporación del juego adquiere especial pertinencia dentro de los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al favorecer aprendizajes situados, significativos e inclusivos y reconocer al estudiante como participante activo en la construcción de sus conocimientos. Sin embargo, su utilización no debe entenderse como la simple incorporación de actividades recreativas al aula. Para que alcance una verdadera función didáctica requiere objetivos definidos, planificación docente, selección adecuada de actividades y una evaluación que considere no solamente los resultados obtenidos, sino también las estrategias, razonamientos y decisiones que los estudiantes desarrollan durante el proceso.

En este sentido, el papel del docente resulta determinante. La utilización sistemática del juego demanda una función de mediación que permita observar cómo razonan los estudiantes, identificar dificultades, orientar la búsqueda de alternativas y propiciar espacios para explicar, comparar y discutir diferentes procedimientos de cálculo. También requiere atender la diversidad presente en el aula y adaptar las experiencias lúdicas a los distintos ritmos, necesidades y formas de aprendizaje, evitando que el componente competitivo desplace los propósitos pedagógicos que justifican su utilización.

Finalmente, el juego representa una alternativa con potencial para transformar la enseñanza del cálculo mental en sexto grado, pero su efectividad depende de una implementación pedagógicamente intencionada y de una adecuada preparación docente. Se requiere continuar profundizando en su aplicación mediante investigaciones que permitan valorar sus efectos en contextos educativos concretos y determinar qué tipos de actividades, condiciones de implementación y estrategias de acompañamiento producen mejores resultados. Fortalecer el cálculo mental mediante experiencias lúdicas significa, en última instancia, avanzar hacia una enseñanza de las matemáticas en la que comprender, razonar, experimentar y aprender de los errores ocupen un lugar central.

REFERENCIAS

- Alsina, C. (2007). Educación matemática e imaginación. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 3*(11). https://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/1241/940

Andreu Andrés, M. Á., & García Casas, M. (2001). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: El juego didáctico. *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Valencia, España.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Bernal-Ruiz, F., Farías, T., Carreño, S., Segura, M., Donoso-Alvarez, F., & Rivera, R. (2024). Capacidad predictiva de la flexibilidad cognitiva y la planificación en las competencias matemáticas tempranas. *Ciencias Psicológicas, 18*(1), e3277. https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3277

Broitman, C., & Escobar, M. (2024). *Didáctica de la matemática: Programa 2024*.. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.13235/pp.13235.pdf

Díaz Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. Pomares.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia & Fundación Lego. (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF. https://www.unicef.org/peru/media/14741/file/Aprendizaje%20a%20trav%C3%A9s%20del%20juego.pdf

Gálvez, G., Cosmelli, D., Cubillos, L., Leger, P., Mena, A., Tanter, É., Flores, X., Luci, G., Montoya, S., & Soto-Andrade, J. (2011). Estrategias cognitivas para el cálculo mental. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 14*(1), 9–40. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362011000100002&lng=es&tlng=es

Gómez-Rosales, M., & Mireles Medina, A. (2019). Cálculo mental como estrategia para el aprendizaje de los contenidos matemáticos en la educación primaria. *Revista Ciencias de la Educación*. https://doi.org/10.35429/JESC.2019.10.3.8.19

González Rojas, E. Y., & Calle Diaz, J. J. . (2025). El juego cooperativo, estrategia pedagógica para fortalecer el clima escolar: una revisión teórica. *Revista Multidisciplinar Epistemología De Las Ciencias*, *2*(2), 519-546. https://doi.org/10.71112/szwsym32

Herrera Bernal, J. A. (2023). *Emociones positivas y su rol en un entorno de aprendizaje*. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. https://observatorio.tec.mx/edu-bits/emociones-positivas-y-su-rol-en-un-entorno-de-aprendizaje/

Herrera Salgado, A., Ramírez Sandoval, O., & García González, M. del S. (2025). Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de primaria. *Educación Matemática, 37*(3). https://doi.org/10.24844/em3703.01

Instituto Mexicano para la Competitividad. (2023). *PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en matemáticas*. https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizajes-en-matematicas/

México. Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

México. Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

México. Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa de estudio para la educación primaria: Programa sintético de la fase 5*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_5.pdf

Muñiz-González, A. D., & Esquivel-Marín, S. M. (2026). Más allá de STEAM: alternativas metodológicas para abordar contenidos matemáticos en educación básica. *Revista Mexicana De Investigación E Intervención Educativa*, *5*(3), 49–59. https://doi.org/10.62697/rmiie.v5i3.386

Ortiz, M. (2011). *Cálculo mental en el aula*. Editorial CCS.

Páez, D. A., Eudave Muñoz, D., & Rodríguez Ponce, L. M. (2025). El error como recurso del profesor para la comprensión de las matemáticas. *DOCERE*, (31), 5–9. https://doi.org/10.33064/2024docere317852

Parra, C. (1994). Cálculo mental en la escuela primaria. En C. Parra & I. Saiz (Comps.), *Didáctica de matemáticas: Aportes y reflexiones* (pp. 219–272). Paidós.

Pérez García, M., & Velázquez Albo, M. (2024). Estrategias de cálculo mental como habilidad para el desarrollo de competencias matemáticas digitales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(6). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9929436.pdf

Piaget, J. (2019). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.

Torres, C. M. (2002). El juego: Una estrategia importante. *Educere, 6*(19), 289–296. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19729/articulo6.pdf;jsessionid=97E7C6B89587E74CEA8F33E52D-54AEB7?sequence=1

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

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Luz María Barrera-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 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.

17

MENTAL HEALTH

AND PSYCHOLOGICAL CAPITAL: EFFECTS ON SAFETY AND ENERGY CONSUMPTION AMONG SCHOOLTEACHERS IN ARDABIL

© 2026 The authors. This article is distributed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

MENTAL HEALTH

AND PSYCHOLOGICAL CAPITAL: EFFECTS ON SAFETY AND ENERGY CONSUMPTION AMONG SCHOOLTEACHERS IN ARDABIL

SALUD MENTAL Y CAPITAL PSICOLÓGICO: EFECTOS EN SEGURIDAD Y CONSUMO ENERGÉTICO EN DOCENTES DE ARDABIL

Fariba Shirmohamadi[1]
E-mail: f.shirmohammadi1998@iau.ac.ir
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7847-0068
Mortaza Farajian[2]
E-mail: morteza.farajian@iau.ac.ir
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9215-1521
[1] Islamic Azad University, Bilehavar, Iran.
[2] Islamic Azad University, Pars Abad Moghan, Iran.

Suggested Citation (APA, 7th edition)

Shirmohamadi, F., & Farajian, M. (2026). Mental health and psychological capital: Effects on safety and energy consumption among schoolteachers in Ardabil. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 193-202.

Submission: 06/21/2026 **Acceptance:** 08/29/2026 **Publication:** 10/01/2026

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the level of mental health and psychological capital among employees of the Ardabil Gas Company and to examine the predictive role of these variables in the transfer of safety attitudes and energy conservation attitudes to school teachers in Ardabil. The research employed a descriptive, correlational, and predictive design. The statistical population consisted of 800 employees of the Gas Company and 5,000 teachers in Ardabil during the 2024–2025 academic year. Using Cochran's formula, a sample of 260 employees and 357 teachers (617 participants in total) was selected through random sampling. The research instruments included the General Health Questionnaire (GHQ-28), Luthans' Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24), and two researcher-developed questionnaires for assessing the transfer of safety attitudes and energy conservation attitudes. Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis in SPSS version 26. The results indicated a positive and statistically significant relationship between favorable mental health and psychological capital among employees and the extent to which safety attitudes and energy conservation attitudes were transferred to teachers ($p < 0.01$). The results of multiple regression analysis showed that the independent variables jointly explained 40% of the variance in the transfer of safety attitudes and 45% of the variance in the transfer of energy conservation attitudes. Among these variables, psychological capital was a stronger predictor of both dependent variables.

Keywords:

Mental health, psychological capital, gas company, teachers.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar el nivel de salud mental y capital psicológico de los empleados de la Compañía de Gas de la ciudad de Ardabil, así como examinar el papel predictivo de estas variables en la transferencia de actitudes hacia la seguridad y el consumo eficiente de energía a los docentes de las escuelas de la ciudad de Ardabil. El estudio se realizó mediante un diseño descriptivo, correlacional y predictivo. La población estadística estuvo compuesta por 800 empleados de la Compañía de Gas y 5.000 docentes de la ciudad de Ardabil durante el período 2024-2025. Mediante la fórmula de Cochran, se seleccionó una muestra de 260 empleados y 357 docentes (617 participantes en total) mediante un muestreo aleatorio. Los instrumentos de investigación incluyeron el Cuestionario General de Salud (GHQ-28), el Cuestionario de Capital Psicológico de Luthans (PCQ-24) y dos cuestionarios elaborados por los investigadores para evaluar la transferencia de actitudes hacia la seguridad y el consumo eficiente de energía. Los datos se analizaron mediante el coeficiente de correlación de Pearson y la regresión múltiple utilizando el software SPSS versión 26. Los resultados mostraron que existía una relación positiva y estadísticamente significativa entre una salud mental favorable y el capital psicológico de los empleados y el nivel de transferencia de las actitudes hacia la seguridad y el consumo eficiente de energía a los docentes ($p < 0,01$). Los resultados de la regresión múltiple indicaron que las variables independientes, de manera conjunta, explicaron el 40 % de la varianza en la transferencia de las actitudes hacia la seguridad y el 45 % de la varianza en la transferencia de las actitudes relacionadas con el consumo eficiente

de energía. Entre estas variables, el capital psicológico fue el predictor más fuerte de ambas variables dependientes.

Palabras clave:

Salud mental, capital psicológico, compañía de gas, docentes.

INTRODUCTION

Energy constitutes one of the fundamental pillars of economic development, social well-being, and the functioning of modern societies. Within this context, natural gas plays a particularly important role in Iran's energy system, both because of its contribution to domestic energy supply and because of its widespread use in residential, educational, commercial, and industrial settings. However, the increasing demand for energy, inefficient consumption patterns, and safety risks associated with the improper use of gas have highlighted the need to complement technical and infrastructural measures with social, behavioral, and educational strategies. Consequently, energy-sector organizations are increasingly expected not only to guarantee the continuity and quality of energy services but also to promote responsible consumption and strengthen a culture of safety within the population.

Service and infrastructure organizations such as gas companies occupy a strategic position in this process because their employees maintain direct relationships with citizens and with institutions capable of influencing community behavior. The effectiveness of these interactions depends not only on employees' technical knowledge but also on their psychological and interpersonal capacities. Employees working in infrastructure companies may be exposed to considerable occupational demands due to workload, safety hazards, responsibility for essential services, and continuous interaction with the public. These conditions can negatively affect their psychological well-being and, consequently, their professional and social performance (World Health Organization, 2024). Mental health therefore has implications that extend beyond individual well-being, as it can influence employees' ability to communicate organizational values, interact effectively with different social groups, and promote desirable behaviors.

Mental health is a fundamental component of employees' well-being and their ability to function effectively within organizational environments. Adverse working conditions, including excessive workloads, limited job control, and unsafe environments, can negatively affect workers' mental health, whereas safe and healthy workplaces can contribute to improved performance and productivity (World Health Organization, 2024). Likewise, prolonged occupational stress and burnout can have important consequences for workers' psychological well-being and mental health (Papathanasiou et al., 2015). In organizational settings, favorable mental health can facilitate interpersonal communication, professional responsibility, decision-making, and the management of occupational pressures. Employees with higher levels of psychological well-being may therefore be better prepared to assume roles that require interaction, persuasion, education, and the transmission of socially relevant messages.

Closely related to mental health is psychological capital, a construct derived from positive psychology that encompasses self-efficacy, hope, resilience, and optimism (Luthans et al., 2007). Unlike relatively stable personality characteristics, psychological capital represents a set of positive psychological resources that can be strengthened and developed. These resources allow individuals to approach occupational challenges with greater confidence, persevere toward goals, recover from difficulties, and maintain positive expectations regarding future outcomes. Employees with higher psychological capital have shown more favorable attitudes, behaviors, and levels of performance, as well as a greater capacity to transmit positive attitudes and socially responsible behaviors (Avey et al., 2011).

The relevance of mental health and psychological capital becomes particularly evident in organizations responsible for promoting occupational and public safety. Safety attitudes involve beliefs, evaluations, and behavioral tendencies regarding the importance of complying with preventive standards and avoiding practices that may generate harm. Within infrastructure organizations, inadequate safety attitudes can contribute to human error, accidents, and loss of public confidence, whereas favorable attitudes can strengthen responsible behavior and organizational stability. The transmission of such attitudes depends, among other factors, on the credibility of the person communicating the message, their self-efficacy, and their capacity to adapt technical information to the characteristics of the target audience (Bandura, 1997).

At the same time, efficient energy consumption has become an essential component of sustainable development. It involves the responsible and intelligent use of available resources in order to satisfy current needs while minimizing unnecessary consumption and preventing waste. From a social perspective, energy consumption is not determined exclusively by technological conditions or economic incentives; it is also influenced by beliefs, attitudes, learned behaviors, and the social environment. For this reason, promoting efficient energy use requires educational interventions capable of transforming knowledge into stable behavioral patterns. Environmental psychology has associated these practices with pro-environmental behavior and with individuals' awareness of the social and environmental consequences of their consumption decisions (Sawitri et al., 2015).

Previous research suggests that employees' psychological characteristics may contribute to the effectiveness of safety and energy education. Su & Hahn (2023) found that

psychological capital positively influences organizational citizenship behaviors, with prosocial motivation playing a mediating role, highlighting the importance of employees' psychological resources in promoting behaviors that benefit the organization and others. Employees with stronger psychological resources were more capable of communicating educational messages with motivation, credibility, and effectiveness.

Other studies have reinforced the relevance of mental health in organizational and social interactions. Milner et al. (2019), using longitudinal data from 16 waves of a population-based cohort study, found that workers in health and human service occupations experienced differential exposure to psychosocial working conditions associated with mental health. Their findings highlight the importance of the occupational environment and working conditions in understanding employees' mental health and psychological well-being.

Likewise, Kirkbride et al. (2024) emphasized that mental health is shaped by multiple social, economic, environmental, and structural determinants, highlighting the importance of considering the broader contexts in which individuals live and work. In the occupational context, Lyubykh et al. (2022) demonstrated through meta-analytic evidence that leadership is significantly associated with workplace safety outcomes, underscoring the importance of organizational and psychosocial factors in fostering safer work environments. Nguyen & Cao (2024) similarly emphasized that employees with higher psychological capital demonstrated a greater ability to communicate safety concepts and responsible energy-consumption practices.

However, the effectiveness of these messages also depends on the social characteristics of the target group. Teachers represent one of the most influential groups in society because of their educational role and their ability to shape attitudes and behaviors among students and, indirectly, within families. Their position within the educational system allows them to act as social multipliers of information and values. When teachers internalize safety principles and responsible energy-consumption practices, these attitudes can be reproduced in classrooms, households, and broader community contexts, contributing to the development of more sustainable behavioral norms. Research has also emphasized the importance of teachers' cognitive, emotional, personality, social, and professional characteristics in determining the quality of their interactions and educational performance.

From this perspective, Gas Company employees may function as an important link between specialized technical knowledge and the educational community. Their ability to communicate safety recommendations and efficient energy-consumption practices may depend not only on the content of the information they provide but also on the psychological resources they mobilize during interpersonal interactions. Employees with favorable mental health, self-efficacy, optimism, hope, and resilience may communicate messages with greater confidence, credibility, adaptability, and persuasive capacity. This approach is consistent with Bandura's social learning theory, according to which attitudes and behaviors can be acquired not only through direct instruction but also through observation, interpersonal interaction, and behavioral modeling (Bandura, 1997).

Despite the growing body of research on mental health, psychological capital, safety attitudes, and sustainable consumption, these variables have frequently been examined separately or primarily within employees' internal organizational environments. Less attention has been given to the possible influence of employees' psychological characteristics on the transmission of safety and energy-consumption attitudes to external educational groups. This issue is particularly relevant in Ardabil, where cooperation between energy-sector organizations and schools may provide an opportunity to strengthen safety culture and responsible energy use through influential social actors such as teachers.

Therefore, the objective of this study was to evaluate the mental health and psychological capital of employees of the Ardabil City Gas Company and determine their effects on the transmission of safety attitudes and optimal energy consumption practices to teachers in Ardabil schools.

MATERIALS AND METHODS

In terms of its objective, the present study is an applied research study, as its findings can be operationally utilized in developing educational and human-resource empowerment programs within the Gas Company. In terms of its nature and methodology, the study falls within the category of descriptive–correlational research with a predictive approach, as its primary objective is to explain the relationships between mental health and psychological capital and the transmission of safety attitudes and efficient energy consumption attitudes. This approach makes it possible to accurately estimate the contribution and explanatory power of each independent variable in predicting changes in the criterion variable, namely attitude transmission.

This methodology was selected because the study seeks to examine these relationships under the natural and actual conditions of the organization without directly manipulating the independent variables. By employing predictive statistical models, such as regression analysis or structural equation modeling, simultaneous relationships can be assessed and the extent to which psychological variables influence behavioral outcomes can be determined. In addition to enhancing the external validity of the study, this methodological framework provides a robust basis for scientific inference and for developing practical

recommendations aimed at improving employee performance in the process of culture building.

The statistical population of the study consisted of two target groups. The first group comprised permanent and contractual employees of the Ardabil City Gas Company. Based on the organizational structure and operational divisions, this population consisted of 800 employees. The second group comprised teachers employed in schools in Ardabil, whose population was estimated at more than 5,000 individuals based on regional school statistics.

Given the size of these populations, Cochran's formula was used to determine the sample size, with a margin of error of 0.05 and a 95% confidence level. Accordingly, the sample size was estimated at approximately 260 employees of the Gas Company and 357 teachers, who were selected using stratified random sampling. To collect quantitative data and test the research hypotheses, standardized and valid research instruments were employed. These instruments were as follows:

The present study employed the Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF) developed by Keyes (2002). This instrument assesses three main dimensions of mental health: emotional well-being, psychological well-being, and social well-being (Table 1).

This instrument was developed based on Luthans' model (2007) and assesses four core components:

1. Self-efficacy: An individual's belief in their ability to successfully perform tasks.
2. Hope: Having the agency and pathways necessary to achieve goals.
3. Resilience: The ability to recover and return to an adaptive state following adversity and difficulties.
4. Optimism: A positive outlook toward current and future events.

Table 1. Validity and Reliability of the Research Instruments.

Variable	Instrument	Type of Validity	Validity Index	Scientific Criterion/ Threshold	Type of Reliability	Reliability Index	Scientific Criterion/ Threshold	Description
Mental Health	General Health Questionnaire (GHQ)	Construct validity	CFA / Content validity	CFI > 0.90, TLI > 0.90, RMSEA < 0.08	Internal consistency	Cronbach's alpha	$\alpha \geq 0.70$	Standardized and widely used instrument
Psychological Capital	Luthans' Psychological Capital Questionnaire (PCQ)	Construct validity	CFA	CFI > 0.90, TLI > 0.90, RMSEA < 0.08	Internal consistency	Cronbach's alpha	$\alpha \geq 0.70$	Comprises four core components
Transmission of Safety Attitudes	Researcher-developed questionnaire	Content validity	CVR	CVR based on a 10-member expert panel; CVI ≥ 0.70	Internal consistency	Cronbach's alpha	$\alpha \geq 0.70$	Based on expert judgment
Transmission of Attitudes toward Efficient Energy Consumption	Researcher-developed questionnaire	Content/ construct validity	CVR, CVI, CFA	Acceptable CVR and CVI values; CFA fit indices within acceptable ranges	Internal consistency	Cronbach's alpha	$\alpha \geq 0.70$	Requires reporting in the final manuscript

Note: CFA = Confirmatory Factor Analysis; CVR = Content Validity Ratio; CVI = Content Validity Index; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker–Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

In the present study, data analysis will be conducted at both descriptive and inferential levels using SPSS version 26 and AMOS version 24. Descriptive statistics will be used to summarize the characteristics of the study variables, while inferential statistical analyses will be employed to test the research hypotheses and examine the relationships among the study variables (Table 2).

Table 2. Validity and Reliability of the Research Instruments.

Variable	Instrument	Type of Validity	Validity Index	Scientific Criterion/ Threshold	Type of Reliability	Reliability Index	Scientific Criterion/ Threshold	Description
Mental Health	28-item General Health Questionnaire (GHQ-28)	Construct validity	CFA / Content validity	CFI > 0.90, TLI > 0.90, RMSEA < 0.08	Internal consistency	Cronbach's alpha	$\alpha \geq 0.70$	Standardized and widely used instrument
Psychological Capital	Luthans' Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24)	Construct validity	CFA	CFI > 0.90, TLI > 0.90, RMSEA < 0.08	Internal consistency	Cronbach's alpha	$\alpha \geq 0.70$	Comprises four core components: self-efficacy, hope, resilience, and optimism
Transmission of Safety Attitudes	Researcher-developed questionnaire	Content validity	CVR, CVI	CVR and CVI values based on the evaluation of a 10-member expert panel	Internal consistency	Cronbach's alpha	$\alpha \geq 0.70$	Developed based on expert judgment and the objectives of the study
Transmission of Attitudes toward Efficient Energy Consumption	Researcher-developed questionnaire	Content/ construct validity	CVR, CVI, CFA	Acceptable CVR and CVI values; CFA fit indices within acceptable ranges	Internal consistency	Cronbach's alpha	$\alpha \geq 0.70$	Developed based on expert judgment and the objectives of the study

Note: CFA = Confirmatory Factor Analysis; CVR = Content Validity Ratio; CVI = Content Validity Index; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker–Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

In the present study, data analysis will be conducted at both descriptive and inferential levels using SPSS version 26 and AMOS version 24. Descriptive statistics will be used to summarize the demographic characteristics and distribution of the study variables. Inferential statistical analyses, including Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis, will be employed to examine the relationships among the variables and test the research hypotheses. Confirmatory factor analysis will also be used, where appropriate, to evaluate the construct validity of the research instruments.

RESULTS AND DISCUSSION

Based on the sampling design of the study, a total of 260 employees of the Ardabil City Gas Company and 357 teachers from schools in Ardabil were included as the final sample in the analyses. The frequency and percentage distributions of the respondents according to gender, age, educational level, and years of service are presented in table 3, 4, 5, 6 and 7.

A. Description of the Demographic Characteristics of Gas Company Employees

Table 3. Age Distribution of Gas Company Employees.

Age Group	Frequency	Percentage
Less than 30 years	34	13.1
30–39 years	96	36.9
40–49 years	87	33.5
50 years and older	43	16.5
Total	260	100

Table 4. Gender Distribution of Gas Company Employees.

Gender	Frequency	Percentage
Male	198	76.2
Female	62	23.8
Total	260	100

Table 5. Educational Level of Gas Company Employees.

Educational Level	Frequency	Percentage
Diploma and Associate Degree	58	22.3
Bachelor's Degree	129	49.6
Master's Degree	61	23.5
Doctoral Degree	12	4.6
Total	260	100

Table 6. Years of Service of Gas Company Employees.

Years of Service	Frequency	Percentage
Less than 5 years	29	11.2

5–10 years	63	24.2
11–20 years	104	40.0
More than 20 years	64	24.6
Total	260	100

B. Gender Distribution of School Teachers

Table 7. Gender Distribution of School Teachers.

Gender	Frequency	Percentage
Male	149	41.7
Female	208	58.3
Total	357	100

The normality of the data distribution was assessed using skewness and kurtosis indices. According to widely accepted methodological criteria, when skewness and kurtosis values fall within the range of ±2, the distribution of the data can generally be considered acceptably normal. Some methodological sources consider the narrower range of ±1 to represent a more desirable level of normality. In the present study, given the relatively adequate sample size, the ±2 criterion was adopted for determining acceptable normality (Table 8).

Table 8. Results of the Assessment of Normality of the Study Variables.

Variable	Mean	Standard Deviation	Skewness	Kurtosis	Normality Status
Employees' mental health	76.84	14.27	0.41	-0.36	Confirmed
Employees' psychological capital	89.63	12.18	-0.28	-0.44	Confirmed
Transmission of safety attitudes	45.72	7.86	-0.33	-0.29	Confirmed
Transmission of attitudes toward efficient energy consumption	46.89	7.41	-0.25	-0.31	Confirmed

The skewness and kurtosis values for all major study variables fell within the acceptable range. Therefore, the distributions of the study variables can be considered to exhibit relative normality, and the use of parametric statistical tests, including Pearson's correlation coefficient, multiple regression analysis, and structural equation modeling, is justified. For further verification, the Kolmogorov–Smirnov test was also conducted for the main study variables. Given that this test is highly sensitive to even minor deviations from normality in large samples, the primary criterion in the present study was based on the skewness and kurtosis indices (Table 9).

Table 9. Results of the Kolmogorov–Smirnov Test for the Main Study Variables.

Variable	K–S Statistic	Significance Level
Employees' mental health	0.071	0.062
Employees' psychological capital	0.066	0.081
Transmission of safety attitudes	0.058	0.094
Transmission of attitudes toward efficient energy consumption	0.061	0.088

Since the significance level was greater than 0.05 for all variables, the null hypothesis of normality was not rejected. Therefore, the results of the Kolmogorov–Smirnov test further support the findings obtained from the skewness and kurtosis assessment (Table 10).

Table 10. Results of the Assessment of Error Independence Using the Durbin–Watson Statistic.

Model	Criterion Variable	Durbin–Watson Statistic	Result
Model 1	Transmission of safety attitudes	1.89	Independence of errors confirmed
Model 2	Transmission of attitudes toward efficient energy consumption	1.94	Independence of errors confirmed

The Durbin–Watson statistics for both models fall within the acceptable range. Therefore, there is no evidence of significant autocorrelation among the model residuals, and the assumption of error independence required for regression analysis is satisfied (Table 11).

Table 11. Results of the KMO and Bartlett's Test for the Study Variables.

Variable/ Construct	KMO Index	Bartlett's Test Statistic	Degrees of Freedom	Significance Level	Result
Employees' mental health	0.87	1846.52	378	0.001	Sampling adequacy confirmed
Employees' psychological capital	0.89	2134.76	276	0.001	Sampling adequacy confirmed
Transmission of safety attitudes	0.84	1268.41	66	0.001	Sampling adequacy confirmed

Transmission of attitudes toward efficient energy consumption	0.86	1317.58	66	0.001	Sampling adequacy confirmed

The findings presented in Table 11 indicate that the KMO values for all study constructs were above 0.80. Accordingly, the sample size was considered adequate for factor analysis and structural modeling. Furthermore, the statistically significant Bartlett's test results at the 0.001 level in all cases indicate that the correlation matrices among the items were suitable for factor analysis and that the data possessed sufficient adequacy for subsequent advanced statistical analyses.

Main Hypothesis:

Mental health and psychological capital among employees of the Ardabil City Gas Company have positive and significant effects on the extent to which safety attitudes and efficient energy consumption attitudes are transmitted to teachers in schools in Ardabil.

Since the main hypothesis includes two dependent variables, the effects of the independent variables on the two study outcomes—namely, the transmission of safety attitudes and the transmission of attitudes toward efficient energy consumption—were examined separately. For this purpose, simultaneous multiple regression analysis was employed.

A. Predicting the Transmission of Safety Attitudes

Table 12 shows that both optimal mental health and psychological capital significantly predicted safety attitude transmission ($p = 0.001$), with psychological capital showing the stronger effect ($\beta = 0.48$).

Table 12. Multiple Regression Results for Predicting the Transmission of Safety Attitudes.

Predictor / Model indicator	B	SE	β	t	p
Optimal mental health	0.21	0.06	0.26	3.50	0.001
Psychological capital	0.31	0.07	0.48	4.43	0.001
Model summary					
R	0.63				
R^2	0.40				
Adjusted R^2	0.39				
F	85.71				0.001

As shown in Table 12, the overall regression model for predicting the transmission of safety attitudes is statistically significant. The coefficient of determination (R^2) was 0.40, indicating that optimal mental health and psychological capital, jointly, explained 40% of the variance in the transmission of safety attitudes. The remaining 60% may be attributable to factors outside the model, such as formal training, work experience, organizational support, characteristics of teachers, and school-related conditions.

Both predictor variables demonstrated positive and statistically significant relationships with the transmission of safety attitudes. The standardized regression coefficient for psychological capital was 0.48, indicating that this variable made a greater contribution to predicting the transmission of safety attitudes than optimal mental health. In other words, a one-standard-deviation increase in employees' psychological capital was associated with an approximately 0.48-standard-deviation increase in the transmission of safety attitudes. However, this interpretation should not be construed as evidence of a definitive causal relationship.

B. Predicting the Transmission of Attitudes toward Efficient Energy Consumption

Table 13. Multiple Regression Results for Predicting the Transmission of Attitudes toward Efficient Energy Consumption.

Predictor / Model Indicator	B	SE	β	t	p
Optimal mental health	0.18	0.06	0.22	3.00	0.003
Psychological capital	0.39	0.07	0.52	5.57	0.001
Model summary					
R	0.67				
R^2	0.45				
Adjusted R^2	0.44				
F	103.32				0.001

As presented in Table 13, the regression model for predicting the transmission of attitudes toward efficient energy consumption is statistically significant. The coefficient of determination (R^2) of 0.45 indicates that optimal mental health and psychological capital jointly explain 45% of the variance in the transmission of attitudes toward efficient energy consumption.

In this model, psychological capital, with a standardized coefficient of 0.52, was the strongest predictor of the transmission of attitudes toward efficient energy consumption. Optimal mental health also demonstrated a positive and statistically significant effect, with a standardized coefficient of 0.22. Accordingly, employees with more favorable mental health and higher levels of psychological capital appear to have greater capacity for transmitting concepts related to responsible and efficient energy consumption.

Given the statistical significance of the regression coefficients in both models, the main research hypothesis is supported. However, because the present study adopts a correlational-predictive design, the term "effect" should be interpreted cautiously as referring to statistical predictive power rather than definitive causality.

The present findings reinforce the importance of psychological resources in promoting adaptive behaviors and effective social interactions. Romero-Aguirre et al. (2026) highlight the relevance of psychological well-being and interventions aimed at strengthening individual resources in changing contexts. Similarly, Shokrpour et al. (2024) demonstrated significant relationships between emotional and cultural intelligence and learning processes, emphasizing the role of psychological competencies in adaptation, communication, and educational effectiveness. In this context, the present findings extend this perspective by suggesting that psychological capital may contribute to the effective transmission of safety attitudes beyond organizational boundaries.

The findings are also consistent with studies by De Vries et al. (2023); and Keyes (2002), which indicate that higher levels of mental health and psychological well-being are associated with improved extra-role behaviors and greater willingness to engage in organizational citizenship behaviors and the promotion of constructive behaviors. From this perspective, employees with more favorable mental health may be better positioned to communicate organizational values and safety-related messages effectively.

The findings are also compatible with research grounded in Bandura's Social Learning Theory. From this perspective, attitude transmission is more likely to be successful when the message source possesses strong cognitive and motivational characteristics and is therefore perceived as a competent and credible behavioral model. Employees who demonstrate confidence, psychological resilience, optimism, and goal-oriented behavior may be more readily accepted as credible sources by external audiences.

CONCLUSIONS

The present study goes beyond previous research, which has predominantly examined the organizational consequences of mental health and psychological capital, such as enhanced productivity, improved job performance, and reduced turnover intentions. Instead, this study investigates the extra-organizational dimension of these psychological resources by examining their relationship with the transmission of safety and efficient energy consumption attitudes to an external target group, namely school teachers.

The principal scientific contribution of the study is the demonstration that the psychological resources and mental health of employees in a public service-oriented organization such as the Gas Company may be associated with their social influence and persuasive capacity among external stakeholders, particularly teachers within the education system.

Furthermore, to the best of the researchers' knowledge, previous studies have not simultaneously examined the relationship between these variables and the transmission of safety and environmental attitudes to the educational community within the specific cultural and climatic context of Ardabil. Given the relatively cold climate of the region and the consequent importance of natural gas consumption during the heating season, promoting efficient energy consumption represents a particularly relevant social and educational issue.

Accordingly, the present study establishes a conceptual bridge between positive psychology, human resource management, safety culture, and the sociology of education and energy consumption. This interdisciplinary perspective provides a broader understanding of how the psychological characteristics of organizational employees may contribute not only to internal organizational performance but also to broader processes of social learning, attitude formation, and public awareness.

REFERENCES

Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. ***Human Resource Development Quarterly, 22***(2), 127–152. https://doi.org/10.1002/hrdq.20070

Bandura, A. (1997). ***Self-efficacy: The exercise of control***. Freeman.

De Vries, N., Lavreysen, O., Boone, A., Bouman, J., Szemik, S., Baranski, K., Godderis, L., & De Winter, P. (2023). Retaining Healthcare Workers: A Systematic Review of Strategies for Sustaining Power in the Workplace. ***Healthcare (Basel, Switzerland)***, ***11***(13), 1887. https://doi.org/10.3390/healthcare11131887

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. ***Journal of Health and Social Behavior, 43***(2), 207–222. https://doi.org/10.2307/3090197

Kirkbride, J. B., Anglin, D. M., Colman, I., Dykxhoorn, J., Jones, P. B., Patalay, P., Pitman, A., Soneson, E., Steare, T., Wright, T., & Griffiths, S. L. (2024). The social determinants of mental health and disorder: evidence, prevention and recommendations. ***World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)***, ***23***(1), 58–90. https://doi.org/10.1002/wps.21160

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. ***Personnel Psychology, 60***(3), 541–572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

Lyubykh, Z., Turner, N., Hershcovis, M. S., & Deng, C. (2022). A meta-analysis of leadership and workplace safety: Examining relative importance, contextual contingencies, and methodological moderators. ***Journal of Applied Psychology, 107***(12), 2149–2175. https://doi.org/10.1037/apl0000557

Milner, A., King, T. L., & Kavanagh, A. (2019). The mental health impacts of health and human service work: Longitudinal evidence about differential exposure and susceptibility using 16 waves of cohort data. ***Preventive Medicine Reports, 14***, 100826. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2019.100826

Nguyen, T. D., & Cao, T. H. (2024). Psychological capital: A literature review and research trends. ***Asian Journal of Economics and Banking, 8***(3), 412–429. https://doi.org/10.1108/AJEB-08-2023-0076

Organization of Education and Training of Ardabil Province. (2026). ***Statistical yearbook and descriptive information of schools in Ardabil***. Deputy of Planning and Resource Development.

Papathanasiou I. V. (2015). Work-related Mental Consequences: Implications of Burnout on Mental Health Status Among Health Care Providers. ***Acta informatica medica: AIM: journal of the Society for Medical Informatics of Bosnia & Herzegovina: casopis Drustva za medicinsku informatiku BiH***, ***23***(1), 22–28. https://doi.org/10.5455/aim.2015.23.22-28

Romero-Aguirre, G. de los Á., Peralta-Jiménez, Y., & Campos-Gómez, A. A. del C. (Coords.). (2026). ***Bienestar psicológico en contextos de cambio: Evidencias e intervenciones***. Sophia Editions.

Sawitri, D. R., Hadiyanto, H., & Hadi, S. P. (2015). Pro-environmental behavior from a social-cognitive theory perspective. ***Procedia Environmental Sciences, 23***, 27–33. https://doi.org/10.1016/j.proenv.2015.01.005

Shokrpour, N., Soleymani, Z., & Farahmandi, A. (2024). Investigating the relationship between electronic learning and emotional and cultural intelligence of 2021-2022 incoming nursing students at Shiraz University of Medical Sciences. ***BMC medical education***, ***24***(1), 1332. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06328-8

Su, W., & Hahn, J. (2023). Psychological Capital and Organizational Citizenship Behaviors of Construction Workers: The Mediating Effect of Prosocial Motivation and the Moderating Effect of Corporate Social Responsibility. ***Behavioral sciences (Basel, Switzerland)***, ***13***(12), 981. https://doi.org/10.3390/bs13120981

World Health Organization. (2024). ***Mental health at work***. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work

Conflicts of Interest:

The author declares no conflicts of interest.

Author Contributions:

Soniya Ejmali, Mortaza Farajian: Conceptualization, data curation, formal analysis, investigation, methodology, supervision, validation, visualization, original draft writing, and writing, review, and editing.

Ethical statement:

The study was conducted in accordance with the ethical principles of scientific research. Participation was voluntary, and informed consent was obtained from all participants. Confidentiality, anonymity, and respect for the rights of populations considered vulnerable were ensured.

18

LA ENTREVISTA

AL RESCATE DE LA VISIÓN DE DOCENTES DE TELESECUNDARIA EN CHIHUAHUA

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

LA ENTREVISTA

AL RESCATE DE LA VISIÓN DE DOCENTES DE TELESECUNDARIA EN CHIHUAHUA

INTERVIEWS TO RECOVER THE PERSPECTIVES OF TELESECUNDARIA TEACHERS IN CHIHUAHUA: A QUALITATIVE STUDY

Julio César Gómez-Gándara[1]
E-mail: jcgomez@uach.mx
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1182-7791
Alejandro Villegas-Muro[1]
E-mail: avillegas@uach.mx
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6362-5137
Sergio Reaza-Escárcega[1]
E-mail: sreaza@uach.mx
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-1902-0541
[1] Universidad Autónoma de Chihuahua. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gómez-Gándara, J. C., Villegas-Muro, A., & Reaza-Escárcega, S. (2026). La entrevista al rescate de la visión de docentes de Telesecundaria en Chihuahua. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 203-215.

Fecha de presentación: 22/06/2026 **Fecha de aceptación:** 19/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito analizar la visión de docentes de telesecundaria que laboran en zonas periféricas del municipio de Chihuahua, con el fin de identificar los factores relacionados con su permanencia profesional y las problemáticas que se presentan en su trabajo cotidiano. El estudio fue de tipo cualitativo, descriptivo e interpretativo y se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas durante 2024 con docentes que contaban con experiencia en contextos rurales y periurbanos. La información obtenida se organizó mediante codificación temática y se utilizaron porcentajes de menciones como apoyo para describir las tendencias encontradas. Entre los resultados, se encontró que el gusto por la docencia, el apoyo familiar, la satisfacción por observar el aprendizaje del alumnado y la estabilidad laboral favorecen la continuidad profesional. Por otra parte, la falta de recursos didácticos, la pobreza, el limitado acompañamiento familiar, los rezagos de aprendizaje y algunas cargas ajenas al aula representan dificultades que afectan el trabajo docente. Por lo tanto, la permanencia en telesecundaria se relaciona con factores personales, organizacionales y territoriales, por lo que se considera necesario fortalecer la formación continua, el acompañamiento directivo y la relación entre la escuela y las familias.

Palabras clave:

Telesecundaria, docencia rural, entrevista, permanencia docente, formación del profesorado.

ABSTRACT

This study analyzes the perspectives of telesecundaria teachers working in peripheral areas of Chihuahua, Mexico, in order to identify factors related to professional retention and problems that occur in everyday teaching. A qualitative, descriptive, and interpretive design was used. Twenty semi-structured interviews were conducted in 2024 with teachers who had professional experience in rural and peri-urban contexts. The information was organized through thematic coding, and percentages of mentions were used as descriptive support for the identified trends. Results showed that enjoyment of teaching, family support, satisfaction derived from observing student learning, and job stability favor professional continuity. On the other hand, limited teaching resources, poverty, insufficient family involvement, learning gaps, and tasks unrelated to classroom instruction were identified as difficulties affecting teachers' work. Therefore, retention in telesecundaria is related to personal, organizational, and territorial factors, making it necessary to strengthen continuous professional development, school leadership support, and school-family relations.

Keywords:

Telesecundaria, rural teaching, interview, teacher retention, teacher education.

INTRODUCCIÓN

La telesecundaria representa una modalidad importante dentro del sistema educativo mexicano, ya que permite ampliar la cobertura de educación secundaria en localidades rurales, periurbanas y periféricas donde las condiciones de acceso pueden ser distintas a las presentes en los centros urbanos. En este sentido, la modalidad ha contribuido a la continuidad escolar de poblaciones que enfrentan dispersión territorial, desigualdad socioeconómica y limitaciones de infraestructura. Sin embargo, la presencia de un centro escolar no elimina las dificultades que se presentan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Torres Corona (2024) señala que el estudio del magisterio rural debe realizarse considerando las características del territorio, debido a que en este convergen condiciones materiales, comunitarias, laborales y culturales que tienen relación directa con la práctica docente.

En estos contextos, los docentes realizan actividades que van más allá de la enseñanza de contenidos, ya que deben atender tareas pedagógicas, procesos de gestión escolar, acompañamiento al alumnado y comunicación con las familias. Por lo tanto, la formación profesional es un elemento necesario para responder a estas funciones, aunque los programas de preparación no siempre consideran las condiciones particulares de los territorios. Cano Ruiz et al. (2023) encontraron en México diferentes retos relacionados con la formación específica para escuelas rurales, el acompañamiento profesional y la atención de contextos heterogéneos. Así mismo, Juárez Némer (2024) plantea que la figura del maestro rural se ha construido entre las expectativas institucionales y las responsabilidades sociales que se le asignan, las cuales en ocasiones superan las actividades estrictamente relacionadas con la enseñanza (Hernández-Bautista & Estrada-Girón, 2026).

Por otra parte, la permanencia del profesorado en este tipo de escuelas debe analizarse considerando distintas dimensiones de la experiencia laboral. Continuar dentro de un centro educativo no depende únicamente de una decisión individual ni puede explicarse solamente a partir de la vocación, ya que las condiciones de trabajo, la disponibilidad de recursos, el reconocimiento, el apoyo institucional, las relaciones profesionales y los avances observados en el alumnado también intervienen en la valoración de la profesión. Kingsford-Smith et al. (2023), al comparar escuelas rurales, regionales y metropolitanas, encontraron que la carga laboral y el estrés relacionado con las necesidades del alumnado se relacionan con el bienestar docente; además, la colaboración entre profesionales puede funcionar como un recurso para disminuir algunas de estas demandas.

En este sentido, DeDiego et al. (2025) señalan que el personal escolar de comunidades rurales requiere apoyos institucionales que respondan a las condiciones concretas en las que desarrolla su trabajo. Esto es relevante para la telesecundaria, debido a que la distancia, los recursos disponibles y la capacidad de organización de cada plantel pueden generar experiencias profesionales diferentes. Cano Ruiz & Espino Rosendo (2024), al estudiar el liderazgo escolar en telesecundaria, encontraron que el acompañamiento de los directivos, las relaciones profesionales y la construcción de comunidades de aprendizaje pueden favorecer el bienestar del profesorado. Por lo tanto, los apoyos institucionales forman parte de las condiciones que pueden facilitar la continuidad del trabajo docente.

Así mismo, la relación entre la escuela y las familias constituye otro elemento relacionado con la práctica cotidiana. En contextos de desigualdad, la participación familiar no puede evaluarse únicamente desde la expectativa de que madres y padres acompañen de la misma forma todas las actividades escolares. Muñoz Rodríguez (2022) explica que las posibilidades de participación se relacionan con condiciones como el empleo, la disponibilidad de tiempo, la escolaridad y los recursos familiares. Guzmán Gómez (2024) también encontró que, en modalidades educativas rurales, las familias pueden realizar actividades materiales y organizativas que apoyan el funcionamiento de los centros escolares. Por otra parte, cuando estas redes de apoyo son limitadas, algunas responsabilidades pueden ser asumidas por el personal docente y aumentar las actividades que realiza fuera de la enseñanza curricular.

Las razones para elegir la docencia, las satisfacciones obtenidas durante la trayectoria y las formas de reconocimiento también deben considerarse para comprender la permanencia. Angulo Moreno & González Barrón (2024), en un estudio con profesoras de secundaria de la frontera norte de México, encontraron que las relaciones cotidianas con el alumnado y las competencias emocionales intervienen en la experiencia profesional. Esto quiere decir que analizar por qué un docente continúa en telesecundaria requiere revisar tanto las condiciones que generan desgaste como aquellas que le permiten encontrar sentido a su trabajo y reconocer resultados positivos en sus estudiantes.

A partir de estos antecedentes, la presente investigación recupera la visión de docentes de telesecundaria que laboran en la periferia de la ciudad de Chihuahua y que, en una proporción importante, tienen experiencia de trabajo en comunidades rurales o periurbanas. El estudio se centra en identificar los factores relacionados con la permanencia laboral y las problemáticas que afectan el desempeño cotidiano. Para esto se utilizó la entrevista semiestructurada, ya que permite recuperar información sobre trayectorias, motivaciones, dificultades, apoyos y valoraciones profesionales que no siempre se encuentran presentes en registros administrativos o indicadores escolares.

Cabe destacar que el trabajo en telesecundaria requiere una adaptación constante por parte del profesorado. El docente debe atender los contenidos curriculares, organizar tiempos, seleccionar materiales, responder a diferentes ritmos de aprendizaje y resolver situaciones relacionadas con la distancia o con la disponibilidad desigual de servicios. Estas actividades generan conocimientos profesionales que se construyen a partir de la experiencia. Cano Ruiz et al. (2023) señalan que uno de los retos de la formación docente para contextos rurales consiste en reconocer estas particularidades, debido a que los programas generales de preparación no siempre contemplan las condiciones específicas que se presentan en cada territorio.

Por lo tanto, la capacidad de adaptación puede favorecer la permanencia cuando el docente encuentra sentido en su trabajo y cuenta con redes de apoyo para resolver las problemáticas que se presentan. Sin embargo, esta misma adaptación puede generar desgaste cuando se espera que el profesorado compense de manera individual las carencias existentes en el centro escolar. Ceballos Escobar (2023) encontró que la organización y las condiciones de trabajo pueden modificar de forma importante la experiencia profesional y personal del profesorado. En este sentido, permanecer en la docencia no significa que las dificultades sean inexistentes, ya que la continuidad puede estar acompañada por satisfacción, compromiso y también por procesos de desgaste.

Por otra parte, las motivaciones relacionadas con la permanencia pueden modificarse a lo largo del tiempo. Las razones que llevan a una persona a ingresar a la docencia no necesariamente permanecen de la misma forma durante toda su trayectoria, ya que los cambios de escuela, la experiencia acumulada y las nuevas responsabilidades pueden generar valoraciones diferentes. Una motivación inicial relacionada con la estabilidad laboral puede complementarse posteriormente con la satisfacción de observar el aprendizaje del alumnado; de la misma manera, una elección basada en la vocación puede enfrentarse con recursos insuficientes o cargas adicionales. Por lo tanto, la trayectoria profesional debe analizarse como un proceso que se modifica con la experiencia.

En este mismo sentido, el análisis de las trayectorias resulta útil para comprender las necesidades de formación continua. Los apoyos requeridos por un docente que inicia su carrera pueden ser diferentes a los de quien cuenta con varios años de experiencia. DeDiego et al. (2025) mencionan que los apoyos dirigidos al personal de comunidades rurales deben responder a necesidades concretas. En el caso de la telesecundaria, la experiencia acumulada puede considerarse un recurso profesional importante, pero no debe utilizarse como argumento para disminuir la capacitación, el acompañamiento o los recursos necesarios para desarrollar el trabajo.

Con el propósito de orientar esta investigación, se planteó como objetivo analizar las condiciones que los docentes perciben como facilitadoras de su permanencia en telesecundaria y las problemáticas que consideran más determinantes en su práctica y bienestar profesional. A partir de este objetivo se formularon dos preguntas de investigación: ¿qué condiciones perciben los docentes como facilitadoras de su permanencia en telesecundaria? y ¿qué problemáticas consideran más determinantes en su práctica y bienestar profesional? Las respuestas permiten identificar elementos que pueden ser considerados en la formación continua, el acompañamiento directivo y las acciones de intervención educativa relacionadas con el trabajo docente.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo, debido a que se buscó recuperar las experiencias, significados y valoraciones expresadas por los participantes sobre su trayectoria profesional. La información fue organizada mediante un proceso de codificación temática que consideró categorías incluidas desde la guía de entrevista y otras que surgieron durante el análisis de las respuestas. Braun & Clarke (2021) señalan que el análisis temático permite identificar patrones de significado y relacionarlos con las preguntas de investigación. Por lo tanto, este procedimiento fue utilizado para organizar la información y establecer las principales tendencias del estudio.

La muestra estuvo integrada por 20 docentes adscritos a siete telesecundarias ubicadas en zonas periféricas del municipio de Chihuahua y relacionadas con contextos rurales o periurbanos. La selección fue intencional, ya que se buscó incluir participantes con diferencias de edad, antigüedad y experiencia profesional. Cabe destacar que el estudio no pretende generalizar estadísticamente sus resultados a todo el subsistema de telesecundaria, debido a su naturaleza cualitativa; por el contrario, se buscó analizar una experiencia situada y encontrar regularidades dentro de las narrativas de los docentes participantes.

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas durante abril de 2024 mediante una guía integrada por 20 preguntas. El instrumento incluyó aspectos relacionados con datos generales, trayectoria profesional, inserción laboral, motivaciones para ejercer la docencia, problemáticas escolares, efectos en el trabajo cotidiano, redes de apoyo, satisfacciones y razones de permanencia. Además, se utilizaron notas de campo para registrar observaciones del contexto y del desarrollo de las entrevistas. Luna-Gijón et al. (2022) destacan que este tipo de registro permite contextualizar la información y apoyar la reflexión dentro de los procesos cualitativos.

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su transcripción y revisión. Primeramente, se identificaron

unidades de significado relacionadas con las preguntas de investigación; posteriormente, estas unidades fueron agrupadas en categorías y subcategorías para organizar los temas que aparecieron con mayor frecuencia. También se calcularon porcentajes de menciones dentro de los diferentes bloques de preguntas como apoyo descriptivo. Estos porcentajes no representan estimaciones poblacionales ni, en todos los casos, porcentajes directos de docentes, ya que algunas preguntas permitieron registrar más de una respuesta por participante.

Para revisar la consistencia del análisis, las categorías obtenidas se contrastaron con las preguntas originales del instrumento y con las transcripciones. Así mismo, las frecuencias no fueron utilizadas para establecer relaciones causales, sino para presentar las tendencias de una manera más clara. La interpretación se realizó considerando el contenido de las respuestas y su relación con literatura reciente sobre docencia rural, formación del profesorado, condiciones de trabajo, permanencia y relación escuela-familia. Por lo tanto, los porcentajes funcionan como un recurso descriptivo y no sustituyen el análisis cualitativo de las experiencias.

En cuanto a las consideraciones éticas, se mantuvo la confidencialidad y el anonimato de los participantes durante todo el proceso de investigación. Los datos se presentan de manera agregada y se eliminaron aquellos elementos que pudieran permitir la identificación de personas o centros escolares. Además, se obtuvo el consentimiento informado para el uso académico de la información y la participación fue voluntaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los primeros resultados corresponden a las características generales de los participantes. La mayor parte de las menciones sobre residencia se concentró en la ciudad de Chihuahua, aunque también se registraron docentes residentes en Meoqui, Morelos y Aldama. Respecto a la edad, se encontró una presencia importante de participantes entre los 40 y 50 años y de docentes de 50 años o más. Por otra parte, la edad de inicio en la docencia se concentró entre los 18 y 29 años, lo que muestra que varios participantes comenzaron su trayectoria profesional a una edad temprana (Tabla 1).

Tabla 1. Características generales de la muestra.

Indicador	Categoría	%
Lugar de residencia	Chihuahua, Chihuahua	70
Lugar de residencia	Meoqui, Chihuahua	20
Lugar de residencia	Morelos, Chihuahua	5
Lugar de residencia	Aldama	5
Edad actual	40-50 años	40
Edad actual	50 años o más	30
Edad actual	30-39 años	20
Edad actual	28 años	10
Edad de inicio en docencia	18-29 años	60
Edad de inicio en docencia	30-39 años	20
Edad de inicio en docencia	17 años	10
Edad de inicio en docencia	40 años	10
Inicio en telesecundaria	Sí	60
Inicio en telesecundaria	No	40
Gusto por la escuela (pasado)	Sí	70
Gusto por la escuela (pasado)	No	30

En relación con el inicio profesional, 60% de las menciones correspondió a docentes que comenzaron su carrera en telesecundaria. Esto quiere decir que, para una parte de los participantes, esta modalidad no fue un espacio al que llegaron después de otras experiencias, sino el contexto donde inició y se desarrolló su trayectoria docente. Además, 80% de las respuestas relacionadas con experiencia territorial señalaron trabajo previo en zonas rurales o periféricas, lo que demuestra una relación constante con este tipo de contextos (Tabla 2).

Tabla 2. Inserción profesional y experiencia en contextos rurales.

Indicador	Categoría	%
Lugar de inicio profesional	Zonas rurales	30
Lugar de inicio profesional	Poblados rurales	20
Lugar de inicio profesional	Ciudad (Chihuahua)	30
Lugar de inicio profesional	Aldama	5
Lugar de inicio profesional	Ahumada	5
Lugar de inicio profesional	Guerrero	5
Lugar de inicio profesional	Cuauhtémoc	5
Experiencia en comunidades rurales/periféricas	Sí (experiencia rural/periurbana)	80
Experiencia en comunidades rurales/periféricas	No	20

Las trayectorias identificadas combinan experiencias profesionales desarrolladas tanto en la ciudad como en comunidades rurales. Algunos docentes iniciaron su trabajo en poblados y posteriormente se trasladaron a zonas periféricas urbanas, mientras que otros comenzaron en la ciudad y después trabajaron en localidades con menor disponibilidad de servicios. Esta movilidad implica procesos de adaptación a condiciones materiales y comunitarias diferentes. Cano Ruiz et al. (2023) señalan que la formación docente requiere atender de manera específica las problemáticas presentes en estos espacios; y Torres Corona (2024) plantea que el magisterio rural debe analizarse desde la diversidad territorial.

En este sentido, se puede inferir que la experiencia territorial forma parte de los factores que acompañan la permanencia profesional. Los docentes que han trabajado en comunidades con recursos limitados desarrollan conocimientos sobre organización escolar, comunicación con las familias y adaptación de estrategias. Sin embargo, la experiencia no elimina las dificultades estructurales. González Fernández et al. (2023) encontraron que en contextos rurales de México y Colombia persisten desigualdades en el acceso a tecnología y necesidades de seguimiento educativo diferenciado. Por lo tanto, los docentes deben ajustar su práctica de acuerdo con los recursos y condiciones disponibles.

Motivos de elección y sentido de la profesión

Las entrevistas también permitieron identificar los principales motivos relacionados con la elección de la docencia. La influencia familiar y el gusto por la profesión fueron las categorías con mayor frecuencia, ambas con 30% de las menciones. Posteriormente aparecen la convivencia con jóvenes, la vocación, la necesidad económica, la invitación y la disponibilidad de la carrera. Estos resultados muestran que la elección profesional no depende de un solo motivo, sino de la combinación de factores personales, familiares y laborales (Tabla 3).

Tabla 3. Motivos para hacerse docente.

Categoría	%
Adaptación a los gustos de los jóvenes	10
Por vocación	10
Por invitación	1
Por opción, era lo más cercano	1
Influencia familiar (madre/docentes en familia)	30
Convivencia con jóvenes	10
Por necesidad económica	8
Me gusta la docencia	30

Al profundizar en la elección de la docencia como carrera, se encontró que el gusto y la pasión por enseñar concentraron 40% de las menciones. Las categorías de vocación, influencia familiar y necesidad de contar con un trabajo seguro presentaron porcentajes menores. Por lo tanto, puede observarse que el interés por enseñar tiene una presencia importante dentro de las respuestas, aunque también existen razones relacionadas con la estabilidad y las posibilidades de acceso a la profesión (Tabla 4).

Tabla 4. Elección de la docencia como carrera y factores influyentes.

Categoría	%
Necesidad (trabajo seguro)	15
Gusto y pasión por enseñar	40
Influencia familiar	15
Opción accesible/no había alternativas	10
Por convivencia y aprendizaje con jóvenes	5
Por vocación	15

En un tercer bloque de respuestas se analizaron factores más específicos que influyeron en la decisión de ser docente. La influencia familiar y el deseo de ayudar a la comunidad concentraron 25% de las menciones cada una, mientras que el gusto por compartir conocimientos representó 20%. También aparecieron la convivencia con jóvenes, el deseo de aprender, la vocación previa y la disponibilidad de la opción profesional. Esto demuestra que la docencia se relaciona con una dimensión de servicio, pero también con experiencias familiares y decisiones construidas dentro de circunstancias particulares (Tabla 5).

Tabla 5. Factores que influyeron en la decisión de ser docente.

Categoría	%
Gusto por compartir conocimientos	20
Influencia familiar (padre/madre)	25
Opción disponible	5
Convivencia con jóvenes	10
Vocación previa	5
Deseo de aprender	10
Ayudar a comunidad/niños	25

Los resultados anteriores muestran que la elección profesional se relaciona con un proceso de construcción de identidad que puede modificarse durante la trayectoria docente. Juárez Némer (2024) explica que la formación del maestro rural se ha desarrollado históricamente entre expectativas institucionales y resignificaciones realizadas por los propios sujetos. En el presente estudio se encontró una situación semejante, ya que las razones iniciales para ingresar a la docencia adquieren nuevos significados cuando los participantes se enfrentan con las condiciones reales de las escuelas y observan los efectos de su trabajo en los estudiantes.

Por otra parte, Angulo Moreno y González Barrón (2024) señalan que las relaciones con el alumnado forman parte de la experiencia profesional de docentes de secundaria. En esta investigación, dicha relación aparece en respuestas vinculadas con el gusto por el trabajo, la convivencia con jóvenes y la satisfacción de observar avances. Esto permite inferir que el sentido de la profesión puede favorecer la permanencia, aunque no sustituye la necesidad de contar con recursos, condiciones laborales adecuadas y apoyos institucionales.

Problemáticas y efectos en el trabajo docente

Respecto a las problemáticas, la falta de apoyo de madres y padres fue la categoría con mayor frecuencia, con 30% de las menciones, seguida por la pobreza con 25%.

También se identificaron dificultades relacionadas con programas que requieren mayor explicación, lengua materna predominante, instalaciones de baja calidad, falta de motivación, inasistencia, ausencia de conocimientos básicos y carencia de materiales o tecnología. Por lo tanto, las problemáticas reportadas abarcan condiciones familiares, económicas, pedagógicas y materiales que se presentan de manera simultánea en el trabajo docente (Tabla 6).

Tabla 6. Problemáticas y efectos reportados.

Dimensión	Categoría	%
Problemáticas principales	Falta de apoyo de padres	30
Problemáticas principales	Pobreza	25
Problemáticas principales	Programa diferente; requiere explicar más	10
Problemáticas principales	Lengua materna predominante	10
Problemáticas principales	Instalaciones de baja calidad	5
Problemáticas principales	Falta de motivación del alumnado	5
Problemáticas principales	Inasistencia	5
Problemáticas principales	Falta de conocimientos básicos	5
Problemáticas principales	Falta de materiales/ tecnología	5
Efectos en el trabajo docente	Dificultad para leer y escribir	40
Efectos en el trabajo docente	No poder avanzar (no hacen tarea)	30
Efectos en el trabajo docente	No fluye adecuadamente la información	20
Efectos en el trabajo docente	Rendimiento académico bajo	10

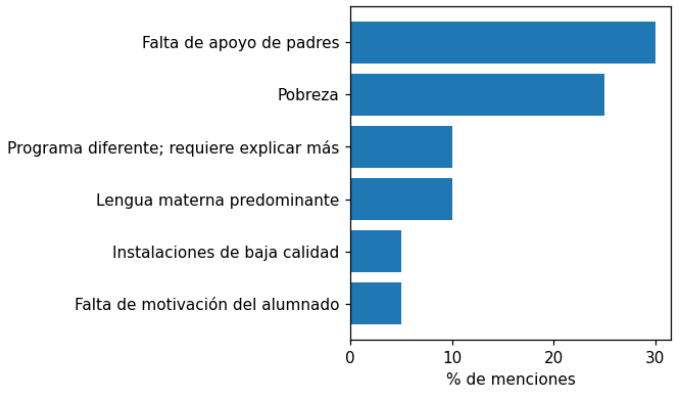


Figura 1. Principales problemáticas mencionadas (porcentaje de menciones).

En cuanto a los efectos de estas problemáticas (Figura 1), las dificultades de lectura y escritura concentraron 40% de las menciones, mientras que la imposibilidad de avanzar cuando el alumnado no realiza tareas representó 30%. También se mencionaron problemas para que la información fluya adecuadamente y bajo rendimiento académico. Estos resultados indican que una parte del tiempo destinado al desarrollo de nuevos contenidos debe utilizarse en actividades de regularización, explicación adicional y recuperación de hábitos de estudio.

Sin embargo, los resultados relacionados con el acompañamiento familiar deben interpretarse considerando las condiciones sociales de las familias. Muñoz Rodríguez (2022) señala que la relación familia-escuela está mediada por categorías sociales que pueden favorecer u obstaculizar la participación. Por lo tanto, la falta de acompañamiento no puede atribuirse de manera automática al desinterés, ya que el empleo, los horarios, la escolaridad y los recursos disponibles pueden limitar el seguimiento en casa. Desde la perspectiva docente, estas condiciones pueden traducirse en una mayor carga de regulación y acompañamiento dentro del aula.

Guzmán Gómez (2024) encontró que las familias pueden funcionar como un apoyo importante para los centros educativos rurales, principalmente en actividades materiales y organizativas. Esta participación tiene mayor importancia cuando las escuelas cuentan con recursos limitados. En este estudio, la relación con las familias aparece como un elemento que puede facilitar el trabajo docente o, por otra parte, aumentar las tareas asumidas por el profesorado cuando el acompañamiento es reducido.

Así mismo, las dificultades pedagógicas están relacionadas con procesos de desigualdad que superan el espacio escolar. Guzmán Gómez (2022) documentó que en bachilleratos rurales mexicanos la pandemia intensificó problemáticas previas y obligó a modificar las prácticas y formas de comunicación. Aunque el contexto temporal es diferente, estos resultados permiten comprender que los rezagos, la conectividad y la asistencia reorganizan el trabajo docente. Cuando estas demandas se acumulan, la continuidad profesional puede mantenerse, pero también puede presentarse desgaste.

Apoyos, satisfacciones y permanencia

Además de las problemáticas, las entrevistas permitieron identificar apoyos y satisfacciones relacionadas con la permanencia. Ante los conflictos laborales, la dirección escolar fue la categoría con mayor frecuencia, con 60% de las menciones; el sindicato representó 20%, los compañeros 15% y otras opciones 5%. En cuanto a las satisfacciones profesionales, observar el aprendizaje del alumnado concentró 50% de las menciones, seguido por los casos de egresados que continúan estudios universitarios y por experiencias de superación intelectual o deportiva (Tabla 7).

Tabla 7. Apoyos, satisfacciones y motivadores de permanencia.

Dimensión	Categoría	%
Apoyo ante conflictos laborales	Dirección escolar	60
Apoyo ante conflictos laborales	Sindicato	20
Apoyo ante conflictos laborales	Compañeros	15
Apoyo ante conflictos laborales	Otros	5
Satisfacciones principales	Ver el aprendizaje del alumnado	50
Satisfacciones principales	Egresados en universidad	20
Satisfacciones principales	Superación intelectual/deportiva	20
Satisfacciones principales	Reconocimiento del trabajo docente	10
Motivadores para continuar	Gusto por el trabajo	40
Motivadores para continuar	Motivación familiar	20
Motivadores para continuar	Impacto positivo en el alumnado	20
Motivadores para continuar	Apoyar a alumnos de bajos recursos	10
Motivadores para continuar	Estabilidad laboral	5
Motivadores para continuar	Otros	5

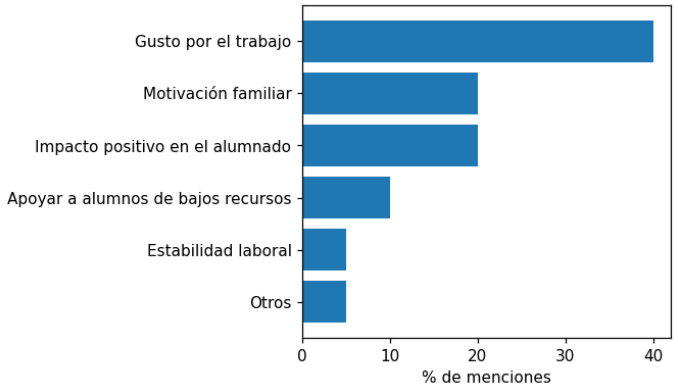


Figura 2. Principales motivadores de permanencia (porcentaje de menciones).

Respecto a los motivos para continuar en la profesión (Figura 2), el gusto por el trabajo concentró 40% de las menciones, mientras que la motivación familiar y la percepción de impacto positivo en el alumnado representaron 20% cada una. También se identificaron el apoyo a estudiantes de bajos recursos, la estabilidad laboral y otras razones. Por lo tanto, la permanencia se relaciona con una combinación de sentido profesional, apoyo afectivo, percepción de utilidad social y condiciones de estabilidad.

La importancia de la dirección escolar dentro de las respuestas coincide con Cano Ruiz & Espino Rosendo (2024), quienes identifican el liderazgo directivo y las comunidades profesionales de aprendizaje como componentes relacionados con el bienestar en telesecundaria. Una dirección cercana puede apoyar la resolución de conflictos, la distribución de responsabilidades y la colaboración. Esto es importante en contextos donde los docentes deben resolver situaciones que no dependen únicamente de su trabajo dentro del aula.

Kingsford-Smith et al. (2023) encontraron que la colaboración profesional puede funcionar como un recurso frente a demandas relacionadas con la carga laboral y el estrés generado por el comportamiento estudiantil. En los resultados de Chihuahua, el apoyo de directivos y compañeros aparece junto con satisfacciones relacionadas con el aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, se puede inferir que la permanencia no depende únicamente de la capacidad individual del docente para resistir las dificultades, sino también de los recursos organizacionales y relacionales disponibles.

Por otra parte, DeDiego et al. (2025) señalan la necesidad de crear apoyos específicos para el personal escolar que trabaja en comunidades rurales. Esto permite considerar que la permanencia docente no debe explicarse solamente desde la vocación. El gusto por la profesión es un factor importante, pero puede verse afectado cuando aumentan las demandas y los recursos continúan siendo limitados. Por lo tanto, la motivación profesional debe acompañarse de condiciones institucionales que favorezcan el trabajo pedagógico y disminuyan cargas innecesarias.

Aspectos de desagrado y valoración global del trabajo

Entre los aspectos de desagrado, la falta de recursos para enseñar fue la categoría con mayor frecuencia, con 50% de las menciones. Posteriormente se encontraron el comportamiento del alumnado, las cargas de trabajo ajenas al aula, el horario de entrada y la falta de interés atribuida a madres y padres. Sin embargo, la valoración general del trabajo fue positiva, ya que se mencionaron la satisfacción al enseñar, las prestaciones y estabilidad, el disfrute de los retos cotidianos y la idea de realizar el mejor esfuerzo possible (Tabla 8).

Tabla 8. Aspectos de desagrado y valoración del trabajo.

Dimensión	Categoría	%
Lo que más disgusta	Falta de recursos para enseñar	50
Lo que más disgusta	Comportamiento del alumnado	20
Lo que más disgusta	Cargas de trabajo ajenas al aula	10
Lo que más disgusta	Horario de entrada (7:00)	10
Lo que más disgusta	Falta de interés de padres	10

Valoración global del trabajo	Satisfacción al enseñar	30
Valoración global del trabajo	Prestaciones y estabilidad	25
Valoración global del trabajo	Retos cotidianos y disfrute	25
Valoración global del trabajo	Hago lo mejor posible	20

Estos resultados muestran que la experiencia profesional puede integrar valoraciones positivas y dificultades al mismo tiempo. Los docentes pueden manifestar satisfacción con la profesión y reconocer condiciones que generan desgaste. Por lo tanto, la satisfacción no elimina las carencias materiales ni las cargas externas y, de igual forma, la existencia de problemas no implica necesariamente una valoración negativa del trabajo. La permanencia puede entenderse como el resultado de la relación entre motivaciones, recursos, problemáticas y estrategias de adaptación.

Ceballos Escobar (2023) encontró que la organización del trabajo puede modificar de manera importante la experiencia del profesorado. Aunque su estudio se desarrolló en escuelas de tiempo completo, permite observar que los horarios, las responsabilidades y las condiciones laborales tienen efectos que superan el cumplimiento administrativo. En telesecundaria, la falta de recursos y las tareas ajenas al aula pueden disminuir el tiempo destinado a la enseñanza e incrementar la percepción de sobrecarga.

Salgado Martínez y Escobar Gutiérrez (2025), en un estudio realizado con docentes de telesecundaria en Michoacán, relacionan las condiciones laborales, la motivación y el bienestar con la satisfacción profesional. Los resultados de Chihuahua presentan una tendencia similar, ya que el gusto por la docencia aparece acompañado por condiciones materiales y organizacionales que pueden facilitar o dificultar la continuidad. Esto quiere decir que el compromiso profesional requiere recursos que permitan sostenerlo en la práctica cotidiana.

Lectura transversal de los factores de permanencia

Al analizar de forma conjunta los resultados, la permanencia puede explicarse a partir de la relación entre demandas y recursos. Las principales demandas se encuentran en las carencias materiales, los rezagos de aprendizaje, la inasistencia, las necesidades de seguimiento y las dificultades de participación familiar. Por otra parte, los recursos aparecen en el gusto por la docencia, el apoyo de la dirección, la colaboración con compañeros, la estabilidad y las satisfacciones relacionadas con el progreso del alumnado. Ninguno de estos elementos explica por sí solo la continuidad profesional, ya que su importancia depende de la forma en que se relacionan dentro de cada trayectoria.

En este sentido, los resultados permiten comprender por qué los docentes reportan problemáticas importantes y, al mismo tiempo, mantienen una valoración positiva de su trabajo. La existencia de dificultades no provoca necesariamente el abandono, aunque puede modificar la manera en que se vive la profesión. Kingsford-Smith et al. (2023) encontraron que las demandas laborales y los recursos profesionales actúan de manera simultánea sobre el bienestar. En las entrevistas realizadas en Chihuahua se encontró una situación semejante, debido a que los participantes reconocen presiones concretas y también apoyos y recompensas simbólicas que favorecen su permanencia.

Una de las satisfacciones más importantes fue observar resultados en los estudiantes. La categoría relacionada con el aprendizaje del alumnado concentró 50% de las menciones dentro de este bloque y fue acompañada por referencias a egresados que continúan estudios o destacan en otras actividades. Puede inferirse que el impacto percibido funciona como una forma de reconocimiento profesional, aun cuando no sea otorgado formalmente por la institución. Para los participantes, observar cambios considerados positivos representa una evidencia de que el trabajo realizado tiene resultados.

Sin embargo, este reconocimiento encuentra límites cuando las condiciones materiales dificultan de forma constante la enseñanza. La falta de recursos concentró 50% de las menciones entre los aspectos de desagrado, lo que la coloca como una de las principales problemáticas estructurales del estudio. Este resultado coincide con Salgado Martínez y Escobar Gutiérrez (2025), quienes relacionan la satisfacción laboral con las condiciones de trabajo. Por lo tanto, la motivación puede apoyar la continuidad, pero no sustituye los materiales, la infraestructura o el tiempo necesario para desarrollar las actividades pedagógicas.

La participación familiar presenta una situación semejante, ya que puede funcionar como apoyo o como una fuente adicional de presión. Cuando existen acuerdos y acompañamiento, las responsabilidades de seguimiento se distribuyen entre diferentes actores; cuando el vínculo es limitado, el docente asume más actividades relacionadas con hábitos de estudio, comunicación y recuperación de tareas. Muñoz Rodríguez (2022) señala que estas diferencias deben analizarse considerando las condiciones sociales de cada familia. Por lo tanto, los resultados no deben utilizarse para responsabilizar de forma general a madres y padres, sino para identificar necesidades de mediación y comunicación.

La dirección escolar fue el principal apoyo mencionado frente a situaciones de conflicto. Este resultado muestra la importancia de la gestión escolar dentro de la permanencia, ya que una dirección con capacidad de mediar, distribuir responsabilidades y facilitar la colaboración puede disminuir algunas presiones cotidianas. Cano Ruiz & Espino Rosendo (2024) encontraron que el liderazgo en

telesecundaria puede favorecer comunidades profesionales de aprendizaje y el cuidado del bienestar. Así mismo, los datos del presente estudio permiten considerar la gestión escolar como parte de la experiencia docente y no únicamente como una función administrativa.

También es necesario diferenciar la permanencia de la estabilidad laboral. La estabilidad apareció como un motivador, pero con un porcentaje menor al gusto por el trabajo, la motivación familiar y el impacto percibido en el alumnado. Esto quiere decir que la continuidad profesional no se explica solamente por contar con una plaza o prestaciones. Los docentes pueden valorar la seguridad del empleo y al mismo tiempo necesitar razones pedagógicas y relacionales que den sentido a su actividad. Por lo tanto, la permanencia combina condiciones de seguridad, identidad profesional y percepción de contribución social.

Por otra parte, la experiencia territorial permite ampliar la interpretación de los resultados. El 80% de las menciones relacionadas con trabajo rural o periurbano muestra que una parte importante de los participantes ha tenido que adaptarse a diferentes condiciones durante su carrera. Torres Corona (2024) señala que el magisterio rural no constituye un grupo homogéneo, debido a que las condiciones cambian entre regiones y comunidades. En Chihuahua, esta diversidad hace necesario evitar propuestas uniformes, ya que los apoyos pueden variar de acuerdo con la distancia, infraestructura, composición del alumnado y redes comunitarias.

En conjunto, los resultados permiten inferir que una permanencia sostenible requiere cierto equilibrio entre las demandas del trabajo y los recursos disponibles. Cuando las problemáticas aumentan y los apoyos disminuyen, el compromiso individual puede mantener temporalmente la actividad, pero también aumenta el desgaste. Por el contrario, cuando existen apoyos organizativos, colaboración, recursos básicos y una relación significativa con el alumnado, las dificultades pueden enfrentarse en mejores condiciones. Por lo tanto, las propuestas de intervención deben orientarse también hacia las condiciones del entorno laboral y no únicamente hacia la adaptación individual del docente.

Implicaciones para la intervención educativa

A partir de los resultados obtenidos se plantean cuatro líneas de intervención que pueden desarrollarse desde los centros escolares y los espacios de formación continua. La primera se relaciona con una formación situada que atienda las problemáticas identificadas por los propios docentes. Los rezagos de lectura y escritura, la inasistencia, la diversidad lingüística, la comunicación con las familias y el trabajo con recursos limitados requieren estrategias acordes al contexto. Por lo tanto, los cursos generales pueden complementarse con comunidades de práctica, mentorías y espacios donde los docentes compartan experiencias y soluciones.

La segunda línea corresponde al acompañamiento directivo. Debido a que la dirección escolar concentró la mayor frecuencia como instancia de apoyo ante conflictos, resulta necesario fortalecer capacidades de escucha, mediación, distribución de responsabilidades y retroalimentación. Estas acciones deben integrarse a la gestión cotidiana y no convertirse en nuevas cargas administrativas, ya que su propósito es facilitar la resolución de problemas y favorecer la colaboración profesional.

La tercera línea se relaciona con la participación de las familias. Guzmán Gómez (2024); y Muñoz Rodríguez (2022) muestran que la relación escuela-familia debe analizarse considerando las condiciones sociales y las posibilidades reales de participación. Por lo tanto, las escuelas pueden establecer mecanismos flexibles de comunicación, acuerdos de seguimiento y actividades de corresponsabilidad adaptadas a cada comunidad. El objetivo no consiste en trasladar más responsabilidades a las familias, sino en reducir la distancia entre las expectativas escolares y las condiciones del hogar.

La cuarta línea corresponde a la revisión de los recursos y de las cargas ajenas a la enseñanza. La falta de materiales fue el principal aspecto de desagrado y las actividades externas al aula también aparecieron como fuente de tensión. En este sentido, un diagnóstico periódico puede permitir identificar materiales prioritarios, problemas de conectividad y tareas administrativas que puedan reorganizarse. Estas medidas pueden contribuir a que la continuidad profesional se apoye en mejores condiciones de trabajo y no solamente en el compromiso individual.

Formación, organización escolar y seguimiento

La formación continua puede recuperar la experiencia acumulada por los propios docentes como un recurso para el desarrollo profesional. Los participantes que han trabajado en diferentes comunidades han construido estrategias para atender la falta de recursos, ajustar explicaciones y relacionarse con las familias. Estos conocimientos pueden organizarse y compartirse entre pares. Por lo tanto, además de los cursos externos, los planteles y zonas escolares pueden desarrollar espacios donde se documenten problemáticas frecuentes, soluciones aplicadas y resultados obtenidos, reconociendo al profesorado como productor de conocimiento situado.

Así mismo, el acompañamiento puede diferenciarse de acuerdo con la etapa de la trayectoria profesional. Los docentes que ingresan por primera vez a telesecundaria pueden requerir orientación sobre la organización del trabajo, las características del subsistema y la relación con la comunidad, mientras que quienes tienen mayor experiencia pueden necesitar apoyo frente a cargas acumuladas, cambios curriculares o nuevas demandas. Cano

Ruiz et al. (2023) señalan que la formación para territorios rurales debe relacionarse con los desafíos concretos de estos espacios. Una estrategia de mentoría puede vincular ambas necesidades y aprovechar la experiencia de los docentes que conocen el contexto.

En cuanto a la organización escolar, los resultados muestran la necesidad de revisar las actividades que consumen tiempo y que no tienen una relación directa con la enseñanza. Aunque las cargas ajenas al aula no fueron la categoría con mayor frecuencia, su presencia debe considerarse porque se suma a los rezagos, la inasistencia y el seguimiento familiar. Ceballos Escobar (2023) señala que la organización del trabajo puede afectar la experiencia docente. Por lo tanto, una revisión periódica de tareas administrativas puede ayudar a identificar procesos que puedan simplificarse, distribuirse de otra manera o realizarse en momentos que interfieran menos con las actividades pedagógicas.

El seguimiento de estas intervenciones puede realizarse mediante indicadores sencillos y comprensibles para los centros escolares. Además de la asistencia o el cumplimiento curricular, pueden registrarse la disponibilidad de materiales prioritarios, la frecuencia de comunicación con las familias, el tiempo destinado a regularización y la percepción de apoyo directivo. Estos datos no sustituyen la evaluación institucional, pero pueden aportar información para conocer si las acciones implementadas modifican las condiciones que los docentes consideran importantes para permanecer y desarrollar su trabajo.

Finalmente, es necesario conservar espacios de escucha para el profesorado. Las entrevistas mostraron que las respuestas de los docentes contienen información sobre problemáticas, pero también sobre apoyos, satisfacciones y estrategias utilizadas para resolver situaciones. Por lo tanto, entrevistas breves, grupos de discusión o preguntas abiertas pueden utilizarse de manera periódica como herramientas de gestión. Esto permitiría que las intervenciones no se diseñen únicamente a partir de indicadores externos, sino también con información generada por quienes realizan diariamente el trabajo en telesecundaria.

La presente investigación tiene algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. La muestra fue intencional y estuvo integrada por docentes de telesecundaria vinculados con contextos periféricos y rurales de Chihuahua, por lo que no se buscó una generalización estadística. Así mismo, los porcentajes corresponden a menciones organizadas en categorías y cumplen una función descriptiva. En algunos bloques, un participante podía aportar más de una respuesta, por lo que los datos deben entenderse como tendencias presentes en el discurso.

Por otra parte, la entrevista permitió recuperar percepciones y experiencias profesionales, pero no sustituye la observación directa de las prácticas ni incorpora la perspectiva de todos los actores escolares. Futuras investigaciones pueden incluir a directivos, estudiantes y familias, además de comparar escuelas de diferentes regiones del estado. También pueden desarrollarse estudios mixtos que relacionen las categorías cualitativas con indicadores de carga laboral, bienestar, permanencia y condiciones escolares.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que la permanencia de los docentes en telesecundaria no responde a un solo elemento, sino a la interacción de diversos factores personales, organizacionales y territoriales que se construyen y modifican a lo largo de la trayectoria profesional. Entre los aspectos que favorecen la continuidad destacan el gusto por el trabajo docente, la motivación proveniente del entorno familiar, la percepción de generar un impacto positivo en el alumnado y la estabilidad laboral. Estos elementos muestran que la permanencia se relaciona tanto con condiciones objetivas del empleo como con valoraciones subjetivas que los docentes construyen sobre su profesión. Así mismo, el acompañamiento de la dirección escolar y el apoyo de los compañeros adquieren relevancia como recursos para enfrentar conflictos y situaciones complejas, lo cual permite inferir que las relaciones profesionales al interior de la escuela pueden funcionar como un factor de sostén para el ejercicio cotidiano de la docencia.

Por otra parte, los resultados permiten observar que la continuidad profesional se desarrolla en escenarios caracterizados por diversas dificultades. La falta de recursos para enseñar, la pobreza presente en algunas comunidades, el limitado acompañamiento familiar, los rezagos de aprendizaje, la inasistencia y la presencia de actividades ajenas al trabajo estrictamente pedagógico representan condiciones que incrementan las exigencias para el profesorado. Estas problemáticas no solamente afectan la organización de las actividades escolares, sino que también reducen el tiempo disponible para avanzar en los contenidos, atender los objetivos curriculares y generar procesos de aprendizaje con mayor continuidad. Ante este escenario, los docentes se ven obligados a implementar actividades de regularización, seguimiento individual, mediación y acompañamiento que amplían sus responsabilidades y pueden provocar mayores niveles de desgaste profesional.

En este sentido, uno de los principales hallazgos de la investigación consiste en reconocer que la permanencia no puede interpretarse como sinónimo de bienestar o ausencia de problemáticas. Un docente puede mantenerse durante varios años dentro del subsistema y, al mismo tiempo, experimentar cansancio, presión, frustración o desgaste derivado de las condiciones en las que realiza su trabajo. Por lo tanto, analizar únicamente la continuidad

laboral puede ofrecer una visión limitada del fenómeno, ya que permanecer en la profesión no significa necesariamente desempeñarse bajo condiciones favorables. Esto permite considerar que las políticas y estrategias orientadas a la permanencia docente deberían atender no solamente la retención del personal, sino también la calidad de las condiciones laborales, los apoyos institucionales y los recursos disponibles para desarrollar adecuadamente la práctica educativa.

La relación entre la escuela y las familias constituye otro de los componentes relevantes encontrados durante el análisis. Los docentes señalaron que un acompañamiento limitado en el hogar puede traducirse en una mayor necesidad de seguimiento académico, regulación de hábitos, atención de rezagos y comunicación constante con madres, padres o tutores. Sin embargo, los resultados también permiten advertir que estas situaciones no deben explicarse únicamente como falta de interés por parte de las familias. Las condiciones económicas, laborales, sociales y territoriales de cada comunidad pueden limitar las posibilidades reales de participación y acompañamiento. Por lo anterior, la corresponsabilidad entre escuela y familia requiere mecanismos flexibles de comunicación, estrategias adaptadas al contexto y acciones que distribuyan las responsabilidades entre los distintos actores educativos, evitando concentrarlas exclusivamente en los docentes o en los hogares.

Así mismo, las características territoriales adquieren importancia al momento de comprender las experiencias profesionales del profesorado de telesecundaria. El trabajo en zonas rurales, periféricas o con limitaciones de infraestructura implica condiciones diferentes a las que pueden presentarse en escuelas urbanas con mayor acceso a recursos y servicios. Esto significa que la formación continua, el acompañamiento institucional y las estrategias de intervención no deberían formularse de manera homogénea. Por el contrario, los resultados sugieren la necesidad de considerar las particularidades de cada contexto, las características del alumnado, las condiciones de las comunidades y los recursos disponibles en las escuelas. A partir de ello, se puede inferir que una política de acompañamiento situada tendría mayores posibilidades de responder a las necesidades reales de los docentes.

Otro elemento que se desprende de los resultados es la importancia de las satisfacciones profesionales como factores que contribuyen a sostener la permanencia. Observar el aprendizaje del alumnado, conocer la continuidad de estudiantes en niveles educativos superiores, reconocer procesos de superación académica o personal y percibir que el trabajo realizado tiene una utilidad social representan experiencias que fortalecen la valoración de la profesión. Esto demuestra que el ejercicio docente no se sostiene únicamente a partir de incentivos económicos o de estabilidad laboral, sino también mediante recompensas de carácter simbólico, profesional y afectivo. En consecuencia, fortalecer los espacios de reconocimiento, acompañamiento y valoración del trabajo puede contribuir a mejorar la experiencia profesional dentro de las telesecundarias.

Finalmente, la entrevista semiestructurada resultó pertinente para recuperar la visión de los docentes y conocer aspectos de su experiencia que difícilmente pueden identificarse mediante indicadores administrativos o registros escolares. La información obtenida permitió integrar trayectorias, percepciones, problemáticas, apoyos y satisfacciones dentro de una misma lectura del fenómeno. A partir de los hallazgos, se considera necesario fortalecer la formación continua situada, el acompañamiento directivo, las redes de colaboración entre docentes, la revisión de cargas administrativas, la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos, así como las estrategias de comunicación con las familias. Estas acciones pueden contribuir a que la permanencia profesional no dependa únicamente del esfuerzo individual del docente, sino de condiciones institucionales que permitan desarrollar la práctica educativa de manera más estable, acompañada y acorde con las características territoriales de la telesecundaria.

REFERENCIAS

Angulo Moreno, Á. de J., & González Barrón, L. M. (2024). Competencias emocionales, bienestar y experiencias educativas de profesoras de secundarias en la frontera. ***Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 4***(2), 1–22. https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.2.e74

Braun, V., & Clarke, V. (2021). ***Thematic analysis: A practical guide***. SAGE.

Cano Ruiz, A., & Espino Rosendo, H. M. (2024). Liderar el trabajo escolar en telesecundaria durante la pandemia: Desafíos colectivos y posibilidades para innovar. ***Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29***(102), 705–729. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v29n102/1405-6666-rmie-29-102-705.pdf

Cano Ruiz, A., Espino Rosendo, H. M., & Espinosa Gerónimo, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. ***Revista Iberoamericana de Educación, 91***(1), 85–98. https://doi.org/10.35362/rie9115566

Ceballos Escobar, F. I. (2023). Ampliar el horario y disminuir las condiciones de trabajo docente: El caso de dos escuelas de tiempo completo en Colima, México. ***Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 32***(70), 91–108. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p91-108

DeDiego, A. C., Hickman, B. J., Tracy, A. D., Hunt, T. L., Rush, L. S., Bays, J. D., Palmer, K. M., Perkins, M. A., & Lincoln, A. L. (2025). Teacher mental health and district employee support in rural communities: A sequential exploratory mixed methods study. *Educational Policy, 39*(7), 1303–1329. https://doi.org/10.1177/08959048241305528

González Fernández, M. O., Vargas Mesa, E. D., Martínez Martínez, G., & Arias López, J. L. (2023). Estudio comparativo entre México y Colombia de las prácticas docentes en contextos rurales en tiempos de la pandemia COVID-19. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13*(26). https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1449

Guzmán Gómez, C. (2022). Cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales, 49*(92). https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1572

Guzmán Gómez, C. (2024). La participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos. *Perfiles Educativos, 46*(183), 21–38. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61306

Hernández-Bautista, D. L., & Estrada-Girón, A. (2026). Educación emocional en escuelas primarias rurales: prácticas docentes, experiencias escolares y condiciones institucionales. *Sophia Research Review*, *3*(2), 37-47. https://doi.org/10.64092/fy6x6c94

Juárez Némer, O. C. (2024). La modernización de la formación del maestro rural en México: Expectativas y resignificaciones. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54*(1), 189–212. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.620

Kingsford-Smith, A. A., Collie, R. J., Loughland, T., & Nguyen, H. T. M. (2023). Teacher wellbeing in rural, regional, and metropolitan schools: Examining resources and demands across locations. *Teaching and Teacher Education, 132*, 104229. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104229

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía, 6*(11), 245–264. https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131

Muñoz Rodríguez, É. P. (2022). Interacción de categorías sociales en la relación familias-escuela ¿cómo favorecen u obstaculizan la participación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 52*(3), 337–370. https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.519

Salgado Martínez, J. A., & Escobar Gutiérrez, E. (2025). Condiciones laborales, motivación y bienestar docente: Exploración de la satisfacción laboral en telesecundarias de Michoacán, Zona Escolar 058, en 2024. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2*(2), 363–368. https://doi.org/10.70625/rlce/197

Torres Corona, V. (2024). Investigar al magisterio en territorios rurales en México. Una breve revisión documental. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (39), 170–191. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9648541.pdf

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Julio César Gómez-Gándara, Alejandro Villegas-Muro, Sergio Reaza-Escárcega: 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 vulnerable.

19

LA ENSEÑANZA

DE ADMINISTRACIÓN LABORAL DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE: LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS EN AULA UNIVERSITARIA

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

LA ENSEÑANZA

DE ADMINISTRACIÓN LABORAL DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE: LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS EN AULA UNIVERSITARIA

TEACHING LABOR ADMINISTRATION FROM TEACHING PRACTICE: METHODOLOGICAL GUIDELINES IN THE UNIVERSITY CLASSROOM

Abdiel Quiñones-Martínez[1]
E-mail: abdy061884@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9432-7949
Mailyn Medero-Ruíz[1]
E-mail: mailyncel@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4042-437X
[1] Universidad del Golfo de California. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Quiñones-Martínez, A., & Medero-Ruíz, M. (2026). La enseñanza de Administración Laboral desde la práctica docente: lineamientos metodológicos en aula universitaria. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 216-223.

Fecha de presentación: 23/06/2026 **Fecha de aceptación:** 19/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La enseñanza de la asignatura Administración Laboral en programas universitarios de Administración de Empresas enfrenta diversos desafíos didácticos, particularmente en la comprensión de contenidos normativos, la articulación entre teoría y práctica y la participación activa del estudiantado. Ante esta problemática, el presente artículo tiene como objetivo proponer lineamientos metodológicos para la enseñanza de la Administración Laboral en educación superior, a partir de la observación sistemática de la práctica docente en el aula universitaria. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo–reflexivo, basado en la observación prolongada de la práctica docente durante varios cuatrimestres académicos. La información se recopiló mediante registros de observación, atendiendo a criterios como la participación estudiantil, la comprensión conceptual y la aplicación práctica de los contenidos laborales. Los resultados evidencian dificultades recurrentes en la comprensión de la normativa laboral cuando se emplean metodologías predominantemente expositivas, así como un mayor involucramiento estudiantil ante la implementación de estrategias metodológicas activas. A partir de estos hallazgos, se proponen lineamientos metodológicos orientados a fortalecer la enseñanza de la asignatura, destacando la articulación entre teoría y práctica, el uso de estrategias activas, la reflexión docente y la contextualización de los contenidos. Se concluye que la adopción de enfoques metodológicos activos y reflexivos contribuye a mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Administración Laboral, ofreciendo orientaciones aplicables a contextos universitarios similares.

Palabras clave:

Administración Laboral, práctica docente, estrategias metodológicas, educación superior, aprendizaje activo.

ABSTRACT

Teaching Labor Administration in undergraduate Business Administration programs presents significant didactic challenges, particularly regarding the understanding of normative content, the integration of theory and practice, and student engagement. In response to this issue, this article aims to propose methodological guidelines for teaching Labor Administration in higher education, based on the systematic observation of teaching practice in the university classroom. The study was conducted using a qualitative approach with a descriptive–reflective design, grounded in prolonged classroom observation over several academic terms. Data were collected through observation records focusing on student participation, conceptual understanding, and the practical application of labor-related content. The results reveal recurring difficulties in understanding labor regulations when predominantly lecture-based methodologies are employed, as well as higher levels of student engagement when active methodological strategies are introduced. Based on these findings, a set of methodological guidelines is proposed, emphasizing the integration of theory and practice, the use of active learning strategies, reflective teaching practice, and the contextualization of labor content. The study concludes that adopting active and reflective methodological approaches enhances the teaching–learning process of Labor Administration and provides transferable guidelines for similar higher education contexts.

Keywords:

Labor Administration, teaching practice, methodological strategies, higher education, active learning.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en Administración de Empresas exige una comprensión sólida de los principios que regulan las relaciones laborales, dado su impacto directo en la gestión del capital humano y en la sostenibilidad organizacional. En este contexto, la asignatura de Administración Laboral ocupa un lugar estratégico dentro de los planes de estudio universitarios, al proporcionar a los estudiantes los fundamentos normativos, administrativos y éticos necesarios para la toma de decisiones en entornos laborales complejos y dinámicos (Chiavenato, 2017; Robbins & Coulter, 2020).

No obstante, diversos estudios han señalado que la enseñanza de contenidos laborales en educación superior presenta desafíos didácticos significativos, particularmente cuando predomina un enfoque expositivo centrado en la transmisión teórica de normas y procedimientos. Este tipo de aproximación suele generar dificultades en la comprensión, escasa vinculación entre teoría y práctica, y bajos niveles de participación estudiantil, lo que limita el aprendizaje significativo de los futuros administradores (Biggs & Tang, 2011; Díaz-Barriga & Hernández, 2003).

En respuesta a estas problemáticas, la literatura reciente en didáctica universitaria enfatiza la necesidad de transitar hacia modelos pedagógicos centrados en el estudiante, que promuevan el aprendizaje activo, la reflexión crítica y la aplicación contextualizada del conocimiento. Estrategias metodológicas como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos y la simulación han demostrado favorecer una comprensión más profunda de contenidos complejos, especialmente en disciplinas vinculadas a la gestión y las ciencias sociales aplicadas (Fink, 2013).

En este marco, la práctica docente adquiere un papel central como espacio de observación, análisis y mejora continua de los procesos de enseñanza–aprendizaje. La reflexión sistemática sobre la experiencia en el aula permite identificar patrones, dificultades recurrentes y oportunidades de innovación metodológica, constituyéndose en una fuente legítima de conocimiento pedagógico cuando se apoya en fundamentos teóricos y criterios metodológicos explícitos (Schön, 2017; Zabalza, 2002).

A pesar de la relevancia de estas aproximaciones, persiste un vacío en la literatura respecto a propuestas metodológicas específicas para la enseñanza de la Administración Laboral en programas universitarios de Administración de Empresas, particularmente aquellas derivadas de la observación directa de la práctica docente en contextos reales de aula. Esta ausencia limita la transferencia de experiencias pedagógicas sistematizadas que puedan orientar a otros docentes en la mejora de sus estrategias de enseñanza.

En atención a lo anterior, el objetivo del presente estudio es proponer lineamientos metodológicos para la enseñanza de la Administración Laboral en educación superior, a partir de la observación sistemática de la práctica docente en el aula universitaria. El artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se describe la metodología empleada; posteriormente, se presentan los resultados derivados de la observación; a continuación, se discuten los hallazgos en relación con la literatura existente; y finalmente, se exponen las conclusiones, limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dado que su propósito no fue medir variables ni establecer relaciones causales, sino comprender y describir fenómenos educativos a partir de la experiencia directa en el contexto de enseñanza–aprendizaje. La investigación cualitativa resulta pertinente cuando se busca analizar prácticas pedagógicas, significados y dinámicas que emergen en escenarios educativos reales, permitiendo una aproximación profunda y contextualizada al objeto de estudio (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2018).

Desde esta perspectiva, el estudio se inscribe en un diseño descriptivo–reflexivo, centrado en la observación sistemática de la práctica docente en la asignatura Administración Laboral. Este tipo de diseño es apropiado para investigaciones que parten de la experiencia profesional del docente-investigador y buscan generar conocimiento pedagógico a partir de la reflexión crítica, siempre que dicha reflexión se encuentre debidamente fundamentada y metodológicamente explicitada (Tisdell et al., 2025; Triviño & Sanhueza, 2019).

El diseño de la investigación se estructuró como un estudio basado en la práctica docente, en el cual el investigador asumió el rol de docente–observador, participando activamente en el proceso educativo y, al mismo tiempo, analizando de manera sistemática las dinámicas que se desarrollaron en el aula. Este enfoque reconoce al docente como un agente reflexivo capaz de producir conocimiento pedagógico a partir de su propia práctica, siempre que se adopten criterios de rigor y sistematicidad (Schön, 2017; Zabalza, 2002).

La observación se concibió como un proceso planificado, intencional y continuo, orientado a identificar patrones recurrentes en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos vinculados con la Administración Laboral. A diferencia de observaciones ocasionales o informales, el estudio se apoyó en una observación prolongada en el tiempo, lo que permitió fortalecer la credibilidad de los hallazgos y reducir el sesgo asociado a situaciones aisladas (Angrosino, 2007; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El estudio se llevó a cabo en el contexto de la educación superior, específicamente en la asignatura Administración Laboral, impartida en un programa de Licenciatura en Administración de Empresas. Esta asignatura forma parte del área de formación profesional y tiene como objetivo dotar a los estudiantes de conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la gestión de las relaciones laborales, la normativa vigente y la toma de decisiones en el ámbito del trabajo.

La observación se realizó durante los últimos tres cuatrimestres académicos consecutivos, lo que permitió analizar el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje en distintos grupos de estudiantes, así como identificar regularidades y variaciones en función de las estrategias metodológicas empleadas. La prolongación temporal del estudio constituye un criterio relevante de calidad en investigaciones cualitativas, ya que favorece una comprensión más profunda del fenómeno estudiado (Flick, 2018; Saldaña, 2015).

Los participantes del estudio estuvieron conformados por estudiantes universitarios inscritos en la asignatura Administración Laboral, quienes cursaban la carrera de Administración de Empresas. Dado el enfoque cualitativo del estudio, no se estableció una muestra probabilística, sino que se trabajó con los grupos naturales asignados al docente-investigador, lo cual es habitual y metodológicamente aceptado en investigaciones educativas de carácter descriptivo–reflexivo (Tisdell et al., 2025).

El investigador asumió el rol de docente–investigador, participando activamente en la planificación, impartición y evaluación de la asignatura, y al mismo tiempo registrando de manera sistemática las observaciones relevantes para el estudio. Este doble rol se justifica desde la perspectiva de la investigación basada en la práctica, la cual reconoce que la cercanía del investigador con el contexto puede constituir una fortaleza analítica, siempre que se adopten estrategias reflexivas y se expliciten las limitaciones inherentes a dicha posición (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

La principal técnica de recolección de información fue la observación sistemática en el aula, entendida como un proceso de atención intencional orientado a registrar comportamientos, interacciones y situaciones relevantes para los objetivos del estudio. La observación se centró en aspectos relacionados con el desarrollo de la clase, la participación estudiantil, la comprensión de los contenidos laborales y la relación entre teoría y práctica (Angrosino, 2007).

Como instrumento de apoyo se utilizaron registros de observación, elaborados de manera continua al finalizar cada sesión de clase. Estos registros incluyeron descripciones detalladas de situaciones observadas, reflexiones preliminares y notas analíticas, lo que permitió organizar la información y facilitar su posterior análisis. El uso de registros reflexivos es una estrategia ampliamente recomendada en estudios cualitativos centrados en la práctica docente (Cerrón Rojas, 2019; Saldaña, 2015).

La observación se orientó a partir de criterios previamente definidos, alineados con el objetivo del estudio. Entre los principales criterios considerados se incluyeron:

- Nivel de participación e involucramiento de los estudiantes.
- Grado de comprensión de los contenidos normativos y conceptuales.
- Capacidad para aplicar los conocimientos a situaciones prácticas.
- Respuesta de los estudiantes ante distintas estrategias metodológicas.
- Dificultades recurrentes en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de lectura reflexiva y categorización temática, identificando patrones y regularidades en los registros de observación. Este procedimiento permitió organizar los hallazgos de manera coherente y fundamentar la posterior propuesta de lineamientos metodológicos, en consonancia con los principios del análisis cualitativo inductivo (Creswell & Poth, 2018; Saldaña, 2015).

Con el fin de garantizar la calidad científica del estudio, se adoptaron criterios de rigor metodológico propios de la investigación cualitativa. En este sentido, el análisis de la práctica docente se orientó por principios de credibilidad, transferibilidad, consistencia y reflexividad, ampliamente reconocidos en estudios educativos de enfoque interpretativo (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2018).

La credibilidad del estudio se fortaleció mediante la observación prolongada en el tiempo, lo que permitió identificar patrones recurrentes en el proceso de enseñanza–aprendizaje y reducir la influencia de situaciones aisladas. Asimismo, la persistencia en el campo facilitó una comprensión más profunda de las dinámicas del aula y de las respuestas del estudiantado ante distintas estrategias metodológicas, tal como recomiendan Tisdell et al. (2025).

En cuanto a la transferibilidad, si bien el estudio se desarrolló en un contexto institucional específico, la descripción detallada del escenario educativo, de la asignatura y de las estrategias empleadas permite que los lineamientos metodológicos propuestos puedan ser considerados y adaptados por otros docentes en contextos universitarios similares. De acuerdo con Stake (2010), este tipo de transferibilidad analítica resulta especialmente pertinente en investigaciones basadas en la práctica docente.

La consistencia del estudio se aseguró mediante el uso sistemático de registros de observación elaborados de manera continua, lo que permitió mantener coherencia en

los criterios de análisis a lo largo del periodo de observación. Estos registros funcionaron como un mecanismo de control metodológico y facilitaron la trazabilidad del proceso analítico (Saldaña, 2015).

Finalmente, se incorporó la reflexividad como principio transversal del estudio, reconociendo el doble rol del investigador como docente y observador. La explicitación de esta posición permitió analizar críticamente las decisiones pedagógicas adoptadas y sus posibles efectos en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en consonancia con los planteamientos de la investigación basada en la práctica profesional (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

El análisis de la información se llevó a cabo de manera progresiva y sistemática, a partir de los registros de observación elaborados durante el periodo de estudio. En una primera fase, se realizó una lectura exhaustiva de los registros con el propósito de identificar ideas recurrentes, situaciones significativas y patrones iniciales relacionados con el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Administración Laboral.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de categorización temática, mediante el cual los fragmentos de información fueron organizados en categorías provisionales asociadas a los criterios de observación previamente definidos. Estas categorías fueron revisadas y refinadas de manera iterativa, permitiendo una comprensión más profunda de los fenómenos observados, en concordancia con los principios del análisis cualitativo inductivo (Creswell & Poth, 2018; Saldaña, 2015).

Como resultado de este proceso, las categorías resultantes sirvieron de base para la elaboración de los resultados y para la formulación de los lineamientos metodológicos propuestos, garantizando la coherencia entre los objetivos del estudio, el proceso analítico y los hallazgos presentados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación derivan de la observación sistemática de la práctica docente en la asignatura Administración Laboral durante varios cuatrimestres académicos. Los hallazgos se organizan en función de patrones recurrentes identificados en el aula, atendiendo a los criterios de observación previamente establecidos. La presentación de los resultados se realiza de manera descriptiva y objetiva, sin emitir interpretaciones ni valoraciones teóricas.

- **Dificultades recurrentes en la comprensión de los contenidos laborales**

A partir de la observación realizada, se identificaron dificultades persistentes en la comprensión de los contenidos normativos y conceptuales asociados a la Administración Laboral. En particular, se observó que una proporción significativa de estudiantes presentaba problemas para interpretar disposiciones legales, distinguir entre figuras jurídicas laborales y relacionar conceptos teóricos con situaciones organizacionales concretas.

Estas dificultades se manifestaron con mayor frecuencia cuando los contenidos se abordaban mediante clases predominantemente expositivas, centradas en la explicación verbal del docente y el uso de materiales normativos extensos. En dichas situaciones, los estudiantes tendían a mostrar confusión conceptual y requerían reiteradas aclaraciones durante el desarrollo de la clase.

- **Patrones de participación estudiantil en el aula**

En relación con la participación estudiantil, los registros de observación evidenciaron niveles variables de involucramiento, dependiendo de la estrategia metodológica empleada. Durante sesiones basadas en la exposición magistral, se observó una participación limitada, caracterizada por intervenciones esporádicas y escasa formulación de preguntas por parte del estudiantado.

Por el contrario, en aquellas sesiones en las que se incorporaron actividades prácticas, discusiones guiadas o análisis de situaciones laborales, se registró un aumento en la interacción entre los estudiantes y el docente. En estos casos, los estudiantes mostraron mayor disposición a expresar opiniones, plantear dudas y compartir experiencias relacionadas con el contenido de la asignatura.

- **Relación entre teoría y práctica en el proceso de aprendizaje**

Otro hallazgo relevante fue la dificultad de los estudiantes para vincular los contenidos teóricos con contextos laborales reales. En múltiples ocasiones, se observó que los estudiantes lograban memorizar definiciones o clasificaciones, pero enfrentaban obstáculos al momento de aplicar dichos conocimientos a casos concretos o escenarios simulados.

Esta situación se evidenció especialmente en temas relacionados con derechos y obligaciones laborales, procedimientos administrativos y resolución de conflictos. La falta de ejemplos prácticos y de actividades contextualizadas se asoció con una comprensión fragmentada de los contenidos, según lo registrado en las sesiones observadas.

- **Respuesta del estudiantado ante distintas estrategias metodológicas**

Los resultados también muestran diferencias en la respuesta del estudiantado ante la implementación de diversas estrategias metodológicas. Cuando se emplearon actividades que promovían la participación activa; como el análisis de casos, el trabajo colaborativo o la simulación de situaciones laborales, se observó una mayor atención y un incremento en la interacción durante la clase.

En contraste, las estrategias centradas exclusivamente en la transmisión de información tendieron a generar menor dinamismo en el aula. En estos escenarios, se registraron comportamientos asociados a la pasividad, tales

como la disminución de preguntas y la atención intermitente durante la sesión.

- **Necesidades formativas identificadas**

A partir del conjunto de observaciones realizadas, se identificaron necesidades formativas recurrentes en los estudiantes de la asignatura Administración Laboral. Entre estas se destacan la necesidad de fortalecer la comprensión aplicada de la normativa laboral, desarrollar habilidades para el análisis de situaciones reales y promover una mayor participación activa en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, se observó la conveniencia de contar con lineamientos metodológicos claros que orienten la enseñanza de la asignatura hacia un enfoque más práctico y contextualizado, acorde con las demandas profesionales del campo de la administración de empresas.

En síntesis, los resultados evidencian:

- Dificultades recurrentes en la comprensión de contenidos laborales
- Participación estudiantil limitada en metodologías expositivas
- Mayor involucramiento ante estrategias activas
- Escasa articulación entre teoría y práctica en ciertos temas
- Necesidad de fortalecer el enfoque metodológico de la asignatura

Estos hallazgos constituyen la base empírica descriptiva sobre la cual se desarrolla la discusión y la propuesta de lineamientos metodológicos, que se presentan en la siguiente sección.

Los resultados obtenidos a partir de la observación sistemática de la práctica docente permiten analizar de manera crítica los desafíos que enfrenta la enseñanza de la Administración Laboral en la educación superior y su correspondencia con lo reportado en la literatura especializada. Las dificultades identificadas en la comprensión de contenidos normativos y en la articulación entre teoría y práctica coinciden con estudios que señalan la complejidad de enseñar disciplinas con un fuerte componente legal y procedimental mediante enfoques tradicionales centrados en la exposición magistral (Díaz-Barriga & Hernández, 2003; Zabalza, 2002).

En particular, la baja participación estudiantil observada durante sesiones predominantemente expositivas refuerza los planteamientos de la didáctica universitaria contemporánea, que advierte sobre las limitaciones de los modelos de enseñanza centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento. Investigaciones previas han demostrado que este tipo de estrategias tiende a generar aprendizajes superficiales y escasa implicación cognitiva, lo que resulta especialmente problemático en la formación de administradores de empresas, donde se espera el desarrollo de competencias analíticas y aplicadas (Biggs & Tang, 2011).

Por el contrario, el mayor involucramiento estudiantil registrado cuando se implementaron estrategias metodológicas activas se alinea con los enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante. La literatura reciente destaca que metodologías como el análisis de casos, el trabajo colaborativo y la simulación favorecen la comprensión de contenidos complejos al situar al estudiante en escenarios cercanos a la realidad profesional, promoviendo así un aprendizaje más significativo y duradero (Fink, 2013; Robbins & Coulter, 2020). En este sentido, los hallazgos del estudio confirman que la enseñanza de la Administración Laboral se beneficia de enfoques metodológicos que trascienden la mera explicación teórica de la normativa.

Asimismo, las dificultades observadas para vincular los contenidos teóricos con situaciones laborales reales reflejan una problemática ampliamente documentada en la formación universitaria en el ámbito de la administración. Diversos autores señalan que la ausencia de actividades contextualizadas limita la transferencia del conocimiento y reduce la capacidad del estudiantado para aplicar lo aprendido en contextos profesionales concretos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Desde esta perspectiva, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la dimensión aplicada de la asignatura Administración Laboral-

Desde el punto de vista de la práctica docente, los hallazgos obtenidos respaldan la importancia de la reflexión sistemática sobre la enseñanza como estrategia de mejora continua. La investigación basada en la práctica (British Educational Research Association, 2018) reconoce al docente como un profesional reflexivo capaz de generar conocimiento pedagógico a partir del análisis crítico de su propia experiencia, siempre que dicha reflexión se sustente en marcos teóricos y criterios metodológicos explícitos (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Schön, 2017).

Esta perspectiva adquiere especial relevancia ante la incorporación de tecnologías emergentes en los procesos académicos. En este sentido, Sattari-Ardabili y De Hoyos-Guevara (2026) destacan que el empleo de la inteligencia artificial en la investigación científica debe estar acompañado de criterios éticos, responsabilidad y supervisión humana, principios que también resultan pertinentes para orientar su integración reflexiva en la práctica docente. En el presente estudio, la observación prolongada en el aula permitió identificar patrones recurrentes que fundamentan la propuesta metodológica que se presenta a continuación.

Lineamientos metodológicos para la enseñanza de la Administración Laboral

A partir de los resultados obtenidos y su contraste con la literatura especializada, se proponen los siguientes

lineamientos metodológicos para la enseñanza de la asignatura Administración Laboral en educación superior. Estos lineamientos se conciben como orientaciones flexibles, susceptibles de adaptación a distintos contextos institucionales, y no como un modelo prescriptivo cerrado.

1. Articulación sistemática entre teoría y práctica

Se recomienda que los contenidos normativos se aborden de manera integrada con situaciones laborales reales o simuladas. El uso de estudios de caso, análisis de conflictos laborales y revisión de documentos auténticos permite contextualizar la normativa y favorecer una comprensión aplicada de los contenidos, promoviendo aprendizajes significativos (Fink, 2013).

2. Incorporación de estrategias metodológicas activas

La enseñanza de la Administración Laboral debe priorizar metodologías que fomenten la participación activa del estudiantado, tales como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y la simulación de procesos administrativos laborales. Estas estrategias contribuyen al desarrollo de habilidades analíticas y a una mayor implicación cognitiva en el proceso de aprendizaje (Biggs & Tang, 2011).

3. Centralidad de la práctica docente reflexiva

Se propone que el docente adopte una postura reflexiva permanente sobre su práctica, utilizando registros de observación y análisis crítico para evaluar la efectividad de las estrategias empleadas. La reflexión pedagógica fundamentada permite ajustar la enseñanza a las necesidades reales del estudiantado y fortalecer la calidad del proceso formativo (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Schön, 2017).

4. Contextualización de los contenidos laborales

Es fundamental situar los contenidos de la asignatura en el contexto organizacional y social del entorno en el que se desempeñarán los futuros administradores. La contextualización de la normativa laboral contribuye a incrementar la relevancia percibida de la asignatura y a mejorar el compromiso del estudiantado con el aprendizaje (Robbins & Coulter, 2020; Zabalza, 2002).

5. Evaluación formativa orientada al aprendizaje

Se sugiere incorporar estrategias de evaluación formativa que permitan retroalimentar de manera continua el proceso de aprendizaje, priorizando el análisis, la argumentación y la aplicación de los conocimientos por encima de la memorización de disposiciones normativas (Díaz-Barriga & Hernández, 2003).

Los resultados y la propuesta metodológica presentada evidencian que la enseñanza de la Administración Laboral en educación superior requiere enfoques pedagógicos activos, reflexivos y contextualizados. Los lineamientos derivados de este estudio constituyen un aporte relevante para la práctica docente y ofrecen orientaciones transferibles a contextos similares, contribuyendo así al fortalecimiento de la formación de futuros administradores de empresas.

CONCLUSIONES

El estudio permitió establecer que la enseñanza de la Administración Laboral en educación superior requiere superar el predominio de enfoques expositivos y avanzar hacia metodologías que articulen los contenidos normativos con situaciones propias del ámbito profesional. La observación de la práctica docente evidenció dificultades en la transferencia de conocimientos teóricos a situaciones laborales concretas, lo que sustenta la necesidad de incorporar estrategias orientadas a la contextualización y aplicación del aprendizaje.

Los lineamientos metodológicos propuestos priorizan el análisis de casos, el trabajo colaborativo, la simulación de situaciones laborales, la evaluación formativa y la reflexión sobre la práctica docente. Estas estrategias favorecen una participación más activa del estudiante y permiten desarrollar capacidades relacionadas con el análisis, la toma de decisiones y la resolución de problemas, fundamentales para el ejercicio profesional en Administración de Empresas.

El principal aporte del estudio radica en la sistematización de una propuesta metodológica específica para la enseñanza de la Administración Laboral, construida a partir de la observación directa de la práctica docente y sustentada en principios de la pedagogía universitaria. Su aplicación puede contribuir a reducir la distancia entre teoría y práctica y a concebir esta asignatura no solo como un espacio de aprendizaje normativo, sino también como un escenario para desarrollar una comprensión crítica y responsable de las relaciones laborales.

Entre las limitaciones se reconoce que la investigación se desarrolló en un único contexto institucional y mediante un enfoque cualitativo descriptivo-reflexivo, por lo que sus resultados no pueden generalizarse de manera directa. Además, no se realizaron mediciones cuantitativas sobre el efecto de los lineamientos propuestos en el aprendizaje estudiantil. Por ello, futuras investigaciones deberían evaluar su efectividad mediante diseños mixtos, comparativos o longitudinales y analizar su aplicación en diferentes instituciones y programas de educación superior.

Los lineamientos formulados ofrecen una orientación práctica para fortalecer la enseñanza de la Administración Laboral mediante una formación más contextualizada, participativa y vinculada con las exigencias del ejercicio profesional. Su valor reside en convertir la experiencia docente sistemáticamente observada en una propuesta susceptible de aplicación, evaluación y perfeccionamiento en otros contextos universitarios.

REFERENCIAS

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.

British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research*. https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/BERA-Ethical-Guidelines-for-Educational-Research_4thEdn_2018.pdf

Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia, 9*(17), 1–8. https://www.redalyc.org/journal/5709/570967709010/html/

Chiavenato, I. (2017). *Administración de recursos humanos*. McGraw-Hill Education.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246896

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill Education.

Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences*. Jossey-Bass.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Robbins, S. P., & Coulter, M. A. (2020). *Management* (15th ed., Global ed.). Pearson Education.

Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.

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

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (5th ed.). John Wiley & Sons.

Zabalza Beraza, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea Ediciones.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Abdiel Quiñones-Martínez, Mailyn Medero-Ruíz: 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 vulnerable.

20

ALTO APROVECHAMIENTO

ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA: UN ANÁLISIS EN EL CONTEXTO ECONÓMICO ACTUAL

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ALTO APROVECHAMIENTO

ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA: UN ANÁLISIS EN EL CONTEXTO ECONÓMICO ACTUAL

HIGH ACADEMIC ACHIEVEMENT IN CUBAN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS IN THE CURRENT ECONOMIC CONTEXT

Yanet Rodríguez-Oropesa[1]
E-mail: yrodriguezo@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5002-0833
Yenny Dayli Santander-Llovera[1]
E-mail: yennyona@nauta.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9898-8245
Adianni González-Freire[1]
E-mail: adianni.gonzalez@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8266-8092
[1] Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez-Oropesa, Y., Santander-Llovera, Y. D., & González-Freire, A. (2026). Alto aprovechamiento académico en la educación superior cubana: un análisis en el contexto económico actual. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 224-237.

Fecha de presentación: 15/06/2026 **Fecha de aceptación:** 28/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

El alto aprovechamiento académico en la educación superior cubana constituye una prioridad estratégica para el desarrollo científico y económico del país. La normativa vigente del Ministerio de Educación Superior establece un marco regulatorio que redefine la organización del proceso docente y la atención a los estudiantes talentosos. Este artículo analiza las perspectivas de atención a los estudiantes de alto aprovechamiento académico en el contexto económico actual, caracterizado por restricciones y transformaciones. Se examina la conceptualización del talento académico en el marco normativo cubano, los mecanismos de identificación, las estrategias de formación y los desafíos que enfrenta este proceso en la coyuntura actual. La investigación se sustenta en el análisis de documentos rectores, así como en la revisión de literatura especializada indexada en bases de datos académicas nacionales e internacionales. Se argumenta que la atención al alto aprovechamiento académico requiere un enfoque sistémico que articule la identificación temprana, la estimulación continua, el desarrollo integral y el seguimiento-evaluación, en consonancia con las demandas de desarrollo socioeconómico del país. Las perspectivas de atención se orientan hacia la creación de entornos educativos que potencien la autonomía, la creatividad y la capacidad investigativa de los estudiantes talentosos, como vía para formar los cuadros científicos que el país necesita para su desarrollo sostenible.

Palabras clave:

Alto aprovechamiento académico, talento académico, gestión educativa, formación de investigadores.

ABSTRACT

High academic achievement in Cuban higher education constitutes a strategic priority for the country's scientific and economic development. The current regulations of the Ministry of Higher Education establish a regulatory framework that redefines the organization of the educational process and the support provided to talented students. This article analyzes the perspectives for supporting students with high academic achievement within the current economic context, characterized by constraints and ongoing transformations. It examines the conceptualization of academic talent within the Cuban regulatory framework, identification mechanisms, training strategies, and the challenges faced by this process under current conditions. The research is based on the analysis of key policy and regulatory documents, as well as a review of specialized literature indexed in national and international academic databases. It is argued that supporting high academic achievement requires a systemic approach that integrates early identification, continuous stimulation, comprehensive development, and monitoring and evaluation, in alignment with the country's socioeconomic development needs. Current perspectives are oriented toward creating educational environments that foster autonomy, creativity, and research

capacity among talented students as a means of developing the scientific professionals the country needs to advance its sustainable development.

Keywords:

Academic high achievement, academic talent, educational management, researcher training.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales de alto nivel constituye un pilar fundamental para el desarrollo socioeconómico de cualquier nación. En el caso de Cuba, la educación superior ha desempeñado un papel protagónico en la construcción del proyecto socialista, formando generaciones de profesionales comprometidos con el desarrollo del país. En este contexto, la atención a los estudiantes de alto aprovechamiento académico emerge como una prioridad estratégica, orientada a garantizar la formación de los cuadros científicos que el país necesita para enfrentar los desafíos del desarrollo sostenible.

La Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) , que aprueba el Reglamento Organizativo del Proceso Docente y de Dirección del Trabajo Docente y Metodológico para las Carreras Universitarias , establece un marco normativo que redefine la organización del proceso docente y la atención a los estudiantes talentosos. Este reglamento, que deroga disposiciones anteriores como la Resolución No. 111/2017, responde a la necesidad de perfeccionar la educación superior cubana en correspondencia con las transformaciones que se desarrollan en el país y las exigencias del contexto internacional.

El artículo 389 del referido reglamento (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) define a los estudiantes de alto aprovechamiento docente como aquellos que se distinguen por poseer una sobresaliente trayectoria académica y por mostrar aptitudes favorables para el aprendizaje y para la investigación científica . Estos estudiantes, según la normativa, realizan tareas complementarias a su plan de estudio con el propósito de formarlos como investigadores, y constituyen la cantera principal de la reserva científica del país.

La actual perspectiva económica cubana, caracterizada por restricciones financieras, transformaciones estructurales y la necesidad de una mayor eficiencia en el uso de los recursos, plantea nuevos desafíos para la atención a los estudiantes de alto aprovechamiento académico. La crisis energética, los problemas de conectividad y transporte, y las limitaciones en la disponibilidad de recursos educativos inciden directamente en la organización del proceso docente y en la formación de los estudiantes talentosos. No obstante, estas mismas limitaciones pueden convertirse en un catalizador para la innovación educativa, impulsando el desarrollo de modelos pedagógicos más flexibles y adaptados a las necesidades del contexto.

Este artículo se propone analizar las perspectivas de atención a los estudiantes de alto aprovechamiento académico en la educación superior cubana desde la óptica de la actual coyuntura económica. Para ello, se examina la conceptualización del talento académico en el marco normativo cubano, los mecanismos de identificación y selección, las estrategias de formación, y los desafíos que enfrenta este proceso. La investigación se sustenta en el análisis documental de la Resolución No. 47/2022 y otros documentos rectores (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022), así como en la revisión de literatura especializada indexada en Scopus y otras bases de datos relevantes.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo y diseño documental, orientado al análisis de las perspectivas de atención a los estudiantes de alto aprovechamiento académico en la educación superior cubana y a la construcción de una propuesta sistémica para su atención. La elección de este enfoque respondió a la naturaleza del objeto estudiado, que requirió examinar disposiciones normativas, fundamentos conceptuales y aportes de investigaciones recientes para identificar relaciones entre los mecanismos de identificación, formación, acompañamiento y desarrollo del talento académico.

El análisis documental constituyó el método principal de la investigación. Como fuente normativa central se examinó la Resolución No. 47/2022 del Ministerio de Educación Superior, Reglamento Organizativo del Proceso Docente y de Dirección del Trabajo Docente y Metodológico para las Carreras Universitarias, debido a que constituye el marco regulador vigente para la organización del proceso formativo y establece disposiciones específicas relacionadas con los estudiantes de alto aprovechamiento académico. El examen de este documento se complementó con otras disposiciones y documentos institucionales relacionados con el ingreso a la educación superior, la organización de la formación universitaria y las condiciones actuales en las que se desarrolla el proceso docente.

Paralelamente, se realizó una revisión de literatura científica especializada, con énfasis en publicaciones recientes indexadas en Scopus y otras fuentes académicas pertinentes para el objeto de estudio. La selección documental respondió a su relación directa con categorías como talento académico, alto aprovechamiento, identificación del potencial, creatividad, formación investigativa, mentoría, flexibilidad curricular, vinculación social, evaluación del talento y condiciones del entorno educativo. También se consideraron estudios vinculados con experiencias universitarias que permitieran contrastar las disposiciones normativas cubanas con tendencias contemporáneas en la atención y desarrollo del talento en la educación superior.

El análisis se desarrolló mediante la lectura crítica, organización, comparación e interpretación del contenido de las fuentes seleccionadas. En una primera etapa se identificaron en la normativa las disposiciones relacionadas con la conceptualización y selección de los estudiantes de alto aprovechamiento, las responsabilidades institucionales, las posibilidades de flexibilización curricular, la formación investigativa y docente, y la participación en tareas de impacto económico y social. En una segunda etapa, estos elementos se contrastaron con los aportes de la literatura especializada para determinar coincidencias, limitaciones, necesidades y posibilidades de desarrollo en las prácticas de atención al talento académico.

A partir de este proceso se establecieron como categorías de análisis la conceptualización multidimensional del talento académico; la identificación y selección de estudiantes; la estimulación y atención personalizada; la formación investigativa y docente; la flexibilidad de las trayectorias formativas; el seguimiento y la evaluación; la influencia de las condiciones económicas, tecnológicas e institucionales; y la vinculación de los estudiantes con las prioridades científicas, productivas y sociales. Estas categorías permitieron organizar la interpretación del material documental y establecer relaciones entre los diferentes elementos que intervienen en la atención al alto aprovechamiento académico.

En una tercera etapa se realizó la integración interpretativa de los resultados derivados del análisis normativo y de la revisión de la literatura. La identificación de regularidades y relaciones entre las categorías permitió determinar los componentes considerados esenciales para estructurar una respuesta sistémica al fenómeno estudiado. Sobre esta base se elaboró la propuesta del Modelo Sistémico para la Atención al Alto Aprovechamiento Académico en la Educación Superior Cubana, articulada mediante los componentes de identificación del potencial académico, estimulación diferenciada, desarrollo integral del talento y seguimiento-evaluación, vinculados a través de mecanismos de retroalimentación y reajuste.

La construcción del modelo se sustentó en la modelación teórica como procedimiento de integración y representación de las relaciones identificadas durante el análisis. Desde esta perspectiva, la propuesta no se concibió como una reproducción de las prácticas existentes, sino como una elaboración teórica orientada a organizar los componentes fundamentales del fenómeno, explicar sus interacciones y proyectar posibilidades para su transformación. Este procedimiento permitió transitar desde la interpretación de las fuentes documentales hacia una estructura sistémica que articula componentes, actores, condiciones contextuales y ejes transversales para la atención al alto aprovechamiento académico.

DESARROLLO

La Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) constituye el documento normativo fundamental que regula la organización del proceso docente y la atención a los estudiantes de alto aprovechamiento académico en la educación superior cubana. Este reglamento, que deroga las resoluciones No. 111/2017, No. 2/2018 y No. 56/2008, responde a la necesidad de actualizar el marco regulatorio en correspondencia con los cambios en la dirección del proceso docente educativo y la búsqueda de una respuesta más coherente al modelo de formación y a los contextos actuales.

El artículo 389 del reglamento antes mencionado (Cuba. Ministerio de Educación Superior 2022) establece los requisitos mínimos para ser considerado estudiante de alto aprovechamiento docente: Buena evaluación de la conducta política y social, avalada por el colectivo de año académico y las organizaciones estudiantiles; poseer un índice académico igual o mayor que 4,5; aptitudes y motivaciones para la investigación científica; y capacidad y disposición para trabajar en las tareas que se le asignen . La pérdida de alguno de estos requisitos implica la pérdida de la condición de estudiante de alto aprovechamiento.

Investigaciones recientes en el ámbito de los programas de talento universitario han evidenciado que factores como la identidad, el sentido de pertenencia y la autoeficacia influyen significativamente en el éxito de los estudiantes en estos entornos (Langeloo & Kamans, 2025).

No obstante, la identificación del talento académico no puede reducirse únicamente a indicadores de rendimiento académico, sino que debe considerar dimensiones más amplias que reflejen la complejidad del desarrollo humano. En este sentido, investigaciones recientes en el ámbito de la educación superior han enfatizado la necesidad de evaluar competencias transversales que van más allá del expediente académico tradicional, al respecto (Goldmann et al., 2025)and by developing and validating a scale. Following a multi-grounded theory approach (n = 28, indican que al desarrollar y validar una escala para medir la mentalidad digital en estudiantes universitarios, demostraron que la evaluación de capacidades complejas requiere instrumentos multidimensionales que consideren aspectos como la conciencia digital, la experiencia tecnológica y el conocimiento aplicado en contextos profesionales. Si bien su estudio se centra en la mentalidad digital, su enfoque metodológico refuerza la idea de que la identificación del talento en el contexto universitario actual debe trascender los criterios puramente académicos e incorporar dimensiones que reflejen las exigencias del mundo contemporáneo, tales como las habilidades investigativas, comunicativas y socioemocionales.

Este enfoque multidimensional para la identificación del talento académico se alinea con las tendencias internacionales que reconocen la complejidad del fenómeno del

talento y la necesidad de considerar múltiples dimensiones en su evaluación. Debe señalarse aquí que el Índice de Talento Académico (ITA) debe integrar dimensiones cognitiva, creativa, investigativa, metacognitiva, comunicativa, socioemocional y digital Pérez Domínguez et al., 2026).

Por su parte Guo et al. (2024) identifican los factores externos e internos que impulsan la innovación (apoyo institucional, entorno de investigación, características del investigador) Este enfoque holístico permite una identificación más precisa y pertinente de los estudiantes talentosos, evitando la reducción del talento a una única dimensión cognitiva.

La normativa cubana establece, que los estudiantes de alto aprovechamiento docente pueden realizar, tareas como alumnos ayudantes . Esta doble condición de estudiante de alto aprovechamiento y alumno ayudante configura un modelo de formación que articula la excelencia académica con el desarrollo de habilidades docentes, lo que potencia así la formación integral del estudiante.

En el contexto de la actualización del modelo educativo, la Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) introduce una serie de innovaciones que impactan directamente en la atención a los estudiantes talentosos. Entre estas innovaciones se destacan:

1. **La flexibilización de la organización docente:** El reglamento ofrece márgenes de flexibilidad en aspectos organizativos y de dirección del trabajo docente y metodológico, lo que permite adaptar el proceso formativo a las necesidades específicas de los estudiantes de alto aprovechamiento. Esta flexibilidad es particularmente relevante en el contexto actual, donde las restricciones económicas requieren respuestas creativas y adaptativas.
2. **La atención personalizada:** El artículo 269 del citado reglamento Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) se establece que el enfoque integral para la labor educativa debe adecuarse a las particularidades del modelo pedagógico y a las características bajo las cuales se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes, a los cuales se les debe brindar una atención personalizada . Esta disposición reconoce la diversidad de los estudiantes y la necesidad de estrategias pedagógicas diferenciadas.
3. **La integración de la investigación en la formación:** El reglamento establece como forma organizativa del trabajo docente el trabajo investigativo de los estudiantes, cuyo propósito es formar habilidades propias del trabajo técnico y científico-investigativo en los estudiantes, mediante la práctica laboral u otras tareas que requieran de la utilización de elementos de la metodología de la investigación científica. Esta disposición subraya la importancia de la investigación en la formación de los estudiantes talentosos.

La comprensión del talento académico requiere una aproximación teórica que supere las concepciones esencialistas y reconozca su carácter de construcción sociohistórica. Desde esta perspectiva, el talento no es una cualidad innata e inmutable, sino un potencial que se desarrolla en interacción con el entorno social y educativo.

En el contexto de la educación superior cubana, el talento académico se conceptualiza como un fenómeno multifactorial que involucra dimensiones cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales. Esta conceptualización se refleja en los criterios de identificación establecidos por la Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022), que combinan indicadores de rendimiento académico (índice académico mayor o igual a 4,5) con valoraciones cualitativas sobre la conducta política y social, las aptitudes para la investigación y la disposición para el trabajo.

Sobre el talento académico en el contexto universitario cubano destaca la importancia de la identificación temprana y el desarrollo sistemático de las potencialidades de los estudiantes. En el estudio de Pérez Domínguez et al. (2026) se expone que un modelo para la gestión del talento académico estructurado en cuatro dimensiones interconectadas (identificación, estimulación, desarrollo y seguimiento-evaluación), caracterizado por su naturaleza sistémica, dinámica, flexible, participativa y personalizada . Este enfoque sistémico se alinea con las disposiciones de la Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022), que establece un proceso continuo de identificación, selección y acompañamiento de los estudiantes talentosos.

La investigación sobre el talento científico en el contexto universitario cubano ha evidenciado la necesidad de superar los enfoques restrictivos que limitan el desarrollo del talento a actividades curriculares estandarizadas. Aroche-Carvajal et al. (2024)constitutes the objective of the research. The research results are theoretical and methodological-practical. Among the theoretical results is the conceptualization of the categories education, development of one or several talents and the theoretical principles. The methodological-practical result is the components: developing contexts (educational institutions, family and community, consideran que la educación del talento científico en el contexto universitario requiere de un proceso de alfabetización en metodología de la investigación que trascienda las actividades curriculares tradicionales. Esta perspectiva resalta la importancia de crear entornos educativos que estimulen la curiosidad, la creatividad y la capacidad investigativa de los estudiantes.

La identificación de los estudiantes de alto aprovechamiento académico constituye el primer eslabón de un proceso que aspira a desarrollar sistemáticamente el potencial de estos jóvenes. La Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) establece que el proceso de selección es responsabilidad de los jefes de departamentos y que los estudiantes pueden estar matriculados en el curso diurno o por encuentros, ya

sea en la sede central, centros universitarios municipales o filiales . La selección se realiza desde que finalizan el primer año, lo que permite una intervención temprana en el desarrollo del talento.

Este proceso de identificación temprana se articula con las políticas de ingreso a la educación superior, que reconocen y estimulan el talento desde los niveles preuniversitarios. Como se ha documentado, accederán directamente a la universidad los ganadores de medallas en concursos internacionales de ciencias y el concurso Iberoamericano de ortografía; los que integran el equipo de preselección nacional a las olimpiadas internacionales de ciencias. Estas vías de acceso directo, que benefician anualmente a unas 6,000 personas, constituyen un reconocimiento explícito del talento y una apuesta por su desarrollo (Gaceta Oficial de la República de Cuba, 2019).

La identificación del talento académico en el contexto universitario cubano se ha beneficiado de la experiencia acumulada en los Colegios Universitarios, una estructura académica de las universidades que selecciona estudiantes que culminan 12mo. grado de todo el país para el desarrollo de talentos en carreras estratégicas. Estos colegios, que ofertan carreras de ciencias básicas, pedagógicas y agropecuarias, constituyen una vía experimental para la detección temprana del talento y su canalización hacia áreas prioritarias para el desarrollo del país.

La experiencia de los Colegios Universitarios ha mostrado resultados promisorios en la formación de talentos en áreas científicas. Como se ha documentado, un número considerable de alumnos de preuniversitario realiza los estudios correspondientes al grado doce en la Universidad, en el marco de un Colegio Universitario creado para el desarrollo de talentos en carreras científicas (Govin Sanjudo et al., 2024). Esta experiencia evidencia las posibilidades de una identificación más temprana y un desarrollo más intensivo del talento académico.

El proceso de identificación debe considerar, además, las particularidades del contexto cubano actual, donde las restricciones económicas pueden limitar el acceso a recursos educativos y, por tanto, afectar la manifestación del talento. En este sentido, es fundamental desarrollar instrumentos de identificación que sean sensibles a las condiciones del entorno y que no penalicen a los estudiantes que enfrentan mayores dificultades.

La formación de los estudiantes de alto aprovechamiento académico constituye el núcleo del proceso de desarrollo del talento en la educación superior cubana. La Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) establece un conjunto de estrategias que buscan potenciar el desarrollo integral de estos estudiantes, para articular la excelencia académica con la formación investigativa y la participación en tareas de alto impacto social.

El artículo de la Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) del reglamento establece que los estudiantes de alto aprovechamiento académico realizan tareas complementarias a su plan de estudio con el propósito de formarlos como investigadores, y constituyen la cantera principal de la reserva científica del país . Esta disposición subraya la función estratégica de estos estudiantes en el desarrollo científico del país.

La formación como investigadores implica la vinculación a grupos científicos y la participación en tareas de alto impacto económico y social, en función de responder a las necesidades que demanda la ciencia e innovación en el país, en correspondencia con su perfil profesional. Esta integración de los estudiantes talentosos en la actividad científica de la universidad, como señalan Aroche-Carvajal et al. (2024)constitutes the objective of the research. The research results are theoretical and methodological-practical. Among the theoretical results is the conceptualization of the categories education, development of one or several talents and the theoretical principles. The methodological-practical result is the components: developing contexts (educational institutions, family and community, la actividad científica estudiantil emerge como componente esencial para el desarrollo sostenible.

Esta formación investigativa se articula con la concepción del trabajo docente como un proceso que integra los componentes académico, laboral e investigativo. Como establece el artículo 4 de la Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022), la integración de las actividades académicas, laborales e investigativas debe hacerse efectiva durante todo el proceso de formación . Esta integración es particularmente relevante para los estudiantes de alto aprovechamiento, quienes deben desarrollar habilidades investigativas que trasciendan los límites del currículo formal.

La Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) establece que los estudiantes de alto aprovechamiento académico pueden realizar, además, tareas como alumnos ayudantes . Esta doble condición de estudiante talentoso y alumno ayudante configura un modelo de formación que articula la excelencia académica con el desarrollo de habilidades docentes.

Los alumnos ayudantes, según lo establecido en las resoluciones del Ministerio de Educación Superior, deben cumplir requisitos específicos: poseer un alto aprovechamiento docente, buenos resultados académicos y una conducta político-social avalada por las organizaciones estudiantiles. Se seleccionan al concluir el primer año de la carrera y se distinguen por su rápida asimilación y aptitudes favorables para el aprendizaje y la investigación científica. La participación como alumno ayudante implica adquirir habilidades como docentes e investigadores, así como realizar tareas en orden de complejidad creciente para apoyar el desarrollo del proceso docente educativo (Espinosa Martínez et al., 2023).

La combinación de la formación investigativa y la formación docente en los estudiantes de alto aprovechamiento responde a una concepción integral del desarrollo del talento, que busca formar profesionales capaces de contribuir al desarrollo del país desde múltiples dimensiones. Esta estrategia formativa se alinea con los principios de la educación superior cubana, que establece la necesidad de una sólida formación científico-técnica, humanista y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos.

De acuerdo con la Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) se otorga a los rectores de las instituciones de educación superior facultades para ajustar la planificación y organización del proceso docente educativo de los estudiantes de alto aprovechamiento. Estas facultades incluyen:

1. **Ajuste de la planificación y organización del proceso docente educativo:** de modo que disponga de mayor tiempo para realizar las tareas previstas en su plan de trabajo. Esta flexibilización permite a los estudiantes talentosos dedicar más tiempo a las actividades investigativas y de formación complementaria.
2. **Modificación del plan de estudio:** a partir de la propuesta de los decanos, para adicionar, suprimir o sustituir asignaturas del plan de estudio que cursa, en aras de lograr la formación necesaria para la labor que realiza. Esta posibilidad de modificar el plan de estudio permite adaptar la formación a las necesidades específicas de cada estudiante y a los requerimientos de su formación investigativa.
3. **Aprobación de la modificación del tiempo de estudios:** de modo que los estudiantes de alto aprovechamiento docente puedan graduarse en un plazo menor que el establecido. Esta posibilidad, aunque excepcional, reconoce el ritmo de aprendizaje acelerado que pueden mostrar los estudiantes talentosos.

Estas medidas de flexibilización constituyen un reconocimiento explícito de la diversidad de los estudiantes y la necesidad de respuestas educativas diferenciadas. Aroche-Carvajal et al. (2024)constitutes the objective of the research. The research results are theoretical and methodological-practical. Among the theoretical results is the conceptualization of the categories education, development of one or several talents and the theoretical principles. The methodological-practical result is the components: developing contexts (educational institutions, family and community refieren que la educación del talento científico en el contexto universitario requiere superar los enfoques restrictivos que limitan el desarrollo del talento a actividades curriculares estandarizadas, y avanzar hacia un proceso de alfabetización en metodología de la investigación que trascienda las actividades curriculares tradicionales. Esta perspectiva resalta la importancia de crear entornos educativos que estimulen la curiosidad, la creatividad y la capacidad investigativa de los estudiantes, atendiendo a sus características individuales y a las exigencias del contexto actual.

La atención a los estudiantes de alto aprovechamiento académico en la educación superior cubana enfrenta desafíos significativos en la coyuntura económica actual. Estos desafíos, sin embargo, pueden convertirse en oportunidades para repensar y fortalecer los procesos de formación de los estudiantes talentosos.

La situación económica actual, caracterizada por restricciones financieras y limitaciones en la disponibilidad de recursos, afecta directamente la formación de los estudiantes de alto aprovechamiento. La escasez de recursos educativos, las limitaciones en la conectividad y el acceso a la información, y las dificultades en el transporte y la movilidad, inciden en la calidad del proceso formativo.

Estas limitaciones se manifiestan en diversos aspectos:

1. **Dificultades en el acceso a bibliografía actualizada**: La disponibilidad limitada de recursos bibliográficos, especialmente en formato digital, restringe las posibilidades de actualización de los estudiantes talentosos. Esta limitación es particularmente relevante en un contexto donde la producción científica avanza a ritmo acelerado.
2. **Restricciones en la conectividad y el acceso a entornos virtuales**: La Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) enfatiza el empleo de los entornos virtuales de enseñanza - aprendizaje como una herramienta fundamental para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Sin embargo, las limitaciones en la conectividad afectan la implementación efectiva de estos entornos.
3. **Limitaciones en la movilidad**: Las dificultades de transporte afectan la participación de los estudiantes en actividades académicas y científicas, lo que limita sus posibilidades de interacción con otros estudiantes y especialistas.
4. En respuesta a estas limitaciones, la educación superior cubana ha implementado estrategias de adaptación. Según la nota informativa de la Universidad de Matanzas (Hinojosa O'farrill, 2026), en correspondencia con el escenario actual del país, durante el primer semestre la formación de pregrado se desarrollará en las modalidades semipresencial y a distancia, alternando períodos de presencialidad en la sede central con actividades curriculares y extracurriculares en los escenarios formativos de los lugares de residencia (CUM, FUM, entidades de la producción y los servicios, y Consejos Populares). Estas adaptaciones, aunque responden a necesidades inmediatas, pueden tener implicaciones a más largo plazo para la formación de los estudiantes talentosos.

Las limitaciones del contexto actual pueden convertirse en un catalizador para la innovación pedagógica, impulsando el desarrollo de modelos formativos más flexibles y adaptados a las necesidades de los estudiantes de alto aprovechamiento. En este sentido se ofrecen márgenes de flexibilidad en aspectos organizativos y de dirección del trabajo docente y metodológico, que propicia una

labor más dinámica y creativa por parte de profesores y directivos académicos.

En este sentido, la atención al talento académico en el contexto actual requiere:

1. **Desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo**: La Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) establece que en todas las modalidades se debe propiciar el protagonismo del estudiante y favorecer su independencia cognoscitiva . Esta orientación cobra especial relevancia en el contexto actual, donde las limitaciones de recursos requieren un mayor nivel de autonomía de los estudiantes.
2. **Aprovechamiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones**: A pesar de las limitaciones de conectividad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen oportunidades para la formación de los estudiantes talentosos. La producción de recursos educativos digitales y el uso de plataformas de aprendizaje pueden contribuir a superar algunas de las limitaciones del contexto.
3. **Fortalecimiento de las relaciones de colaboración**: La formación de los estudiantes talentosos puede beneficiarse del establecimiento de redes de colaboración con otras instituciones nacionales e internacionales, que permitan compartir recursos y experiencias.

Estas innovaciones pedagógicas, impulsadas por las necesidades del contexto, pueden contribuir a fortalecer la formación de los estudiantes de alto aprovechamiento y a prepararlos para enfrentar los desafíos del desarrollo científico y tecnológico.

La Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) establece que la formación de profesionales en la educación superior debe responder a las demandas del país, a la rápida evolución de todas las áreas del saber y la creciente interdependencia entre estas, al progreso de la ciencia y la innovación . Esta orientación es particularmente relevante para los estudiantes de alto aprovechamiento, quienes están llamados a contribuir al desarrollo científico del país.

En este sentido, la atención al talento académico debe articularse con las prioridades del desarrollo socioeconómico, orientando la formación de los estudiantes talentosos hacia áreas estratégicas para el país. Esta articulación implica:

1. **Vinculación con los sectores productivos y de servicios**: La participación de los estudiantes talentosos en tareas de alto impacto económico y social debe orientarse hacia la solución de problemas reales del desarrollo.
2. **Énfasis en la investigación aplicada:** La formación de los estudiantes talentosos debe enfatizar la investigación orientada a la solución de problemas prácticos, en consonancia con las necesidades del desarrollo nacional.
3. **Fortalecimiento de la cultura de innovación**: La formación de los estudiantes talentosos debe contribuir al desarrollo de una cultura de innovación que permita generar soluciones creativas a los desafíos del contexto actual.

La investigación sobre el talento científico en el contexto universitario cubano ha evidenciado la necesidad de superar los enfoques restrictivos que limitan el desarrollo del talento a actividades curriculares estandarizadas. Aroche-Carvajal et al. (2024)constitutes the objective of the research. The research results are theoretical and methodological-practical. Among the theoretical results is the conceptualization of the categories education, development of one or several talents and the theoretical principles. The methodological-practical result is the components: developing contexts (educational institutions, family and community, afirman que la educación del talento científico en el contexto universitario requiere de un proceso de alfabetización en metodología de la investigación que trascienda las actividades curriculares tradicionales.

La vinculación social en la educación superior constituye un elemento fundamental para la formación integral de los estudiantes y, en particular, para el desarrollo del talento académico. En el contexto cubano, la Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) establece la necesidad de que los estudiantes participen en tareas de alto impacto social como parte de su formación integral. Esta participación, que puede adquirir diversas formas (prácticas laborales, investigación aplicada, extensión universitaria), contribuye al desarrollo de habilidades profesionales, al fortalecimiento de los valores y a la comprensión de la realidad social en la que los estudiantes se insertarán como profesionales.

La vinculación social adquiere una relevancia particular en la formación de los estudiantes de alto aprovechamiento académico. Estos estudiantes, que están llamados a convertirse en la cantera principal de la reserva científica del país, deben desarrollar no solo habilidades técnicas e investigativas, sino también una comprensión profunda de las necesidades y problemáticas de la sociedad. Esta comprensión es fundamental para orientar la investigación hacia problemas relevantes y para generar soluciones que respondan a las demandas del desarrollo nacional.

Los aprendizajes adquieren verdadero sentido para los estudiantes cuando el contenido que se les transmite y los procesos cognitivos que desarrollan —las habilidades de pensamiento, los métodos de cuestionamiento— se vuelven significativos al ser aprendidos dentro de un contexto real y ante un problema presente y actual. Esta premisa resulta especialmente relevante para la formación de los estudiantes talentosos, pues son precisamente los problemas reales de su entorno los que les permiten desarrollar habilidades de análisis, síntesis y solución de problemas

en escenarios auténticos, donde el conocimiento adquiere una dimensión práctica y transformadora.

Propuesta de un Modelo Sistémico para la Atención al Alto Aprovechamiento Académico

La construcción de modelos constituye una vía para representar de manera organizada los componentes y relaciones esenciales de un objeto de estudio, comprender su funcionamiento y proyectar posibles transformaciones. En la investigación educativa, esta representación no debe entenderse como una reproducción simplificada o estática de la realidad, sino como una elaboración teórica mediante la cual se identifican los elementos fundamentales de un fenómeno y las relaciones que explican su comportamiento. De Armas Ramírez y Valle Lima (2011) atribuyen a los modelos una función heurística, en tanto posibilitan descubrir y estudiar relaciones y cualidades del objeto investigado que pueden contribuir a generar alternativas para intervenir sobre la realidad.

Esta capacidad de representación adquiere particular importancia cuando el objeto estudiado se caracteriza por la interacción de múltiples componentes. El modelo permite aproximarse al fenómeno mediante una construcción que selecciona sus características esenciales y las organiza de acuerdo con determinados fundamentos teóricos. En determinadas etapas del proceso de conocimiento puede incluso funcionar como una representación sustitutiva del objeto, al proporcionar información sobre este y facilitar el estudio de relaciones que no siempre resultan evidentes mediante la observación directa (De Armas Ramírez & Valle Lima, 2011). Su utilidad, por consiguiente, no se limita a describir lo existente, sino que permite interpretar su funcionamiento y proyectar formas de transformación.

La elaboración de un modelo exige trascender la enumeración de los elementos presentes en el fenómeno investigado. Es necesario determinar cómo se relacionan esos elementos, qué funciones desempeñan, cuáles regulan el funcionamiento de la propuesta y qué nuevas relaciones se establecen a partir de la construcción teórica realizada. De Armas Ramírez y Valle Lima (2011) conciben el modelo como una construcción general orientada a representar el funcionamiento de un objeto desde una comprensión teórica que aporta una perspectiva determinada sobre este. En consecuencia, el valor científico de un modelo no reside exclusivamente en su expresión gráfica, sino en la coherencia que se establece entre sus fundamentos, componentes, relaciones y mecanismos de funcionamiento.

En el campo de la investigación educativa, los modelos se ubican fundamentalmente dentro de los modelos teóricos y pueden diferenciarse según la naturaleza y amplitud del objeto que representan. De Armas Ramírez y Valle Lima (2011) distinguen, entre otros, modelos didácticos, pedagógicos y educativos. Esta clasificación permite reconocer que no todos operan sobre el mismo nivel de la realidad educativa: mientras algunos se concentran en procesos específicos de enseñanza y aprendizaje, otros integran relaciones, actores, condiciones y dinámicas de mayor amplitud.

Desde estos fundamentos, la atención al alto aprovechamiento académico puede ser abordada mediante una modelación de carácter educativo y sistémico, debido a que no se limita a una situación particular de enseñanza-aprendizaje. En ella intervienen las potencialidades del estudiante, su trayectoria formativa, los profesores y tutores, las estructuras académicas y directivas, los grupos científicos, las oportunidades curriculares y extracurriculares, los procesos investigativos, la vinculación social y las condiciones institucionales y contextuales. La interacción entre estos elementos demanda una organización que permita comprenderlos como partes relacionadas de un mismo proceso.

A partir del análisis de la Resolución No. 47/2022 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2022) y de la literatura especializada examinada en este artículo, se propone un Modelo Sistémico para la Atención al Alto Aprovechamiento Académico en la Educación Superior Cubana. Su finalidad es orientar de manera organizada, continua y flexible el desarrollo de las potencialidades de estos estudiantes mediante la articulación de cuatro componentes fundamentales: identificación del potencial académico, estimulación diferenciada, desarrollo integral del talento y seguimiento-evaluación.

La propuesta parte de comprender el talento académico como un fenómeno multidimensional y dinámico. Su identificación no puede sustentarse exclusivamente en los resultados docentes, pues requiere considerar aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y sociales que pueden expresarse de manera diferente durante la trayectoria universitaria. Esta perspectiva resulta coherente con aproximaciones multidimensionales y evolutivas al estudio del alto potencial, desde las cuales se reconoce la necesidad de superar interpretaciones sustentadas en una única característica o indicador (Lavenne-Collot et al., 2025).

El primer componente del modelo corresponde a la identificación del potencial académico. Su propósito es reconocer tempranamente capacidades, intereses, motivaciones y posibilidades de desarrollo relacionadas con la actividad académica, científica, docente e innovadora. Aunque este proceso debe comenzar desde los primeros años de la carrera y articularse con los mecanismos de ingreso a la educación superior y las experiencias procedentes de los niveles preuniversitarios, no puede considerarse concluido en un momento determinado. Las potencialidades pueden manifestarse, fortalecerse o adquirir nuevas expresiones durante la formación universitaria, por lo que la identificación debe poseer carácter continuo.

Los jefes de departamento, profesores, tutores y colectivos académicos desempeñan un papel relevante en este proceso, al encontrarse en condiciones de reconocer estudiantes cuyas aptitudes, intereses y motivaciones evidencien posibilidades para la investigación, la docencia, la innovación u otros ámbitos de desarrollo. El resultado de esta identificación debe conducir a una caracterización integral del estudiante en la que se determinen fortalezas, intereses, necesidades formativas y posibilidades de desarrollo. Esta caracterización constituye una referencia inicial susceptible de actualización conforme evolucione la trayectoria universitaria.

El segundo componente corresponde a la estimulación diferenciada. Una vez reconocidas las potencialidades, resulta necesario generar condiciones que favorezcan su desarrollo. La estimulación no supone incrementar mecánicamente las exigencias o la cantidad de actividades asignadas al estudiante, sino proporcionar experiencias de mayor profundidad, complejidad y autonomía. Los ambientes educativos capaces de estimular la curiosidad, la creatividad y la participación activa adquieren especial importancia para favorecer el desarrollo de las capacidades de los estudiantes (Sweeney et al., 2025).

La estimulación diferenciada puede concretarse mediante ofertas curriculares flexibles que permitan profundizar en áreas específicas de interés; actividades extracurriculares, como grupos científicos, talleres de investigación y eventos académicos; incorporación a proyectos; y procesos de mentoría y acompañamiento desarrollados por profesores y tutores. Estas alternativas no deben aplicarse de manera uniforme, sino seleccionarse atendiendo a las características y necesidades identificadas en cada estudiante.

Como mecanismo articulador entre la identificación y las oportunidades de desarrollo, se propone la elaboración de un plan individual de formación. Este debe establecer metas académicas, científicas, docentes y sociales, así como las acciones necesarias para alcanzarlas. Su carácter flexible permite modificar objetivos, estrategias y oportunidades en correspondencia con los resultados obtenidos, los nuevos intereses que puedan surgir y la evolución de las potencialidades del estudiante.

El tercer componente corresponde al desarrollo integral del talento académico y constituye el núcleo formativo de la propuesta. Las potencialidades previamente identificadas y estimuladas deben transformarse progresivamente en capacidades para investigar, crear, enseñar, innovar y participar en la solución de problemas. Las estrategias implementadas deben trascender las experiencias curriculares tradicionales y proporcionar oportunidades para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía. La formación universitaria puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo de estas capacidades cuando proporciona experiencias que favorecen la creatividad y la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento (Corrêa & Mourão, 2025).

Este desarrollo se organiza mediante tres itinerarios formativos flexibles y combinables. El itinerario científico-investigativo comprende la vinculación con grupos y proyectos científicos, la formación metodológica, la participación en eventos y la producción progresiva de resultados de investigación. El itinerario docente-formativo incorpora la preparación y participación como alumno ayudante y el desarrollo de habilidades pedagógicas vinculadas con la futura actividad docente. El itinerario de innovación y compromiso social orienta las capacidades desarrolladas hacia tareas de alto impacto, proyectos de vinculación y solución de problemas procedentes de comunidades, instituciones y sectores productivos o de servicios.

Los itinerarios no constituyen recorridos cerrados ni mutuamente excluyentes. Su flexibilidad permite que el estudiante participe en uno o varios de ellos y modifique su trayectoria conforme evolucionen sus intereses, capacidades y aspiraciones. La personalización se convierte así en un principio del funcionamiento del modelo, pues reconoce que el alto aprovechamiento puede expresarse mediante perfiles diversos y que su desarrollo requiere oportunidades diferenciadas.

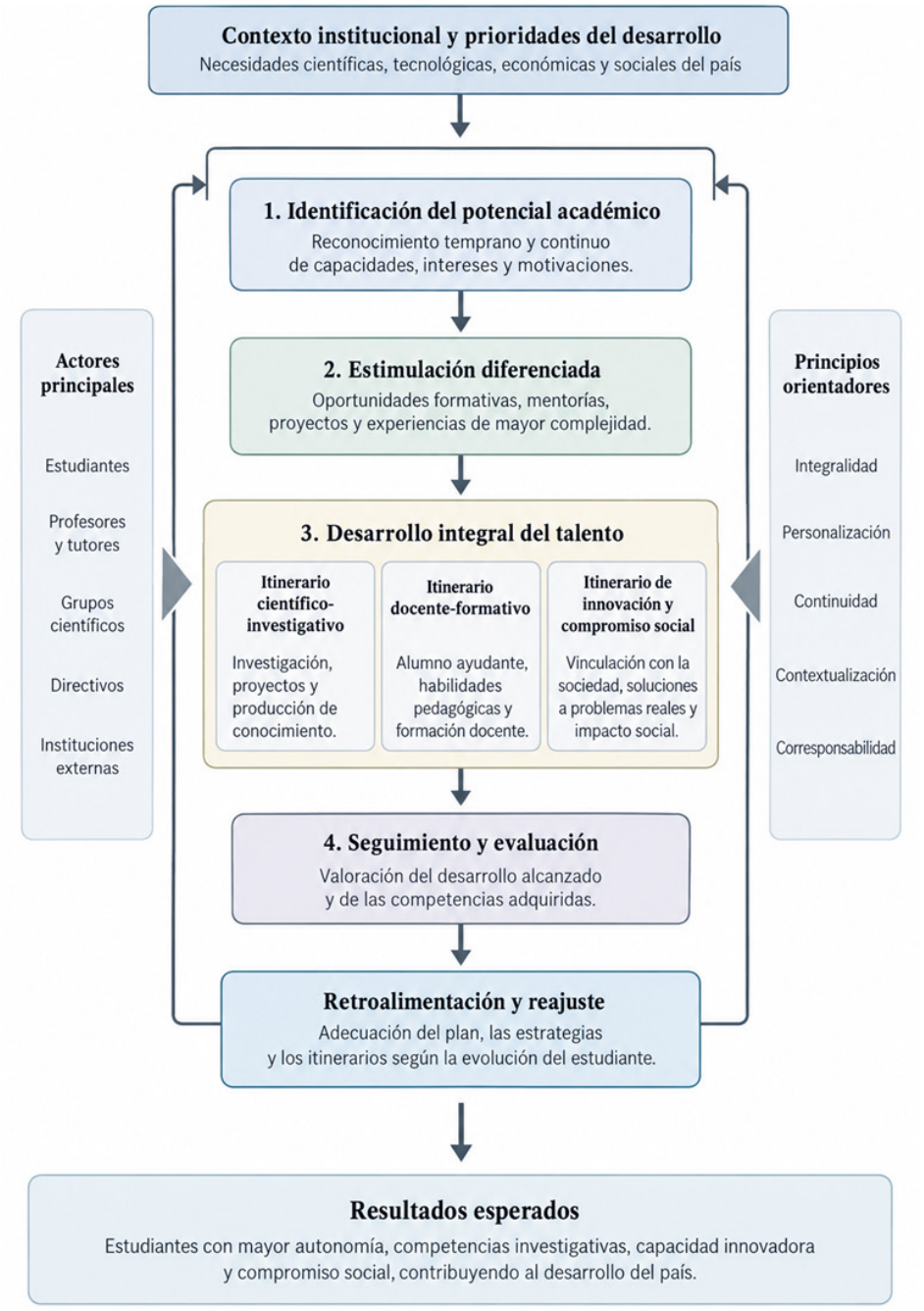
El cuarto componente comprende el seguimiento y la evaluación. Su finalidad es valorar sistemáticamente el desarrollo alcanzado y determinar la pertinencia de las acciones implementadas. La evaluación debe poseer carácter continuo y formativo e incorporar dimensiones académicas, investigativas y socioemocionales, además de considerar la creatividad, autonomía, motivación, participación y resultados obtenidos. Los procesos de autoevaluación también pueden contribuir a que el estudiante reconozca sus capacidades y participe activamente en la definición de nuevas metas de desarrollo (Mirattanaphrai & Srikoon, 2025).

Los resultados de la evaluación deben traducirse en retroalimentación y decisiones concretas. Las fortalezas y necesidades identificadas pueden conducir a modificaciones curriculares, cambios en las estrategias de acompañamiento tutorial, incorporación de nuevas oportunidades o redefinición de las metas establecidas en el plan individual. De esta manera, el seguimiento-evaluación no constituye el final del proceso, sino el mecanismo regulador que permite reajustarlo continuamente.

En esta dimensión intervienen profesores, tutores, directivos y los propios estudiantes. La participación de diferentes actores permite ampliar las perspectivas desde las cuales se valora el desarrollo alcanzado y favorece una toma de decisiones compartida. El seguimiento debe conservar una finalidad fundamentalmente formativa, dirigida al desarrollo y perfeccionamiento de la trayectoria del estudiante antes que a mecanismos de sanción (Pérez Domínguez et al., 2026).

La evaluación requiere considerar, además, las condiciones concretas en las que ocurre el aprendizaje. El desempeño no depende exclusivamente de las capacidades individuales, pues determinadas características del entorno pueden facilitar o limitar las posibilidades de desarrollo. En experiencias educativas mediadas por tecnologías se ha observado la influencia de factores ergonómicos y ambientales, entre ellos la iluminación, el ruido, la temperatura y la adecuación del mobiliario, sobre la adaptación de los estudiantes a las condiciones de aprendizaje (Suárez Monzón et al., 2021). El contexto formativo debe considerarse, por tanto, en la interpretación de los resultados y en la adopción de decisiones relacionadas con el acompañamiento.

Los cuatro componentes mantienen relaciones de interdependencia y se articulan mediante un mecanismo de retroalimentación y reajuste. La identificación proporciona la información necesaria para determinar las formas de estimulación; la estimulación genera oportunidades para el desarrollo; el desarrollo produce desempeños y resultados que son objeto de seguimiento y evaluación; y la evaluación aporta nueva información para actualizar la caracterización, modificar el plan individual y redefinir las estrategias. Esta lógica puede expresarse mediante la secuencia: identificación del potencial académico, estimulación diferenciada, desarrollo integral del talento, seguimiento y evaluación, retroalimentación y reajuste (Figura 1).



El carácter cíclico de esta relación significa que el proceso permanece abierto. Los resultados del seguimiento pueden revelar nuevas potencialidades, intereses o necesidades que requieran retornar a la identificación y modificar las decisiones adoptadas previamente. La retroalimentación actúa, en consecuencia, como mecanismo regulador del modelo y permite mantener su capacidad de adaptación ante los cambios experimentados por el estudiante y por el propio contexto formativo.

De manera transversal, la investigación y la innovación, la personalización de la formación y la vinculación social atraviesan los cuatro componentes. La investigación y la innovación orientan el desarrollo de capacidades hacia la generación y aplicación del conocimiento; la personalización permite ajustar las experiencias a las características de cada estudiante; y la vinculación social relaciona la formación con problemas y necesidades concretas del entorno. Estos ejes permiten superar una comprensión del alto aprovechamiento limitada al rendimiento académico y proyectarlo hacia la formación científica, profesional y social.

El funcionamiento del modelo requiere igualmente la interacción de diferentes actores. El estudiante ocupa una posición central y participa en la construcción de su trayectoria; profesores y tutores proporcionan orientación y acompañamiento; los grupos científicos ofrecen espacios para la investigación; los directivos y colectivos de carrera garantizan las condiciones organizativas; mientras que las instituciones científicas, comunidades y sectores productivos y de servicios amplían las posibilidades para aplicar conocimientos y participar en la solución de problemas reales.

Todo el sistema se encuentra condicionado por el contexto institucional y por las prioridades científicas, tecnológicas, económicas y sociales del país. Estas no constituyen únicamente el destino de los resultados formativos, sino referentes para determinar áreas de interés, seleccionar problemas de investigación y orientar oportunidades de innovación y vinculación. De esta manera, el desarrollo individual del estudiante se relaciona con las necesidades colectivas y con la formación de capacidades científicas y profesionales relevantes para el país.

La propuesta puede definirse, por tanto, como un modelo educativo de carácter sistémico, dinámico, contextualizado y retroalimentado para la atención al alto aprovechamiento académico en la educación superior cubana. Su naturaleza educativa responde a la amplitud del objeto representado, mientras que su carácter sistémico se expresa en la interdependencia entre componentes, actores, condiciones y ejes transversales. La identificación, estimulación, desarrollo y seguimiento-evaluación no adquieren significado como acciones aisladas, sino mediante las relaciones que establecen entre sí y con el contexto en el que se desarrolla el estudiante.

Esta estructura responde a la concepción de De Armas Ramírez y Valle Lima (2011), según la cual la elaboración de un modelo debe trascender la enumeración de componentes para representar el funcionamiento del objeto a partir de las relaciones esenciales que lo configuran. En la propuesta presentada, la retroalimentación constituye el mecanismo que articula y regula dichas relaciones, mientras que la personalización, la investigación e innovación y la vinculación social proporcionan continuidad a su funcionamiento. La representación gráfica del modelo sintetiza estas conexiones, pero no las sustituye, pues su contenido teórico reside precisamente en la explicación de la estructura y dinámica que relaciona sus elementos.

En este sentido, el Modelo Sistémico para la Atención al Alto Aprovechamiento Académico no pretende reproducir de manera estática las prácticas existentes, sino proyectar una organización capaz de orientar su transformación. Su aporte reside en integrar dentro de una misma construcción la identificación de potencialidades, la generación de oportunidades diferenciadas, el desarrollo mediante trayectorias flexibles, el seguimiento formativo y la retroalimentación continua, articulados con los actores y las condiciones del contexto. De esta manera, la función heurística y transformadora atribuida a los modelos en la investigación educativa (De Armas Ramírez & Valle Lima, 2011) se concreta en una propuesta orientada a convertir las potencialidades académicas de los estudiantes en capacidades científicas, docentes, innovadoras y socialmente pertinentes.

CONCLUSIONES

La atención al alto aprovechamiento académico en la educación superior cubana constituye un componente estratégico para la formación del potencial científico, profesional e innovador que demanda el desarrollo del país. Su fortalecimiento requiere trascender una visión centrada exclusivamente en el rendimiento académico y avanzar hacia una concepción integral del talento, capaz de reconocer capacidades, motivaciones, creatividad, compromiso, iniciativa y potencial para generar soluciones ante problemas científicos, profesionales y sociales.

El talento académico debe comprenderse como un fenómeno dinámico y multifactorial en cuya configuración intervienen dimensiones cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales. Esta perspectiva implica que su identificación no puede sustentarse únicamente en calificaciones o resultados académicos, sino que debe incorporar criterios diversos que permitan reconocer potencialidades, trayectorias, intereses y posibilidades de desarrollo. De esta manera, la identificación adquiere un carácter continuo y formativo, orientado no solo a seleccionar estudiantes, sino también a crear las condiciones necesarias para potenciar sus capacidades.

La detección temprana representa una condición relevante para favorecer trayectorias formativas de mayor

alcance. La articulación entre los diferentes niveles educativos, los mecanismos de ingreso a la educación superior y las experiencias desarrolladas mediante los Colegios Universitarios ofrece posibilidades para reconocer estudiantes con elevado potencial y acompañarlos progresivamente. Este proceso demanda mecanismos institucionales que aseguren continuidad, seguimiento y oportunidades diferenciadas de aprendizaje.

La formación de estudiantes con alto aprovechamiento académico debe integrar excelencia académica, investigación, innovación, docencia y compromiso social. La incorporación temprana a proyectos y grupos científicos, la participación en actividades investigativas, la formación como alumnos ayudantes y la intervención en tareas relacionadas con problemas concretos del entorno amplían las posibilidades de desarrollo del talento. Estas experiencias favorecen la autonomía intelectual, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad para producir y aplicar conocimientos con pertinencia científica y social.

Las actuales condiciones económicas, tecnológicas e institucionales introducen desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos, la conectividad, el acceso a tecnologías y las posibilidades de movilidad académica. Tales limitaciones exigen respuestas institucionales capaces de aprovechar los recursos existentes y promover alternativas de formación flexibles. La innovación pedagógica, el trabajo colaborativo, las redes académicas y científicas y el aprovechamiento estratégico de las tecnologías pueden contribuir a sostener oportunidades de desarrollo aun en escenarios caracterizados por restricciones materiales.

La vinculación social adquiere especial relevancia porque permite conectar las capacidades académicas con las necesidades del entorno. El talento alcanza mayor significado cuando los conocimientos y habilidades desarrollados se orientan hacia la solución de problemas científicos, productivos, educativos, tecnológicos y comunitarios. Por ello, la formación de estos estudiantes debe favorecer tanto la excelencia individual como la responsabilidad social, la sensibilidad ante las necesidades colectivas y la disposición para contribuir al desarrollo sostenible.

Resulta necesario consolidar un modelo sistémico de atención al talento académico que integre identificación, estimulación, formación, acompañamiento, seguimiento y evaluación. Su funcionamiento debe sustentarse en la flexibilidad, la personalización de las trayectorias y la participación coordinada de profesores, tutores, directivos, grupos científicos y demás actores universitarios. La atención diferenciada no debe entenderse como una acción aislada o excepcional, sino como un proceso institucional organizado y permanente que acompañe al estudiante durante las distintas etapas de su formación.

Asimismo, persiste la necesidad de ampliar la investigación sobre el talento académico en el contexto universitario cubano. La sistematización de experiencias, la evaluación de los resultados de las estrategias implementadas y la generación de evidencias permitirían determinar qué prácticas producen mejores resultados y bajo qué condiciones. El avance en esta dirección contribuirá a fundamentar decisiones institucionales, perfeccionar los mecanismos de atención y construir modelos contextualizados que respondan a las particularidades de la educación superior cubana.

La atención al alto aprovechamiento académico debe concebirse como un proceso estratégico, continuo y de largo alcance. Su efectividad dependerá de la capacidad institucional para identificar potencialidades, generar oportunidades diferenciadas, acompañar las trayectorias formativas y vincular el talento con las necesidades científicas y sociales del país. Formar estudiantes capaces de investigar, innovar, enseñar, liderar y transformar su entorno significa fortalecer la reserva científica y profesional de la nación y, al mismo tiempo, convertir el talento académico en una capacidad efectiva para impulsar el desarrollo social, científico y económico.

REFERENCIAS

Aroche-Carvajal, A. A., Palenzuela-Trujillo, M. P., Hernández-Martínez, D. H., & Torres-Pita, A. de la C. T. (2024). Metodología de la educación del talento de estudiantes autopostulados de instituciones educativas. ***La Universidad, 5***(3), 28–46. https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/3055

Corrêa, R., & Mourão, L. (2025). Creativity in higher education: A systematic literature review. ***International Journal of Educational Research, 132***, 102613. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102613

Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2022). ***Resolución 47 de 2022 del Ministerio de Educación Superior***. Gaceta Oficial de la República de Cuba. https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/resolucion-47-de-2022-de-ministerio-de-educacion-superior

De Armas Ramírez, N., & Valle Lima, A. (2011). ***Resultados científicos en la investigación educativa***. Editorial Pueblo y Educación.

Espinosa Martínez, K., Díaz Díaz, A., & Martín, J. (2023). La formación pedagógica de los alumnos ayudantes de la carrera de Medicina. ***Filosofía, Historia y Salud, 1***(1), 1–4. https://revfhs.sld.cu/index.php/fhs/article/download/5/5

Goldmann, P., Schäfer, B., & Altendorfer, C. (2025). Development and validation of the digital mindset scale. ***Journal of Business Research, 199***, 115554. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2025.115554

Govin Sanjudo, A., Beltrán Zamora, Y., Torres Palacios, Y., Acosta Pérez, D., & Aguiar Medina, A. (2024). Aprendizaje basado en proyectos aplicado a estudiantes del colegio universitario de la Universidad de La Habana. *Revista Universidad y Sociedad, 16*(2), 167–175. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4382

Guo, Z., Liang, L., & Xie, Y. (2024). An empirical study on the driving factors and pathways of research talents innovation capability. *Procedia Computer Science, 242*, 1425–1432. https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.08.105

Hinojosa O'farrill, Y. (2026). *Nota informativa sobre inicio del curso escolar 2026–2027 en la Universidad de Matanzas*. Universidad de Matanzas. https://www.umcc.cu/2026/08/21/nota-informativa-sobre-inicio-del-curso-escolar-2026-2027-en-la-universidad-de-matanzas/

Langeloo, A., & Kamans, E. (2025). First-generation students' identity compatibility, sense of belonging and self-efficacy going to and through honors talent programs: A mixed-method study. *International Journal of Educational Research Open, 9*, 100498. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100498

Lavenne-Collot, N., Planche, P., & Vaivre-Douret, L. (2025). Empathy in subjects with high intellectual potential (HIP): Rethinking stereotypes through a multidimensional and developmental review. *Intelligence, 112*, 101935. https://doi.org/10.1016/j.intell.2025.101935

Mirattanaphrai, P., & Srikoon, S. (2025). Design and development of innovator self-assessment questionnaire for students in grade 6: Utilizing educational design research. *Social Sciences & Humanities Open, 11*, 101414. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101414

Pérez Domínguez, Y., Fierro Chong, B. M., Mondéjar Rodríguez, J. J., & Vera Díaz, I. (2026). Modelo para la gestión del talento académico en el contexto universitario . *Revista Uniandes Episteme*, *13*(2), 219–235. https://doi.org/10.61154/rue.v13i2.4416

Suárez Monzón, N., Jadán-Guerrero, J., Almeida, R. R., & Valdivieso, K. E. D. (2021). E-learning ergonomic challenges during the COVID-19 pandemic. En S. Nazir, T. Z. Ahram, & W. Karwowski (Eds.), *Advances in human factors in training, education, and learning sciences* (Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 269). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80000-0_38

Sweeney, A., Burke, J., & Meehan, T. (2025). The impact of mindful pedagogy on creativity in higher education students: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open, 9*, 100504. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100504

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Yanet Rodríguez-Oropesa, Yenny Dayli Santander-Llovera, Adianni González-Freire: 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.

21

ESTRATEGIA STEAM

PARA LA ENSEÑANZA DE GEOMETRÍA MEDIANTE PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS: ANÁLISIS DOCUMENTAL CRÍTICO EN HONDURAS

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ESTRATEGIA STEAM

PARA LA ENSEÑANZA DE GEOMETRÍA MEDIANTE PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS: ANÁLISIS DOCUMENTAL CRÍTICO EN HONDURAS

STEAM STRATEGY FOR TEACHING GEOMETRY THROUGH INTERDISCIPLINARY PROJECTS: A CRITICAL DOCUMENTARY ANALYSIS IN THE HONDURAN CONTEXT

Claudia Patricia Brito-Rodríguez[1]
E-mail: claudia.brito@doctorado.unini.edu.mx
ORCID: https://orcid.org/0009- 0009 - 7696-3245
Lázaro Salomón Dibut-Toledo[2]
E-mail: ldibut2001@yahoo.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5578-2079
[1] Universidad Internacional Iberoamericana. México.
[2] Universidad del Golfo de California. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Brito-Rodríguez, C. P., & Dibut-Toledo, L. S. (2026). Estrategia STEAM para la enseñanza de geometría mediante proyectos interdisciplinarios: análisis documental crítico en Honduras. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 238-248.

Fecha de presentación: 22/06/2026 **Fecha de aceptación:** 18/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

El presente estudio realiza un análisis crítico-documental de la literatura científica reciente (2023-2026) sobre la implementación del enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemática) en la didáctica de la geometría mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El objetivo examina los fundamentos pedagógicos, recursos tecnológicos, dinámicas evaluativas y barreras operativas de esta estrategia, derivando pautas de contextualización viables para el sistema educativo hondureño. La metodología cualitativa integró una revisión sistemática orientada al análisis temático y la comparación constante de evidencias empíricas. Los hallazgos confirman que el ABP actúa como el vehículo idóneo para transformar conceptos geométricos abstractos en herramientas de modelización fenomenológica, registrando efectos positivos en el rendimiento matemático. No obstante, se identifican tensiones entre la integración interdisciplinar auténtica y la mera yuxtaposición instrumental de asignaturas. Asimismo, se evidencia que la mediación didáctica docente y la evaluación formativa procesual prevalecen sobre el sesgo tecnológico, demostrando que herramientas dinámicas o analógicas potencian la visualización espacial únicamente bajo un diseño pedagógico estructurado. En suma, ante las brechas de conectividad e infraestructura en Honduras, se concluye la viabilidad de un modelo etno-STEAM de bajo costo. Esta propuesta articula la geometría con los materiales del entorno, la arquitectura local y el patrimonio cultural (como las manifestaciones Lencas, Garífunas y Mayas), ofreciendo un marco epistémico sostenible, inclusivo y socialmente pertinente para la enseñanza matemática regional.

Palabras clave:

Educación matemática, didáctica de la geometría, enfoque STEAM, aprendizaje basado en proyectos, contextualización etnomatemática.

ABSTRACT

This study carries out a critical-documentary analysis of recent scientific literature (2023-2026) on the implementation of the STEAM approach (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) in the teaching of geometry through Project-Based Learning (PBL). The goal examines the pedagogical foundations, technological resources, assessment dynamics, and operational barriers of this strategy, deriving feasible contextualization guidelines for the Honduran education system. The qualitative methodology included a systematic review aimed at thematic analysis and constant comparison of empirical evidence. The findings confirm that PBL acts as an ideal vehicle to transform abstract geometric concepts into tools for phenomenological modeling, showing positive effects on math performance. However, tensions are identified between authentic interdisciplinary integration and mere juxtaposition instrument, Subject tools. It is also evident that teacher-led didactic mediation and process-based formative assessment prevail over the technological bias, showing that dynamic or analog tools enhance spatial visualization only under a structured pedagogical design. In short, given the connectivity and infrastructure gaps in Honduras, the feasibility of a low-cost ethno-STEAM model is concluded. This proposal links geometry with local materials, local architecture, and cultural heritage (such as Lenca, Garífuna, and Maya traditions), offering a sustainable, inclusive, and

socially relevant epistemic framework for regional mathematics teaching.

Keywords:

Mathematics education, Geometry didactics, STEAM approach, Project-Based Learning, Ethno-mathematical contextualization.

INTRODUCCIÓN

La didáctica de la matemática moderna adscribe a la geometría una posición angular en la estructuración de la cognición humana, dado que constituye la bisagra conceptual entre el pensamiento espacial abstracto, la representación simbólica y la aprehensión del entorno físico (Perignat & Buonincontro, 2019). La literatura especializada corrobora que el desarrollo del razonamiento geométrico no solo fomenta capacidades deductivas y deductivo-inductivas, sino que habilita al individuo para la construcción de argumentos formales, la visualización de transformaciones topológicas y métricas, y la modelización de fenómenos complejos (Voulgari et al., 2025).

No obstante, la praxis didáctica predominante ha sido históricamente permeada por enfoques mecanicistas centrados en el aprendizaje receptivo, la memorización unívoca de teoremas y la reproducción algorítmica de fórmulas (Ayari et al., 2025). Esta desconexión entre los objetos matemáticos y su funcionalidad fenomenológica genera una abstracción descontextualizada que inhibe el desarrollo de la competencia matemática integral (Martín-Cudero et al., 2024).

En el marco de las demandas cognitivas contemporáneas, la competencia matemática trasciende la mera manipulación de reglas y procedimientos de cálculo (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023). Exige, en cambio, la movilización de recursos conceptuales para formular interrogantes, interpretar información opaca, diseñar soluciones heurísticas y comunicar hallazgos en contextos diversos e inciertos (Shuangquan et al., 2024).

Bajo esta premisa, la enseñanza de la geometría demanda metodologías activas sustentadas en la indagación, la exploración y la modelización, donde el espacio geométrico sea experimentado como una construcción dinámica y no como una entidad estática e inmutable (Shi et al., 2022).

Es en este horizonte epistemológico donde la estrategia STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemática) se erige como un paradigma de innovación pedagógica transdisciplinar e interdisciplinar (Hanafi et al., 2025). Alejándose de la fragmentación enciclopédica de las asignaturas, STEAM propicia la convergencia de marcos teóricos y procedimentales articulados en torno a la resolución de problemas auténticos del mundo real (Voulgari et al., 2025).

La incorporación explícita de las Artes en el entramado STEM tradicional reconfigura el estatuto didáctico de la matemática, pues la dimensión artística no opera como un mero ornamento estético, sino como una herramienta hermenéutica, cognitiva y expresiva que potencia la representación visual, el diseño formal, la comprensión del espacio y la comunicación de conceptos abstractos (Nguyen et al., 2024).

En el campo específico de la geometría, la integración STEAM encuentra un terreno fértil (Yim et al., 2025). Conceptos como simetría, escala, proporcionalidad, transformaciones isométricas, homotecias y modelado tridimensional hallan su manifestación pragmática en la arquitectura, el diseño industrial, el análisis de patrones culturales y la creación artística (Perignat & Buonincontro, 2019). No obstante, la efectividad de una experiencia STEAM reside en el nivel de integración conceptual alcanzado; la mera superposición de tareas o la yuxtaposición superficial de actividades no constituye un aprendizaje interdisciplinario si carece de una continuidad conductora ontológica y pedagógica.

Paralelamente, el despliegue del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) actúa como un vehículo operativo para materializar la estrategia STEAM (Shuangquan et al., 2024). El ABP orienta la indagación hacia la consecución de un desafío o producto significativo, promoviendo el pensamiento crítico, la autorregulación, la colaboración y la metacognición. En el ámbito geométrico, el uso de tecnologías dinámicas, como GeoGebra, y tecnologías emergentes, como la Realidad Aumentada y el modelado 3D, expande las fronteras perceptivas del estudiante, permitiendo la manipulación e inspección de objetos geométricos desde múltiples perspectivas cognitivas.

Cabe señalar que el papel del docente es fundamental en la implementación de proyectos STEAM. El profesor debe seleccionar o diseñar un problema pertinente, establecer los aprendizajes esperados, organizar los recursos, acompañar la investigación, plantear preguntas orientadoras y proporcionar retroalimentación. También debe garantizar que las actividades mantengan una relación clara con los contenidos geométricos. Dicho de otra manera, el docente deja de ser únicamente transmisor de información y se convierte en mediador, diseñador de experiencias y facilitador del aprendizaje.

Por otra parte, la evaluación constituye otro desafío importante. En una propuesta STEAM no basta con calificar el producto final, porque el aprendizaje también se evidencia en el proceso de investigación, la aplicación de conceptos, la toma de decisiones, la colaboración y la capacidad de justificar las soluciones. Por esta razón, pueden utilizarse rúbricas, portafolios, diarios de aprendizaje, listas de cotejo, observación, autoevaluación, coevaluación y pruebas de desempeño. La evaluación debe valorar tanto el dominio de los conceptos geométricos como las competencias interdisciplinarias desarrolladas.

Sin embargo, la transferencia acrítica de modelos STEAM concebidos en contextos con alta dotación tecnológica hacia entornos en desarrollo representa un riesgo de descontextualización pedagógica (Yim et al., 2025). En el caso del sistema educativo hondureño, caracterizado por brechas estructurales en conectividad, infraestructura y formación docente continua, resulta imperativo deconstruir la noción de que STEAM exige obligatoriamente equipamiento de alta tecnología (Arias Ortiz & Giambruno Michelini, 2026).

Arias Ortiz & Giambruno Michelini (2026) analizan el papel de la inteligencia artificial a partir de los conocimientos acumulados durante décadas de experiencia en educación digital. Por otra parte, el Banco Mundial (2025) destaca que la conectividad constituye una de las cuatro dimensiones fundamentales para la adopción de la inteligencia artificial, junto con la capacidad de procesamiento, el contexto y las competencias digitales.

Particularmente en las áreas rurales, numerosas escuelas carecen de conectividad básica y de equipamiento tecnológico, situación que limita la integración efectiva de las tecnologías digitales en el aula (Banco Mundial, 2025). Estas limitaciones adquieren especial relevancia en Centroamérica, donde las brechas de conectividad escolar pueden profundizar las desigualdades existentes y condicionar las posibilidades de desarrollar propuestas educativas apoyadas en recursos digitales.

En Honduras, solo alrededor del 7 % de los más de 17 500 planteles educativos cuentan con conexión a internet, lo que representa aproximadamente 2 000 centros escolares, mientras que más de 15 000 aún carecen de conectividad (Banco Mundial, 2025). Esta situación evidencia la magnitud de la brecha digital que enfrenta el sistema educativo hondureño y resulta consistente con los análisis internacionales que reconocen la conectividad como una de las cuatro bases fundamentales para la adopción de la inteligencia artificial, junto con la capacidad de procesamiento, el contexto y las competencias digitales. Estas condiciones adquieren particular relevancia para la implementación de propuestas STEAM, debido a que las desigualdades de acceso tecnológico pueden limitar las oportunidades de innovación pedagógica y ampliar las diferencias existentes entre instituciones y territorios.

En consecuencia, resulta necesario fundamentar una aproximación etno-STEAM contextualizada que permita desarrollar la enseñanza de la geometría sin establecer una dependencia exclusiva de tecnologías avanzadas. Esta perspectiva supone revalorizar los materiales disponibles en el entorno, los saberes locales, las expresiones culturales, la arquitectura autóctona y las problemáticas socioambientales de las comunidades como recursos para construir situaciones de aprendizaje matemático. De esta manera, los contenidos geométricos pueden vincularse con experiencias culturalmente significativas y problemas concretos del contexto, favoreciendo una enseñanza que articule el razonamiento matemático, la creatividad, la resolución de problemas y la pertinencia sociocultural.

En este sentido, el presente artículo realiza un análisis crítico-documental de la literatura científica reciente sobre la implementación de STEAM en la didáctica de la geometría mediante proyectos interdisciplinarios. El objetivo central es examinar sus fundamentos pedagógicos, metodologías, recursos tecnológicos, dinámicas evaluativas y barreras para su implementación, con el propósito de identificar y fundamentar pautas de contextualización viables, sostenibles y epistemológicamente sólidas para la educación matemática en Honduras.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se fundamentó en un diseño cualitativo de carácter crítico-documental e interpretativo, articulado mediante el método de revisión sistemática de literatura orientado al análisis temático de evidencias empíricas y teóricas.

El horizonte temporal de selección documental comprendió el quinquenio 2023-2026, focalizando la búsqueda en bases de datos indexadas de alto impacto y repositorios especializados de alcance regional. Los criterios de inclusión abarcaron: a) artículos científicos con evaluación por pares, b) revisiones sistemáticas y metaanálisis, c) estudios empíricos referentes a la didáctica de la geometría mediante STEAM/ABP en educación K-12 o superior, d) estudios con rigor metodológico y transparencia empírica. Se excluyeron publicaciones repetidas, ensayos de opinión sin evidencia metodológica, monografías no arbitradas y trabajos donde STEAM aparecía únicamente como mención periférica sin articulación con el pensamiento geométrico.

La información se organizó en una matriz documental y se analizó mediante categorías relacionadas con fundamentos de STEAM, contenidos geométricos, proyectos interdisciplinarios, recursos tecnológicos, competencias, rol docente, evaluación, limitaciones y posibilidades de contextualización en Honduras.

Categorías de análisis

1. Fundamentos epistémicos de la integración STEAM.
2. Contenidos y procesos de razonamiento geométrico abordados.
3. Tipología de proyectos interdisciplinarios y nivel de integración.
4. Mediación tecnológica (software dinámico y Realidad Aumentada).
5. Competencias matemáticas y transversales promovidas.
6. Reconfiguración del rol docente.
7. Dispositivos e instrumentos de evaluación.

8. Barreras y limitaciones de implementación.
9. Potencial de contextualización etno-matemática en el entorno hondureño.

El análisis de la información se realizó mediante triangulación cualitativa y comparación temática constante. Este procedimiento permitió abstraer patrones recurrentes, identificar discrepancias conceptuales, valorar los tamaños del efecto reportados en la literatura y problematizar la aplicabilidad del enfoque en contextos sociodemográficos vulnerables, garantizando la validez interna y la rigurosidad analítica del estudio. Primero se identificaron conceptos, metodologías y resultados recurrentes. Posteriormente, los datos se agruparon en categorías relacionadas con la enseñanza de la geometría, los proyectos interdisciplinarios, la tecnología, las competencias desarrolladas, el papel del docente, la evaluación y las condiciones de implementación. Para finalizar, se interpretaron los hallazgos considerando las características del contexto hondureño.

Para fortalecer la rigurosidad del estudio, se procuró que las fuentes seleccionadas tuvieran información metodológica suficiente y datos bibliográficos verificables. Asimismo, se compararon los hallazgos entre diferentes publicaciones para identificar coincidencias, diferencias y posibles contradicciones.

La interpretación no se basó únicamente en la afirmación de que STEAM mejora el aprendizaje. Se prestó atención a las características de cada intervención, al tipo de participantes, a la duración de los proyectos, a los instrumentos de evaluación y a las condiciones institucionales. Esta precaución es importante porque los efectos de una propuesta STEAM pueden depender de la calidad de la integración disciplinar, de la formación docente, de los recursos disponibles y de la relación entre las actividades y los objetivos curriculares.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis del contenido evidencia que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye uno de los principales soportes metodológicos para la implementación de la estrategia STEAM en el ámbito de la matemática (Yim et al., 2025). Esta articulación responde a la naturaleza aplicada del ABP, que exige la movilización estructurada de saberes disciplinares en torno a la resolución de un problema, el desarrollo de un proyecto o la elaboración de un producto auténtico. Desde esta perspectiva, su integración con STEAM favorece escenarios de aprendizaje en los que los conocimientos matemáticos dejan de abordarse de manera aislada y adquieren funcionalidad dentro de situaciones interdisciplinarias.

La evidencia disponible señala efectos positivos del ABP sobre el aprendizaje de la matemática, con tamaños del efecto que pueden alcanzar magnitudes moderadas (d = 0.529) (Ayari et al., 2025). Sin embargo, la efectividad del ABP no constituye una cualidad intrínseca ni automática de la estrategia, sino que depende de factores como la duración de la intervención, la coherencia del diseño didáctico, la pertinencia de las tareas propuestas y el grado de andamiaje pedagógico proporcionado durante el proceso. En consecuencia, la utilización de proyectos no garantiza por sí misma mejores resultados, pues estos dependen de la forma en que los contenidos matemáticos se articulan con los objetivos, actividades y productos previstos.

Articulación de contenidos geométricos en proyectos interdisciplinarios

La geometría destaca como un dominio especialmente propicio dentro del currículo matemático para la integración STEAM (Martín-Cudero et al., 2024). Los proyectos interdisciplinarios pueden articular contenidos relacionados con figuras planas, cuerpos tridimensionales, transformaciones isométricas, escalas, proporcionalidad, perímetro, área, volumen y razonamiento espacial. El valor didáctico de estas experiencias reside en que la construcción, representación o análisis de un objeto exige aplicar y justificar explícitamente las relaciones geométricas que sustentan su diseño, favoreciendo la conexión entre el conocimiento conceptual y su utilización en situaciones concretas (Nguyen et al., 2024).

Asimismo, adquieren relevancia las aproximaciones etno-STEAM, orientadas a establecer vínculos entre la geometría escolar, los saberes culturales, las expresiones artesanales, la arquitectura y el patrimonio de las comunidades, lo que puede incrementar la contextualización y significatividad del aprendizaje (Ayari et al., 2025). Desde esta perspectiva, la etnomatemática adquiere especial interés para el contexto hondureño, debido a las posibilidades de identificar y aprovechar conocimientos y relaciones geométricas presentes en diferentes manifestaciones culturales del país, entre ellas la artesanía lenca, la arquitectura colonial y el patrimonio arquitectónico de la civilización maya.

La incorporación pedagógicamente planificada de estos elementos puede favorecer aprendizajes contextualizados y significativos al establecer conexiones entre los contenidos geométricos del currículo y las prácticas culturales del entorno. Esta articulación permite que conceptos como simetría, proporcionalidad, patrones, formas, medidas y transformaciones sean analizados a partir de referentes próximos a la experiencia sociocultural de los estudiantes, sin desplazar el rigor conceptual propio de la matemática. De este modo, la contextualización cultural puede convertirse en un recurso para fortalecer tanto la comprensión geométrica como el reconocimiento y valoración del patrimonio cultural.

Tensión entre la integración interdisciplinar auténtica y la yuxtaposición

Un hallazgo crítico recurrente en la literatura es la frecuente confusión entre una verdadera integración interdisciplinaria o transdisciplinaria y la mera yuxtaposición de contenidos procedentes de diferentes asignaturas (Martín-Cudero et al., 2024). En determinadas experiencias, las disciplinas continúan operando de manera fragmentada y la matemática queda relegada a una función instrumental secundaria, limitada al conteo, la medición o la aplicación superficial de procedimientos, mientras adquieren mayor protagonismo los componentes estéticos o tecnológicos del producto final (Akbar et al., 2026; León-González & Barcia-Martínez, 2025).

En consecuencia, para favorecer una integración STEAM auténtica, la matemática debe ocupar una función conceptual y metodológica sustantiva dentro del proyecto y actuar como un marco de razonamiento, interpretación, modelización y justificación. Desde esta perspectiva, la ciencia contribuye a la comprensión de los fenómenos estudiados; la ingeniería orienta los procesos de diseño y construcción; el arte fortalece la representación, la creatividad y la comunicación visual; y la tecnología facilita la exploración, la simulación y el análisis. La integración adquiere verdadero sentido pedagógico cuando estas disciplinas convergen alrededor de un problema común y los conocimientos geométricos resultan indispensables para comprenderlo, argumentar las decisiones adoptadas y fundamentar las soluciones propuestas.

Mediación tecnológica: GeoGebra y realidad aumentada

El uso de recursos tecnológicos constituye uno de los ejes más extendidos en la literatura sobre STEAM. El software de geometría dinámica, como GeoGebra, permite transitar de representaciones estáticas hacia entornos dinámicos y manipulables, favoreciendo la exploración de relaciones geométricas, así como la formulación y validación de conjeturas (Abad-Peña et al., 2026; Ayari et al., 2025). Por su parte, la Realidad Aumentada y el modelado tridimensional amplían las posibilidades de representación y exploración de objetos geométricos complejos y pueden contribuir al desarrollo de la visualización y el razonamiento espacial. En este ámbito se han reportado diferencias significativas entre las mediciones realizadas antes y después de determinadas intervenciones, con tamaños del efecto elevados (d = 4.28) (Sudirman et al., 2026).

No obstante, la incorporación de tecnología no garantiza por sí misma el aprendizaje geométrico. Su potencial educativo depende de la calidad de la mediación didáctica, de las demandas cognitivas de las tareas y de las oportunidades que se proporcionen al estudiante para analizar, interpretar y justificar matemáticamente las representaciones generadas. Una herramienta digital puede facilitar la visualización y manipulación de objetos, pero no sustituye los procesos de razonamiento y argumentación propios de la matemática. Para que su utilización contribuya al aprendizaje, el estudiante debe explicar los cambios observados, establecer relaciones entre distintas representaciones, formular y contrastar conjeturas, y vincular los resultados obtenidos con propiedades, conceptos y principios geométricos.

Reconfiguración de la praxis docente

La transición hacia la enseñanza STEAM mediante proyectos exige una redefinición sustancial del rol docente, que implica abandonar la función tradicional de transmisor unidireccional de contenidos para asumir responsabilidades como diseñador de entornos de aprendizaje, mediador cognitivo y facilitador de procesos de indagación (Nguyen et al., 2024). Esta transformación puede generar dificultades profesionales cuando el docente carece de formación interdisciplinaria o debe integrar conocimientos tecnológicos, científicos, artísticos o matemáticos que trascienden su ámbito de especialización (Ayari et al., 2025). En este escenario, la colaboración entre docentes de diferentes áreas adquiere especial relevancia, pues permite articular conocimientos disciplinares, distribuir responsabilidades pedagógicas y construir proyectos en los que los componentes de STEAM mantengan una relación coherente con los objetivos de aprendizaje. De este modo, el trabajo colaborativo del profesorado constituye una condición importante para favorecer una integración interdisciplinaria efectiva y evitar que la implementación de STEAM dependa exclusivamente de las competencias individuales de un solo docente.

Desafíos y complejidades en la evaluación del aprendizaje

La transición hacia la enseñanza STEAM mediante proyectos exige una redefinición sustancial del rol docente, que implica superar la función tradicional de transmisor unidireccional de contenidos para asumir responsabilidades como diseñador de entornos de aprendizaje, mediador cognitivo y facilitador de procesos de indagación (Nguyen et al., 2024). Esta transformación puede generar dificultades cuando el profesorado carece de formación interdisciplinaria o debe integrar conocimientos tecnológicos, científicos, artísticos o matemáticos que trascienden su ámbito de especialización (Ayari et al., 2025). En este escenario, la colaboración entre docentes de diferentes áreas adquiere especial relevancia, pues permite articular saberes disciplinares, distribuir responsabilidades pedagógicas y diseñar proyectos en los que los componentes de STEAM mantengan una relación coherente con los objetivos de aprendizaje. De este modo, el trabajo colaborativo del profesorado constituye una condición esencial para favorecer una integración interdisciplinaria efectiva y evitar que la implementación de STEAM dependa exclusivamente de las competencias individuales de un solo docente.

Limitaciones institucionales y barreras del entorno

A nivel internacional, la implementación de STEAM enfrenta barreras estructurales relacionadas con la organización rígida de los horarios escolares por asignaturas, la saturación de los contenidos curriculares prescritos, la limitada disponibilidad de tiempo para la planificación interdisciplinaria y las desigualdades en el acceso a infraestructura y recursos tecnológicos (Banco Mundial, 2025). Estas restricciones adquieren particular relevancia en los sistemas educativos de América Latina, donde persisten diferencias en materia de conectividad, disponibilidad de dispositivos, acceso a recursos digitales y condiciones institucionales para incorporar tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las limitaciones institucionales y las barreras presentes en el contexto hondureño deben analizarse dentro de este escenario regional. Los informes del Banco Interamericano de Desarrollo (2025) y del Banco Mundial (2025) evidencian que la incorporación de tecnologías digitales y de inteligencia artificial requiere condiciones que trascienden la mera disponibilidad de infraestructura, pues comprende también capacidades institucionales, competencias digitales, mecanismos de gobernanza y estrategias para gestionar los riesgos asociados con su utilización. En Honduras, las dificultades de conectividad escolar, las necesidades de formación docente y las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos condicionan las posibilidades de implementar propuestas STEAM apoyadas intensivamente en tecnologías digitales. Estas circunstancias pueden ampliar la distancia entre las aspiraciones formuladas en las políticas de innovación educativa y las posibilidades reales de su implementación en el aula, especialmente en los territorios y comunidades con mayores limitaciones de recursos.

La rigidez curricular como barrera estructural de primer orden

El diagnóstico del Banco Mundial (2025) sobre la fragmentación de los horarios escolares no debe interpretarse únicamente como un problema administrativo, sino también como la expresión de una organización curricular sustentada en una lógica predominantemente disciplinar, que presenta dificultades para responder a la naturaleza integradora de STEAM. Cuando el tiempo escolar se estructura en bloques independientes para matemáticas, ciencias naturales y artes, separados por transiciones rígidas, se reducen las posibilidades de desarrollar proyectos que requieren continuidad temporal, como los procesos de diseño iterativo, la experimentación con prototipos o el trabajo colaborativo entre docentes de distintas áreas. El Banco Mundial (2025) señala que estas dificultades organizativas no se circunscriben exclusivamente a los países de bajos ingresos; sin embargo, sus efectos pueden intensificarse en contextos donde la fragmentación del tiempo escolar coincide con currículos sobrecargados de contenidos prescritos y con un margen limitado de autonomía docente para incorporar metodologías activas e interdisciplinarias.

Esta saturación curricular, señalada igualmente por el Banco Mundial (2025), puede convertirse en una barrera para la innovación pedagógica cuando las exigencias de cumplimiento de los contenidos prescritos reducen el tiempo disponible para desarrollar competencias transversales vinculadas con el pensamiento crítico, el diseño, la creatividad y la resolución de problemas que promueve STEAM. En estas condiciones, la incorporación de enfoques interdisciplinarios puede quedar supeditada a la iniciativa individual del profesorado en lugar de responder a una estructura institucional que facilite su planificación, implementación y continuidad. Esta situación contribuye a explicar las dificultades para consolidar y ampliar experiencias STEAM cuando no existen condiciones curriculares, organizativas y pedagógicas que permitan integrarlas de manera sostenible en las prácticas educativas.

La brecha digital como barrera multidimensional

La brecha digital señalada por el Banco Mundial (2025) no debe entenderse únicamente como la ausencia de dispositivos o de conexión a internet, sino como un fenómeno multidimensional que comprende componentes interdependientes, entre ellos la disponibilidad de infraestructura física, como conectividad, suministro estable de energía eléctrica y equipamiento; el acceso a contenidos digitales pertinentes y contextualizados; y las capacidades docentes necesarias para integrar pedagógicamente las tecnologías. Los datos disponibles sobre las limitaciones de conectividad de las escuelas hondureñas ilustran principalmente la primera de estas dimensiones, pero también permiten advertir que el acceso a internet constituye una condición habilitante para el aprovechamiento de recursos digitales y el desarrollo de determinadas prácticas educativas mediadas por tecnología. Sin embargo, la disponibilidad de conectividad no garantiza por sí misma una integración pedagógica efectiva, pues esta requiere formación docente, recursos educativos pertinentes y condiciones institucionales que permitan incorporar las tecnologías de manera coherente con los objetivos de aprendizaje.

En este sentido, los hallazgos de Arias Ortiz & Giambruno Michelini (2026) sobre las dificultades para la adopción de la inteligencia artificial en las economías de ingresos medios aportan elementos relevantes para comprender las condiciones que acompañan los procesos de transformación digital. Aunque los indicadores correspondientes al ámbito empresarial no pueden trasladarse directamente al sistema educativo, permiten reconocer la importancia de factores habilitantes como la infraestructura, el desarrollo de capacidades humanas y la existencia de marcos institucionales y normativos adecuados. Desde esta perspectiva, las políticas educativas orientadas a la

integración de STEAM no deberían concebirse de manera aislada del ecosistema tecnológico, científico y productivo nacional, sino articularse con estrategias más amplias de transformación digital, formación de capacidades y reducción de las brechas de acceso. Esta articulación resulta especialmente relevante para evitar que las limitaciones tecnológicas del contexto condicionen la sostenibilidad y el alcance de las innovaciones pedagógicas.

Formación docente fragmentada: un obstáculo transversal

La formación docente fragmentada, identificada como una de las barreras presentes en el contexto hondureño, requiere un análisis particular debido a su incidencia en las posibilidades de implementación de enfoques interdisciplinarios. El Banco Mundial (2025) señala que la limitada disponibilidad de tiempo institucional para la planificación entre docentes constituye una dificultad para el desarrollo de prácticas pedagógicas que requieren coordinación entre diferentes áreas. Esta situación también puede restringir las oportunidades de intercambio profesional, aprendizaje entre pares y construcción colectiva de experiencias STEAM. Cuando la formación docente se concentra en actividades puntuales de capacitación y no se acompaña de procesos sistemáticos de asesoramiento, experimentación y reflexión sobre la práctica, aumentan las dificultades para transferir los conocimientos adquiridos a situaciones concretas de enseñanza y sostener las innovaciones en el tiempo.

Esta fragmentación formativa puede verse agravada por las propias condiciones de la brecha digital. Los procesos de capacitación docente vinculados con las tecnologías educativas requieren, en muchos casos, acceso a dispositivos, plataformas digitales y conectividad estable, por lo que las limitaciones de infraestructura pueden reducir las oportunidades de formación y experimentación tecnológica del profesorado. Se configura así una relación particularmente problemática: las instituciones educativas con mayores restricciones tecnológicas pueden enfrentar, simultáneamente, mayores dificultades para desarrollar las capacidades docentes necesarias para aprovechar pedagógicamente dichas tecnologías. La brecha digital, por tanto, no se limita al acceso a infraestructura y dispositivos, sino que puede extenderse a las competencias profesionales y a la capacidad institucional para incorporar los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza. Si estas dimensiones no se atienden de manera articulada, las desigualdades existentes pueden reproducirse y profundizarse con el tiempo.

Implicaciones para el caso hondureño

La evidencia aportada por el Banco Interamericano de Desarrollo (2025); y el Banco Mundial (2025) permite considerar que las barreras institucionales que enfrenta Honduras para la implementación de STEAM no constituyen un fenómeno aislado ni exclusivamente nacional, sino que se relacionan con desafíos estructurales presentes en diferentes sistemas educativos de América Latina. En el contexto hondureño, la coexistencia de limitaciones en la conectividad escolar, necesidades de formación docente y dificultades para articular mecanismos institucionales de transformación digital configura un escenario particularmente complejo, debido a que estas dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas y pueden condicionar simultáneamente las posibilidades de innovación pedagógica.

Esta situación plantea una implicación relevante para el diseño de políticas educativas: las estrategias destinadas a fortalecer STEAM en el sistema educativo hondureño requieren una intervención articulada sobre las diferentes condiciones que hacen posible su implementación. La dotación de equipos tecnológicos, por ejemplo, puede resultar insuficiente si no se acompaña de formación docente y de condiciones pedagógicas para su aprovechamiento; del mismo modo, la capacitación del profesorado puede tener un alcance limitado si no existen recursos, tiempo para la planificación interdisciplinaria, acompañamiento institucional y mecanismos que favorezcan la continuidad de las experiencias desarrolladas. Por esta razón, la sostenibilidad de STEAM requiere articular infraestructura, formación docente, organización curricular y gestión institucional, de manera que las políticas de innovación puedan traducirse en condiciones efectivas para su implementación en las prácticas educativas.

Viabilidad de la estrategia STEAM en el sistema educativo hondureño

La contextualización de STEAM en Honduras exige una valoración crítica de los modelos educativos dependientes de infraestructura tecnológica avanzada, especialmente cuando las condiciones de conectividad, disponibilidad de recursos y formación docente son heterogéneas (Arias Ortiz & Giambruno Michelini, 2026, Banco Mundial, 2025). En este escenario, resulta pertinente explorar un enfoque STEAM accesible y contextualizado, en el que la geometría pueda constituir un eje articulador para la resolución de problemas vinculados con el entorno. Proyectos relacionados con el diseño geométrico de espacios recreativos escolares, la modelización de huertos pedagógicos, la optimización de estructuras de almacenamiento o el estudio de la simetría, los patrones y la proporcionalidad presentes en la arquitectura maya y en expresiones artesanales lencas y garífunas ofrecen posibilidades para desarrollar el razonamiento geométrico mediante recursos disponibles localmente, materiales reciclables e instrumentos analógicos. Estas alternativas permiten concebir la innovación educativa más allá de la dependencia de tecnologías sofisticadas y situar el problema central en la calidad del diseño didáctico y en la utilización significativa del conocimiento matemático.

El análisis realizado permite considerar que el valor pedagógico y epistemológico de STEAM en la didáctica de la geometría reside fundamentalmente en su capacidad para relacionar los objetos matemáticos con procesos de representación, modelización, diseño y resolución de problemas. No obstante, la realización de actividades prácticas o la elaboración de productos no garantiza por sí misma una integración interdisciplinaria efectiva. El principal desafío consiste en evitar que el componente práctico desplace el razonamiento matemático y asegurar que los conceptos geométricos mantengan una función estructuradora dentro de la experiencia didáctica. De esta manera, la tecnología, la ingeniería, las ciencias y las artes pueden contribuir a ampliar las posibilidades de exploración y aplicación de la geometría sin disminuir el rigor conceptual que requiere su aprendizaje.

Desde la perspectiva hondureña, una de las principales posibilidades de STEAM radica en el desarrollo de proyectos contextualizados, viables y vinculados con problemas y manifestaciones culturales del entorno. Su implementación requiere fortalecer la formación docente, favorecer espacios para la planificación interdisciplinaria, desarrollar materiales adaptados a las condiciones de las instituciones educativas y garantizar una articulación efectiva con el currículo. Asimismo, la incorporación de recursos tecnológicos debe responder a objetivos pedagógicos y matemáticos claramente definidos, evitando que la tecnología se convierta en el centro de la experiencia educativa. Bajo estas condiciones, STEAM puede favorecer el razonamiento espacial, la comprensión conceptual, la creatividad, la colaboración, la argumentación y la comunicación matemática mediante situaciones en las que el conocimiento geométrico adquiere una función concreta.

Finalmente, la evidencia examinada permite identificar posibilidades relevantes para la incorporación contextualizada de STEAM en la enseñanza de la geometría en Honduras, pero también pone de manifiesto la necesidad de ampliar la investigación desarrollada específicamente en el país. Resulta pertinente avanzar hacia estudios empíricos que permitan evaluar la viabilidad, implementación y resultados de proyectos STEAM en diferentes niveles educativos, territorios y condiciones institucionales. Esta línea de investigación permitiría determinar en qué medida las propuestas contextualizadas contribuyen efectivamente al aprendizaje geométrico y qué condiciones pedagógicas, curriculares, tecnológicas e institucionales favorecen su sostenibilidad y posible extensión a otros escenarios educativos.

CONCLUSIONES

La integración de STEAM mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una estrategia pertinente para superar enfoques mecanicistas en la enseñanza de la geometría y favorecer una comprensión más funcional de sus contenidos. Su principal aporte reside en vincular los conceptos geométricos con procesos de modelización, análisis, diseño y resolución de problemas contextualizados, permitiendo que el estudiante reconozca la utilidad del conocimiento matemático más allá de la ejecución de procedimientos. Sin embargo, esta potencialidad depende de que la articulación entre ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas responda a objetivos de aprendizaje claramente definidos y a relaciones disciplinares auténticas, evitando que STEAM se reduzca a la incorporación superficial de actividades tecnológicas, artísticas o experimentales.

La incorporación de tecnologías digitales puede ampliar las posibilidades didácticas de la geometría, especialmente mediante recursos que favorecen la visualización, la manipulación de representaciones, la experimentación y el razonamiento espacial. No obstante, la efectividad de estas herramientas no está determinada por su nivel de sofisticación, sino por la intencionalidad pedagógica con que se integran al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, León-González & Gil Álvarez (2018) destacan la importancia de estructurar el aprendizaje geométrico mediante acciones y operaciones orientadas al desarrollo progresivo de habilidades, de manera que el estudiante no se limite al reconocimiento de figuras o a la reproducción de procedimientos, sino que participe activamente en procesos que favorezcan la comprensión y aplicación del conocimiento geométrico.

Desde esta perspectiva, los recursos tecnológicos adquieren valor cuando se articulan con una secuencia didáctica que oriente la actividad cognitiva del estudiante y contribuya al desarrollo sistemático de dichas habilidades. En consecuencia, el diseño didáctico, la definición de objetivos matemáticos, la formulación de situaciones problemáticas y la mediación del docente constituyen factores esenciales para que el uso de software de geometría dinámica, realidad aumentada u otros recursos tecnológicos genere aprendizajes significativos y no se convierta en un fin en sí mismo.

La aplicación de STEAM en la enseñanza de la geometría demanda igualmente una transformación de los procesos evaluativos. La valoración centrada exclusivamente en el producto final resulta insuficiente para reconocer la diversidad de aprendizajes que se generan durante el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. Se requiere avanzar hacia una evaluación continua, formativa e integral que considere tanto el dominio conceptual y procedimental de la geometría como las capacidades desarrolladas durante el proceso de indagación y resolución de problemas. El empleo articulado de rúbricas analíticas, portafolios, autoevaluación, coevaluación y estrategias de autorregulación puede contribuir a valorar dimensiones como el razonamiento matemático, la creatividad, el pensamiento crítico, la argumentación, la colaboración y la capacidad para transferir conocimientos a situaciones nuevas.

En el contexto hondureño, las principales dificultades para una implementación sostenible de STEAM trascienden la disponibilidad inmediata de recursos en las instituciones educativas y revelan desafíos de carácter estructural. La organización curricular, la distribución del tiempo escolar, las condiciones de infraestructura, la formación docente y los mecanismos de coordinación institucional responden, en buena medida, a modelos educativos que no siempre favorecen la interdisciplinariedad y el desarrollo prolongado de proyectos. Esta situación puede hacer que las experiencias innovadoras dependan excesivamente de la iniciativa individual del profesorado. De igual manera, la brecha tecnológica no debe comprenderse únicamente como falta de dispositivos o conectividad, sino también como desigualdad en las posibilidades de formación, acompañamiento pedagógico, producción de contenidos contextualizados y aprovechamiento educativo de los recursos disponibles.

La consolidación de STEAM en la educación hondureña requiere, por tanto, una respuesta sistémica que articule infraestructura y recursos educativos, formación docente continua, flexibilidad curricular y coordinación entre los diferentes niveles de gestión educativa. Las intervenciones aisladas difícilmente producirán transformaciones sostenibles si la dotación tecnológica no se acompaña de preparación pedagógica, si la capacitación docente carece de condiciones institucionales para aplicar lo aprendido o si las políticas educativas no se traducen en mecanismos concretos de implementación y seguimiento. El desafío consiste en construir condiciones que permitan que STEAM trascienda las experiencias puntuales y se incorpore progresivamente como una alternativa pedagógica viable, sostenible y adaptable a las características de los distintos contextos escolares del país.

Finalmente, la contextualización constituye una condición esencial para la viabilidad de STEAM en la enseñanza de la geometría en Honduras. Su implementación no debe reproducir modelos dependientes de infraestructura tecnológica avanzada, sino aprovechar recursos accesibles, situaciones del entorno y saberes culturalmente significativos. Desde esta perspectiva, un enfoque etno-STEAM puede vincular los contenidos geométricos con expresiones culturales, diseños artesanales, configuraciones arquitectónicas, prácticas productivas y problemáticas socioambientales de las comunidades. Esta articulación permitiría fortalecer simultáneamente el aprendizaje matemático, la valoración del contexto sociocultural y la capacidad del estudiante para utilizar el conocimiento en la comprensión y transformación de su realidad, contribuyendo a una educación matemática más pertinente, inclusiva y socialmente comprometida.

REFERENCIAS

Abad-Peña, G., Fernández-Rodríguez, K. L., Castro-Muñoz, J. A., Briones-Franco, J. G., & Ayoví-Vanegas, M. (2026). ***Geometría en movimiento: exploraciones didácticas con GeoGebra.Tomo 1.*** Sophia Editions.

Akbar, A., Fatimah, Asnita, A. U., Sulestry, A. I., & Sahriyanti, A. (2026). Dari budaya menuju berpikir kritis matematika: Integrasi etnomatematika pada learning trajectory geometri. ***Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 11***(2). https://doi.org/10.23969/jp.v11i02.53782

Arias Ortiz, E., & Giambruno Michelini, C. (2026). ***Cómo la inteligencia artificial está transformando la educación en América Latina y el Caribe: Aprendizajes a partir de 193 soluciones***. Banco Interamericano de Desarrollo. https://www.iadb.org/es/blog/educacion/como-la-inteligencia-artificial-esta-transformando-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe

Ayari, M. A., Sellami, A., Santhosh, M. E., Khalid, K. N., Abdulla, A.-A., & Saleh, M. A.-H. (2025). From problems to performance: A systematic review of problem-based learning in primary and secondary mathematics. ***Frontiers in Education, 10***, 1731307. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1731307

Banco Interamericano de Desarrollo. (2025). ***Hacia una educación más inclusiva: Transformando la Escuela Rural (HO-L1251).*** https://www.iadb.org/es/proyecto/HO-L1251

Banco Mundial. (2025). ***Digital progress and trends report 2025: Strengthening AI foundations***. https://documents1.worldbank.org/curated/en/099112525160593874/pdf/P505350-d12bf50c-2e65-4863-822b-8fb9e69bda4b.pdf

García-Pérez, S. A., Bravo-Gallardo, M. A., & Bautista-Martínez, B. (2024). Experiencia de práctica docente con el enfoque STEAM en educación preescolar. ***Sophia Research Review, 1***(1), 20–25. https://doi.org/10.64092/2sqm9484

Hanafi, N. H., Zakaria, M. I., Ismail, N., & Nurul, R. A. (2025). Trends and patterns in project-based learning for mathematics education: A global bibliometric analysis. ***International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology, 13***(14), 974. https://doi.org/10.46328/ijemst.4876

León González, J. L., & Gil Álvarez, J. L. (2018). Propuesta de acciones y operaciones para el desarrollo de las habilidades geométricas en el primer ciclo de la educación primaria. ***Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 1***(3), 33–37. https://doi.org/10.62452/c8kkgd85

León-González, J. L., & Barcia-Martínez, R. (2025). ***Didáctica de la geometría para la escuela primaria***. Sophia Editions.

Martín-Cudero, D., Cid-Cid, A. I., & Guede-Cid, R. (2024). Analysis of mathematics education from a STEAM approach at secondary and pre-universitary educational levels: A systematic review. ***Journal of Technology and Science Education, 14***(2), 507–528. https://doi.org/10.3926/jotse.2349

Nguyen, H. T., Nguyen, G. T., Thai, L. T., Dung, T. T., & Nguyen, B. N. (2024). Teaching mathematics through project-based learning in K-12 schools: A systematic review of current practices, barriers, and future developments. *TEM Journal, 13*(3). https://doi.org/10.18421/TEM133-33

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science and financial literacy*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en

Shi, P., Tang, Y., Zhang, Z., Feng, X., & Li, C. (2022). Effect of physical exercise in real-world settings on executive function of typical children and adolescents: A systematic review. *Brain Sciences, 12*(12), 1734. https://doi.org/10.3390/brainsci12121734

Sudirman, S., Martadiputra, B. A., Faizah, S., Rodríguez, N. C., Soeharto, S., Lavicza, Z., & Runisah, S. R. (2026). Integrating a STEAM-based MOOC as a didactic and pedagogical supplement in school mathematics: A design-based research study. *Journal of Technology and Science Education, 16*(1), 136. https://doi.org/10.3926/jotse.3633

Voulgari, N., Panagopoulos, M., & Garneli, V. (2025). A systematic review of augmented reality in mathematics education: Fostering learning through art integration. *Arts & Communication, 3*(2). https://doi.org/10.36922/ac.4446

Yim, I. H. Y., Su, J., & Wegerif, R. (2025). STEAM in practice and research in primary schools: A systematic literature review. *Research in Science & Technological Education, 43*(4), 1065–1089. https://doi.org/10.1080/02635143.2024.2440424

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Claudia Patricia Brito-Rodríguez, Lázaro Salomón Dibut-Toledo: 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.

22

EL APRENDIZAJE

BASADO EN PROYECTOS PARA PROMOVER LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA FASE 3

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

EL APRENDIZAJE

BASADO EN PROYECTOS PARA PROMOVER LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA FASE 3

PROJECT-BASED LEARNING TO PROMOTE READING AND WRITING PROCESSES: PHASE 3

Antonia Mendoza-Martínez[1]
E-mail: antoniamendoza1982@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2405-633X
[1] Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Mendoza-Martínez, A. (2026). El aprendizaje basado en proyectos para promover los procesos de lectura y escritura fase 3. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 249-257.

Fecha de presentación: 19/06/2026 **Fecha de aceptación:** 22/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La educación actual demanda el desarrollo de habilidades que permitan al estudiante participar activamente en la construcción de sus aprendizajes. El propósito de este artículo es analizar los procesos de lectura y escritura más allá de la simple decodificación de signos, destacando la comprensión, la construcción de significados y el uso funcional del lenguaje, así como examinar las posibilidades del Aprendizaje Basado en Proyectos para favorecer su desarrollo durante la Fase 3 de la Educación Básica. Metodológicamente, se realizó una revisión documental de carácter descriptivo, sustentada en el análisis de literatura especializada y documentos institucionales relacionados con la lectura, la escritura, el aprendizaje y las metodologías activas, con especial atención a las orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana. El análisis permitió identificar la relevancia de desarrollar la lectura y la escritura mediante actividades contextualizadas, colaborativas y vinculadas con situaciones significativas para los estudiantes. Asimismo, se reconoce la importancia de la mediación docente, la participación familiar, el entorno escolar y comunitario y la disponibilidad de recursos como elementos que intervienen en estos procesos. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece la integración de la lectura y la escritura con experiencias próximas a la realidad del estudiante, al promover la búsqueda de información, la producción de textos, la interacción y la construcción de conocimientos. Se concluye que su implementación requiere planificación, actividades secuenciadas, acompañamiento, retroalimentación y atención a los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje.

Palabras clave:

Metodología lectura, escritura, comprensión, autonomía, aprendizaje, proyectos.

ABSTRACT

Contemporary education demands the development of skills that enable students to participate actively in the construction of their own learning. The purpose of this article is to analyze reading and writing processes beyond the mere decoding of signs, emphasizing comprehension, meaning construction, and the functional use of language, as well as to examine the potential of Project-Based Learning to foster their development during Phase 3 of Basic Education. Methodologically, a descriptive documentary review was conducted based on the analysis of specialized literature and institutional documents related to reading, writing, learning, and active methodologies, with particular attention to the guidelines of the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana). The analysis identified the relevance of developing reading and writing through contextualized, collaborative activities linked to meaningful situations for students. It also highlights the importance of teacher mediation, family participation, the school and community environment, and the availability of resources as factors involved in these processes. From this perspective, Project-Based Learning promotes the integration of reading and writing with experiences connected to students' realities by encouraging information seeking, text production, interaction, and knowledge construction. It is concluded that its implementation requires planning, sequenced activities, guidance, feedback, and attention to different learning paces and needs.

Keywords:

Methodology, reading, writing, comprehension, autonomy, learning, projects.

INTRODUCCIÓN

Guiar los procesos de lectura y escritura se ha concebido y comprendido desde distintas perspectivas pedagógicas. A partir de las experiencias de quienes enseñan, se ha puesto de manifiesto la relevancia de la manera en que se aborda su enseñanza: actualmente, no se trata únicamente de transmitir contenidos o ejercitar habilidades de forma aislada, sino de orientar los procesos, brindar condiciones adecuadas para aprender, dar seguimiento a los diferentes ritmos de aprendizaje, reorientar las acciones pedagógicas de manera pertinente y evaluar con fines de retroalimentación, de modo que todos los estudiantes dispongan de oportunidades para desarrollar estas habilidades (Torres-Pérez, 2026).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996) ha promovido enfoques educativos orientados hacia una participación más activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. En esta perspectiva se inscribe el Aprendizaje Basado en Proyectos, metodología que favorece un aprendizaje activo, contextualizado y colaborativo, centrado en el estudiante y orientado al desarrollo de competencias, la creatividad, la autonomía y la capacidad para resolver problemas. Su incorporación a los procesos educativos supone trascender modelos sustentados predominantemente en la transmisión y reproducción de contenidos para avanzar hacia experiencias en las que los estudiantes participan en la búsqueda, interpretación, organización y aplicación del conocimiento.

Esta concepción adquiere especial importancia ante las demandas educativas actuales, pues el trabajo por proyectos trasciende la adquisición de contenidos y favorece habilidades relacionadas con la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico y la resolución de situaciones problemáticas. Sosa Cortez et al. (2025) destacan el valor del Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta para desarrollar habilidades del siglo XXI, al propiciar escenarios en los que los estudiantes asumen un papel activo, investigan, toman decisiones y participan en la construcción de respuestas y productos vinculados con situaciones concretas. Estas características permiten considerar su pertinencia para la enseñanza de la lectura y la escritura, especialmente cuando ambas se conciben como procesos vinculados con la comprensión, la comunicación y la construcción de conocimientos.

Para iniciarse y progresar en la lectura, el alumno necesita encontrar significado en aquello que lee, interactuar con el contenido del texto y establecer relaciones entre la información, sus conocimientos y las situaciones de su entorno. Esta relación entre interés, significado y aprendizaje puede fortalecerse cuando la lectura y la escritura responden a necesidades surgidas de situaciones auténticas. Al respecto, Macías-Jama & Flores-Vélez (2023) evidencian que las metodologías basadas en retos pueden fomentar la lectoescritura en estudiantes de educación básica, debido a que los sitúan ante situaciones que demandan comprender información, producir respuestas y utilizar el lenguaje con una finalidad determinada. Desde esta perspectiva, leer y escribir adquieren mayor sentido cuando el estudiante reconoce la finalidad de estas prácticas y puede relacionarlas con las actividades y problemas que forman parte de su proceso de aprendizaje.

Alliende (2002) explica que la lectura no se reduce a un proceso de decodificación de signos, sino que constituye una práctica compleja que integra comprensión crítica, interpretación y construcción de nuevos conocimientos. Esta concepción permite comprender que el desarrollo lector requiere generar oportunidades para que el estudiante interrogue los textos, establezca relaciones entre la información y sus conocimientos previos y utilice lo leído para ampliar su comprensión de diferentes situaciones. Por consiguiente, la enseñanza de la lectura demanda experiencias que trasciendan el reconocimiento formal del código escrito y permitan al estudiante interactuar activamente con los significados presentes en los textos.

Anderson & Teale (2002) sostienen que la lectoescritura es un logro social, fruto del esfuerzo compartido; no se trata únicamente de un conjunto de habilidades técnicas, sino de una práctica cultural que se construye y adquiere sentido en el marco de las interacciones y los contextos sociales de cada persona. Esta dimensión social encuentra correspondencia en el Aprendizaje Basado en Proyectos, puesto que buena parte de las actividades de investigación, lectura, producción escrita y presentación de resultados pueden realizarse mediante procesos de intercambio, colaboración y negociación de significados entre los participantes. La lectura y la escritura adquieren, de este modo, una dimensión comunicativa que permite emplearlas para aprender, participar y relacionarse con los demás.

En una perspectiva relacionada, Behares (1982) plantea que la lectura no es un acto mecánico de reconocimiento de signos, sino un proceso psicolingüístico complejo en el que el lector activa conocimientos previos, infiere significados y construye sentido junto con el texto. Por ello, las experiencias pedagógicas orientadas al desarrollo de la lectura requieren superar las actividades centradas exclusivamente en la reproducción de información y propiciar situaciones en las que el estudiante interprete, cuestione, relacione y emplee aquello que lee para construir nuevos conocimientos. Esta comprensión de la lectura como proceso activo resulta compatible con metodologías que demandan investigar, interpretar información y utilizarla para desarrollar tareas con una finalidad determinada.

La puesta en práctica del Aprendizaje Basado en Proyectos se fundamenta en que los alumnos aprenden mediante acciones que adquieren significado para ellos y que pueden vincularse con el entorno y las necesidades de la comunidad. En la Fase 3 de la Educación Básica, que abarca los grados primero y segundo (México.

Secretaría de Educación Pública, 2022), el trabajo mediante proyectos posibilita identificar estrategias para orientar los procesos de lectura y escritura a partir de portadores textuales pertinentes, considerando el nivel y el ritmo de aprendizaje de cada alumno, así como las barreras, características y formas particulares de aprender. Esta orientación resulta relevante para comprender la articulación entre los fundamentos del Aprendizaje Basado en Proyectos y las necesidades específicas de alfabetización durante los primeros años de escolarización.

La pertinencia de esta metodología para los procesos comunicativos ha sido señalada también por Rodríguez-Polo et al. (2023), quienes abordan el Aprendizaje Basado en Proyectos como una alternativa para mejorar las competencias comunicativas. Su aporte permite comprender que el proyecto crea oportunidades para utilizar el lenguaje en diferentes situaciones: buscar y seleccionar información, intercambiar puntos de vista, organizar ideas, elaborar producciones escritas y comunicar los resultados alcanzados. Así, las competencias comunicativas no se desarrollan únicamente mediante ejercicios específicos de lengua, sino también mediante experiencias en las que hablar, escuchar, leer y escribir resultan necesarios para alcanzar los propósitos de aprendizaje.

En esta misma dirección, Téllez Herrera (2026) analiza la eficacia de una intervención didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos para la redacción de textos expositivos. Sus resultados muestran mejoras en la estructuración del texto, el empleo de conectores y la autonomía durante el proceso de redacción, además de favorecer la escritura colaborativa, la capacidad crítica y la autorregulación del aprendizaje. Estos hallazgos muestran que el proyecto puede proporcionar una finalidad concreta a la producción escrita, debido a que el estudiante no escribe solamente para cumplir un ejercicio escolar, sino también para organizar información, expresar lo aprendido y elaborar productos comunicativos relacionados con procesos de investigación y construcción de conocimientos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos ha supuesto, por tanto, una transformación de determinadas prácticas escolares tradicionalmente sustentadas en copiar, repetir o resolver ejercicios. Esta metodología se apoya en estrategias de acción mediante las cuales los alumnos indagan información, razonan, leen con una finalidad, escriben sus propios textos y elaboran productos derivados del proceso de aprendizaje. En este escenario, la lectura y la escritura se integran con otras habilidades, porque investigar requiere localizar, seleccionar, interpretar y comprender información, mientras que desarrollar y presentar un proyecto exige organizar ideas, producir textos, argumentar y comunicar resultados.

Saquicela Vargas & González Acosta (2025) aportan evidencias sobre la efectividad del Aprendizaje Basado en Proyectos específicamente en Lengua y Literatura y, al mismo tiempo, identifican retos asociados con su implementación docente. Esta doble perspectiva resulta importante, pues permite evitar la consideración del Aprendizaje Basado en Proyectos como una metodología cuyos beneficios aparecen automáticamente por el simple hecho de organizar actividades bajo la denominación de proyecto. Su efectividad requiere planificación, definición de propósitos, acompañamiento del aprendizaje y una adecuada mediación pedagógica que permita articular las actividades desarrolladas con las competencias lingüísticas y comunicativas que se pretende fortalecer.

De este modo, las aportaciones recientes muestran distintas dimensiones de una misma relación pedagógica. El Aprendizaje Basado en Proyectos puede favorecer habilidades necesarias para responder a las demandas educativas contemporáneas (Sosa Cortez et al., 2025), mientras que su aplicación en los procesos comunicativos ofrece oportunidades para fortalecer el uso funcional del lenguaje (Rodríguez-Polo et al., 2023). En el ámbito particular de la escritura, también puede contribuir a mejorar la organización textual y favorecer una mayor autonomía del estudiante durante la producción de textos (Téllez Herrera, 2026).

Asimismo, la relación entre las metodologías activas y el fortalecimiento de la lectoescritura adquiere especial relevancia desde los primeros niveles educativos. La introducción de retos y situaciones significativas puede generar condiciones para que leer y escribir respondan a propósitos comprensibles para los estudiantes (Macías-Jama & Flores-Vélez, 2023). En Lengua y Literatura, estas posibilidades requieren una intervención docente planificada que articule las características del proyecto con los aprendizajes lingüísticos y comunicativos esperados (Saquicela Vargas & González Acosta, 2025).

El Aprendizaje Basado en Proyectos transforma también la función del docente al desplazar el énfasis de la exposición de contenidos hacia la planificación, orientación y acompañamiento de experiencias en las que los estudiantes investigan, analizan información, toman decisiones y construyen conocimientos a partir de situaciones vinculadas con los propósitos de aprendizaje. Esta dinámica favorece una participación más activa y permite integrar diferentes habilidades dentro de una misma experiencia formativa. Sosa Cortez et al. (2025) destacan que esta metodología contribuye al desarrollo de habilidades del siglo XXI, entre ellas la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, al situar al estudiante como participante activo en la construcción de su aprendizaje.

En los procesos de lectura y escritura, esta metodología permite que ambas prácticas adquieran una finalidad concreta dentro del proyecto. Los estudiantes leen para localizar, seleccionar, interpretar y contrastar información, mientras que escriben para registrar hallazgos, organizar ideas, elaborar explicaciones y comunicar los

resultados obtenidos. Téllez Herrera (2026) encontró que una intervención sustentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos favoreció la redacción colaborativa, la capacidad crítica y la autorregulación del aprendizaje, además de producir mejoras en la estructuración de los textos, el uso de conectores y la autonomía durante el proceso de escritura. Estos aportes muestran que la producción escrita puede fortalecerse cuando se desarrolla como parte de una actividad significativa y no únicamente como un ejercicio aislado.

A su vez, el trabajo por proyectos favorece la integración de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa. La lectura proporciona información para comprender y avanzar en las tareas; la escritura permite procesar, reorganizar y comunicar los conocimientos construidos; y la interacción oral facilita el intercambio de argumentos, la discusión de alternativas y la presentación de resultados. Rodríguez-Polo et al. (2023) señalan la contribución del Aprendizaje Basado en Proyectos al mejoramiento de las competencias comunicativas, mientras que Saquicela Vargas & González Acosta (2025) destacan su efectividad en el área de Lengua y Literatura y la importancia de una adecuada mediación docente para aprovechar sus posibilidades pedagógicas.

Desde esta perspectiva, uno de los principales aportes del Aprendizaje Basado en Proyectos a la lectoescritura radica en proporcionar contextos en los que leer y escribir responden a propósitos definidos y se articulan con procesos de investigación, reflexión y producción. Las metodologías activas pueden favorecer la lectoescritura cuando enfrentan al estudiante a situaciones que demandan comprender información y elaborar respuestas propias (Macías-Jama & Flores-Vélez, 2023). De esta manera, la participación del estudiante deja de limitarse a la recepción y reproducción de contenidos y se orienta hacia la búsqueda de información, la construcción de significados y la comunicación de sus aprendizajes mediante producciones que evidencian lo comprendido y lo aprendido.

Los procesos de lectura y escritura comprenden, además, distintas etapas por las que transita cada estudiante a medida que desarrolla sus capacidades cognitivas y adquiere conciencia del significado en su entorno. Su progreso está relacionado con la edad, el desarrollo psicológico, el contexto, la interacción con distintos tipos de textos, la participación en un ambiente alfabetizador y, especialmente, el acompañamiento y la orientación de quienes guían el aprendizaje. Estas condiciones muestran que el desarrollo de la lectoescritura no constituye un proceso uniforme, sino que demanda reconocer diferencias individuales y proporcionar experiencias pedagógicas suficientemente flexibles para responder a ellas.

Todo aprendizaje se construye sobre conocimientos previos, que constituyen una base para incorporar nuevos saberes, habilidades y destrezas capaces de transformar la manera en que el estudiante comprende su realidad. Desde esta perspectiva, aprender implica también procesos de reflexión, interacción y construcción crítica del conocimiento que pueden enriquecerse mediante el trabajo colectivo y su aplicación en situaciones pertinentes. El Aprendizaje Basado en Proyectos ofrece posibilidades para articular estos componentes al recuperar experiencias previas, plantear nuevas necesidades de conocimiento y promover la utilización de lo aprendido en diferentes contextos.

En México, el Aprendizaje Basado en Proyectos ha adquirido una presencia relevante en las orientaciones educativas dirigidas al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, aunque su incorporación supone también desafíos relacionados con las prácticas docentes y la transición desde modelos tradicionales hacia metodologías de mayor participación estudiantil. A nivel nacional, el Aprendizaje Basado en Proyectos, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (México. Secretaría de Educación Pública, 2022), se plantea como una metodología activa mediante la cual los estudiantes pueden investigar y abordar problemas vinculados con su realidad, asumir un papel protagonista en el aprendizaje y participar en experiencias en las que el docente desempeña funciones de acompañamiento, orientación y mediación.

Espino & Barrón (2017), al abordar la lectura y la escritura en la educación en México desde aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro, explican que la lengua escrita constituye una actividad compleja en la que los procesos de interpretación y creación textual involucran dimensiones socioculturales, cognitivas y afectivas inseparables entre sí. Esta perspectiva amplía la comprensión de la lectoescritura más allá de la adquisición instrumental de habilidades y permite situarla como un proceso multidimensional en el que intervienen las experiencias del estudiante, sus relaciones sociales, sus capacidades cognitivas y los contextos en los que se producen las prácticas de lectura y escritura.

La Secretaría de Educación Pública (2022, 2023) señala que, en la Fase 3, los procesos de lectura y escritura deben desarrollarse mediante prácticas sociales del lenguaje, situaciones comunicativas reales y proyectos interdisciplinarios. En este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos adquiere pertinencia como estrategia para favorecer los procesos de desarrollo de aprendizaje, debido a que permite articular los contenidos escolares con actividades de investigación, comunicación, colaboración y participación vinculadas con el contexto. Esta orientación coloca la lectura y la escritura dentro de situaciones de uso y no exclusivamente como contenidos que deben ejercitarse de manera independiente.

La literatura revisada permite advertir, por tanto, una convergencia entre las concepciones contemporáneas de la lectura y la escritura y los fundamentos pedagógicos del Aprendizaje Basado en Proyectos. Mientras la

lectoescritura se comprende como un proceso cognitivo, social, cultural y comunicativo que requiere participación y construcción de significados, el trabajo por proyectos proporciona escenarios para investigar, interactuar, producir textos y utilizar el lenguaje con propósitos definidos. Al mismo tiempo, los estudios considerados muestran aportaciones relacionadas con la autonomía, la escritura colaborativa, la organización textual, las competencias comunicativas y el desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje contemporáneo (Rodríguez-Polo et al., 2023; Sosa Cortez et al., 2025; Téllez Herrera, 2026).

A partir de estas consideraciones, resulta pertinente realizar una revisión bibliográfica que permita analizar las aportaciones del Aprendizaje Basado en Proyectos al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en la educación básica, con especial atención al contexto educativo mexicano. La revisión busca examinar los fundamentos teóricos que sustentan esta relación, identificar los principales aportes documentados en la literatura y reconocer los desafíos pedagógicos asociados con su implementación. De esta manera, el análisis de las fuentes permitirá establecer una base conceptual y empírica para comprender las posibilidades del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología orientada al desarrollo de la lectoescritura, así como las condiciones pedagógicas necesarias para favorecer su aplicación en los primeros niveles de la educación básica.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló mediante una revisión documental de carácter descriptivo, orientada al análisis de los fundamentos teóricos y pedagógicos relacionados con el Aprendizaje Basado en Proyectos y su contribución a los procesos de lectura y escritura en la Fase 3 de la Educación Básica. La revisión permitió integrar diferentes perspectivas sobre la adquisición y el desarrollo de la lectura y la escritura, el aprendizaje significativo, la interacción social, la mediación docente y el papel del contexto familiar, escolar y comunitario en la construcción de estos aprendizajes.

Para la elaboración del análisis se consultaron libros, artículos académicos, documentos institucionales y disposiciones educativas relacionadas con el objeto de estudio. Entre las fuentes consideradas se encuentran aportaciones clásicas y contemporáneas sobre lectura, escritura y aprendizaje, así como documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Particular relevancia tuvieron el Plan de Estudio 2022 y los Programas Sintéticos de la Nueva Escuela Mexicana, debido a que proporcionan el marco curricular para comprender la incorporación del Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de la lectura y la escritura durante la Fase 3.

La información recopilada se organizó atendiendo a categorías temáticas vinculadas con los fundamentos del Aprendizaje Basado en Proyectos, los procesos de lectura y escritura, el papel mediador del docente, la participación de la familia y la influencia del contexto en el aprendizaje. Posteriormente, se realizó un análisis interpretativo de los planteamientos identificados, estableciendo relaciones entre los referentes teóricos y las orientaciones curriculares de la Nueva Escuela Mexicana. Este procedimiento permitió construir una visión articulada sobre las posibilidades del Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología para favorecer experiencias de lectura y escritura contextualizadas, participativas y vinculadas con situaciones significativas para los estudiantes.

DESARROLLO

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una innovación educativa que busca una formación integral de calidad. Se sustenta en tres planos: realidad (diagnóstico, planificación y alcances del Programa Sintético), contexto (características del entorno y del grupo) y codiseño (estrategias y contenidos construidos conjuntamente con los alumnos). Esta metodología favorece el desarrollo de la lectura y la escritura, al orientar al estudiante hacia distintas formas de lectura y la producción de textos propios, construyendo saber de manera colaborativa y permitiéndole expresar su cultura. Se otorga al docente autonomía para diseñar su enseñanza y dar seguimiento continuo al proceso de aprendizaje.

Por su parte, Piaget (1999) señala que el aprendizaje se ajusta a las estructuras mentales, la edad y las etapas de desarrollo del estudiante. En la Fase 3 de primaria, los niños se encuentran en la etapa preoperacional (de 2 a 7 años), donde el uso del símbolo y el lenguaje es fundamental. Esta característica favorece la lectoescritura, que se construye de forma progresiva mediante el uso real de la lengua materna, avanzando cada alumno a su propio ritmo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996) señala que leer y escribir no se limitan a decodificar signos, sino a expresar ideas, construir conocimiento y aplicarlo en la vida real, influyendo la cultura, el entorno y la experiencia. El Aprendizaje Basado en Proyectos coincide con este enfoque: el alumno aprende usando portadores textuales de su entorno —en el aula, el hogar y la comunidad—, interactuando con espacios reales como el correo, bibliotecas o plazas, donde lee, escribe y construye saber con sentido y vínculo afectivo.

Vygotsky (2000) sostiene que la lectura y la escritura no son habilidades mecánicas, sino procesos sociales, culturales y cognitivos complejos que se desarrollan mediante la interacción con otras personas y el uso del lenguaje como herramienta de pensamiento. Por ello, el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece que el alumno

participe en un intercambio constante y construya conocimiento; en este sentido, resulta esencial que los proyectos se desarrollen en el entorno real, explorando, indagando y construyendo saber.

Como se establece en el Plan y Programas de Estudio 2022 (México. Secretaría de Educación Pública, 2022), en lo referente al Perfil de Egreso, el cual ofrece una visión integral de los aprendizajes que los educandos habrán de desarrollar a lo largo de la educación básica, en la fracción IX se indica que deben dominar habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas, para comunicarse responsablemente y obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.

Se reconoce la lectura y la escritura como competencias centrales del aprendizaje. Por ello está presente en el Eje Articulador Apropiación de las culturas a través de la Lectura y la Escritura, ya que no solo debe asegurar su enseñanza, sino su uso comprensivo, crítico y funcional en la vida cotidiana.

El Programa Sintético de la NEM. Fase 3 (México. Secretaría de Educación Pública, 2022) concibe la lectura y la escritura como herramientas para la vida, y no únicamente como habilidades escolares, poniendo el énfasis en su uso social, crítico y significativo. Ambas suponen un conjunto de procesos cognitivos, lingüísticos y culturales que permiten comprender, interpretar, producir y comunicar información mediante el lenguaje escrito. No se trata simplemente de reconocer letras o copiar palabras, sino de usar el lenguaje de manera significativa y reflexiva.

Es importante señalar que los primeros indicios de lectura y escritura se manifiestan antes de su enseñanza formal, en el vínculo afectivo y comunicativo con la madre y otras personas cercanas: la oralidad y el entorno son su cimiento. Posteriormente, los niños expresan ideas mediante dibujos y trazos que tienen sentido para ellos, influidos por lo que observan, viven, piensan y escuchan. De manera progresiva y formal, se distinguen distintos niveles:

- Decodificación y reconocimiento de palabras: Se aprende a relacionar letras y sonidos, iniciando por sílabas y palabras sencillas.
- Comprensión literal: Se capta el significado explícito de frases y textos y se responde a preguntas sobre su contenido.
- Interpretación e inferencia: Se descubren ideas implícitas y se relaciona información nueva con conocimientos previos.
- Evaluación crítica: Se emite opinión sobre el contenido, la intención del autor y la veracidad de la información; se comparan fuentes.
- Lectura reflexiva y contextualizada: Se aplica lo leído a la vida cotidiana y a problemas reales; se participa en diálogo y análisis colectivo.

Con el Aprendizaje Basado en Proyectos, la lectura y la escritura se desarrollan de forma simultánea y progresiva, a través de los materiales y experiencias que el propio proyecto ofrece. El alumno avanza, reflexiona sobre sus logros y dificultades, y aprende colaborativamente. Por ejemplo, en un proyecto sobre alimentación, los niños exploraron la plaza, leyeron rótulos, enriquecieron su vocabulario y redactaron entrevistas, listas y menús a partir de su experiencia real. Como ambos procesos se fortalecen mutuamente, el docente debe proponer estrategias contextualizadas y trabajo colaborativo; tal como señala Vygotsky (2000), leer y escribir se potencian mediante la interacción social y el uso del lenguaje como herramienta de pensamiento.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (México. Secretaría de Educación Pública, 2022), el docente ocupa un papel central y transformador: no se limita a transmitir conocimientos, sino que actúa como facilitador, guía y acompañante del desarrollo integral del estudiante.

El desarrollo de la lectoescritura depende no solo de capacidades individuales, sino del entorno familiar, escolar y comunitario. La falta de modelos lectores, materiales, acompañamiento y metodologías adecuadas constituyen barreras que, según Vygotsky (2000), resultan determinantes, pues el aprendizaje es un proceso social y culturalmente mediado. Las investigaciones coinciden en que estas habilidades se consolidan de forma gradual y recíproca, sustentadas en el lenguaje oral, la conciencia fonológica, la motivación, la interacción social y el contacto con situaciones con sentido.

En conclusión, la lectura y la escritura avanzan de forma continua y progresiva, construidas sobre conocimientos y experiencias previas, a partir del encuentro con el entorno y no por imposición; las normas gramaticales y ortográficas se incorporan paulatinamente al producir textos con sentido. El Aprendizaje Basado en Proyectos evidencia que la alfabetización se desarrolla de manera integrada y gradual mediante situaciones reales y contacto con la comunidad, permitiendo al estudiante ganar autonomía, motivación, confianza y capacidad de reflexión.

El enfoque favorece la mediación social y el aprendizaje significativo: el estudiante construye saber de forma colaborativa. La falta de acompañamiento afecta su aprendizaje, autoestima y permanencia; en cambio, el apoyo oportuno permite detectar dificultades y fortalecer su confianza y autonomía. El acompañamiento funciona como andamiaje que se retira gradualmente, sosteniendo los avances en lectura y escritura de parte del docente, la familia y la comunidad.

Por su parte, Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante relaciona lo nuevo con lo que ya sabe y le encuentra sentido y utilidad; por ello, los contenidos deben estar bien organizados y conectados con la experiencia previa.

El trabajo por proyectos didácticos ofrece una secuencia organizada de actividades orientadas al aprendizaje, donde la lectura y la escritura dejan de ser tareas aisladas para convertirse en herramientas con propósito real, al vincularse con los problemas, intereses y vivencias del alumnado.

Bandura (1987) indica que las personas aprenden observando a los demás y que la confianza en las propias capacidades es fundamental para alcanzar metas. Por ello, es importante que el docente mantenga altas expectativas sobre sus alumnos; en los proyectos, el estudiante propone, indaga, resuelve y actúa.

Barrows (1986) precisa que el aprendizaje basado en problemas varía según la autonomía del estudiante y el papel del docente. A diferencia de la enseñanza tradicional, hoy se busca que la lectura y la escritura se desarrollen mediante proyectos, partiendo del interés y la iniciativa del alumno, sostenidos por la guía y motivación del docente.

Boud (1985) indica que el aprendizaje basado en problemas parte de una pregunta, un reto o una situación que motiva la búsqueda de soluciones. El interés del alumno se despierta desde ese planteamiento inicial y guía tanto la lectura como la producción de textos a lo largo del proyecto.

Cassany (2006) explica que la lectura y la escritura son procesos interrelacionados que requieren práctica, reflexión y revisión constante. El estudiante descubre cómo cambian las palabras y los significados al modificar trazos y letras; el acompañamiento permite dar seguimiento, reflexionar y retroalimentar continuamente.

Coll et al. (2008) señalan que el desarrollo de competencias requiere procesos de evaluación continua que permitan acompañar el aprendizaje, proporcionar retroalimentación y favorecer progresivamente la autorregulación del estudiante. Desde esta perspectiva, la evaluación no se limita a comprobar los resultados alcanzados, sino que constituye una herramienta para identificar dificultades, ajustar las estrategias de enseñanza y promover una participación cada vez más autónoma en el propio aprendizaje.

Asimismo, Coll & Monereo (2008) destacan que las transformaciones de los contextos educativos demandan nuevas formas de aprender y enseñar, en las que el estudiante participe activamente en la búsqueda, selección, comprensión y utilización de la información. En este sentido, el enfoque por competencias no resuelve por sí mismo los problemas educativos, pero puede contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se desarrolla de manera coherente, contextualizada y acompañada de una adecuada mediación pedagógica. La lectura y la escritura adquieren especial relevancia en este marco, al constituir competencias fundamentales para acceder al conocimiento, comunicar ideas, construir significados y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

CONCLUSIONES

La revisión realizada permite reconocer que la lectura y la escritura constituyen procesos complejos que trascienden la decodificación y reproducción de signos, debido a que implican comprensión, interpretación, construcción de significados y utilización del lenguaje en situaciones comunicativas concretas. Su desarrollo durante la Fase 3 de la Educación Básica requiere, por tanto, experiencias de aprendizaje que consideren los conocimientos previos, los ritmos individuales, las características del contexto y las oportunidades de interacción de los estudiantes con diferentes tipos de textos.

Desde los fundamentos teóricos y curriculares analizados, el Aprendizaje Basado en Proyectos presenta características que favorecen la integración de la lectura y la escritura en actividades contextualizadas y con propósitos definidos. La búsqueda y selección de información, la producción de textos, la resolución de situaciones vinculadas con el entorno y el intercambio entre estudiantes permiten concebir estas habilidades como herramientas para aprender, comunicarse y participar activamente en la construcción del conocimiento, en correspondencia con las orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana.

El análisis también evidencia la relevancia de la mediación docente. La planificación de actividades secuenciadas, el acompañamiento sistemático, la identificación oportuna de dificultades y la retroalimentación constituyen elementos necesarios para atender los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje. En este proceso, el docente asume una función de guía y mediación que favorece progresivamente la autonomía del estudiante y evita reducir el aprendizaje de la lectura y la escritura a ejercicios mecánicos y descontextualizados.

Asimismo, el desarrollo de estos procesos no depende exclusivamente de las acciones realizadas en el aula. La familia, la escuela y la comunidad constituyen espacios de interacción que pueden ampliar las oportunidades para leer, escribir y atribuir significado a estas prácticas. En consecuencia, resulta pertinente promover proyectos que articulen los contenidos escolares con experiencias cercanas a la realidad de los estudiantes y aprovechen los recursos físicos, culturales y humanos disponibles en su entorno.

Finalmente, la revisión permite considerar el Aprendizaje Basado en Proyectos como una alternativa metodológica pertinente para orientar los procesos de lectura y escritura en la Fase 3, siempre que su aplicación responda a una planificación pedagógica intencionada y a las características de los estudiantes y sus contextos. No obstante, al tratarse de una revisión documental, se requieren investigaciones empíricas posteriores que permitan valorar sus efectos en diferentes contextos escolares y analizar con mayor precisión su contribución al desarrollo de la comprensión lectora, la producción escrita y la autonomía de los estudiantes.

REFERENCIAS

Alliende, F. (2002). ***La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*** (8.ª ed.). Editorial Andrés Bello.

Anderson, A. B., & Teale, W. H. (2002). La lecto-escritura como práctica cultural. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Comps.), ***Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*** (pp. 271–295). Siglo XXI Editores.

Ausubel, D. P. (2002). ***Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva***. Grupo Planeta.

Bandura, A. (1987). ***Pensamiento y acción: fundamentos de la teoría social cognitiva***. Martínez Roca.

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. ***Medical Education, 20***(6), 481–486. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x

Boud, D. (Ed.). (1985). ***Problem-based learning in education for the professions***. Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Cassany, D. (2006). ***Tras las líneas: sobre la enseñanza de la composición escrita***. Anagrama.

Coll, C., & Monereo, C. (Coords.). (2008). ***Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación***. Ediciones Morata.

Coll, C., Rochera, M. J., Naranjo, M., & Mayordomo, R. M. (2008). ***Evaluación continua y enseñanza de las competencias de autorregulación***. Ediciones Octaedro.

Macías-Jama, M. G., & Flores-Vélez, A. R. (2023). El aprendizaje basado en retos para fomentar la lectoescritura en estudiantes de educación básica: "El primer autor es de correspondencia". ***MQRInvestigar***, ***7***(4), 2553–2587. https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.2553-2587

México. Secretaría de Educación Pública. (2023). ***Programas Sintéticos del Plan de Estudio 2022***. SEP. https://sidofqa.segob.gob.mx/notas/5698665

México. Secretaría de Educación Pública. (2022). ***Plan de Estudio 2022 y Programas Sintéticos de la Nueva Escuela Mexicana***. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO-1.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). ***La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI***. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Piaget, J. (1999). ***La psicología de la inteligencia***. Grupo Planeta.

Rodríguez-Polo, D. A., Terrones-Marreros, M. A., & Duran-Llaro, K. L. (2023). Aprendizaje basado en proyectos para mejorar las competencias comunicativas. ***Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8***(Supl. 2), 194–211. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2871

Saquicela Vargas, P., & González Acosta, M. (2025). Aprendizaje basado en proyectos en Lengua y Literatura: Evidencias de su efectividad y retos para docentes. ***Ciencia Y Educación***, ***6***(6.1), 495 - 508. https://doi.org/10.5281/zenodo.17060243

Sosa Cortez, K. R., Tenorio Ordóñez, D. J., Pico Holguín , B. M., Yuquilema Carrillo, S. T., & Benalcázar Samaniego , L. G. (2025). El Aprendizaje Basado en Proyectos (Abp) como Herramienta para el Desarrollo de Habilidades Del Siglo XXI. ***Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar***, ***9***(1), 6133-6148. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16329

Téllez Herrera, J. I. (2026). Escritura expositiva mediante el aprendizaje basado en proyectos en Lengua y Literatura Hispánicas, UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua. ***Revista Científica Estelí, 15***(57), 45–60. https://doi.org/10.5377/

Torres-Pérez, R. M. (2026). Estrategias didácticas para el desarrollo de la escritura en alumnos de tercer grado. ***Sophia Research Review***, ***3***(3), 51-61. https://doi.org/10.64092/rnd83a19

Vygotsky, L. S. (2000). ***El desarrollo de los procesos psicológicos superiores***. Planeta.

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Antonia 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 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.

23

VINCULACIÓN UNIVERSITARIA

Y DESARROLLO DE CAPACIDADES EN COMUNIDADES VULNERABLES: EXPERIENCIA COLABORATIVA ACADEMIA Y SECTOR PÚBLICO

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

VINCULACIÓN UNIVERSITARIA

Y DESARROLLO DE CAPACIDADES EN COMUNIDADES VULNERABLES: EXPERIENCIA COLABORATIVA ACADEMIA Y SECTOR PÚBLICO

UNIVERSITY LINKAGES AND CAPACITY BUILDING IN VULNERABLE COMMUNITIES: A COLLABORATIVE EXPERIENCE BETWEEN ACADEMIA AND THE PUBLIC SECTOR

Fernando Razo-Cajas[1]
E-mail: erazo@umet.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2504-091X
Pablo Solórzano-Polo[1]
E-mail: psolorzano@umet.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0398-6739
Lizbeth Fuentes-Jativa[2]
E-mail: lizfuentes.91@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6649-6296
[1] Universidad Metropolitana. Ecuador
[2] Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Razo-Cajas, F., Solórzano-Polo, P., & Fuentes-Jativa, L. (2026). Vinculación universitaria y desarrollo de capacidades en comunidades vulnerables: experiencia colaborativa academia y sector público. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 258-267.

Fecha de presentación: 21/06/2026 **Fecha de aceptación:** 13/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

El presente artículo expone la experiencia del Centro Integral Familiar La Ferroviaria, ubicado en el barrio La Ferroviaria. Este centro nace como resultado de un convenio interinstitucional suscrito con el entonces Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), y la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET) El objetivo central es visibilizar el trabajo realizado en una primera fase mediante la planificación y ejecución de cursos de oficios, emprendimiento y primeros auxilios, los cuales están dirigidos a personas en situación de vulnerabilidad. En este contexto, se busca evidenciar cómo estas acciones fortalecen la relación de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la comunidad, contribuyendo al cumplimiento de la responsabilidad social que las IES deben cumplir dentro de sus procesos sustantivos. Dentro de esta primera etapa se dictaron talleres de 40 horas académicas en belleza y peluquería, costura, panadería, además de dos ediciones del taller de primeros auxilios comunitarios. La evaluación de esta experiencia se llevó a cabo mediante un proceso de sistematización que recopiló y analizó datos numéricos relacionados sobre las personas inscritas, certificados emitidos, emprendimientos existentes y emergentes, así como testimonios y observación de campo. Por consiguiente, las tablas presentadas sintetizan la oferta formativa como también los principales resultados alcanzados con los participantes. Asimismo, se muestra cambios no únicamente en la dimensión económico sino también en dimensiones sociales y personales relacionadas con el fortalecimiento de su autoestima, la confianza en sus propias capacidades y la autopercepción que provocan procesos de inclusión económica y social exitosos.

Palabras clave:

Vinculación con la sociedad, educación continua, inclusión, vulnerabilidad, desarrollo.

ABSTRACT

This article presents the experience of the La Ferroviaria Family Comprehensive Center, located in the La Ferroviaria neighborhood. This center was established as a result of an inter-institutional agreement signed with the then Ministry of Economic and Social Inclusion (MIES) and the Metropolitan University of Ecuador (UMET). The main objective is to highlight the work carried out in its first phase through the planning and implementation of vocational, entrepreneurship, and first aid courses, which are aimed at people in vulnerable situations. In this context, the article seeks to demonstrate how these actions strengthen the relationship between Higher Education Institutions (HEIs) and the community, contributing to the fulfillment of the social responsibility that HEIs must uphold within their core processes. During this first stage, 40-hour academic workshops were offered in beauty and hairdressing, sewing, and baking, in addition to two sessions of the community first aid workshop. The evaluation of this experience was carried out through a systematization process that collected and analyzed related numerical data on registered participants,

certificates issued, existing and emerging businesses, as well as testimonials and field observations. Consequently, the tables presented summarize the training offered and the main results achieved by the participants. Furthermore, changes are shown not only in the economic dimension but also in social and personal dimensions related to the strengthening of self-esteem, confidence in their own abilities, and self-perception, all of which contribute to successful processes of economic and social inclusion.

Keywords:

Community engagement, continuing education, inclusion, vulnerability and development.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) en Ecuador han experimentado una evolución y transformación profunda a lo largo de la historia, las cuales responden a los diferentes cambios económicos, políticos y sociales que han marcado el desarrollo del país. En este contexto, durante la época colonial, las primeras universidades estuvieron regentadas y dirigidas por las diferentes órdenes religiosas las cuales orientaban su accionar principalmente hacia la evangelización, la difusión de la doctrina cristiana (adoctrinamiento religioso), y la formación de las élites coloniales encargadas de ocupar cargos estratégicos y relevantes dentro de la administración pública y eclesiástica de la época, por tanto, puede afirmarse que el proceso de vinculación con la sociedad no existe como tal en este periodo histórico.

En este sentido, la educación superior respondía a mantener una lógica de conservación del orden social vigente, mediante la reproducción y legitimación de conocimiento, valores y estructuras de poder provenientes de Europa. Con el proceso de la independencia y la creación de los Estados republicanos en el siglo XIX, las instituciones universitarias también redefinen su papel dentro de la sociedad, es así, que la educación superior deja de ser exclusivamente un espacio para la formación de grupos privilegiados para orientarse hacia la generación de conocimientos y la formación profesional de todas las clases sociales incluidas las menos favorecidas. Este proceso se profundizo con la llegada del siglo XX, cuando se incorpora con mayor fuerza la función social de la educación superior, impulsada por diferentes movimientos de reforma universitaria en América Latina los cuales promovieron principios como la democratización del acceso a la educación superior como también la autonomía universitaria.

No obstante, no es hasta el año de 1918, con la Reforma Universitaria de Cordoba y la posterior publicación de su manifiesto Liminar, cuando se produjo un punto de inflexión en la concepción y funcionamiento de las universidades latinoamericanas incluidas las ecuatorianas. Este nuevo movimiento involucra por primera vez la investigación y el análisis de las problemáticas sociales, económicas y culturales de los territorios y de sus poblaciones bajo el nombre de extensión universitaria. Sin embargo, a pesar de tener un marco legal jurídico, tanto la investigación y en especial la extensión universitaria son relegadas a segundo plano, situación asociada a los escasos recursos económicos, la priorización de la función docente y las ausencias de políticas que garanticen la articulación efectiva entre la academia, la investigación y las necesidades del territorio (Camas Baena, 2022).

En este contexto, en el Ecuador el proceso de extensión universitaria también fue relegada por los mismos factores antes explicados, y no hasta la creación y posterior publicación de la Constitución del Ecuador del año 2008, cuando la educación superior adquiere un papel más protagónico, en dicho documento se establece como fines de la educación superior a la investigación científica como también la construcción de soluciones para las diferentes problemáticas de los territorios, considerando y respetando las realidades de cada uno de los territorios (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), bajo esta nueva perspectiva los pobladores de estos territorios se convierten en los principales beneficiarios de la producción, transferencia y aplicación del conocimiento, de esta manera las Instituciones de Educación Superior se posicionan como uno de los actores claves en el desarrollo y la transformación tanto económico como social del país mediante la solución de problemas reales en comunidades y poblaciones vulnerables, donde el estado no llega con sus programas o proyectos (Mendoza, 2025).

En consecuencia, en la actualidad las Instituciones de Educación Superior (IES), desempeñan un papel fundamental en la formación integral de profesionales éticos, responsables y altamente capacitados en los distintos campos del conocimiento. Estos profesionales son capaces de responder tanto a las necesidades del país como a las demandas cambiantes del mercado laboral. No obstante, en la actualidad la misión de las IES se ha transformado hacia un enfoque más integral, que no se limite únicamente a la mera transmisión del conocimiento en el aula mediante la docencia. En este sentido, el modelo contemporáneo expresado tanto en la constitución como en el Reglamento de Régimen Académico articula de manera más integral y coherente la docencia, la investigación y la contribución permanente al desarrollo local y nacional a través del trabajo comunitario y la vinculación con la sociedad (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010).

En este punto, es importante destacar que las Instituciones de Educación Superior, desarrollan su accionar a través de tres funciones sustantivas fundamentales, establecidas en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES); la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010), las cuales se constituyen en pilares fundamentales del quehacer universitario, el cual se orienta en la actualidad no solo a la

formación integral del alumnado sino también a la generación y transferencia de conocimiento, así como la contribución activa al desarrollo y bienestar de la sociedad.

En este sentido se comprende que la vinculación con la sociedad, es la función orientada a promover el desarrollo de las capacidades y el intercambio de conocimientos entre la academia y la comunidad, garantizando de esta manera la construcción y el aporte de respuestas efectivas y pertinentes a las necesidades y problemáticas del entorno, especialmente el relacionado con el desarrollo de las poblaciones vulnerables (Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2022).

Para el cumplimiento del objetivo antes descrito, la función de vinculación con la sociedad, requiere que las Instituciones de Educación de Superior mantenga una presencia activa y permanente en los territorios donde intervienen, esta cercanía permite articular acciones directas y efectivas con los diferentes actores locales y territoriales, incluyendo entidades públicas, gobiernos autónomos descentralizados (GAD), instituciones gubernamentales, empresas privadas y actores relacionados con la economía popular y solidaria, en la búsqueda de permitir que el conocimiento generado por medio de la investigación permita contribuir a la búsqueda de soluciones que sean pertinentes y sostenibles frente a las necesidades y problemáticas sociales, económicas y culturales de las comunidades y de los grupos en situación de vulnerabilidad.

De este modo, se reafirma el compromiso de las instituciones y de la academia con el desarrollo endógeno sostenible, entendiendo a este concepto como una alternativa al desarrollo tradicional, el cual se sustenta en soluciones importadas por los programas de la ayuda internacional cuyos resultados fueron muy pobres dentro de los territorios donde fueron aplicados. En este sentido, el desarrollo endógeno maneja procesos alternativos que tienen que ver con el desarrollo de las capacidades de los ciudadanos en la búsqueda de la transformación del bienestar colectivo sobre el individual, en la búsqueda de mejores condiciones de vida de las poblaciones que históricamente fueron excluidas, manifestando la estrecha relación de las capacidades con el desarrollo integral y sostenible (Vázquez Barquero, 2007).

En este orden de ideas, cabe destacar que dentro de la función de vinculación con la sociedad, se establecen diversas líneas de acción, entre las que se destacan la ejecución de proyectos de servicio comunitario o social, como también el desarrollo de programas de educación continua, estas iniciativas permiten integrar las tres funciones sustantivas de las Instituciones de Educación (docencia, investigación y vinculación) con las comunidades y territorios. Este enfoque integrador se lo denomina como la "tercera misión universitaria", entendida como el compromiso de las IES con la generación de valor social a través de la promoción de la innovación, el emprendimiento y del desarrollo territorial socioeconómico y sostenible, especialmente en las poblaciones más vulnerables, mediante la aplicación y transferencia del conocimiento científico y tecnológico generado en la academia tal como lo señalan Luque-Espinoza de los Monteros et al. (2024); y Soria-León (2025).

En este contexto, la función de vinculación con la sociedad se articula estrechamente con el enfoque de capacidades planteado por Amartya Sen y ampliado con Martha Nussbaum, desde esta perspectiva, el proceso de vinculación puede entenderse como el mecanismo operativo mediante el cual las IES contribuyen al desarrollo de las capacidades en las poblaciones vulnerables. En relación con la idea anterior, el enfoque de las capacidades sostiene que "el desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades de que disfrutan los individuos" (Sen, 2014).

Bajo esta perspectiva, el desarrollo no debe evaluarse únicamente en función de la disponibilidad de recursos, sino también en términos de oportunidades reales que tienen las personas para ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades e incluso libertades, en consecuencia, se promueve no solo el fortalecimiento económico sino también los procesos de aprendizaje, participación activa y fortalecimiento del capital social, el cual es un elemento muy importante que permite el desarrollo no solo económico sino social, a partir de un conjunto de reglas que buscan contribuir a la cooperación entre las personas en la búsqueda de generar una red perdurable capaz de producir bienes y servicios (emprendimiento) que buscan el bien común de sus miembros (Razo et al., 2023).

De esta manera, la vinculación con la sociedad adquiere un papel estratégico al facilitar procesos formativos y de intervención integral los mismos que impulsan cambios significativos, especialmente en contextos caracterizados por el desempleo, la inequidad y la inestabilidad laboral y social, favoreciendo el desarrollo integral del ser humano y al fortalecimiento de procesos de transformación social sostenibles mediante intervenciones participativas que trasciendan la lógica asistencialista y se orienten a la generación de capacidades sostenibles en personas y comunidades por parte de las IES (Prada & Rucci, 2023).

Dentro de este marco, la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET), es una Institución de Educación Superior de carácter privado, fundada en el año 2000 mediante Registro Oficial Nro. 2000 del 2 de mayo, en el cual se establece su sede matriz en la ciudad de Guayaquil, sin embargo, en la actualidad cuenta con sedes ubicadas tanto en la ciudad de Quito como en la ciudad de Machala, esto ha permitido ampliar su presencia a nivel nacional. Desde su creación, la UMET se ha distinguido por su enfoque inclusivo y su compromiso con la formación profesional de calidad, además del desarrollo de proyectos de investigación y vinculación con la sociedad.

Estas acciones se fortalecen a través del trabajo articulado y apoyado por los diversos actores sociales, mediante convenios de apoyo interinstitucional, que facilitan la implementación de iniciativas orientadas al desarrollo económico y social, de esta manera la UMET desde su fundación se ha consolidado como un actor relevante en la construcción de soluciones sostenibles, especialmente en grupos y territorios que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En esta línea de acción se destaca el convenio de apoyo interinstitucional suscrito entre la UMET con el entonces Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), actualmente Ministerio de Desarrollo Humano (MDT), del cual se crea componentes específicos dentro del proyecto de vinculación de la carrera de Administración de Empresas, cuyas actividades son realizadas en el Centro Integral Familiar La Ferroviaria, al sur de Quito, propiedad del Ministerio de Desarrollo Humano. Este centro constituye una respuesta concreta a la realidad de numerosas familias del barrio La Ferroviaria, que enfrentan condiciones de vulnerabilidad asociadas a bajos ingresos, empleo informal y una elevada carga de cuidado de niños, ancianas y ancianos y personas con discapacidad. Estas condiciones profundizan la reproducción de los ciclos de pobreza, exclusión y desigualdad social.

En contextos marcados por la vulnerabilidad, pobreza y exclusión, el Centro Integral Familiar La Ferroviaria, la Universidad Metropolitana (UMET) y el Ministerio de Desarrollo Humano buscan demostrar que las Instituciones de Educación Superior, pueden y deben estrechar su vinculación con las diferentes realidades territoriales, manteniendo una presencia activa, comprometida y sostenida. En este sentido, la implementación de las diferentes actividades de vinculación con la sociedad promovidos por la UMET en el Centro Integral Familiar La Ferroviaria responde a una propuesta sencilla pero profundamente transformadora, sustentada en enfoques como el fortalecimiento de capacidades, el desarrollo endógeno y el progreso económico de las sociedades y territorios.

Desde esta perspectiva innovadora, se planifican cursos en función de las aspiraciones, potencialidades y necesidades de la comunidad, orientados al aprendizaje de oficios que faciliten la generación e incremento de los ingresos económicos y promuevan procesos de inclusión social, orientados a mejorar las condiciones de vida y salud. Paralelamente, resulta fundamental fortalecer y potenciar las capacidades de los participantes mediante el desarrollo de habilidades y conocimientos que constituyan la base para la construcción de condiciones más sostenibles y equitativas dentro de los sectores más vulnerables; esta lógica orienta el trabajo y accionar del Centro Integral Familiar La Ferroviaria y coincide con las propuestas usadas en varios estudios desarrollados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Prada & Rucci, 2023).

En este marco, la formación de jóvenes y personas adultas, junto con la capacitación continua para el desarrollo de habilidades, se configura como una herramienta clave para impulsar un desarrollo inclusivo de poblaciones vulnerables. Este enfoque trasciende el crecimiento económico y enfatiza la importancia de la inversión en personas, especialmente en ámbitos como la salud y la educación, así como, en la expansión de las capacidades que favorecen el bienestar tanto individual y colectivo (Stewart et al., 2018). Sin embargo, para alcanzar con estos objetivos de inclusión y desarrollo, resulta fundamental adaptar los procesos formativos a las necesidades específicas de los participantes, considerando sus ritmos de aprendizaje, disponibilidad de tiempo y las metodologías pertinentes que despierten el interés de los beneficiarios y faciliten su efectiva inclusión social (Caiza Jaya & Wushcashina Jacome, 2024).

En función de lo planteado, en el Centro Integral Familiar La Ferroviaria, interactúan diversas líneas de acción que contribuyen al fortalecimiento de capacidades, al desarrollo de potencialidades que están dispuestos a utilizar en el emprendimiento y al impulso del desarrollo inclusivo en poblaciones en situación de vulnerabilidad, estas se sintetizan a continuación

1. Educación continua para personas adultas**.**

   Se ofrecen cursos básicos de corta duración, con un enfoque eminentemente práctico, sin costo para los beneficiarios. Estos programas combinan los conocimientos empíricos con nuevas técnicas y se estructuran bajo modalidades flexibles de capacitación, adaptadas a las condiciones y necesidades de personas adultas las cuales se encuentran en un contexto de vulnerabilidad (Caiza Jaya & Wushcashina Jacome, 2024).

2. Emprendimiento a partir del aprendizaje.

   Se promueve como idea principal que los conocimientos adquiridos por los beneficiarios se traduzcan en iniciativas de emprendimiento, orientadas a mejorar la calidad de vida propia tanto de los participantes como de su entorno familiar o territorio (Rujano Castilllo, 2024).

3. Salud comunitaria y primeros auxilios.

   La formación en primeros auxilios resulta importante para poblaciones con acceso limitado a servicios de salud, ya sea por condiciones económicas o por su situación de vulnerabilidad. El manejo adecuado y oportuno de emergencias médicas puede marcar una gran diferencia. En este sentido, la capacitación básica en primeros auxilios fortalece la capacidad de cuidado colectivo y fomenta la participación de la comunidad, contribuyendo con su empoderamiento y mejoramiento del capital social (Moreno Jiménez et al., 2024).

En función de lo planteado, el presente trabajo de investigación tiene como propósito presentar los principales logros alcanzados en esta primera etapa, centrada en la planificación y ejecución de talleres de oficios, así como

exponer los principales resultados obtenidos en términos de mejoramiento de capacidades. A su vez, se plantea establecer una la línea base que permita replicar este modelo en otros espacios similares a la Ferroviaria, como el nuevo "HUB" de emprendimientos del Ministerio de Desarrollo Humano en el sector de La Mariscal, de esta manera se busca fortalecer el aporte de las Instituciones de Educación Superior, en el cumplimiento de sus funciones sociales y en la promoción del desarrollo comunitario.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este proceso de articulación entre las Instituciones de Educación Superior y la comunidad se sustenta en un convenio de cooperación interinstitucional suscrito entre la Universidad Metropolitana y el Ministerio de Desarrollo Humano, en el que cada institución asume responsabilidades específicas y claramente establecidas en dicho acuerdo, entre las principales se destacan:

- La UMET, se encarga del diseño de los contenidos académicos, la asignación de docentes y el pago de sus honorarios. Asimismo, coordina la gestión académica, emite y entrega los certificados correspondientes y financia los materiales enmarcándose con el reglamento de vinculación con la sociedad y presupuestos de cada uno de los proyectos.
- El MDH, por su parte, facilita los espacios físicos como el Centro Integral Familiar La Ferroviaria, instrumentos y equipos necesarios, además de realizar las convocatorias de participantes y beneficiarios de sus servicios, acompañando de manera directa los procesos en el territorio.

Cabe señalarse que, durante la primera fase del componente del proyecto de vinculación con la sociedad se desarrollaron las siguientes actividades formativas:

- Tres ediciones del taller de Belleza y Peluquería (40 horas cada una).
- Tres ediciones de Costura (40 horas cada una).
- Tres ediciones de Panadería (40 horas cada una).
- Dos ediciones del taller de Primeros Auxilios (40 horas cada una).

Los cursos se estructuraron en módulos básicos, que combinaron explicaciones teóricas impartidas por los instructores con actividades totalmente prácticas. Esta metodología promueve el trabajo en equipo y se fundamenta en principios de andragogía, adaptando el proceso formativo a las características, necesidades y contexto real de los participantes. De este modo, el enfoque metodológico se diseña en función de la realidad específica en el cual se implementa (Flores Erazo et al., 2025)

En su mayoría las personas que participan en los cursos de oficios de belleza, panadería, costura y primeros auxilios pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad que buscan alternativas concretas para mejorar sus condiciones económicas de vida.

Entre los principales perfiles de beneficiarios identificados durante el proceso de capacitación se identifican:

- Hombres y mujeres jefas de hogar, los cuales son los responsables del sostenimiento económico familiar, quienes buscan oportunidades para la generación de ingresos adicionales o emprender en actividades productivas.
- Personas dedicadas al cuidado de niños, niñas, personas mayores o personas con discapacidad cuya principal barrera es la disponibilidad de tiempo, por lo que valoran la flexibilidad de los cursos.
- Jóvenes del sector de influencia con oportunidades de empleo formal reducidas, que buscan opciones de formación corta y práctica que les brinde la oportunidad de insertarse en actividades productivas o emprender pequeños emprendimientos, mejorando las condiciones económicas de su grupo familiar.
- Personas adultas mayores, este es el grupo con menor presencia y que están interesadas en mantenerse activas, fortaleciendo sus capacidades lo cual les permite mantener su bienestar emocional y social.

Como se observa, en términos generales, los beneficiarios son parte de una población caracterizada por enfrentar múltiples barreras estructurales, tales como el limitado acceso al empleo formal, bajas condiciones económicas, trabajo doméstico no remunerado y en la mayoría de los casos bajo nivel educativo, en este contexto los procesos de capacitación adquieren un valor relevante para el mejoramiento de las condiciones de vida mediante el desarrollo de capacidades.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La zona sur de Quito, junto con barrios periféricos como La Ferroviaria, se caracteriza por haber sido construidas con gran esfuerzo por las familias que los habitan, muchas de ellas provenientes de provincias y zonas rurales especialmente de la zona central de la sierra ecuatoriana. Esta zona geográfica ha estado históricamente marcada por la pobreza, informalidad laboral, desigualdad y la precariedad de las viviendas, situación que han experimentado algunos cambios debido al crecimiento urbano de la ciudad.

En este contexto, las labores domésticas y de cuidado recaen principalmente sobre las mujeres, quienes han enfrentado limitaciones para acceder a la educación, logrando en el mejor de los casos completar la secundaria. Esta realidad ha sido detalladamente descrita en varios estudios sobre ruralidad y urbanismo del Ecuador (Valdiviezo Cacay & Sánchez Flores, 2023)

Por ello, el Centro Integral Familiar La Ferroviaria aspira a ser mucho más que un espacio de capacitación; su propósito es convertirse en un espacio donde confluyen los saberes tradicionales del barrio y que está relacionado como en la forma de organizarse, de protegerse y fundamentalmente como sobrevivir a la vida diaria. A

estos conocimientos comunitarios se suman aprendizajes técnicos en panadería, costura, belleza, elementos básicos de salud y herramientas teóricas prácticas de emprendimiento.

Esta articulación entre IES y comunidad constituye un elemento clave para el éxito de los proyectos de vinculación con la sociedad que terminan articulados con la docencia y la investigación, uniendo a las tres funciones sustantivas de las IES en la búsqueda de dar soluciones y mejorar las condiciones de vida en territorios con condiciones de vulnerabilidad altas.

Para el presente trabajo de investigación se realizó una sistematización descriptiva de la experiencia, siguiendo la lógica de aprender haciendo, aplicada también a la gestión de proyectos de vinculación según lo mencionado por (Camas Baena, 2022). En este contexto, se ordenó y analizó la información recopilada de los informes entregados tanto al MDH como a la Dirección de Vinculación con la Sociedad de la UMET, en estos informes se describe las principales actividades desarrolladas en el Centro Integral Familiar La Ferroviaria entre las que se pueden mencionar:

- Listas de asistencia y actas de calificaciones.
- Registros personas inscritas y personas que terminaron los cursos.
- Información de personadas que emprendieron en la venta de pan, que ahora ofrecen cortes de cabello, maquillajes, que hacen arreglos de ropa, etcétera.
- Comentarios, testimonios y observaciones tomadas por docentes y coordinadores durante los cursos y en los actos de clausura a los cuales asisten las primeras autoridades de la UMET y del MDH.

Con estos datos se elaboran dos tablas, en la primera se evidencia la oferta de cursos realizados en el primer módulo mientras que en la segunda tabla se expone los resultados numéricos que buscan visualizar los resultados de esta experiencia enriquecedora entre la academia e instituciones del sector público. Es necesario recalcar que en esta primera etapa no se miden cambios profundos tales como calidad de vida o variación de ingresos en los hogares; este es un análisis que se realizará en una segunda fase a llevarse a cabo en el transcurso del segundo semestre del año 2026, buscando visibilizar en primera instancia los resultados de corto plazo y con posterior los de mediano y largo plazo.

En esta segunda etapa, también se busca mostrar el alcance relacionado con los proyectos involucrados en el proceso antes descrito, los cuales se detallan a continuación.

- Proyecto de Vinculación de la Carrera de Administración de Empresas: “Emprendimiento empresarial en comunidades y empresas ecuatorianas”
- Centro de Investigación I+D+i: Centro de Apoyo al Emprendedor (CAE)

En este sentido, la Tabla 1, presenta un resumen de la oferta formativa desarrollada durante la primera fase de intervención en el Centro Integral Familiar La Ferroviaria, detallando el número de ediciones, duración y un pequeño perfil de los participantes.

Tabla 1. Oferta formativa en el Centro Integral Familiar La Ferroviaria.

Cursos	Nro. ediciones	Duración (horas)	Facultad / unidad responsable	Perfil predominante de participantes
Belleza y Peluquería	3	40	FCEE + instructora invitada financiada por UMET	Hombres jóvenes y adultos jefes de hogar, Mujeres jóvenes y adultas, jefas de hogar
Costura	3	40	FCEE + instructora invitada financiada por UMET	Hombres jóvenes y adultos jefes de hogar, Mujeres jóvenes y adultas, jefas de hogar
Panadería	3	40	FCEE + instructora invitada financiada por UMET	Hombres jóvenes y adultos jefes de hogar, Mujeres jóvenes y adultas, jefas de hogar
Curso–Taller de Primeros Auxilios	3	40	FSCF (Docentes y estudiantes de Enfermería, Fisioterapia, Psicología, Imagenología y Laboratorio Clínico)	Hombres jóvenes y adultos jefes de hogar, Mujeres jóvenes y adultas, jefas de hogar

La tabla 1, evidencia una oferta formativa integral que combina procesos de capacitación orientados al desarrollo de capacidades para la generación de ingresos, mediante cursos de panadería, belleza, costura y primeros auxilios este último con el objetivo de cuidar la vida y la salud, los temas de estos cursos son conciliados con el MDH y con la comunidad de beneficiarios.

En la Tabla 2, se resumen algunos resultados cuantitativos preliminares: número de personas inscritas, certificadas, porcentajes de certificación, emprendimientos en marcha o en proyecto.

Tabla 2. Resultados cuantitativos preliminares del Centro Integral Familiar La Ferroviaria en la primera etapa.

Curso / módulo	Nro. personas	Personas certificadas	Porcentaje certificación	Emprendimientos en marcha	Emprendimientos en proyecto
Belleza y Peluquería	20	16	80 %	5	4
Costura	20	16	80 %	4	5
Panadería	24	20	83 %	6	5
Primeros Auxilios	50	45	90 %	–	–
Total	114	97	85 %	15	14

La tabla anterior, presenta el número de participantes que cumplieron satisfactoriamente con los requisitos de asistencia y evaluación establecidos en el proceso formativo. Asimismo, se identifican los emprendimientos y actividades económicas tanto individuales como familiares, en los que los beneficiarios han comenzado a aplicar directamente los conocimientos y habilidades adquiridos durante las capacitaciones, tales como la elaboración de productos de panadería, la prestación de diversos servicios de belleza y los arreglos de confección y costura.

Los resultados muestran elevados niveles de permanencia y culminación de los cursos siendo mayor al 80% el porcentaje de certificación de los beneficiarios, lo que refleja el alto compromiso e interés de los participantes con los procesos de formación.

De igual manera, se observa una importante capacidad de transferencia de los conocimientos adquiridos hacia iniciativas productivas reales y concretas, lo cual se manifiesta en un número interesante de emprendimientos que ya se encuentran en funcionamiento o en proceso de consolidación, especialmente en las áreas de panadería, belleza y costura, esto demuestra el alto potencial de la formación para poder contribuir con el desarrollo de capacidades y por ende la generación de nuevas oportunidades de inclusión y desarrollo económico.

En relación con los cambios percibidos por las y los participantes, los testimonios recogidos evidencia transformaciones significativas de los emprendedores tanto a nivel personal como social. Entre los aspectos más importantes se destacan transformaciones significativas en la forma en la cual se reconocen a sí mismos, especialmente en el fortalecimiento de su autoestima, la confianza en sus propias capacidades y la autopercepción, donde mencionan sentirse más seguros para poder emprender y tomar decisiones tanto a nivel del emprendimiento como en las finanzas del hogar.

A continuación, se muestra algunas expresiones compartidas por los participantes donde se reflejan claramente estos avances:

- “Antes solo ayudaba en la casa; ahora cobro por lo que sé hacer”.
- “Perdí el miedo a poner precio a mi trabajo”.
- “Ahora entiendo la importancia de un presupuesto familiar”
- “Aprendí que valgo mucho y que soy linda”
- “Ahora, si alguien se cae o se quema, ya sé qué hacer mientras llega la ambulancia”.

Estas expresiones reflejan un fortalecimiento significativo en el nivel de confianza personal, una mayor autonomía en la toma de decisiones y un incremento en la seguridad para el cuidado propio y de terceros. Si bien en esta etapa del proyecto aún no se dispone de información y datos estadísticos que permitan cuantificar los cambios a nivel económico y calidad de vida, la evidencia cualitativa recopilada mediante testimonios, relatos de vida y observación participante permite identificar avances importantes en términos de empoderamiento personal y social. Estos hallazgos sugieres que estos procesos formativos grupales no solo fortalecen únicamente las competencias técnicas en diversos oficios sino que también fortalecen habilidades socioemocionales que favorecen la inclusión y la participación en la construcción de emprendimientos más sólidos por parte de los beneficiarios.

Asimismo, se muestra como resultado visible la asociatividad entre 13 miembros del curso de oficio de panadería, los cuales formaron una marca llamada “Ferropan”, dichos miembros usan los equipos del Centro Integral Familiar La Ferroviaria para la generación de diferentes tipos de panes, postres los cuales son vendidas y distribuidas en las diferentes oficinas de los ministerios especialmente de la plataforma gubernamental Sur, adicional los productos han sido vinculados a las diferentes ferias de emprendimiento realizadas por la Universidad Metropolitana en los campus de la ciudad de Quito.

Los resultados alcanzados durante esta primera etapa representan un aporte significativo para la Universidad Metropolitana, las instituciones públicas involucradas y la comunidad beneficiaria, no solo en el fortalecimiento de las capacidades sino también en un modelo de gestión que articula a la academia, al sector público y a la comunidad.

A continuación, se presentan las principales razones que evidencian el valor e impacto de la intervención:

1. Muestran que es posible mantener la sostenibilidad en el tiempo de un centro de educación continua, el cual está ubicado en un barrio popular, con cursos

gratuitos o de bajo costo y con una alianza real entre IES y Estado, tal como recomiendan las políticas de vinculación.

2. Confirman que la formación en oficios, cuando es cercana, práctica y adaptada a la realidad y necesidades de la comunidad puede activar pequeños emprendimientos que mejoran la situación económica y empoderan a la comunidad incluso en contextos de alta vulnerabilidad.
3. Abren la posibilidad de medir con exactitud los impactos reales de los proyectos de vinculación en la sociedad.

El desarrollo de las actividades en el Centro Integral Familiar La Ferroviaria permite ratificar que los procesos de capacitación alcanzan una mayor efectividad e impacto cuando responden a las necesidades, problemas e intereses de las personas beneficiarias. En el presente estudio, esta correspondencia entre la oferta y los objetivos de los participantes se refleja en diversos aspectos, tales como la implementación de horarios flexibles y adaptados a sus condiciones de vida, la incorporación de contenidos aplicables a sus actividades cotidianas.

Asimismo, la combinación de oficios, emprendimiento y primeros auxilios tiene una relevancia en el sentido que las personas no solo aprenden a hacer algo para vender, sino también las personas desarrollan sus habilidades y pasiones enmarcándolas en un oficio que les puede brindar réditos económicos en corto o mediano plazo, mejorando las condiciones económicas en el hogar.

Para la UMET, el Centro Integral Familiar La Ferroviaria tiene características de un laboratorio de vinculación y emprendimiento complementado con el aporte que realiza el Centro de Apoyo al Emprendedor (CAE), el cual es un centro ID+i (investigación, desarrollo e innovación). El accionar del CEC Ferroviaria obliga a coordinar acciones de las carreras de ciencias económicas y empresariales con las carreras de las ciencias de la salud en este accionar se crean espacios de dialogo en los que analiza las políticas públicas del MDH y se articula con los saberes de los habitantes del barrio La Ferroviaria.

Esta experiencia propone retos importantes los que se resumen en:

- Proveer de recursos financieros, materiales y docentes vía presupuestos de proyectos considerando que posibilidades de restricción en la asignación de fondos.
- Lograr que la ejecución del proyecto CEC Ferroviaria no dependa de una sola persona. Buscando construir un equipo de gestores empoderado del proyecto.
- Generar una metodología de medición del impacto del proyecto que evalúe el impacto sin dejar de considerar lo que los beneficiarios aspiran.

Es así, que este estudio se centra en sintetizar lo hecho en este año de ejecución del proyecto y visibilizar los avances más relevantes. A futuro se busca medir con más detalle y precisión elementos de fondo relacionados con la mejora de la calidad de vida o sostenibilidad de las actividades emprendedoras en el Barrio La Ferroviaria y en otras zonas vulnerables.

CONCLUSIONES

El Proyecto CEC Ferroviaria muestra que las IES, pueden ingresar a un barrio o comunidad y ser parte de la vida cotidiana de las personas, para ello se debe desarrollar una oferta de educación continua, la mismas que es creada desde las necesidades y problemas de los habitantes y alineados con los objetivos de los proyectos de vinculación. Los datos preliminares hablan de una gran participación, un alto porcentaje de certificaciones entregadas (alrededor del 85 %) y una cantidad importante de emprendimientos que nacen de los cursos de oficios, lo que permite saber que la formación recibida por los beneficiarios se traduce en iniciativas económicas concretas que ayudan a mejorar su calidad de vida, a partir del fortalecimiento de las capacidades de los participantes, generando un proceso de expansión de capacidades donde los beneficiarios disfruten de sus logros.

Para la UMET, este proyecto se convierte en un modelo replicable en otras sedes y ciudades, en vista de que los resultados muestran la ampliación de capacidades, conocimientos y habilidades, generando una transformación no solo en el factor económico sino también en transformaciones significativas en la forma en la cual se reconocen a sí mismos, fortaleciendo su autoestima, la confianza en sus propias capacidades y la autopercepción en los procesos de aprendizaje colectivos los cuales buscan el bienestar común entre todos sus miembros, tal como el caso de Ferropan, iniciativa que busca generar un proceso de transformación social sostenible en el tiempo.

Además, se comprueba la alianza con las instituciones públicas encargadas de la inclusión económica y desarrollo social. Es necesario desarrollar a corto plazo la actividad de medición con indicadores de mayor precisión que visibilicen el impacto real en la comunidad, sin dejar de considerar que el impacto mayor que se debe buscar es la mejor de la calidad de vida y autoestima de los beneficiarios, generando procesos de desarrollo endógeno donde se priorice al ser humano sobre el capital.

REFERENCIAS

Caiza Jaya, K. R. ., & Wushcashina Jacome , J. P. . (2024). “Estrategias innovadoras en la educación de jóvenes y adultos. Impacto en el desarrollo de competencias y la inclusión social”. ***Revista Social Fronteriza***, *4*(4), e44381. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)381

Camas Baena, V. (2022). Función social de la vinculación con la sociedad en el sistema de educación superior de Ecuador. *Encuentros:* Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico., Extra, 73-94. https://doi.org/10.5281/zenodo.6551034

Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf

Ecuador. Asamblea Nacional. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial Suplemento 298. https://esilecstorage.s3.amazonaws.com/biblioteca_silec/REGOFPDF/2010/C1F9940D41E-44BE28C0406046C4CD1988064DA6B.pdf

Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2022). *Reglamento de Régimen Académico*. https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-a-partir-del-16-de-septiembre-de-2022.pdf

Flores Erazo, P. A., Montaluisa Cullispuma, C. P., & Durán Contento, A. L. (2025). La andragogía como estrategia de superación del profesional docente: Revisión sistemática. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte, 3*(1), 190–206. https://revistaced.com/index.php/home/article/view/87/367

Luque-Espinoza de los Monteros, M., Pupo-Cejas, Y., & Alfonso-Moreira, Y. (2024). Vinculación con la sociedad, extensión universitaria, o tercera misión: ¿Cuál la diferencia? *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 7*(2), 42–49. https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/450/458

Mendoza, J. (2025). Origen y evolución de la universidad ecuatoriana. *Debate Universitario*, 17(26), 12–29. https://doi.org/10.59471/debate2025314

Moreno Jiménez, P., Mir Sánchez, C., & Ocaña Ortiz, A. (2024). Consejos de salud de zona básica: Claves para la transformación. *Comunidad, 26*(2), 49–55. https://doi.org/10.55783/comunidad.260202

Prada, M. F., & Rucci, G. (2023). *Habilidades para el trabajo en América Latina y el Caribe: Impulsar el talento para un futuro sostenible y equitativo*. Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Habilidades-para-el-trabajo-en-America-Latina-y-el-Caribe-impulsar-el-talento-para-un-futuro-sostenible-y-equitativo.pdf

Razo, F., Solorzano, P., & Fuentes, L. (2023). Capital social como pilar para el desarrollo y mejoramiento de la gestión y la sostenibilidad: Estudio de caso Yunguilla. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 7*(1), 49–58. https://doi.org/10.62452/8wa54346

Rujano Castilllo, M. A. (2024). Relación entre el emprendimiento con enfoque social y el mejoramiento de la calidad de vida. *Honoris Causa, 16*(1), 72–94. https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/424/495

Sen, A. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania, 46*(1), 63–80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857

Soria-León, N. G. (2025). *Gestión educativa en la Educación Superior*. Sophia Editions.

Stewart, F., Ranis, G., & Samman, E. (2018). La evolución del pensamiento sobre el desarrollo: Del crecimiento al desarrollo humano. En *Advancing human development: Theory and practice*. Oxford University Press.

Valdiviezo Cacay, M. H., & Sánchez Flores, F. S. (2023). Vinculación universidad y sociedad: Experiencias exitosas en entornos comunitarios rurales. *Revista InveCom, 3*(2), 1–15. https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/1910/171

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Fernando Razo-Cajas, Pablo Solórzano-Polo, Lizbeth Fuentes-Jativa: 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 vulnerable.

24

ARTICULACIÓN

TEORÍA-PRÁCTICA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA FORMACIÓN DE ENFERMERÍA EN ECUADOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ARTICULACIÓN

TEORÍA-PRÁCTICA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA FORMACIÓN DE ENFERMERÍA EN ECUADOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

THEORY–PRACTICE INTEGRATION AND MEANINGFUL LEARNING IN NURSING EDUCATION IN ECUADOR: A SYSTEMATIC REVIEW

Ruth Virginia González-Noriega[1]
E-mail: rgonzalez@umet.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1571-3866
Lissete Carolina Zambrano-Sanguinetti[1]
E-mail: lzambrano@umet.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6479-2295
[1] Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González-Noriega, R. V., & Zambrano-Sanguinetti, L. C. (2026). Articulación teoría-práctica y aprendizaje significativo en la formación de enfermería en Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 268-278.

Fecha de presentación: 10/06/2026 **Fecha de aceptación:** 18/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La formación de enfermería exige una articulación efectiva entre los fundamentos teóricos, la práctica clínica y el aprendizaje significativo, especialmente ante las crecientes demandas de calidad, seguridad y humanización del cuidado al paciente. Este estudio describe la relación entre estos componentes en el contexto ecuatoriano y sus implicaciones para el desarrollo de competencias clínicas. Se realizó una revisión sistemática conforme a los lineamientos PRISMA 2020, mediante la consulta de SciELO, Latindex, PubMed, Redalyc y Google Académico, así como de documentos oficiales de organismos ecuatorianos relacionados con la salud y la educación superior. Se consideraron publicaciones en español e inglés correspondientes al período 2015–2024, vinculadas con aprendizaje significativo, metodologías activas, aprendizaje basado en problemas, simulación clínica, pensamiento crítico, competencias profesionales y tecnologías educativas. De 145 registros identificados inicialmente, 38 estudios fueron seleccionados para el análisis. Los hallazgos evidenciaron limitaciones relacionadas con la disponibilidad de campos clínicos, la infraestructura para simulación y la formación docente, junto con experiencias favorables asociadas al empleo de metodologías activas y participativas, simulación clínica y estrategias orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, se identificó una presencia creciente de tecnologías emergentes, como la realidad virtual, la realidad aumentada, las plataformas digitales y la inteligencia artificial. Los resultados muestran que el aprendizaje significativo requiere integrar conocimientos, experiencias prácticas y situaciones clínicas contextualizadas. Su fortalecimiento demanda docentes especializados, infraestructura adecuada, metodologías centradas en la resolución de problemas, incorporación ética y pedagógicamente fundamentada de tecnologías y programas de formación continua y posgrado que favorezcan la autonomía profesional.

Palabras clave:

Enfermería, aprendizaje significativo, educación continua, articulación teoría-práctica, simulación clínica, competencias profesionales.

ABSTRACT

Nursing education requires effective integration of theoretical foundations, clinical practice, and meaningful learning, particularly in response to the growing demands for quality, safety, and humanization of patient care. This study describes the relationship among these components within the Ecuadorian context and their implications for the development of clinical competencies. A systematic review was conducted in accordance with the PRISMA 2020 guidelines by searching SciELO, Latindex, PubMed, Redalyc, and Google Scholar, as well as official documents issued by Ecuadorian institutions related to health and higher education. Publications in Spanish and English from 2015 to 2024 addressing meaningful learning, active methodologies, problem-based learning, clinical simulation, critical thinking, professional competencies, and educational technologies were considered. Of the 145 records initially identified, 38 studies were selected for analysis. The findings revealed limitations related to the availability of clinical placement sites, simulation infrastructure, and faculty training, alongside favorable experiences associated with the use of active and participatory methodologies, clinical simulation, and strategies aimed at developing critical thinking.

A growing presence of emerging technologies, including virtual reality, augmented reality, digital platforms, and artificial intelligence, was also identified. The results indicate that meaningful learning requires the integration of knowledge, practical experiences, and contextualized clinical situations. Strengthening this approach requires specialized faculty, adequate infrastructure, problem-solving-centered methodologies, the ethical and pedagogically grounded integration of technologies, and continuing education and postgraduate programs that foster professional autonomy.

Keywords:

Nursing, meaningful learning, continuing education, theory-practice integration, clinical simulation, professional competencies.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales de enfermería constituye una prioridad para los sistemas de salud a escala mundial, debido al papel que desempeña este personal en la promoción de la salud, la prevención de enfermedades, la atención clínica, la rehabilitación y el acompañamiento continuo de pacientes, familias y comunidades. Las transformaciones demográficas y epidemiológicas, el incremento de las enfermedades crónicas, el envejecimiento poblacional, las emergencias sanitarias y la creciente complejidad de los servicios asistenciales han aumentado las exigencias sobre la preparación de estos profesionales (Zambrano-Sanguinetti, 2025). En este escenario, disponer de personal de enfermería suficiente no constituye el único desafío, pues también resulta indispensable garantizar una formación capaz de desarrollar competencias clínicas, pensamiento crítico, capacidad para resolver problemas, autonomía profesional y habilidades para proporcionar cuidados seguros, humanizados y sustentados en evidencia científica.

Estas exigencias han impulsado la búsqueda de enfoques educativos que superen la enseñanza basada exclusivamente en la transmisión de conocimientos y favorezcan una participación más activa del estudiante. Desde la pedagogía problematizadora, la formación en enfermería puede concebirse como un proceso crítico y reflexivo en el que el estudiante analiza situaciones de su realidad, dialoga sobre ellas y construye respuestas vinculadas con las necesidades del cuidado y del contexto social (Cárdenas-Becerril & Silveira Kempfer, 2018).

En América Latina, estos desafíos adquieren características particulares debido a las desigualdades socioeconómicas, territoriales e institucionales que persisten entre países y dentro de ellos. La distribución inequitativa del personal sanitario, las diferencias en infraestructura, las dificultades de acceso a servicios especializados y las necesidades de poblaciones rurales o socialmente vulnerables condicionan tanto la prestación de cuidados como los procesos de formación profesional. Paralelamente, la educación en enfermería ha experimentado transformaciones orientadas a superar modelos centrados predominantemente en la transmisión de contenidos y avanzar hacia estrategias que conceden mayor protagonismo al estudiante, la resolución de problemas, la práctica reflexiva y el desarrollo de competencias. En esta transformación, las tecnologías de la información y la comunicación y la simulación han ampliado las posibilidades de vincular los contenidos teóricos con situaciones próximas a la práctica profesional, al proporcionar escenarios educativos en los que el estudiante puede aplicar conocimientos, desarrollar habilidades y enfrentarse a problemas clínicos dentro de ambientes planificados de aprendizaje (Gutierrez, 2020; Martínez Sánchez, 2017). De esta manera, la innovación educativa adquiere especial relevancia cuando las herramientas tecnológicas se articulan con objetivos formativos definidos y con metodologías que promueven la participación activa y la reflexión sobre la práctica.

Dentro de estas estrategias, la simulación virtual y la realidad virtual han adquirido una presencia creciente en la educación de enfermería por su capacidad para ofrecer experiencias formativas que complementan la enseñanza presencial y la práctica clínica. La revisión sistemática de Foronda et al. (2020) identificó una expansión de la simulación virtual en la formación de enfermería y mostró su utilización para apoyar diferentes resultados educativos, aunque también señaló la heterogeneidad de las modalidades y de la evidencia disponible. Asimismo, el metaanálisis desarrollado por Chen et al. (2020) encontró resultados favorables de la realidad virtual en determinados resultados de aprendizaje en enfermería, particularmente en la adquisición de conocimientos, lo que respalda su potencial como recurso complementario dentro de los procesos educativos.

Estas evidencias permiten comprender que la incorporación de tecnologías y entornos simulados no debe plantearse como una sustitución de la experiencia clínica, sino como parte de una estrategia pedagógica más amplia destinada a facilitar la integración entre conocimiento, razonamiento y actuación profesional. En consecuencia, uno de los principales retos de las instituciones formadoras consiste en articular pedagogías activas, simulación, recursos digitales y experiencias clínicas reales para reducir la distancia entre teoría y práctica y favorecer aprendizajes significativos que puedan transferirse a los diversos escenarios del cuidado.

En Ecuador, estas problemáticas se manifiestan en un contexto marcado por desafíos relacionados con la disponibilidad y distribución territorial del talento humano de enfermería, la sobrecarga asistencial en determinados servicios, las diferencias entre los escenarios urbanos y rurales y la necesidad permanente de elevar la calidad del cuidado proporcionado a la población. Los datos reportados por el Ministerio de Salud Pública en Ecuador

(2023) muestran la existencia de aproximadamente 35 000 profesionales de enfermería en el país, realidad que debe analizarse no solo desde una perspectiva cuantitativa, sino también en función de su distribución, cualificación y capacidad para responder a las necesidades sanitarias de los distintos territorios. A ello se suman brechas de cobertura que afectan particularmente a zonas rurales y comunidades en situación de vulnerabilidad (Castillo, 2021). Estas condiciones sitúan a las universidades ecuatorianas ante la responsabilidad de formar profesionales capaces de desempeñarse eficazmente en escenarios asistenciales diversos y caracterizados por diferentes niveles de complejidad.

En este marco, el aprendizaje significativo constituye un fundamento pedagógico relevante para comprender cómo puede fortalecerse la relación entre formación académica y desempeño clínico. Desde la perspectiva de Ausubel et al. (1983), el aprendizaje adquiere significado cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva con los conocimientos y experiencias previas del estudiante. En la formación de enfermería, este principio resulta especialmente pertinente, dado que el futuro profesional debe movilizar conocimientos científicos, habilidades técnicas, experiencias prácticas, razonamiento clínico y principios éticos para interpretar situaciones concretas y tomar decisiones fundamentadas. Por ello, el aprendizaje no puede limitarse a la memorización de procedimientos, conceptos o protocolos, sino que debe favorecer la comprensión, aplicación y transferencia del conocimiento hacia situaciones clínicas reales o simuladas.

La articulación entre teoría y práctica representa, en consecuencia, uno de los principales desafíos de la educación en enfermería. Mientras la teoría proporciona los fundamentos científicos para comprender los procesos relacionados con la salud, la enfermedad y el cuidado, la práctica permite aplicar, contrastar y reconstruir estos conocimientos frente a situaciones concretas. Una formación fragmentada puede dificultar la transferencia de los aprendizajes hacia el escenario asistencial; por el contrario, la integración sistemática de ambos componentes favorece el razonamiento clínico, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la progresiva autonomía del estudiante. Esta relación adquiere una importancia particular en enfermería, debido a que las decisiones y actuaciones profesionales repercuten directamente en la seguridad, el bienestar y la calidad del cuidado al paciente.

En respuesta a estas necesidades, las metodologías activas han adquirido creciente relevancia en la formación de los profesionales de la salud. El aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos clínicos, el aprendizaje colaborativo y la simulación permiten situar al estudiante frente a problemas semejantes a los que encontrará durante el ejercicio profesional. Particularmente, la simulación clínica posibilita recrear escenarios asistenciales en ambientes controlados, desarrollar procedimientos y habilidades, analizar decisiones y aprender a partir del error sin comprometer la seguridad del paciente. Sin embargo, su efectividad depende de una adecuada planificación pedagógica, la preparación del profesorado, la disponibilidad de infraestructura y la integración de estas experiencias con los objetivos y competencias establecidos curricularmente.

La pandemia de COVID-19 evidenció con particular intensidad la importancia de disponer de modelos formativos flexibles y capaces de responder a escenarios inesperados. A partir de 2020, las restricciones de acceso a instituciones sanitarias y espacios educativos afectaron especialmente a carreras con un elevado componente práctico, como enfermería. La necesidad de garantizar la continuidad de los procesos formativos aceleró la incorporación de plataformas digitales, recursos audiovisuales, simulaciones y diferentes modalidades de enseñanza virtual. Esta experiencia demostró que la relación entre teoría y práctica puede desarrollarse mediante alternativas innovadoras, pero también puso de manifiesto las desigualdades de acceso tecnológico, las necesidades de capacitación docente y las limitaciones que presenta la sustitución de determinadas experiencias clínicas presenciales.

A estas transformaciones se suma la expansión de tecnologías educativas emergentes, entre ellas la realidad virtual, la realidad aumentada, las plataformas digitales y la inteligencia artificial. Estas herramientas pueden ampliar los escenarios de aprendizaje, favorecer la representación de situaciones clínicas complejas, proporcionar oportunidades adicionales de práctica y facilitar procesos de retroalimentación y aprendizaje autónomo. No obstante, la incorporación de tecnología no garantiza por sí misma un aprendizaje significativo. Su efectividad depende de la intencionalidad pedagógica con que sea utilizada, de las competencias digitales de docentes y estudiantes, de la disponibilidad de recursos institucionales y de principios éticos que regulen su aplicación, particularmente cuando intervienen información clínica, datos personales o procesos relacionados con la toma de decisiones.

Dentro de este escenario, el docente universitario desempeña una función esencial como mediador entre el conocimiento científico, la experiencia clínica y las estrategias pedagógicas. La formación del profesorado de enfermería requiere, por tanto, trascender el dominio disciplinar para incorporar competencias pedagógicas, investigativas y digitales que permitan diseñar experiencias contextualizadas, promover la reflexión crítica y evaluar progresivamente el desarrollo de competencias. De igual manera, la educación continua, la especialización y los programas de posgrado pertinentes constituyen componentes necesarios para responder a los cambios científicos, tecnológicos y asistenciales que experimenta la profesión.

A pesar de los avances producidos en la educación de enfermería, persiste la necesidad de comprender de manera integrada cómo se relacionan la teoría, la práctica y el aprendizaje significativo, particularmente en el contexto de la educación superior ecuatoriana. Las investigaciones sobre metodologías activas, simulación clínica, pensamiento crítico, formación docente, práctica asistencial y tecnologías educativas suelen abordar dimensiones específicas del proceso formativo, lo que hace necesaria una revisión que permita identificar coincidencias, limitaciones, tendencias y oportunidades de mejora.

En correspondencia con esta problemática, el presente estudio tiene como objetivo describir la relación entre teoría, práctica y aprendizaje significativo en la formación de enfermería en el contexto ecuatoriano, considerando sus implicaciones para el desarrollo de competencias clínicas y la calidad del cuidado al paciente. Para ello, se realiza una revisión sistemática de la literatura que integra evidencias sobre las condiciones estructurales de la formación, las metodologías activas, la simulación clínica, el pensamiento crítico, las estrategias de enseñanza durante las prácticas, la formación continua y la incorporación de tecnologías educativas emergentes, con el propósito de aportar elementos que contribuyan al fortalecimiento de una formación profesional contextualizada, reflexiva y acorde con las necesidades actuales del sistema de salud.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión sistemática conforme a las directrices de la declaración PRISMA 2020, con el propósito de garantizar la transparencia, sistematicidad y reproducibilidad del proceso de identificación, selección y análisis de la evidencia científica. La búsqueda se orientó a identificar estudios relacionados con el aprendizaje significativo, la articulación entre teoría y práctica y el desarrollo de competencias en la formación de enfermería, con especial atención al contexto ecuatoriano. Para ello, se consultaron SciELO Ecuador, Redalyc, Latindex, PubMed y Google Scholar. La búsqueda bibliográfica se complementó con la revisión de normativas y documentos oficiales procedentes del Ministerio de Salud Pública del Ecuador, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, el Consejo de Educación Superior y la Organización Mundial de la Salu (World Health Organization, 2025).

La estrategia de búsqueda se estructuró mediante descriptores en español e inglés relacionados con los principales componentes del objeto de estudio. Entre los términos empleados se incluyeron aprendizaje significativo, enfermería, teoría y práctica, educación continua, Ecuador, simulación clínica, pensamiento crítico y competencias clínicas, así como sus correspondientes expresiones en inglés. Los términos fueron combinados mediante los operadores booleanos AND, OR y NOT, adaptando las ecuaciones de búsqueda a las características de cada fuente de información. Este procedimiento permitió ampliar inicialmente la sensibilidad de la búsqueda y posteriormente delimitar los resultados en función de su pertinencia respecto al objetivo de la revisión.

Como criterios de inclusión se consideraron artículos publicados entre 2015 y 2024, escritos en español o inglés, disponibles a texto completo y relacionados explícitamente con el aprendizaje significativo en enfermería o ciencias de la salud. Asimismo, se incorporaron investigaciones sobre metodologías activas, particularmente aprendizaje basado en problemas y simulación clínica, así como estudios centrados en pensamiento crítico, competencias clínicas y educación continua. También se admitieron documentos oficiales emitidos por organismos nacionales e internacionales reconocidos cuando su contenido resultaba pertinente para contextualizar la formación de enfermería y las políticas relacionadas con la educación superior y la salud. Se excluyeron los registros duplicados, editoriales sin respaldo metodológico, publicaciones no verificables, documentos considerados desactualizados para los propósitos de la revisión, artículos sin acceso al texto completo y publicaciones que no habían sido sometidas a revisión por pares, excepto los documentos normativos e institucionales incluidos como fuentes oficiales.

La búsqueda permitió identificar inicialmente 145 registros potencialmente relevantes. Después de eliminar los duplicados, permanecieron 112 registros, cuyos títulos y resúmenes fueron examinados para determinar su correspondencia con los criterios previamente establecidos. Durante esta fase se excluyeron 47 registros, por lo que 65 documentos avanzaron a la evaluación del texto completo. Posteriormente, tras aplicar los criterios de elegibilidad, se seleccionaron 38 documentos para integrar la síntesis cualitativa. El proceso de identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión se organizó de acuerdo con la estructura establecida por PRISMA 2020.

Los 38 documentos finalmente incluidos fueron organizados atendiendo a los principales ejes temáticos identificados durante el análisis. De ellos, 12 abordaron metodologías activas, nueve se relacionaron principalmente con simulación clínica, siete con pensamiento crítico, seis con educación continua y cuatro con políticas y elementos contextuales vinculados con la formación de enfermería. Esta clasificación permitió estructurar la evidencia disponible y examinar las diferentes dimensiones que intervienen en la articulación entre los conocimientos teóricos, las experiencias prácticas y el aprendizaje significativo.

Para cada documento seleccionado se extrajo información correspondiente a autoría, año de publicación, país, diseño del estudio, población analizada, metodología empleada, principales resultados y conclusiones. La información fue organizada sistemáticamente para facilitar la comparación entre las investigaciones y reconocer

coincidencias, diferencias y tendencias en la evidencia disponible. El análisis se desarrolló mediante una síntesis narrativa y una agrupación de los hallazgos en categorías temáticas, lo que permitió interpretar las aportaciones de los estudios respecto a la articulación teoría-práctica, las metodologías activas, la simulación clínica, el pensamiento crítico, la educación continua y las competencias profesionales en la formación de enfermería.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La naturaleza multidimensional de la formación de enfermería demanda aproximaciones metodológicas capaces de integrar y valorar críticamente el conocimiento producido desde diferentes perspectivas educativas y profesionales. La relación entre los fundamentos conceptuales adquiridos durante la formación universitaria y su aplicación en escenarios asistenciales constituye un ámbito de particular interés, debido a sus implicaciones en la preparación del futuro profesional y en la calidad de su desempeño. En este contexto, resulta pertinente disponer de una visión organizada de la producción científica que permita comprender el estado del conocimiento, reconocer los principales aportes desarrollados y determinar aquellos aspectos que requieren mayor profundización.

En correspondencia con este propósito, se adoptó un enfoque de revisión sistemática, concebido como un procedimiento riguroso para localizar, valorar y sintetizar la evidencia disponible en torno a una pregunta de investigación previamente delimitada. Esta elección metodológica permitió abordar el objeto de estudio desde una perspectiva integradora, reducir la selección arbitraria de fuentes y establecer un proceso organizado para la construcción de los resultados. Asimismo, proporcionó una base metodológica para examinar críticamente la literatura y sustentar las interpretaciones derivadas del estudio a partir de evidencias científicas y documentales pertinentes.

- **Limitaciones estructurales en el contexto ecuatoriano**

El análisis evidencia que Ecuador enfrenta limitaciones estructurales significativas que dificultan la oferta de formación de calidad en enfermería. Estas incluyen: (a) escasez de campos clínicos hospitalarios para prácticas estudiantiles debido a la falta de convenios formales con universidades; (b) infraestructura de simulación insuficiente, especialmente en universidades fuera de Quito y Guayaquil; (c) ausencia de marcos regulatorios que normen la articulación entre salud y educación; y (d) déficit de docentes con formación pedagógica en metodologías activas o simulación clínica.

- **Estrategias pedagógicas efectivas**

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se ha consolidado como una metodología transformadora en varias universidades ecuatorianas, promoviendo el pensamiento crítico y la resolución de problemas clínicos (Aguayo Puls et al., 2020). Paralelamente, la simulación clínica, especialmente durante la pandemia, permitió mantener la articulación teoría-práctica cuando las prácticas presenciales fueron imposibles (Muñoz Gualán & Sierra, 2025). Además, metodologías activo-participativas, como el aula invertida y el trabajo colaborativo, han demostrado potencial para fomentar el cuidado humanizado (Hormazábal Lara et al., 2024).

- **Desarrollo del pensamiento crítico y competencias clínicas**

Estudios recientes indican que solo el 56 % de los estudiantes de enfermería en contextos latinoamericanos presentan un desarrollo moderado del pensamiento crítico, con una correlación positiva entre esta competencia y las estrategias de aprendizaje clínico empleadas (rho = 0.475, $p < 0.001$). Esto subraya la necesidad de integrar sistemáticamente el pensamiento crítico en todo el currículo (Cruz et al., 2009). En cuanto a las competencias clínicas de estudiantes de enfermería (Parra et al., 2016), concluyen que en su estudio se demostró que la teoría prevalece sobre la práctica en la evaluación por competencias en algunas materias de la malla curricular objeto del estudio.

- **Educación continua y profesionalización**

En Ecuador Programas de actualización impulsados por el Ministerio de Salud Pública (2020–2024) han mejorado protocolos de atención y seguridad del paciente. La educación continua no solo incrementa la confianza clínica, sino que también eleva la satisfacción laboral (Jiménez Cruz, 2022). Sin embargo, se requiere fortalecer la formación avanzada en áreas comunitarias y clínicas mediante posgrados con enfoque práctico y certificación profesional (Cassiani et al., 2021; Ecuador. Ministerio de Salud Pública, 2023).

- **Estrategias de enseñanza en la práctica clínica actual. Tecnologías educativas emergentes**

La transformación digital de la educación superior ha introducido nuevas posibilidades para fortalecer la formación de los profesionales de enfermería, particularmente en los procesos que requieren una articulación efectiva entre los conocimientos teóricos y su aplicación en escenarios clínicos. Sin embargo, la incorporación de recursos tecnológicos no garantiza por sí misma una mejora del aprendizaje, pues su efectividad depende de la planificación docente, la pertinencia de las estrategias pedagógicas y su correspondencia con los objetivos formativos. En el contexto ecuatoriano persisten dificultades relacionadas con el cumplimiento de los contenidos programados y con la incorporación sistemática de la investigación a las prácticas de enseñanza, aspectos que pueden limitar la consolidación de experiencias formativas integrales (Sandoval Aucay et al., 2025). Frente a estas limitaciones, el empleo pedagógicamente orientado de las tecnologías

de la información y la comunicación ofrece oportunidades para dinamizar la educación clínica, diversificar las formas de interacción con el conocimiento y favorecer una participación más activa del estudiante (Delgado-Molina et al., 2024).

Esta transformación adquiere especial relevancia ante la creciente digitalización de los servicios sanitarios y la consecuente necesidad de preparar profesionales capaces de desenvolverse en entornos tecnológicos cada vez más complejos. Sánchez-Núñez (2026) aborda esta transición desde la educación de enfermería y presenta SmartNurse como un puente hacia la innovación, destacando la necesidad de incorporar recursos digitales que acompañen la evolución de los procesos formativos. Desde esta perspectiva, la tecnología puede contribuir a generar experiencias educativas más flexibles, interactivas y contextualizadas, así como aproximar al estudiante a situaciones vinculadas con las nuevas dinámicas del ejercicio profesional. Su valor educativo, no obstante, depende de que estas herramientas se integren mediante propósitos pedagógicos claramente definidos y no se conviertan en recursos aislados de las competencias que se pretende desarrollar.

De manera complementaria, la formación de enfermería debe considerar el desarrollo de habilidades digitales como parte de las competencias necesarias para responder a las transformaciones contemporáneas de la atención sanitaria. Chávez-Cárdenas et al. (2026) sitúan estas habilidades en el contexto de la adaptación de la enfermería a la era de la salud digital, lo que plantea la necesidad de superar una concepción de la tecnología limitada al manejo instrumental de dispositivos y plataformas. La preparación del futuro profesional requiere desarrollar capacidades para interactuar de manera crítica, ética y responsable con herramientas digitales, gestionar información y comprender su función dentro de los procesos asistenciales, comunicativos, educativos y de aprendizaje permanente.

Dentro de estas innovaciones, la realidad virtual y la realidad aumentada amplían las posibilidades de recrear situaciones clínicas en ambientes controlados, especialmente para el aprendizaje de procedimientos que requieren entrenamiento previo antes del contacto directo con el paciente. La evidencia disponible señala que estas tecnologías pueden contribuir al aprendizaje de procedimientos invasivos, favorecer la retención de conocimientos y disminuir la ansiedad del estudiante durante su preparación (Lee, 2022). Su incorporación adquiere particular importancia en enfermería porque permite repetir procedimientos, identificar errores y desarrollar habilidades antes de enfrentarse a situaciones asistenciales reales, fortaleciendo así la relación entre el conocimiento conceptual y su aplicación práctica.

Las plataformas digitales constituyen igualmente un recurso para ampliar las experiencias de aprendizaje cuando se articulan adecuadamente con el currículo. Araújo-Girão et al. (2021) señalan su potencial para favorecer procesos de innovación pedagógica cuando su utilización responde a una intencionalidad educativa definida. Esto implica que la innovación no reside exclusivamente en disponer de tecnologías más avanzadas, sino en la capacidad del profesorado y de las instituciones para incorporarlas de manera coherente con los resultados de aprendizaje, las características de los estudiantes y las competencias profesionales que demanda la práctica de enfermería. En este sentido, los entornos digitales pueden complementar las experiencias presenciales y clínicas, facilitar el acceso a recursos educativos y generar nuevas oportunidades para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

La integración de estas tecnologías debe concebirse, por tanto, como parte de una transformación pedagógica más amplia y no como la simple incorporación de dispositivos o aplicaciones al proceso educativo. El desarrollo de habilidades digitales, la utilización de plataformas educativas y la incorporación de realidad virtual, realidad aumentada y otras formas de simulación adquieren sentido cuando contribuyen a disminuir la distancia entre el conocimiento aprendido y las situaciones que el estudiante deberá afrontar durante su ejercicio profesional. Para alcanzar este propósito resulta indispensable fortalecer simultáneamente la preparación pedagógica y digital del profesorado, la infraestructura tecnológica y el diseño de experiencias educativas orientadas al desarrollo de competencias clínicas, pensamiento crítico y capacidad para tomar decisiones fundamentadas (Sánchez-Núñez, 2026).

Los hallazgos reflejan que, aunque persisten desafíos estructurales relacionados con la disponibilidad de recursos, la infraestructura tecnológica, el acceso a escenarios de práctica y la preparación pedagógica del profesorado, existen experiencias innovadoras que evidencian posibilidades concretas para fortalecer la articulación entre teoría y práctica en la formación de enfermería en Ecuador. La incorporación de metodologías activas permite desplazar progresivamente los modelos centrados en la transmisión de contenidos hacia procesos en los que el estudiante participa en el análisis, interpretación y resolución de situaciones vinculadas con su futuro desempeño profesional. En este sentido, el aprendizaje basado en problemas y la simulación clínica adquieren especial importancia al facilitar que los conocimientos teóricos sean movilizados frente a situaciones semejantes a las que pueden presentarse en los escenarios asistenciales.

Estas experiencias guardan correspondencia con tendencias observadas en otros contextos latinoamericanos, particularmente en México, Chile y Colombia, donde la simulación y el aprendizaje basado en problemas han sido incorporados como estrategias para fortalecer los procesos de formación en ciencias de la salud (Michel

Cía et al., 2023). Esta coincidencia regional resulta relevante porque muestra que la necesidad de reducir la distancia entre la formación académica y las demandas de la práctica profesional no constituye un desafío exclusivo del contexto ecuatoriano. La utilización de situaciones problemáticas, casos clínicos y escenarios simulados favorece una participación más activa del estudiante y crea oportunidades para aplicar conocimientos, argumentar decisiones, reconocer errores y reflexionar sobre las consecuencias de las intervenciones antes de enfrentarse a situaciones reales de atención.

La simulación clínica adquiere particular valor dentro de este proceso porque permite desarrollar experiencias de aprendizaje en ambientes controlados y reproducibles. Su utilización puede facilitar la integración de conocimientos procedentes de diferentes asignaturas y favorecer el desarrollo progresivo de habilidades técnicas y no técnicas. De manera similar, el aprendizaje basado en problemas sitúa al estudiante frente a situaciones que requieren identificar necesidades, recuperar conocimientos previos, buscar nueva información y proponer alternativas de actuación. Ambas metodologías pueden contribuir a una formación más próxima a la complejidad del ejercicio profesional cuando se acompañan de una adecuada planificación docente, retroalimentación y evaluación del desempeño, evitando que su implementación se reduzca al empleo ocasional de técnicas innovadoras sin continuidad curricular.

No obstante, la sostenibilidad de estas experiencias requiere trascender las iniciativas aisladas y avanzar hacia su incorporación sistemática en los procesos institucionales y curriculares. La innovación pedagógica necesita condiciones materiales, organizativas y académicas que permitan mantenerla en el tiempo, así como mecanismos de evaluación capaces de determinar sus resultados. Esto supone fortalecer la capacitación del profesorado, ampliar las oportunidades de práctica y simulación, promover la colaboración entre universidades e instituciones sanitarias y garantizar que las estrategias implementadas respondan a las competencias establecidas para la formación profesional. La articulación teoría-práctica debe entenderse, por tanto, como un proceso transversal al currículo y no como una responsabilidad limitada exclusivamente a las asignaturas prácticas o a los períodos de formación clínica.

La consolidación de estas buenas prácticas también requiere su articulación con políticas públicas orientadas al fortalecimiento del talento humano en salud. El Plan Decenal de Salud 2022-2031 constituye un referente para contextualizar estas transformaciones dentro de las prioridades sanitarias nacionales (Ecuador. Ministerio de Salud Pública, 2022). Desde esta perspectiva, la formación universitaria debe mantener correspondencia con las necesidades del sistema de salud y con las características epidemiológicas, sociales y territoriales de la población. La cooperación entre instituciones de educación superior, establecimientos sanitarios y organismos responsables de las políticas públicas puede favorecer una mayor coherencia entre las competencias desarrolladas durante la carrera y aquellas requeridas posteriormente en los diferentes niveles de atención.

Esta relación adquiere continuidad durante el ejercicio profesional, por lo que la educación permanente no debería concebirse únicamente como actualización periódica de conocimientos. Un enfoque andragógico reconoce que los profesionales adultos llegan a los procesos formativos con experiencias, conocimientos y situaciones laborales previas que pueden convertirse en recursos para la construcción de nuevos aprendizaje. En enfermería, esta perspectiva permite vincular los contenidos de la capacitación con problemas experimentados durante la práctica cotidiana, favoreciendo procesos de reflexión y actualización profesional más contextualizados. La educación continua puede constituirse así en una prolongación de la articulación teoría-práctica iniciada durante la formación universitaria.

A pesar de estos avances, continúa siendo necesario fortalecer la producción de evidencia generada específicamente en el contexto ecuatoriano. La adopción de experiencias internacionales aporta referentes importantes, pero sus resultados no pueden trasladarse automáticamente a instituciones que presentan diferencias en infraestructura, disponibilidad tecnológica, características de los estudiantes, organización curricular y condiciones de los servicios sanitarios. En este sentido, la generación de evidencia local resulta fundamental para sustentar decisiones educativas ajustadas a las particularidades nacionales (Martínez-Vásquez et al., 2025). Se requieren investigaciones que evalúen no solamente la percepción de estudiantes y docentes respecto a las metodologías innovadoras, sino también sus efectos sobre el desarrollo de competencias clínicas, pensamiento crítico, capacidad para resolver problemas y desempeño en escenarios reales.

De esta manera, uno de los principales desafíos consiste en avanzar desde experiencias innovadoras puntuales hacia modelos educativos institucionalizados, evaluables y sostenibles. La articulación entre metodologías activas, simulación clínica, educación continua, políticas de formación del talento humano e investigación educativa puede proporcionar una base para reducir progresivamente la separación entre lo aprendido en el aula y las exigencias del ejercicio profesional. El fortalecimiento de esta relación permitiría orientar la formación de enfermería hacia aprendizajes con mayor significado y aplicabilidad, al tiempo que generaría evidencia nacional para perfeccionar los currículos y responder de manera más pertinente a las necesidades del sistema de salud ecuatoriano.

CONCLUSIONES

El análisis de la evidencia revisada permite concluir que el aprendizaje significativo constituye un componente esencial de la formación de enfermería en Ecuador, particularmente cuando los conocimientos teóricos se articulan de manera sistemática con experiencias prácticas contextualizadas. Los estudios examinados durante el período 2020-2024 muestran la importancia de favorecer procesos formativos en los que el estudiante no se limite a reproducir contenidos, sino que pueda relacionarlos con situaciones clínicas, comunitarias y profesionales, fortaleciendo progresivamente su capacidad para interpretar problemas, fundamentar decisiones y transferir lo aprendido a diferentes escenarios de atención.

La articulación entre teoría y práctica requiere, sin embargo, condiciones institucionales que garanticen oportunidades suficientes y pertinentes para el desarrollo de competencias profesionales. En este sentido, resulta necesario atender las limitaciones relacionadas con infraestructura, disponibilidad de escenarios de práctica y preparación pedagógica del profesorado. La inversión en laboratorios y recursos de simulación clínica, el fortalecimiento de los convenios con instituciones sanitarias y la formación docente continua constituyen acciones relevantes para reducir la distancia entre los contenidos desarrollados en el aula y las exigencias propias del ejercicio profesional de enfermería.

Las metodologías activas adquieren especial relevancia dentro de este proceso. Desde los fundamentos del aprendizaje significativo planteados por Ausubel et al. (1983) la incorporación de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos y la simulación clínica favorece la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes. Estas metodologías permiten situar al estudiante ante problemas clínicos semejantes a los que encontrará durante su desempeño profesional, promoviendo el razonamiento, la discusión fundamentada, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Su incorporación transversal al currículo puede contribuir al desarrollo progresivo de autonomía, pensamiento crítico y competencias necesarias para proporcionar cuidados de enfermería seguros y fundamentados.

La educación continua y la preparación sistemática para la práctica constituyen igualmente elementos relevantes para fortalecer la seguridad del estudiante frente a situaciones asistenciales. Una formación estructurada, acompañada de experiencias prácticas supervisadas y procesos de retroalimentación, puede favorecer una actuación más segura y consciente, así como una mejor apropiación de los protocolos relacionados con la atención y la seguridad del paciente. De esta manera, la calidad de la formación no debe valorarse únicamente por el dominio conceptual alcanzado, sino también por la capacidad del futuro profesional para movilizar esos conocimientos de forma responsable en situaciones concretas de cuidado.

Los hallazgos también evidencian la necesidad de fortalecer la continuidad de la formación mediante programas de posgrado actualizados y pertinentes a las necesidades sanitarias del país. La integración de los ámbitos clínico y comunitario, acompañada de actividades de investigación y vinculación con la sociedad, puede ampliar las oportunidades para aplicar el conocimiento científico a problemas concretos de salud. Esta perspectiva permitiría establecer una mayor continuidad entre formación universitaria, especialización profesional, producción de conocimiento y respuesta a las necesidades de las comunidades.

La preparación del profesorado representa otro componente estratégico para mejorar la articulación teoría-práctica. La formación docente en innovación pedagógica, metodologías activas, simulación clínica, entornos híbridos y recursos de realidad virtual puede ampliar las posibilidades de aprendizaje, siempre que estas herramientas respondan a objetivos pedagógicos claramente definidos. Asimismo, resulta pertinente avanzar hacia sistemas de evaluación por competencias capaces de valorar no solo conocimientos declarativos, sino también habilidades clínicas, razonamiento, comunicación, toma de decisiones y desempeño ante situaciones relacionadas con el cuidado.

La creciente incorporación de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior plantea, además, la necesidad de desarrollar orientaciones institucionales y marcos éticos que regulen su utilización en la formación de profesionales de la salud. Su integración debe preservar principios de integridad académica, responsabilidad, confidencialidad y seguridad, particularmente cuando se empleen datos, simulaciones o situaciones vinculadas con la práctica clínica. La innovación tecnológica adquiere valor formativo cuando contribuye al logro de competencias y fortalece, en lugar de sustituir, el razonamiento profesional y la interacción entre estudiante, docente y escenario de práctica.

Finalmente, la revisión permite identificar la necesidad de consolidar líneas de investigación sobre aprendizaje significativo y articulación teoría-práctica específicamente contextualizadas en la formación de enfermería en Ecuador. Se requieren estudios que permitan evaluar comparativamente metodologías, experiencias de simulación, modelos de práctica clínica, competencias alcanzadas y resultados formativos en diferentes instituciones y territorios. El desarrollo de esta agenda investigativa puede proporcionar evidencia para perfeccionar los currículos, orientar decisiones institucionales y contribuir a una formación de enfermería capaz de responder con mayor pertinencia a las necesidades del sistema sanitario y de la población ecuatoriana.

REFERENCIAS

Aguayo Puls, Á., Verri Espinosa, A., & Rojas Salinas, P. (2020). El aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia metodológica para la enseñanza del proceso enfermero en enfermería de pregrado. Paideia Revista de Educación, 67, 169–190. https://doi.org/10.29393/Pa67-6ABPEX0006

Araújo-Girão, A., Cavalcante, M. S., De Oliveira, I. C., Freitas-Aires, S., Oliveira, S. P., & De Carvalho, R. F. (2021). Tecnologías en la enseñanza en enfermería, innovación y uso de TICs: revisión integrativa. Enfermería Universitaria, 17(4), 475–489. https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.4.763

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). ***Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo***. Trillas.

Cárdenas-Becerril, L., & Silveira Kempfer, S. (2018). La enseñanza de la enfermería en el contexto de la pedagogía problematizadora de Paulo Freire. ***Enfermería Universitaria, 15***(3), 317–328. https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.3.65995

Cassiani, S., de Almeida, R. T., Hoyos Garcia, M. C., Listovsky, G., De Gracia Tejada, E. M., Saldarriaga Sandoval, L. J., & Menezes da Silva, F. A. (2021). Educación continua en enfermería: Campus Virtual en Salud Publica en la Región de las Américas. ***Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, 23***. https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie23.ecec

Castillo, J. L. (2021). Brechas de cobertura de la salud en Ecuador. FARO.

Chávez-Cárdenas, M. del C., Peraza-de Aparicio, C. X., López-Gamboa, Y., & Fernández-Marín, M. Á. (2026). Habilidades digitales en enfermería: Adaptándose a la era de la salud digital. ***Sophia Research Review, 3***(1), 21–25. https://doi.org/10.64092/rn3svs02

Chen, F. Q., Leng, Y. F., Ge, J. F., Wang, D. W., Li, C., Chen, B., & Sun, Z. L. (2020). Effectiveness of virtual reality in nursing education: Meta-analysis. ***Journal of Medical Internet Research, 22***(9), e18290. https://doi.org/10.2196/18290

Delgado-Molina, J. B., Parrales-Choez, A. J., Quiroz-Figueroa, M. S., & Pincay-Cañarte, M. E. (2024). Modelo didáctico basado en técnicas de estudio: Un análisis en estudiantes de enfermería de Ecuador. ***Revista Electrónica Educare, 28***(3), 1–22. https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18530

Ecuador. Ministerio de Salud Pública. (2022). Plan decenal de salud 2022–2031. https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2022/07/Plan_decenal_Salud_2022_ejecutivo.18.OK_.pdf

Ecuador. Ministerio de Salud Pública. (2023). Política nacional para la atención integral de enfermedades no transmisibles 2023–2027. Dirección Nacional de Políticas, Normatividad y Modelamiento de Salud. https://intranet.msp.gob.ec/images/Documentos/Ley_de_Transparencia/2023_1/AGOSTO/Enlaces/21.%20Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20o%20informaci%C3%B3n%20grupo%20espec%C3%ADfico/Politica%20ENT%20para%20validar%20.pdf

Foronda, C. L., Fernandez-Burgos, M., Nadeau, C., Kelley, C. N., & Henry, M. N. (2020). Virtual simulation in nursing education: A systematic review spanning 1996 to 2018. ***Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare, 15***(1), 46–54. https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000411

Gutierrez, Y. (2020). La simulación clínica en el entorno actual del aprendizaje virtual como una herramienta de innovación docente. ***Yachay - Revista Científico Cultural, 9***(1), 563–568. https://doi.org/10.36881/yachay.v9i01.231

Hormazábal Lara, J., Ortega Ortega, T., & Ureta Narváez, I. (2024). Implementación de metodologías activo-participativas para el aprendizaje significativo del cuidado humanizado en la carrera de enfermería. ***Horizonte de Enfermería, 35***(1), 280–291. https://doi.org/10.7764/Horiz_Enferm.35.1.280-291

Jiménez Cruz, F. (2022). La importancia de la educación continua para el desarrollo profesional de las enfermeras. ***Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 3***(2), 111–124. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v3i2.39

Lee, J. S. (2022). Implementation and evaluation of a virtual reality simulation: Intravenous injection training system. ***International Journal of Environmental Research and Public Health, 19***(9), 5439. https://doi.org/10.3390/ijerph19095439

Martínez Sánchez, Y. M. (2017). Uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) y de estrategias como la simulación en la formación del personal de enfermería. ***Ciencia, Tecnología e Innovación en Salud, 2***, 42–52. https://doi.org/10.23850/25393871.1344

Martínez-Vásquez, I. E., Albornoz-Zamora, E. J., & Ramos-Argilagos, M. E. (2025). Cuidados de enfermería en terapia de reemplazo renal en pacientes críticos: Revisión sistemática. ***Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida, 9***(1), 591–599. https://doi.org/10.35381/s.v.v9i1.4704

Michel Cia, J. G., Moreno Gálvez, X., Herrera-Aliaga, E. A., Sánchez, C., & Vargas Vilela, M. (2023). Valoración de estudiantes de enfermería sobre la simulación clínica en tres universidades latinoamericanas. ***Revista Cubana de Enfermería, 39***(1). https://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/5723

Muñoz Gualán, G. G., & Sierra, R. E. (2025). La simulación clínica en la educación médica moderna: Revisión de revisiones. *Revista Eugenio Espejo, 19*(1), 102–116. https://doi.org/10.37135/ee.04.22.08

Parra, D. I., Tiga, D. C., Domínguez, C. C., & Navas, J. (2016). Evaluación de las competencias clínicas en estudiantes de enfermería. *Revista Cuidarte, 7*(2), 1271–1278. https://doi.org/10.15649/cuidarte.v7i2.322

Sánchez-Núñez, K. E. (2026). Educación de enfermería en la era digital: SmartNurse como puente hacia la innovación. *Sophia Research Review, 3*(1), 5–8. https://doi.org/10.64092/vafchy37

Sandoval Aucay, C. R., Chele Delgado, S., & Vera Molina, A. N. (2025). Estrategias de enseñanza en el practicante de enfermería: Planificación, contenidos y tecnologías. *Revista InveCom, 5*(2), e502066. https://doi.org/10.5281/zenodo.14004596

World Health Organization. (2025). *State of the world's nursing 2025: Investing in education, jobs, leadership and service delivery*. WHO. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/a4173924-a18f-49b6-8bd1-9c2a4a098980/content

Zambrano-Sanguinetti, L. C. (2025). Experiencias exitosas con modelos de atención liderados por enfermeras: evidencia y lecciones aprendidas. *Sophia Research Review*, *2*(1), 5-9. https://doi.org/10.64092/we3nck27

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Ruth Virginia González-Noriega, Lissete Carolina Zambrano-Sanguinetti: 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

DESARROLLO

DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

DESARROLLO

DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DEVELOPMENT OF LITERACY SKILLS IN BASIC EDUCATION

María Teresa Cerda-Balboa[1]
E-mail: aseret_ma50@hotlmail.com.mx
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9052-8712
[1] Secretaría de Educación en Tamaulipas. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cerda-Balboa, M. T. (2026). Desarrollo de Habilidades de Lectoescritura en Educación Básica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 279-292.

Fecha de presentación: 17/06/2026 **Fecha de aceptación:** 25/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

La lectoescritura constituye una competencia fundamental para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo del pensamiento crítico; sin embargo, persisten dificultades relacionadas con la comprensión lectora, la producción escrita y la argumentación entre estudiantes de educación básica, particularmente en secundaria. El objetivo de este artículo es analizar los principales desafíos que inciden en el desarrollo de estas competencias y examinar alternativas pedagógicas para su fortalecimiento en el contexto educativo mexicano. Metodológicamente, se desarrolló un estudio cualitativo, descriptivo y analítico, sustentado en una investigación documental de literatura científica y documentos normativos relacionados con la lectoescritura, las estrategias pedagógicas, el pensamiento crítico, la alfabetización digital y la educación básica. El análisis evidencia que las dificultades de lectoescritura responden a múltiples factores cognitivos, pedagógicos, familiares, socioculturales, lingüísticos y contextuales, por lo que requieren respuestas educativas integrales. Asimismo, se destaca el papel del docente como mediador y la pertinencia de metodologías activas, lectura dialogada, escritura creativa y argumentativa, proyectos interdisciplinarios, retroalimentación formativa y recursos digitales. Las transformaciones tecnológicas plantean, además, la necesidad de fortalecer una alfabetización digital crítica que permita interpretar, contrastar y valorar responsablemente la información. Se concluye que mejorar la lectoescritura requiere superar prácticas centradas predominantemente en la memorización y promover una cultura escolar de lectura y escritura transversal, inclusiva y contextualizada, articulada con la participación de docentes, familias, instituciones y autoridades educativas. Su fortalecimiento resulta indispensable para formar estudiantes autónomos, críticos y capaces de aprender, argumentar, comunicar conocimientos y participar responsablemente en la sociedad contemporánea.

Palabras clave:

Lectoescritura, comprensión lectora, pensamiento crítico, alfabetización digital, estrategias pedagógicas, educación básica.

ABSTRACT

Literacy is a fundamental competence for learning, communication, and the development of critical thinking; however, difficulties related to reading comprehension, written production, and argumentation persist among basic education students, particularly at the secondary level. This article aims to analyze the main challenges affecting the development of these competencies and to examine pedagogical alternatives for strengthening them within the Mexican educational context. Methodologically, a qualitative, descriptive, and analytical study was conducted through documentary research based on scientific literature and regulatory documents related to literacy, pedagogical strategies, critical thinking, digital literacy, and basic education. The analysis shows that literacy difficulties arise from multiple cognitive, pedagogical, family, sociocultural, linguistic, and contextual factors and therefore require comprehensive educational responses. The study also highlights the teacher's role as a mediator and the relevance of active methodologies, dialogic reading, creative and argumentative writing, interdisciplinary projects, formative feedback, and digital resources. Technological transformations further emphasize the need to strengthen critical digital literacy so that students can interpret, compare, and responsibly evaluate information. It is concluded that improving literacy requires moving beyond practices predominantly focused on memorization and promoting a transversal, inclusive, and contextualized school culture of reading and writing, supported by the participation of teachers, families, institutions, and educational authorities. Strengthening these competencies is essential for educating autonomous and

critical students who are able to learn, argue, communicate knowledge, and participate responsibly in contemporary society.

Keywords:

Literacy, reading comprehension, critical thinking, digital literacy, pedagogical strategies, basic education.

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura constituye una competencia fundamental para el aprendizaje, la comunicación y la participación de las personas en los diferentes ámbitos de la vida. Leer y escribir no se reducen al reconocimiento de signos, la decodificación de palabras o la reproducción gráfica del lenguaje, sino que comprenden procesos mediante los cuales los individuos construyen significados, organizan y comunican sus ideas, acceden al conocimiento y desarrollan capacidades para interpretar críticamente la realidad. Desde una perspectiva sociocultural, la lectoescritura integra dimensiones cognitivas, culturales y sociales que permiten interactuar con otros y participar en contextos diversos (Centeno Partida et al., 2021). Esta concepción coincide con la perspectiva de Vygotsky (2000), para quien el lenguaje escrito constituye un sistema simbólico relacionado con el lenguaje oral y con las formas mediante las cuales el sujeto establece relaciones con su realidad. En consecuencia, su enseñanza debe favorecer conexiones entre los conocimientos previos del estudiante, las nuevas experiencias de aprendizaje y los contextos en los que la lectura y la escritura adquieren significado.

Las transformaciones sociales y tecnológicas contemporáneas han ampliado todavía más la importancia de estas competencias. La lectura y la escritura ya no se desarrollan exclusivamente mediante textos impresos, pues los estudiantes interactúan cotidianamente con dispositivos digitales, redes sociales, plataformas educativas, contenidos audiovisuales, hipertextos y diferentes formas de comunicación multimodal. Arnés & Zabaleta (2025) sostienen que las tecnologías digitales han transformado profundamente las maneras de leer y escribir y, con ello, las prácticas tradicionales de alfabetización. En este escenario, la formación lectoescritora debe comprender también la capacidad para localizar, interpretar y contrastar información, evaluar la confiabilidad de las fuentes, comprender textos multimodales, producir contenidos en distintos formatos y comunicarse responsablemente en entornos digitales. La alfabetización contemporánea exige, por tanto, integrar las competencias comunicativas tradicionales con el pensamiento crítico y la alfabetización digital.

En México, esta problemática adquiere especial relevancia en la educación básica y particularmente en el nivel de secundaria, donde persisten estudiantes que, después de varios años de escolarización, presentan dificultades para comprender lo que leen, organizar y expresar ideas por escrito y construir argumentos acordes con las exigencias de su nivel educativo. Esta situación trasciende el rendimiento en las asignaturas directamente relacionadas con el lenguaje, porque la lectura y la escritura funcionan como herramientas transversales para acceder al conocimiento en prácticamente todas las áreas curriculares. Las limitaciones en estas competencias pueden afectar la interpretación de instrucciones, la comprensión de problemas, el análisis de información, la elaboración de explicaciones y la comunicación de los aprendizajes. Por ello, las dificultades de lectoescritura constituyen un desafío que involucra no solamente al estudiante y al docente de lengua, sino también a la escuela, la familia y las políticas educativas.

Comprender esta problemática requiere, en primer lugar, superar una concepción limitada de lo que significa saber leer y escribir. Afirmar que un estudiante presenta dificultades lectoras puede hacer referencia a problemas diferentes: decodificación deficiente, escasa fluidez, dificultades para recuperar información explícita o incapacidad para interpretar, relacionar y valorar críticamente el contenido de un texto. De manera semejante, las dificultades de escritura no deben identificarse únicamente con la caligrafía o el dominio ortográfico, pues escribir implica planificar, organizar y relacionar ideas, construir significados y adecuar el discurso a una intención comunicativa determinada. En secundaria, estas exigencias adquieren mayor complejidad porque el alumnado debe avanzar progresivamente desde el dominio instrumental de la lectura y la escritura hacia su utilización como herramientas para aprender, argumentar, investigar, interpretar información y producir conocimiento.

Las dificultades que presentan los estudiantes pueden manifestarse principalmente en la comprensión lectora, la redacción y la argumentación. En el primer ámbito se observan problemas para reconocer ideas principales y secundarias, realizar inferencias, interpretar información implícita, establecer relaciones entre diferentes partes del texto y vincular lo leído con conocimientos previos. En la producción escrita pueden aparecer dificultades para organizar las ideas de manera lógica, mantener la coherencia y cohesión, utilizar apropiadamente el vocabulario, la ortografía y la puntuación, así como adaptar el texto a su propósito y destinatario. En la argumentación, las limitaciones pueden evidenciarse en la formulación de una postura clara, el empleo de evidencias para sustentarla, la construcción de argumentos y contraargumentos y la expresión crítica de las propias ideas. Estas dimensiones muestran que la lectoescritura constituye un proceso complejo que requiere una intervención pedagógica sistemática y progresiva.

Dentro de estas dificultades también pueden presentarse trastornos específicos relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura, entre ellos la dislexia, la disgrafía

y la disortografía. La dislexia puede afectar el reconocimiento de palabras, la decodificación y la fluidez lectora; la disgrafía se relaciona con dificultades que afectan la producción escrita, mientras que la disortografía se manifiesta mediante problemas persistentes en la aplicación de las convenciones ortográficas. Acosta Ramírez (2024); y Torres-Pérez (2026) destacan la importancia de la lectoescritura y plantea que dificultades como la dislexia y la disgrafía requieren respuestas pedagógicas apoyadas en metodologías activas. Sin embargo, resulta necesario evitar que todas las dificultades de comprensión o producción escrita observadas en el aula sean interpretadas automáticamente como trastornos del aprendizaje, pues el desempeño del estudiante también puede estar relacionado con factores pedagógicos, familiares, socioculturales y con las oportunidades de aprendizaje proporcionadas durante su trayectoria escolar.

Precisamente, el contexto educativo y las estrategias utilizadas para enseñar desempeñan un papel relevante en el desarrollo de estas competencias. Las prácticas excesivamente centradas en la memorización, la copia y la repetición mecánica pueden resultar insuficientes cuando no ofrecen oportunidades para comprender, interpretar, argumentar y utilizar el lenguaje en situaciones significativas. Esto no supone descartar todas las estrategias tradicionales, pues la enseñanza explícita de normas ortográficas, vocabulario, estructuras gramaticales o características de los géneros textuales continúa siendo necesaria. El desafío consiste en integrarlas con metodologías activas y contextualizadas que permitan al estudiante comprender para qué lee, por qué escribe y cómo puede emplear estas competencias para resolver situaciones académicas y comunicativas concretas.

Desde esta perspectiva, las estrategias pedagógicas contextualizadas adquieren especial importancia. El aprendizaje de la lectura y la escritura puede resultar más significativo cuando las actividades responden a las características, necesidades, intereses y contextos socioculturales de los estudiantes. Pérez Medina & Lozoya Meza (2021) sostienen que las estrategias orientadas al desarrollo de la competencia lectora deben incorporar la interdisciplinariedad, la contextualización, la actitud crítica y la lectura digital, además de diversificar las prácticas educativas mediante su articulación con distintos campos formativos. Esto permite trascender ejercicios descontextualizados y convertir la lectura y la escritura en prácticas con propósitos auténticos, vinculadas con situaciones que requieren interpretar información, comunicar conocimientos, expresar opiniones, argumentar posiciones y participar en procesos colaborativos.

Esta orientación resulta particularmente pertinente en secundaria, etapa en la que los estudiantes deben enfrentarse progresivamente a textos más extensos y especializados, identificar diferentes estructuras discursivas, contrastar fuentes, elaborar explicaciones y argumentaciones y producir textos con mayores niveles de autonomía. Al mismo tiempo, el contacto cotidiano con información procedente de medios digitales obliga a desarrollar capacidades para distinguir entre fuentes confiables y contenidos de dudosa calidad, reconocer diferentes intenciones comunicativas y valorar críticamente los mensajes recibidos. De este modo, fortalecer la lectoescritura implica preparar al alumnado no solo para responder satisfactoriamente a las exigencias escolares, sino también para desenvolverse de manera reflexiva en una sociedad caracterizada por una producción y circulación constante de información.

En este marco, el docente desempeña una función esencial en la creación de ambientes que favorezcan la lectura comprensiva, la producción escrita, el diálogo, la creatividad y la argumentación. Las experiencias auténticas de lectura y escritura, el trabajo colaborativo, los proyectos interdisciplinarios, la utilización crítica de recursos tecnológicos y la retroalimentación continua pueden contribuir al desarrollo gradual de las competencias comunicativas. La mediación pedagógica debe considerar los diferentes niveles de desempeño presentes en el aula y proporcionar acompañamiento oportuno para que los estudiantes reconozcan sus dificultades, revisen sus producciones y desarrollen progresivamente mayor autonomía. Así, la lectoescritura deja de concebirse como una habilidad adquirida únicamente durante los primeros años de escolaridad y se reconoce como un proceso que continúa desarrollándose y complejizándose durante toda la trayectoria educativa.

El presente artículo reflexiona sobre los desafíos y posibilidades de la lectoescritura en estudiantes de secundaria, con especial atención al contexto educativo mexicano. El análisis considera las dificultades relacionadas con la comprensión lectora, la redacción y la argumentación, así como la influencia de las prácticas pedagógicas y de las transformaciones sociales y tecnológicas contemporáneas. Asimismo, se examina la pertinencia de estrategias contextualizadas que favorezcan una participación activa del estudiante y permitan concebir la lectura y la escritura como herramientas para aprender, comunicar, argumentar y construir conocimiento. Desde esta perspectiva, fortalecer la lectoescritura representa una condición necesaria para favorecer el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, la autonomía y la participación de los estudiantes en los diferentes ámbitos de su vida académica y social.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y analítico, sustentado en una investigación documental. Esta elección metodológica respondió al propósito de examinar los principales desafíos relacionados con el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la educación básica, con especial atención

al nivel de secundaria y al contexto educativo mexicano. El análisis se orientó a comprender la lectura y la escritura como procesos cognitivos, sociales, culturales y pedagógicos, así como a identificar factores asociados con sus dificultades, estrategias para su fortalecimiento y transformaciones derivadas de la incorporación de tecnologías digitales en los procesos educativos.

La recopilación de información se realizó mediante la revisión de literatura académica y documentos normativos relacionados con la lectoescritura, la comprensión lectora, la producción escrita, el pensamiento crítico, las estrategias pedagógicas, la alfabetización digital y la educación básica. Para la construcción del corpus documental se consideraron principalmente artículos científicos publicados en revistas académicas, complementados con obras teóricas relevantes y documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública de México. Esta combinación permitió relacionar los aportes de la investigación educativa con las orientaciones curriculares vigentes para la educación preescolar, primaria y secundaria. Entre los documentos oficiales considerados se incluyeron el ***Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*** y los programas de estudio establecidos para las fases 2 a 6 (México. Secretaría de Educación Pública, 2022, 2023). Estas fuentes forman parte de la bibliografía empleada en el manuscrito.

La selección documental atendió a criterios de pertinencia temática, actualidad y relación con el objeto de análisis. Se priorizaron investigaciones recientes vinculadas con el desarrollo de la lectura y la escritura en contextos educativos, estrategias de intervención, pensamiento crítico, prácticas socioculturales de literacidad, mediación docente y utilización de tecnologías digitales. Asimismo, se incorporaron estudios relacionados con educación primaria y secundaria cuando sus aportaciones permitían comprender la continuidad del desarrollo de las competencias lectoras y escritoras durante la educación básica. Junto con la literatura contemporánea se mantuvo la obra de Vygotsky (2000) como referente teórico para interpretar la dimensión social y cultural del aprendizaje y del lenguaje escrito. El corpus utilizado incluye principalmente trabajos publicados entre 2021 y 2025, además de este referente teórico clásico.

Para el análisis de la información se aplicó un procedimiento de revisión, comparación e interpretación temática de los contenidos identificados en las fuentes. Inicialmente se examinaron los aportes relacionados con la conceptualización de la lectoescritura y su función en los procesos de aprendizaje; posteriormente, la información fue organizada en categorías analíticas correspondientes a las dificultades de comprensión lectora y producción escrita, los factores que intervienen en su desarrollo, el papel mediador del docente, las estrategias pedagógicas para su fortalecimiento, la relación entre lectoescritura y pensamiento crítico, la influencia de los entornos digitales y la participación de la escuela, la familia y la comunidad. Esta organización permitió establecer relaciones entre las diferentes perspectivas examinadas y construir una interpretación articulada del fenómeno.

El análisis documental no se limitó a describir los planteamientos de las fuentes consultadas, sino que buscó contrastar sus aportaciones e identificar coincidencias, complementariedades y elementos relevantes para el contexto de la educación básica mexicana. Particular atención recibió la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo de las competencias comunicativas, así como la necesidad de considerar la lectoescritura como una responsabilidad transversal que involucra las diferentes áreas del currículo. De igual manera, se analizaron las implicaciones de la alfabetización digital y del acceso creciente a múltiples formatos de información para la formación de lectores capaces de interpretar, contrastar y valorar críticamente los contenidos.

Finalmente, los resultados del análisis fueron integrados mediante una síntesis narrativa organizada en ejes temáticos, procurando mantener correspondencia entre el propósito del artículo, las fuentes examinadas y las interpretaciones desarrolladas. Debido a su naturaleza documental, el estudio no implicó intervención directa con estudiantes, docentes u otros participantes, ni recopilación de datos personales. En consecuencia, sus resultados deben interpretarse como una sistematización y reflexión crítica sustentada en la literatura seleccionada y en documentos educativos oficiales, orientada a identificar desafíos y posibilidades para el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación básica, particularmente en secundaria.

DESARROLLO

La lectoescritura es una habilidad fundamental en el proceso educativo y en el desarrollo integral de los estudiantes. Las deficiencias en esta área pueden tener repercusiones negativas en el rendimiento académico, ya que la lectura y la escritura son bases esenciales para el aprendizaje de otras materias. Además, los estudiantes con dificultades en estas habilidades pueden enfrentar obstáculos en su desarrollo personal y social. El presente artículo permitirá identificar de manera precisa las causas de estas diferencias, lo que permitirá diseñar intervenciones específicas para abordar los problemas y mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Asimismo, contribuirá a mejorar las prácticas pedagógicas y ofrecer un enfoque más inclusivo y adaptado a las necesidades de los estudiantes con dificultades en la lectoescritura.

La lectura y la escritura son habilidades que sirven como base para otras áreas del conocimiento. La identificación temprana de estas dificultades permite implementar intervenciones oportunas que no solo fortalecen las competencias lingüísticas, sino que también previenen dificultades académicas futuras y favorecen un mejor

desempeño escolar, especialmente cuando dichas intervenciones se realizan de forma sistemática desde las primeras etapas del aprendizaje (González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2023).

Las habilidades de lectoescritura para el estudiante son la base del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento crítico. Leer y escribir permiten comprender información, expresar ideas, analizar argumentos, resolver problemas y construir nuevos conocimientos. Estas habilidades también favorecen la comunicación efectiva, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas. La lectura permite comprender, interpretar y analizar información. A través de ella, las personas pueden identificar ideas principales y secundarias, relacionar conceptos, evaluar argumentos y desarrollar el pensamiento crítico. Además, fortalece el aprendizaje, amplía el vocabulario y mejora la capacidad de comunicación.

La escritura es una herramienta fundamental para organizar el pensamiento y comunicar ideas de manera clara y coherente. Al escribir, las personas deben seleccionar la información más importante, ordenar sus ideas, establecer relaciones entre conceptos y expresarlas de forma lógica. Este proceso favorece la reflexión, el análisis y la construcción de conocimientos, ya que obliga a revisar, corregir y mejorar lo que se desea comunicar.

Por otra parte, la lectura y la escritura son procesos estrechamente interrelacionados, porque ambas se complementan y fortalecen mutuamente. La lectura proporciona conocimientos, amplía el vocabulario y permite conocer diferentes formas de organizar y expresar las ideas. A su vez, la escritura pone en práctica esos aprendizajes, al permitir que las personas elaboren, interpreten y comuniquen sus propios pensamientos. Cuanto más se practique la lectura, mayores son las herramientas lingüísticas que adquiere el estudiante para expresarse al escribir con claridad, además de coherencia, y cuanto más se escribe, mejor se desarrolla la capacidad para comprender e interpretar los textos que se leen. En conjunto, leer y escribir son habilidades esenciales para el aprendizaje, ya que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión de la información y la comunicación efectiva en los ámbitos académico, profesional y personal.

La lectoescritura atraviesa todas las áreas del conocimiento porque constituye la base para adquirir, comprender y comunicar aprendizajes en cualquier disciplina. En el contexto escolar, el lenguaje no solo funciona como un medio de comunicación, sino también como la principal herramienta para construir conocimiento, interpretar información y participar en las prácticas propias de cada campo disciplinar. Por ello, el desarrollo de las competencias de lectura y escritura resulta indispensable para favorecer el aprendizaje en todas las áreas del currículo (Meneses et al., 2021). Tanto en las ciencias, las matemáticas, las humanidades, las artes o la tecnología, leer permite acceder a la información, interpretar conceptos, analizar datos y comprender instrucciones, mientras que escribir facilita registrar conocimientos, elaborar explicaciones, argumentar ideas y presentar resultados.

Además, la lectoescritura favorece el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de aprender de manera autónoma. Gracias a estas competencias, los estudiantes pueden comprender textos especializados, relacionar información de distintas fuentes y expresar sus conocimientos de forma clara y organizada. Por ello, la lectoescritura no debe considerarse una habilidad exclusiva del área de Lengua, sino una competencia transversal que interviene en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su fortalecimiento contribuye al desempeño académico, al desarrollo personal y a la participación en la sociedad.

La comprensión crítica resulta indispensable en la sociedad actual porque permite analizar, interpretar y evaluar la información de manera reflexiva, antes de aceptarla como verdadera. Esta capacidad favorece la construcción de juicios fundamentados, el cuestionamiento de la información y la toma de decisiones responsables, constituyéndose en un componente esencial del pensamiento crítico (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021). En un contexto caracterizado por la gran cantidad de información disponible en medios digitales, redes sociales y diversas fuentes de comunicación, es fundamental que las personas desarrollen la capacidad de distinguir entre información confiable y aquella que puede ser falsa o incompleta.

Además, la comprensión crítica favorece la formación de ciudadanos capaces de argumentar sus opiniones con fundamento, tomar decisiones informadas y participar de manera responsable en la vida social, académica y profesional. Esta habilidad también impulsa el pensamiento autónomo, la resolución de problemas y la capacidad de cuestionar diferentes perspectivas con respeto y apertura. Por ello, fortalecer la comprensión crítica mediante la lectura y la escritura contribuye no solo al éxito académico, sino también al desarrollo de personas capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más compleja, dinámica e interconectada.

La educación secundaria constituye una etapa decisiva para el fortalecimiento de las competencias de lectoescritura adquiridas en los niveles educativos anteriores. En este periodo, los estudiantes deben enfrentar tareas cognitivas de mayor complejidad, como comprender textos especializados, analizar información, establecer relaciones entre conceptos, construir argumentos y comunicar sus ideas de manera clara y fundamentada. En este sentido, la lectura y la escritura dejan de ser únicamente habilidades instrumentales para convertirse en herramientas esenciales para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.

Uno de los principales desafíos que enfrenta la educación secundaria es la diversidad de niveles de desempeño con

los que los estudiantes ingresan a este nivel educativo. Esta heterogeneidad en los aprendizajes previos exige que las prácticas docentes se adapten a las características, necesidades y contextos de cada grupo, favoreciendo procesos de enseñanza inclusivos y contextualizados, tal como lo plantea el Plan de Estudio para la Educación Básica 2022 (México. Secretaría de Educación Pública, 2022).

Los estudiantes llegan a la escuela secundaria con trayectorias, ritmos, experiencias y aprendizajes diferentes; muchos presentan dificultades en la comprensión lectora, la interpretación de información, la elaboración de inferencias y la producción de textos coherentes y argumentativos. Estas limitaciones repercuten directamente en el aprendizaje de asignaturas como Matemáticas, Ciencias, Historia y Formación Cívica y Ética, ya que todas ellas demandan la comprensión y producción de diversos tipos de texto para expresar sus ideas de manera clara y coherente por escrito.

Frente a este panorama, es necesario que la enseñanza de la lectoescritura sea asumida como una responsabilidad compartida por todas las disciplinas y no exclusivamente por el área de Lenguaje. La escuela tiene la responsabilidad de promover la lectoescritura como una competencia transversal, que se fortalezca desde todas las disciplinas. Esto implica que cada disciplina contribuya al diseño de estrategias didácticas que fomenten la lectura comprensiva, la escritura con propósitos diversos, el análisis crítico y la reflexión constante sobre los textos, desde su propio campo de conocimiento.

En consecuencia, fortalecer la lectoescritura en la educación secundaria representa uno de los principales retos del sistema educativo, ya que estas competencias constituyen la base para el aprendizaje permanente, el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de ciudadanos capaces de participar de manera informada, responsable y activa en la sociedad (Rivero Gracia et al., 2023).

El problema de la deficiencia en la lectura y la escritura es una problemática que se ha venido agudizando los últimos años en educación básica; esta se manifiesta en diversos aspectos, como la dificultad que presentan los alumnos para comprender los textos que leen, la falta de fluidez en la lectura, la escasa capacidad que muestran al redactar textos coherentes y el limitado vocabulario que manejan los estudiantes. Estas deficiencias son aún más evidentes en contextos rurales, en comunidades marginadas, poblaciones indígenas o en la periferia de las ciudades, como es el caso, donde los recursos educativos son limitados o influyen otros aspectos como la falta de interés de los padres, familias desintegradas, alumnos que no están atendidos adecuadamente, factores que repercuten en la calidad de la enseñanza que reciben los educandos.

El dominio de la lectura y la escritura es una habilidad fundamental para el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes y constituye la base para facilitar el aprendizaje de todas las disciplinas en las diferentes áreas del conocimiento. En el contexto del sistema educativo mexicano, se observa una creciente preocupación por las deficiencias que se observan en el dominio de estas habilidades, las cuales afectan a una proporción significativa de los alumnos, especialmente en los niveles de educación básica, que son la primaria y secundaria.

El aprendizaje satisfactorio de la lectoescritura está influenciado por una variedad de factores que interactúan entre sí y afectan tanto el proceso de enseñanza como los resultados de los estudiantes. Estos factores incluyen dimensiones cognitivas, sociocognitivas, emocionales, sociales y contextuales, las cuales influyen conjuntamente en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura (Ávila Reyes & Calle-Arango, 2022). Estos aspectos son esenciales para asegurar que los niños y jóvenes desarrollen de manera adecuada las habilidades de lectura y escritura. Algunos de los principales factores que inciden en el aprendizaje satisfactorio de la lectoescritura son:

1. Factores socioeconómicos. El acceso a libros, recursos digitales y materiales educativos, así como un entorno familiar que fomente la lectura y la escritura, favorecen el desarrollo de la lectoescritura. En contraste, la pobreza, la marginación y las limitadas oportunidades educativas pueden dificultar su aprendizaje.
2. Factores culturales. Las prácticas culturales, los estilos de enseñanza y el contexto lingüístico influyen en el aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, la motivación hacia la lectura, la escritura y la atención a contextos bilingües o interculturales constituyen elementos determinantes.
3. Factores pedagógicos. La implementación de metodologías activas, la formación continua del docente y la detección e intervención temprana ante las dificultades de aprendizaje favorecen el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.
4. Factores cognitivos y psicológicos. El desarrollo cognitivo, la motivación, la autoconfianza y el uso de estrategias de aprendizaje influyen directamente en la adquisición de la lectoescritura, especialmente en estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje.
5. Factores relacionados con el entorno escolar. La disponibilidad de recursos, el tiempo destinado a la lectura, la escritura y el acompañamiento pedagógico y familiar favorecen el fortalecimiento de estas competencias.
6. Factores lingüísticos. La lengua materna, el bilingüismo y la riqueza del vocabulario condicionan la comprensión y la producción de textos, por lo que requieren estrategias de enseñanza acordes con las características del alumnado.

7. Factores emocionales y sociales. Un clima escolar positivo, la motivación, la participación de la familia y la comunidad fortalecen el aprendizaje de la lectoescritura y favorecen el desarrollo de competencias comunicativas.

La problemática de las deficiencias en la lectoescritura es multifactorial; por ello, su fortalecimiento requiere atender de manera integral los factores que intervienen en el aprendizaje. La lectura y la escritura constituyen competencias esenciales para el desarrollo académico, personal y social, por lo que su consolidación representa uno de los objetivos fundamentales de la educación.

En el fortalecimiento de la lectoescritura, el papel del docente es fundamental, ya que actúa como mediador entre los estudiantes, los textos y los procesos de aprendizaje. Su función va más allá de enseñar el código escrito; implica diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los alumnos desarrollar habilidades de comprensión, interpretación, análisis y producción de textos con sentido y propósito. El docente debe orientar, acompañar y proporcionar al estudiante estrategias que favorezcan el desarrollo progresivo de las competencias lectoras y escritoras, considerando las necesidades, intereses y características propias de cada estudiante (Castro Zapata, 2022).

Como mediador pedagógico, el docente debe crear oportunidades para que la lectura y la escritura sean prácticas significativas vinculadas con la vida cotidiana, los intereses del alumnado y las distintas áreas del conocimiento. A través de preguntas, el diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo, favorece que los estudiantes construyan significados, expresen sus ideas, argumenten sus opiniones y desarrollen un pensamiento cada vez más crítico y autónomo. De esta manera, la lectoescritura deja de entenderse como una actividad mecánica para convertirse en una herramienta de aprendizaje, comunicación y participación social.

Asimismo, una de las responsabilidades más importantes del docente consiste en promover ambientes lectores y de expresión escrita dentro del aula. Un ambiente alfabetizador se caracteriza por ofrecer diversidad de textos, espacios de lectura, actividades de escritura con propósitos auténticos y oportunidades permanentes para dialogar sobre lo leído y compartir las producciones escritas. En estos entornos, los estudiantes encuentran múltiples ocasiones para leer por placer, por aprendizaje o para resolver problemas, al tiempo que desarrollan confianza para escribir, revisar y mejorar sus textos mediante procesos de retroalimentación y reflexión.

El docente desempeña un papel esencial como modelo de lector y escritor, pues sus hábitos lectores y sus conocimientos sobre la enseñanza de la lectoescritura influyen en las prácticas de aprendizaje que promueve en el aula (Amiama-Espaillat & Pacheco-Salazar, 2022). Cuando comparte sus propias experiencias de lectura, recomienda libros, lee en voz alta, escribe junto con sus estudiantes y demuestra estrategias para comprender y producir textos, transmite el valor social y cultural de la lectoescritura. Estas prácticas fortalecen la motivación, el gusto por la lectura y la confianza de los estudiantes para participar activamente en actividades de comunicación escrita.

En el fortalecimiento de la lectoescritura se requiere que el docente incorpore estrategias didácticas diversificadas que atiendan los distintos niveles de desempeño presentes en el aula. La selección de textos adecuados, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, la práctica de la escritura, el aprendizaje colaborativo y el uso pertinente de recursos digitales contribuyen a desarrollar competencias que permiten a los estudiantes leer de manera crítica, escribir con claridad, utilizar el lenguaje como una herramienta para aprender y participar en la sociedad.

En este sentido, el papel del docente resulta decisivo para formar lectores y escritores competentes, capaces de comprender, analizar, interpretar y producir textos en diversos contextos. Su labor como mediador, orientador y promotor de ambientes de aprendizaje favorece que la lectura y la escritura se conviertan en prácticas significativas que impulsan el desarrollo académico, el pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes.

La retroalimentación constituye un elemento esencial para mejorar los procesos de escritura, ya que permite a los estudiantes reconocer sus fortalezas, identificar áreas de oportunidad y reflexionar sobre la manera en que organizan y comunican sus ideas. La retroalimentación no es señalar errores, sino orientar el proceso de aprendizaje realizando observaciones claras, oportunas y constructivas, favoreciendo la revisión, la corrección y la reescritura de textos, siempre con el acompañamiento docente y generando espacios de diálogo en la producción escrita.

La combinación de una retroalimentación formativa con una práctica docente innovadora y sensible favorece el fortalecimiento de la lectoescritura. Estas acciones contribuyen a que los estudiantes desarrollen habilidades para leer, escribir, reflexionar y comunicar sus ideas de manera crítica y efectiva, consolidando aprendizajes que les serán útiles tanto en su trayectoria escolar como en su vida personal y social.

El fortalecimiento de la lectoescritura requiere la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la participación de los estudiantes y favorezcan la construcción de aprendizajes significativos. Desde un enfoque centrado en el desarrollo de competencias, estas estrategias deben concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales que permiten comprender, interpretar, analizar, argumentar y comunicar ideas en diversos contextos. En este sentido, el papel del docente consiste en diseñar experiencias de aprendizaje que despierten el interés por

leer y escribir, desarrollen el pensamiento crítico y propicien la interacción constante con distintos tipos de textos.

Las estrategias activas y participativas constituyen un elemento esencial para el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, ya que sitúan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Mediante el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el aprendizaje basado en proyectos y la discusión de ideas, los alumnos participan de manera significativa en la construcción del conocimiento, fortaleciendo su capacidad para comprender información, expresar opiniones fundamentadas y producir textos con distintos propósitos comunicativos.

Entre las estrategias más relevantes se encuentra la lectura compartida y dialogada, la cual favorece la comprensión lectora mediante la interacción entre el docente y los estudiantes. Durante esta práctica, los participantes intercambian interpretaciones, formulan preguntas, identifican ideas principales y secundarias y relacionan el contenido de los textos con sus conocimientos previos y experiencias. El diálogo en torno a la lectura enriquece la comprensión, fortalece la argumentación y promueve una actitud crítica frente a la información.

La producción de textos creativos y argumentativos representa otra estrategia fundamental para el fortalecimiento de la escritura. Escribir cuentos, relatos, ensayos, artículos de opinión, reseñas o textos argumentativos permite a los estudiantes organizar sus ideas, desarrollar su creatividad, sustentar puntos de vista y utilizar el lenguaje de manera intencional. La escritura, entendida como un proceso de planificación, redacción, revisión y reescritura, favorece la mejora continua de las producciones escritas y fortalece la capacidad de comunicar ideas con claridad, coherencia y cohesión.

Asimismo, las tertulias literarias y los circuitos de lectura constituyen espacios de intercambio que estimulan el gusto por la lectura y la construcción colectiva de significados. Estas actividades promueven la participación, el respeto por diferentes interpretaciones y el desarrollo de habilidades de expresión oral y argumentación. Al compartir experiencias lectoras, los estudiantes amplían su comprensión de los textos, enriquecen su vocabulario y fortalecen su pensamiento crítico.

El uso de organizadores gráficos, como mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, líneas del tiempo y diagramas, facilita la organización de la información y la comprensión de conceptos complejos. Estas herramientas favorecen la identificación de relaciones entre ideas, la síntesis de contenidos y la planificación de la escritura, contribuyendo a que los estudiantes construyan aprendizajes más significativos.

Por otra parte, la escritura colaborativa y los proyectos interdisciplinarios permiten integrar la lectoescritura en todas las áreas del conocimiento. La elaboración conjunta de textos, la investigación, la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos que articulan distintas disciplinas fortalecen la comunicación, el trabajo en equipo y la aplicación de la lectura y la escritura en situaciones reales de aprendizaje. De esta manera, los estudiantes comprenden que la lectoescritura constituye una competencia transversal indispensable para aprender en cualquier campo del saber.

La integración de recursos digitales y audiovisuales amplía las posibilidades de enseñanza y aprendizaje al incorporar plataformas educativas, bibliotecas digitales, herramientas de escritura colaborativa, videos, podcasts, infografías y aplicaciones interactivas. Estos recursos favorecen el acceso a múltiples fuentes de información, incrementan la motivación y ofrecen nuevas formas de leer, escribir, investigar y comunicar conocimientos, siempre desde un uso crítico y responsable de las tecnologías.

De igual forma, las actividades centradas en la reflexión y el análisis crítico permiten que los estudiantes desarrollen la capacidad de interpretar, cuestionar, comparar y valorar la información proveniente de diversas fuentes. Estrategias como el debate, el análisis de casos, la formulación de preguntas y la argumentación escrita contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y a la formación de lectores capaces de evaluar la confiabilidad, la intención y la relevancia de los textos.

Finalmente, la evaluación formativa de los procesos lectores y escritores constituye un componente indispensable para el fortalecimiento de la lectoescritura, ya que permite identificar los avances y las dificultades de los estudiantes, proporcionar retroalimentación oportuna y ajustar las estrategias de enseñanza para favorecer el desarrollo progresivo de las habilidades de lectura y escritura (México. Secretaría de Educación Pública, 2023). Más que centrarse exclusivamente en el producto final, este tipo de evaluación acompaña el proceso de aprendizaje mediante la observación, la retroalimentación continua, la autoevaluación y la coevaluación. Estas prácticas permiten identificar avances, reconocer dificultades y orientar la mejora de las competencias lectoras y escritoras, promoviendo la reflexión sobre el propio aprendizaje y el desarrollo de una mayor autonomía.

Estas estrategias pedagógicas favorecen el desarrollo integral de la lectoescritura al convertir la lectura y la escritura en experiencias dinámicas, colaborativas y contextualizadas. Su implementación contribuye no solo al mejoramiento del desempeño académico, sino también a la formación de estudiantes capaces de comprender, analizar, argumentar y comunicar sus ideas de manera crítica, creativa y responsable en los diferentes ámbitos de su vida.

La lectoescritura constituye un pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que fortalece la capacidad de analizar, interpretar, argumentar y comunicar ideas de manera reflexiva. Más allá de representar

habilidades instrumentales para leer y escribir, ambas competencias permiten a los estudiantes construir conocimientos, emitir juicios fundamentados y participar de manera responsable en los distintos ámbitos de la vida académica, social y democrática.

La comprensión lectora implica mucho más que decodificar palabras o identificar información explícita en un texto. Comprender significa interpretar los mensajes, establecer relaciones entre ideas, realizar inferencias, reconocer la intención del autor y cuestionar la información desde una postura reflexiva. Un lector crítico es capaz de contrastar diferentes fuentes, identificar argumentos, detectar inconsistencias y construir una opinión propia basada en evidencias.

Por su parte, la escritura favorece la organización lógica del pensamiento al exigir que las ideas sean estructuradas de manera coherente, cohesionada y con un propósito comunicativo definido. Escribir implica planificar, seleccionar información, argumentar, justificar opiniones y revisar continuamente el contenido para lograr mayor claridad y precisión.

El pensamiento crítico requiere habilidades comunicativas sólidas que permitan comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, ya que la lectura analítica, la escritura argumentativa y la expresión verbal constituyen procesos fundamentales para el desarrollo del razonamiento crítico (Díaz Parra, 2022).

La lectura y la escritura constituyen herramientas esenciales para desarrollar estas capacidades, ya que facilitan el intercambio de ideas, la construcción de argumentos y el diálogo fundamentado. Cuando los estudiantes aprenden a leer críticamente y a escribir con intención comunicativa, adquieren recursos para analizar problemas, valorar distintas evidencias y proponer soluciones desde una perspectiva razonada.

La argumentación desempeña un papel central en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que permite sustentar opiniones con evidencias, explicar razonamientos y defender posturas de manera ética y respetuosa.

En este contexto, la escuela tiene la responsabilidad de promover prácticas permanentes de lectura reflexiva y escritura consciente en todas las áreas del conocimiento. Para ello, es necesario generar situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes analicen textos, formulen preguntas, contrasten información, elaboren argumentos y produzcan escritos con diferentes propósitos comunicativos.

La lectoescritura y el pensamiento crítico mantienen una relación estrecha e inseparable. Leer y escribir de manera crítica permite comprender la complejidad de la realidad, organizar el pensamiento, evaluar la información, construir argumentos sólidos y participar de forma consciente en la sociedad.

En la actualidad, enseñar a leer y escribir representa un desafío mucho más complejo que hace algunas décadas. Los cambios tecnológicos y culturales han transformado la forma en que niños y jóvenes acceden a la información, se comunican y construyen conocimientos. Si bien las herramientas digitales ofrecen oportunidades para aprender, también han favorecido una cultura de la inmediatez, donde predominan los mensajes breves, el consumo acelerado de contenidos y la búsqueda de respuestas rápidas, lo que puede afectar el desarrollo de hábitos de lectura profunda y reflexión.

Uno de los principales retos es la disminución del hábito lector tradicional. Cada vez resulta más difícil despertar el interés por la lectura prolongada, cuando los estudiantes están expuestos a múltiples estímulos digitales que compiten constantemente por su atención. Esta situación influye en la capacidad de concentración, limita la comprensión profunda de los textos y dificulta el desarrollo de habilidades como el análisis, la interpretación y la argumentación.

A ello se suma la necesidad de promover una alfabetización digital crítica. No basta con que los estudiantes sepan utilizar dispositivos tecnológicos; también deben aprender a evaluar la confiabilidad de las fuentes, identificar información falsa, reflexionar sobre los contenidos que consumen y comparten. Formar lectores críticos en el entorno digital es una tarea indispensable para la educación del siglo XXI.

Sin embargo, la escuela enfrenta obstáculos importantes para responder a estos desafíos. La sobrecarga curricular y el tiempo limitado para desarrollar proyectos de lectura y escritura reducen las oportunidades para trabajar estas competencias de manera sistemática. Además, en muchos contextos persisten métodos tradicionales centrados en la memorización y la repetición, que ofrecen pocas oportunidades para que los estudiantes lean, escriban, dialoguen y construyan conocimientos de forma activa y significativa.

Frente a este panorama, resulta indispensable fortalecer la formación continua de los maestros. Los docentes requieren actualizar sus estrategias pedagógicas, incorporar recursos digitales con un propósito educativo y crear ambientes que motiven el gusto por la lectura y la escritura. Más que enseñar contenidos, el desafío consiste en formar personas capaces de comprender, analizar, cuestionar y comunicar ideas con sentido crítico.

En definitiva, el futuro de la lectoescritura dependerá de la capacidad de la escuela para adaptarse a las nuevas realidades sin renunciar a su propósito esencial: formar lectores y escritores competentes, críticos y reflexivos, capaces de desenvolverse con responsabilidad en una sociedad cada vez más compleja y digital.

Construir una cultura escolar de lectura y escritura implica asumir que ambas prácticas constituyen el eje del

aprendizaje, la comunicación y la formación integral de los estudiantes. Más que actividades propias de una asignatura específica, la lectura y la escritura deben convertirse en experiencias permanentes que atraviesen todas las áreas del conocimiento y formen parte de la vida cotidiana de la escuela. En este sentido, la institución educativa tiene la responsabilidad de consolidarse como un espacio de diálogo, reflexión, participación y producción de conocimiento, donde cada integrante de la comunidad escolar encuentre oportunidades para leer, escribir, intercambiar ideas y construir nuevos saberes.

Para lograr este propósito, es indispensable que la lectura deje de percibirse únicamente como una actividad obligatoria y se convierta en una práctica cotidiana y significativa. Leer debe representar una oportunidad para descubrir nuevas perspectivas, comprender la realidad, desarrollar la imaginación, ampliar el conocimiento y fortalecer el pensamiento crítico. Cuando la escuela promueve el contacto permanente con diversos tipos de textos y crea espacios para conversar sobre ellos, los estudiantes desarrollan el gusto por la lectura y aprenden a interpretar, analizar y valorar la información de manera reflexiva.

De igual manera, la escritura debe asumirse como una herramienta de expresión, comunicación y reflexión. Escribir no significa únicamente cumplir con tareas escolares, sino organizar el pensamiento, construir argumentos, expresar emociones, resolver problemas y generar conocimiento. Una cultura escolar que valora la escritura ofrece múltiples oportunidades para producir textos con propósitos auténticos, revisar las propias ideas, compartirlas con otros y mejorar continuamente mediante procesos de retroalimentación y reescritura. De esta manera, los estudiantes comprenden que escribir es una práctica social que les permite participar activamente en su entorno.

La construcción de una cultura de la lectoescritura demanda la participación de toda la comunidad educativa, dado que la colaboración entre docentes, familias y comunidad fortalece los procesos de aprendizaje y promueve el desarrollo de prácticas lectoras y escritoras socialmente significativas (Barbosa Jiménez, 2023).

Directivos, docentes, estudiantes y familias deben involucrarse en proyectos lectores que fortalezcan el interés por la lectura y la escritura dentro y fuera del aula. Actividades como clubes de lectura, tertulias literarias, ferias del libro, concursos de escritura, bibliotecas de aula, círculos de lectura y proyectos institucionales contribuyen a crear ambientes alfabetizadores donde estas prácticas adquieren un sentido compartido y permanente.

Asimismo, el trabajo colaborativo representa una estrategia fundamental para fortalecer el aprendizaje comunicativo. El intercambio de ideas, la lectura compartida, la escritura colaborativa y el diálogo entre pares favorecen la construcción colectiva del conocimiento, enriquecen la comprensión de los textos y desarrollan habilidades para argumentar, escuchar y respetar diferentes puntos de vista. Estas experiencias fortalecen las competencias comunicativas y promueven una participación más activa y responsable en la vida escolar.

Por otra parte, la lectoescritura constituye una herramienta esencial para favorecer la inclusión y la equidad educativa. Garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades de desarrollar competencias lectoras y escritoras, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o personales, contribuye a reducir las desigualdades educativas, ampliar las posibilidades de aprendizaje y participación. Una escuela inclusiva reconoce la diversidad de sus estudiantes, adapta sus estrategias pedagógicas y genera ambientes donde cada uno pueda desarrollar plenamente sus capacidades comunicativas.

Finalmente, formar lectores y escritores críticos implica transformar la cultura escolar. Este proceso demanda superar prácticas centradas en la repetición y la memorización para promover experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión, el diálogo, la investigación y la producción de conocimiento. Significa convertir la lectura y la escritura en herramientas para comprender el mundo, cuestionar la realidad, construir argumentos y participar de manera responsable en la sociedad.

En consecuencia, avanzar hacia una cultura escolar de lectura y escritura supone un compromiso institucional que involucre a toda la comunidad educativa. Solo mediante la creación de ambientes lectores, el fortalecimiento de prácticas de escritura con sentido y la participación de docentes, estudiantes y familias será posible formar ciudadanos críticos, autónomos y capaces de aprender a lo largo de la vida. La transformación de la cultura escolar comienza cuando leer y escribir dejan de ser únicamente contenidos del currículo para convertirse en prácticas permanentes de pensamiento, comunicación y construcción colectiva del conocimiento.

Más allá de las dificultades individuales que presentan algunos estudiantes, resulta necesario cuestionar la manera en que el propio sistema educativo ha abordado el desarrollo de la lectoescritura durante las últimas décadas. Si bien los distintos planes y programas de estudio han reconocido la importancia de fortalecer las competencias comunicativas, en la práctica aún persisten limitaciones para traducir estos planteamientos en estrategias didácticas sistemáticas que garanticen el desarrollo progresivo de la comprensión lectora, la escritura y la argumentación. En muchos casos, los aprendizajes esperados privilegian el cumplimiento de contenidos curriculares sobre el dominio efectivo de estas habilidades fundamentales, generando una brecha entre los propósitos establecidos en los documentos oficiales y los resultados que evidencian los estudiantes.

A esta situación se suma el hecho de que las prácticas pedagógicas continúan mostrando, en numerosos contextos escolares, una marcada influencia de modelos tradicionales centrados en la reproducción de información, la resolución mecánica de actividades y la evaluación del producto final, dejando en un segundo plano los procesos de reflexión, análisis, interpretación y producción escrita. Aunque existen docentes que desarrollan experiencias innovadoras y contextualizadas, estas suelen depender más de iniciativas individuales que de una política institucional sostenida que fortalezca la enseñanza de la lectoescritura como una responsabilidad compartida por todas las áreas del conocimiento.

De igual manera, el fortalecimiento de la lectoescritura difícilmente podrá consolidarse sin una participación de las familias. La escuela continúa asumiendo casi de manera exclusiva la responsabilidad de formar lectores y escritores competentes, cuando la evidencia demuestra que el acompañamiento familiar, la existencia de hábitos lectores en el hogar y la valoración social de la lectura constituyen factores determinantes para el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, las políticas educativas han privilegiado acciones dirigidas al ámbito escolar, mientras que los programas de orientación y formación para madres, padres y tutores siguen siendo insuficientes o presentan un alcance limitado.

Resulta igualmente pertinente reflexionar sobre el papel que desempeñan las autoridades educativas frente a esta problemática. Aunque los resultados de diversas evaluaciones nacionales e internacionales muestran rezagos persistentes en comprensión lectora y producción escrita, las respuestas institucionales con frecuencia se orientan hacia acciones de carácter administrativo o de corto plazo, sin impulsar estrategias integrales, permanentes y evaluables que atiendan las causas estructurales del problema. Esta situación puede generar una percepción de conformidad institucional frente a bajos niveles de desempeño, en la que las deficiencias terminan por asumirse como una condición habitual del sistema educativo, en lugar de constituirse en un llamado urgente para revisar críticamente las políticas, las prácticas de enseñanza y los mecanismos de seguimiento de los aprendizajes.

Frente a este panorama, resulta indispensable transitar de una visión centrada únicamente en el diagnóstico de las deficiencias hacia una política educativa integral que sitúe el fortalecimiento de la lectoescritura como una prioridad estratégica del sistema educativo. Para ello, no basta con realizar modificaciones parciales a los planes y programas de estudio o incorporar nuevas metodologías de manera aislada; se requiere una transformación articulada que involucre a las autoridades educativas, las instituciones formadoras de docentes, las escuelas, las familias y la comunidad en general.

En este sentido, resulta necesario revisar de manera crítica los planes y programas de estudio para garantizar que el desarrollo de la comprensión lectora, la producción escrita y la argumentación se consoliden como competencias transversales en todas las áreas del conocimiento y no únicamente como responsabilidades del campo formativo de Lenguajes. Esta revisión debe traducirse en orientaciones didácticas claras, criterios de evaluación congruentes y mecanismos permanentes de seguimiento que permitan valorar el progreso real de los estudiantes y no únicamente el cumplimiento de contenidos curriculares.

De igual forma, es indispensable fortalecer la formación inicial y continua del profesorado mediante programas de actualización que privilegien el desarrollo de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora, la escritura académica, la alfabetización digital y el pensamiento crítico. La mejora de la lectoescritura dependerá, en gran medida, de que los docentes cuenten con herramientas pedagógicas que les permitan responder a la diversidad de necesidades presentes en las aulas y transformar aquellas prácticas tradicionales que aún limitan el desarrollo pleno de las competencias comunicativas.

Asimismo, resulta necesario consolidar una alianza efectiva entre la escuela y la familia. La formación de lectores y escritores competentes no puede recaer exclusivamente en la institución escolar, sino que requiere la participación corresponsable de madres, padres y tutores mediante programas permanentes de orientación que promuevan hábitos lectores, el acompañamiento de las actividades escolares y la creación de ambientes favorables para la lectura y la escritura dentro del hogar.

Por otra parte, las autoridades educativas deben fortalecer los mecanismos de evaluación y seguimiento de las competencias lectoras y escritoras, de manera que los resultados obtenidos no se limiten a fines estadísticos o administrativos, sino que orienten la toma de decisiones, la asignación de recursos y el diseño de estrategias de intervención focalizadas en aquellos contextos que presentan mayores rezagos. Reconocer la existencia del problema constituye únicamente el primer paso; el verdadero desafío consiste en implementar acciones sostenidas, evaluables y con impacto comprobable en los aprendizajes.

Finalmente, fortalecer la lectoescritura exige construir una cultura institucional de mejora continua, en la que los resultados educativos sean analizados de manera crítica para identificar áreas de oportunidad y generar procesos permanentes de innovación pedagógica. Asumir esta perspectiva implica sustituir una lógica de conformidad frente a los bajos niveles de desempeño por una cultura de corresponsabilidad, evaluación y mejora permanente, orientada a garantizar que todos los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas necesarias para aprender de manera autónoma, participar críticamente en la sociedad y afrontar los desafíos de un mundo cada vez más complejo y dinámico.

CONCLUSIONES

La lectura y la escritura constituyen la base del desarrollo del lenguaje y de la comunicación efectiva. El dominio de estas habilidades permite a las personas expresar sus ideas de manera oral y escrita, comprender su entorno y acceder al conocimiento. Por ello, la lectoescritura debe fortalecerse desde los primeros años de escolaridad, ya que favorece el desarrollo de la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico y el enriquecimiento del vocabulario, además de sentar las bases para un adecuado desempeño académico.

En México, las deficiencias en la lectoescritura continúan representando uno de los principales desafíos del sistema educativo. Diversas evaluaciones nacionales e internacionales evidencian que un número importante de estudiantes presenta dificultades para comprender, interpretar, analizar y producir textos, lo que repercute en su rendimiento escolar y limita el desarrollo de competencias fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

A pesar de las reformas educativas y de los esfuerzos institucionales implementados durante los últimos años, las brechas en el aprendizaje de la lectoescritura persisten e, incluso, en muchos casos se profundizan. Esta situación afecta no solo el desempeño académico de los estudiantes, sino también su desarrollo personal y sus oportunidades de participación en los ámbitos social, cultural y laboral, contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales y económicas.

Ante este panorama, resulta indispensable abordar esta problemática desde un enfoque integral que considere tanto la calidad de la enseñanza como los factores sociales, familiares y escolares que influyen en el aprendizaje. Para ello, es necesario fortalecer las políticas públicas en materia educativa, impulsar la formación y actualización docente, mejorar las condiciones de infraestructura escolar y promover estrategias didácticas innovadoras que favorezcan la comprensión lectora y la producción escrita. Asimismo, la participación conjunta de docentes, familias y comunidad escolar será fundamental para formar lectores y escritores competentes, críticos y capaces de desenvolverse de manera efectiva en los diferentes contextos de la vida cotidiana.

REFERENCIAS

Acosta Ramírez, A. M. (2024). Desarrollo de la Lectura y la Escritura: Tendencias a la Dislexia y Disgrafia. ***Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar***, *8*(1), 3045-3060. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9635

Amiama-Espaillat, C., & Pacheco-Salazar, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. ***Revista Educación,*** *46*(2), 67–83. https://www.redalyc.org/journal/440/44070055001/html/

Arnés, V., & Zabaleta, V. (2025). Tecnologías digitales y comprensión lectora: Desafíos para la intervención educativa. ***Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología***, (41), e4. https://doi.org/10.24215/18509959.41.e4

Ávila Reyes, N., & Calle-Arango, L. (2022). Contextos, relaciones, escritores: Hacia un modelo complejo del estudio y de la enseñanza de la escritura. Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educacional Latinoamericana, 59(2). https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.1

Barbosa Jiménez, S. A. (2023). Una práctica sociocultural de lectura y escritura en alumnos de un grupo multigrado. ***Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa, 14***(27), 00011. https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1287

Castro Zapata, E. I. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria. ***Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27***(2), 547–564. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a15

Centeno Partida, M. L., Valdés Dávila, M. G., & Gómez López, L. F. (2021). Prácticas de literacidad con niños de contextos urbanos vulnerables: Lo cognitivo y lo sociocultural. ***Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51***(2), 201–232. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.374

Díaz Parra, M. A. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. ***Lenguaje, 50***(Supl. 2), 458–481. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889

Doll Castillo, I., & Parra Vásquez, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. ***Nueva Revista del Pacífico***, (75), 158–180. https://doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158

González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruiz, I. (2023). Intervención temprana de la lectura y la escritura en estudiantes españoles. ***Anales de Psicología, 39***(3). https://doi.org/10.6018/analesps.472161

Meneses-A., A., Hugo-R., E., & Uccelli, P. (2021). Lenguajes para el aprendizaje. ***Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 58***(2), 1–9. https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.1

México. Secretaría de Educación Pública. (2022). ***Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria***. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022

México. Secretaría de Educación Pública. (2023). *Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6*. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023

Pérez Medina, M. E. M., & Lozoya Meza, E. (2021). Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora: Una propuesta metodológica. *Ciencia y Educación, 5*(2), 41–62. https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp41-62

Rivero Gracia, P., Aso Morán, B., & García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: Fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25*, e09. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338

Torres-Pérez, R. M. (2026). Estrategias didácticas para el desarrollo de la escritura en alumnos de tercer grado. *Sophia Research Review*, *3*(3), 51-61. https://doi.org/10.64092/rnd83a19

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Planeta.

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

María Teresa Cerda-Balboa: 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

GAMIFICACIÓN

EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA: IMPACTO DEL JUEGO BATALLA ELEMENTAL EN BACHILLERATO TECNOLÓGICO

© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

GAMIFICACIÓN

EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA: IMPACTO DEL JUEGO BATALLA ELEMENTAL EN BACHILLERATO TECNOLÓGICO

GAMIFICATION IN CHEMISTRY EDUCATION: IMPACT OF BATALLA ELEMENTAL ON LEARNING AMONG TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS

Anai Jaime-Nevares[1]
E-mail: anai.jaime@cbtis276.edu.mx
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3628-2651
Oziel Garza-Zavala[1]
E-mail: oziel.garza@cbtis276.edu.mx
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8987-1859
[1] Secretaría de Educación Pública. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Jaime-Nevares, A., & Garza-Zavala, O. (2026). Gamificación en la enseñanza de la química: Impacto del juego "Batalla Elemental" en estudiantes de bachillerato tecnológico. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa, 5*(4), 293-303.

Fecha de presentación: 21/06/2026 **Fecha de aceptación:** 13/08/2026 **Fecha de publicación:** 01/10/2026

RESUMEN

En el bachillerato tecnológico, la enseñanza de la química enfrenta desafíos relacionados con la comprensión de conceptos de contenidos específicos, particularmente aquellos relacionados con la organización y los patrones de la tabla periódica. En muchos casos, el aprendizaje de los elementos químicos se limita a ejercicios de memorización que resultan poco atractivos y de bajo significado para los estudiantes. Con esta premisa, el presente trabajo analiza la incorporación de estrategias de gamificación dentro del modelo instruccional de las 5E, a partir de la implementación del juego didáctico Batalla Elemental en estudiantes de nivel medio superior. La propuesta se desarrolló en un contexto de modalidad pesencial, donde los estudiantes participaron con un juego de cartas, diseñado para representar propiedades preiódicas como los grupos y períodos. Durante el desarrollo de las sesiones se observaron cambios en la participación de los alumnos y en la comprensión de conceptos como radio atómico o electronegatividad. Los resultados insinúan que la adaptación de actividades lúdicas en el marco pedagógico permite vincular la exploración de conceptos con la experiencia directa del aprendizaje. Desde este punto de vista, el juego didáctico se convierte en un recurso valioso que conecta lo cognitivo con la dimensión socioemocional del aula, ofreciendo una oportunidad para resignificar la enseñanza de la química en contextos de educativos tradicionales.

Palabras clave:

Gamificación, enseñanza de la química, modelo de las 5E, estrategias lúdicas, constructivismo, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

Chemistry teaching in technical high school education often faces challenges related to students' conceptual understanding of specific topics, particularly those associated with the structure and patterns of the periodic table. In many classroom contexts, the study of chemical elements is frequently reduced to memorization practices that offer limited meaning for learners. In response to this situation, this study examines the incorporation of game-based learning strategies within the 5E Instructional Model through the implementation of the didactic game Batalla Elemental in upper secondary education. The draft was developed in a classroom environment with students interacting with a card game designed to represent periodic properties. Throughout the sessions, notable changes were observed in the participation of the students, in the way they learn and understand different definitions such as atomic radius or electronegativity. The findings suggest that integrating playful learning dynamics in teaching allows conceptual exploration to connect with students 'experiential learning processes. From this point of view, the didactic game becomes a meaningful resource that links cognitive engagement with the social and emotional dimensions of classroom learning, offering a valuable approach to rethinking chemistry instruction in traditional education.

Keywords:

Gamification, Chemistry education, 5E instructional model, playful learning strategies, constructivist approach, meaningful learning.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias constituye un componente esencial de la formación contemporánea, debido a que proporciona herramientas para comprender los fenómenos naturales, interpretar evidencias, resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas frente a situaciones de la vida cotidiana. En este escenario, la química ocupa un lugar relevante al permitir explicar la composición, estructura, propiedades y transformaciones de la materia, así como establecer relaciones entre los fenómenos observables y los principios científicos que los sustentan. Sin embargo, su enseñanza continúa enfrentando el desafío de convertir conceptos abstractos, modelos y representaciones simbólicas en conocimientos comprensibles y aplicables para los estudiantes. Las teorías del aprendizaje ofrecen diferentes perspectivas para comprender este proceso y coinciden en la importancia de considerar la participación del estudiante, sus experiencias previas y las condiciones pedagógicas en las que se construye el conocimiento (Belay, 2022). Cuando el aprendizaje se concentra principalmente en la repetición de definiciones, fórmulas, símbolos y procedimientos, puede generarse una separación entre el conocimiento científico y la experiencia del alumnado, afectando su interés, participación y capacidad para atribuir significado a lo aprendido.

Esta problemática adquiere particular importancia en la educación media superior, etapa en la que los estudiantes deben avanzar desde el reconocimiento de información científica hacia la comprensión de relaciones, patrones y principios que permitan explicar y predecir fenómenos. En este nivel, enseñar química implica trascender la transmisión de contenidos y generar experiencias capaces de articular conocimientos previos, experimentación, razonamiento, colaboración y aplicación del saber. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo requiere establecer relaciones entre la nueva información y las estructuras cognitivas previamente construidas por el estudiante, principio que constituye uno de los fundamentos para comprender por qué la enseñanza debe partir de aquello que el alumnado ya conoce (Ausubel, 1968). En correspondencia con esta concepción, Novak (2010) destaca la importancia de organizar, relacionar y representar el conocimiento de manera que los estudiantes puedan establecer conexiones significativas entre conceptos y construir estructuras cognitivas progresivamente más complejas. En el ámbito específico de la química, la revisión sistemática de Pahriah et al. (2024) muestra que los enfoques constructivistas basados en la indagación guiada presentan resultados favorables en dimensiones como el pensamiento crítico, la motivación, la comprensión conceptual y los resultados de aprendizaje, reforzando la pertinencia de experiencias en las que el estudiante explore, analice, establezca relaciones y construya explicaciones.

En México, este desafío se manifiesta de manera particular en los planteles pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), donde convergen contextos sociales diversos, diferencias en el acceso a recursos tecnológicos y exigencias curriculares orientadas al desarrollo simultáneo de conocimientos, habilidades científicas y componentes actitudinales. En estos escenarios, el docente enfrenta la necesidad permanente de conseguir que contenidos tradicionalmente percibidos como complejos adquieran sentido para los estudiantes y puedan relacionarse con situaciones concretas. Esto demanda diversificar las estrategias de enseñanza y generar oportunidades para que el alumnado interactúe con los contenidos, formule preguntas, contraste información y utilice el conocimiento científico para resolver situaciones. Desde esta perspectiva, la innovación educativa adquiere relevancia no por la incorporación aislada de recursos o tecnologías, sino por su capacidad para transformar la experiencia de aprendizaje y favorecer una participación más autónoma y activa del estudiante, principio que también ha sido destacado en el empleo de metodologías activas apoyadas en gamificación (Pérez García & Saldaña Montero, 2023).

Entre los contenidos que presentan especial complejidad se encuentra la tabla periódica, cuyo dominio resulta fundamental para comprender la estructura de la materia, las propiedades de los elementos y numerosos procesos químicos. Su enseñanza, sin embargo, puede reducirse a la memorización de símbolos, números atómicos, grupos, períodos y propiedades, dificultando que los estudiantes comprendan las regularidades y relaciones que justifican su organización. La comprensión de estos contenidos exige procesos cognitivos que permitan comparar elementos, identificar patrones, establecer relaciones entre estructura y propiedades y utilizar estas regularidades para formular explicaciones y predicciones. La evidencia procedente de la investigación sobre enseñanza constructivista de la química respalda precisamente la necesidad de superar la memorización y favorecer procesos de exploración, razonamiento y construcción conceptual (Pahriah et al., 2024). Esta situación resulta particularmente relevante cuando se pretende que los conocimientos adquiridos sean utilizados para resolver problemas y no permanezcan como información aislada, susceptible de ser reproducida únicamente durante una evaluación.

Frente a estas dificultades, resulta necesario avanzar hacia estrategias didácticas que sitúen al estudiante como participante activo en la construcción del conocimiento. La gamificación constituye una de estas posibilidades y puede comprenderse como la utilización de elementos característicos del diseño de juegos en contextos que originalmente no son lúdicos (Deterding et al., 2011). En el ámbito educativo, su propósito pedagógico no consiste simplemente en hacer entretenida una clase, sino en diseñar situaciones que puedan estimular la participación, el compromiso, la autonomía, la toma de decisiones, la

resolución de problemas y la posibilidad de aprender mediante la experiencia. Pérez García & Saldaña Montero (2023) destacan precisamente las posibilidades de la gamificación como metodología activa para favorecer la autonomía del estudiante, mientras que Casimiro-Urcos et al. (2025) abordan su aplicación en el ámbito universitario y su relación con el rendimiento académico. Desde esta perspectiva, los componentes lúdicos pueden funcionar como mediadores entre conceptos abstractos y experiencias concretas de aprendizaje, especialmente cuando se encuentran articulados con una planificación didáctica definida.

La evidencia acumulada sobre gamificación permite, no obstante, adoptar una perspectiva crítica respecto de su utilización. La revisión de estudios empíricos realizada por Hamari et al. (2014) encontró resultados predominantemente favorables, pero también mostró que sus efectos dependen del contexto de aplicación, de las características de los participantes y del diseño de la experiencia. En el ámbito de la educación superior, Alonso-García et al. (2021) identifican un creciente interés por las experiencias gamificadas como alternativas para favorecer la motivación y la implicación del alumnado en su proceso formativo. Estos antecedentes sugieren que el valor educativo de la gamificación no reside exclusivamente en incorporar puntos, recompensas, competencias o desafíos, sino en la correspondencia entre las dinámicas propuestas, las características de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje que orientan la intervención.

Esta concepción mantiene correspondencia con perspectivas constructivistas que reconocen al estudiante como sujeto activo del aprendizaje. Desde los planteamientos de Vygotsky, la interacción social, la colaboración y la mediación adquieren una función determinante en la construcción del conocimiento, particularmente en situaciones en las que los estudiantes dialogan, contrastan ideas y resuelven problemas con sus compañeros y con el acompañamiento docente. De manera complementaria, los planteamientos de Bruner destacan el valor del descubrimiento y de la participación activa, de modo que la exploración, la experimentación y la toma de decisiones pueden contribuir a que el estudiante identifique principios y relaciones por sí mismo. Esta orientación también encuentra correspondencia con la concepción de Novak (2010), para quien el aprendizaje adquiere mayor significado cuando el estudiante puede relacionar y organizar los conceptos dentro de estructuras de conocimiento coherentes. Los aportes de estos estudios continúan, por tanto, ofreciendo fundamentos para comprender enfoques contemporáneos vinculados con el aprendizaje significativo, el constructivismo y la educación centrada en el estudiante.

En este marco, la integración de la gamificación con el modelo instruccional de las 5E ofrece una estructura pertinente para organizar experiencias de aprendizaje activo en las ciencias experimentales. El modelo comprende las fases Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar, mediante las cuales el estudiante transita desde la activación de conocimientos previos y la generación de interés hasta la construcción, aplicación y valoración de nuevos aprendizajes. En Enganchar se despierta la curiosidad y se recuperan saberes previos; en Explorar, el estudiante interactúa con los materiales, formula hipótesis y experimenta; en Explicar, la experiencia se relaciona con los conceptos científicos; en Elaborar, el conocimiento se aplica a nuevas situaciones; y en Evaluar se valoran de manera continua y formativa los avances alcanzados. Esta secuencia permite que la actividad lúdica se integre dentro de un proceso pedagógico organizado y no funcione como una experiencia aislada de los propósitos curriculares.

La articulación entre las 5E y la gamificación resulta especialmente significativa porque ambas pueden desempeñar funciones complementarias. Mientras el modelo organiza la progresión cognitiva y pedagógica del aprendizaje, los elementos lúdicos pueden favorecer la motivación, el compromiso, la participación, la colaboración y la toma de decisiones durante las distintas fases. La investigación reciente ofrece ejemplos de esta posibilidad en la enseñanza de contenidos científicos complejos. Kramar & Knez (2025) integraron aprendizaje gamificado, simulación, resolución colaborativa de problemas y andamiaje pedagógico para abordar conocimientos relacionados con el hidrógeno y la sostenibilidad. Su estudio con 111 adolescentes de entre 13 y 15 años mostró incrementos en los conocimientos después de la intervención y valoraciones favorables hacia el aprendizaje mediante juegos, evidenciando las posibilidades de conectar contenidos científicos con situaciones prácticas y procesos de toma de decisiones. En consecuencia, el juego adquiere valor educativo cuando sus acciones demandan comprender, relacionar, aplicar y explicar los contenidos estudiados y cuando la participación lúdica se encuentra subordinada a objetivos formativos claramente definidos.

A partir de esta perspectiva surge ***Batalla Elemental***, un juego didáctico diseñado para fortalecer el aprendizaje de la tabla periódica mediante una experiencia lúdica, estratégica y formativa. Su diseño busca superar la memorización aislada de los elementos mediante actividades que requieren reconocer símbolos, números atómicos, familias químicas y propiedades periódicas, así como comparar información y tomar decisiones sustentadas en conocimientos químicos. Esta orientación encuentra respaldo en investigaciones que muestran la pertinencia de experiencias activas y constructivistas para favorecer la comprensión conceptual en química (Pahriah et al., 2024) y en estudios que evidencian las posibilidades de las estrategias gamificadas para vincular conocimientos científicos complejos con situaciones de resolución de problemas y toma de decisiones (Kramar & Knez, 2025). El juego se incorpora a la progresión 13 de la

Unidad de Aprendizaje Curricular Reacciones Químicas: Conservación de la Materia en la Formación de Nuevas Sustancias, vinculada con la identificación de propiedades predecibles a partir de patrones, entre ellas la reactividad de los metales, los enlaces y las reacciones con el oxígeno.

El objetivo del presente artículo es analizar los resultados de la implementación del juego didáctico ***Batalla Elemental***, integrado al modelo instruccional de las 5E, en el aprendizaje de la tabla periódica y sus propiedades por estudiantes de bachillerato tecnológico, considerando particularmente su participación, comprensión conceptual y aplicación de los conocimientos químicos.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolló mediante una intervención pedagógica aplicada en el contexto del bachillerato tecnológico de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, en México. Participaron 42 estudiantes de un grupo que cursaba la Unidad de Aprendizaje Curricular Reacciones Químicas: Conservación de la Materia en la Formación de Nuevas Sustancias, en modalidad presencial. La intervención se vinculó específicamente con la progresión 13, orientada a la identificación de patrones de la tabla periódica para predecir propiedades como la reactividad de los metales, los tipos y cantidad de enlaces y las reacciones con el oxígeno.

Como recurso didáctico se utilizó el juego Batalla Elemental, diseñado para favorecer el aprendizaje de la tabla periódica mediante una dinámica lúdica, estratégica y colaborativa. Para su elaboración se establecieron como objetivos didácticos el reconocimiento de símbolos y números atómicos, la identificación de familias químicas y la comprensión de las propiedades periódicas. Posteriormente, se seleccionaron mecánicas basadas en enfrentamientos por turnos, toma de decisiones y progresión, procurando que cada acción realizada durante la partida exigiera la utilización de conocimientos químicos. El diseño pedagógico buscó que el avance dentro del juego dependiera principalmente de la aplicación de los contenidos y no del azar.

Los materiales estuvieron constituidos principalmente por cartas o fichas correspondientes a elementos químicos, organizadas de acuerdo con sus familias y propiedades, así como por un espacio de juego para el desarrollo de las partidas. Los estudiantes participaron individualmente dentro de equipos y utilizaron las características de los elementos para tomar decisiones durante el enfrentamiento. La dinámica exigía justificar determinadas jugadas a partir de propiedades como grupo, período, valencia y reactividad. Asimismo, se incorporaron cartas especiales asociadas con moléculas de agua y oxígeno, cuya utilización permitía representar simbólicamente determinadas interacciones y comportamientos químicos.

La intervención didáctica se estructuró conforme al modelo instruccional de las 5E: Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar. En la primera fase se buscó despertar el interés y activar los conocimientos previos mediante la presentación del juego como reto. Durante la exploración, los estudiantes manipularon las cartas, probaron estrategias, identificaron propiedades y relaciones entre los elementos y aprendieron mediante el ensayo y error. En la fase de explicación, el docente proporcionó retroalimentación y orientó la formalización de los conceptos químicos a partir de las experiencias generadas durante las partidas. Posteriormente, en la elaboración, los estudiantes aplicaron los conocimientos adquiridos a situaciones de mayor complejidad; finalmente, la evaluación permitió reconocer avances y dificultades a partir del desempeño desarrollado durante y después de la actividad.

En cuanto al procedimiento del juego, los estudiantes fueron organizados en equipos. Cada participante inició con cinco cartas y desarrolló combinaciones estratégicas que podían modificarse a medida que avanzaba la partida. El propósito consistió en obtener cuatro cartas pertenecientes a un mismo grupo o período y utilizar adecuadamente las dinámicas de ataque, reacción, recuperación y estabilización. Estas acciones demandaban reconocer patrones, comparar propiedades y anticipar consecuencias, de modo que el conocimiento sobre la tabla periódica se integrara directamente a la toma de decisiones.

Para valorar el impacto de la intervención se consideraron evidencias generadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se observaron la participación activa, el desenvolvimiento de los estudiantes durante las partidas y la utilización de conceptos vinculados con reactividad química, electronegatividad, tamaño atómico y estado físico de los elementos. Además, durante la semana de evaluación se solicitó la entrega del producto físico elaborado por los estudiantes, una reflexión escrita por equipo sobre la experiencia y ejercicios relacionados con la temática abordada.

La evaluación tuvo un carácter fundamentalmente formativo y se complementó con el análisis de los productos elaborados posteriormente a la intervención. Entre estos se incluyeron una reflexión escrita y una tabla comparativa de las propiedades periódicas y del comportamiento de los elementos en presencia de agua u oxígeno. Se valoraron aspectos relacionados con la entrega de evidencias, el contenido de las producciones, el razonamiento, la argumentación y la disminución de errores conceptuales. Asimismo, se comparó de manera descriptiva el desempeño observado con el período anterior, en el que se habían desarrollado actividades mediante métodos tradicionales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Batalla Elemental es un juego didáctico de cartas diseñado para favorecer la comprensión de la tabla

periódica mediante una dinámica estratégica y colaborativa. Organizados en equipos, los estudiantes aplican conocimientos sobre grupos, períodos y propiedades periódicas con el propósito de obtener cuatro cartas correspondientes a elementos de un mismo grupo o período. Cada participante inicia con cinco cartas y, durante la partida, desarrolla acciones de ataque, reacción, recuperación y estabilización que requieren reconocer patrones, comparar propiedades y tomar decisiones fundamentadas (Figura 1).

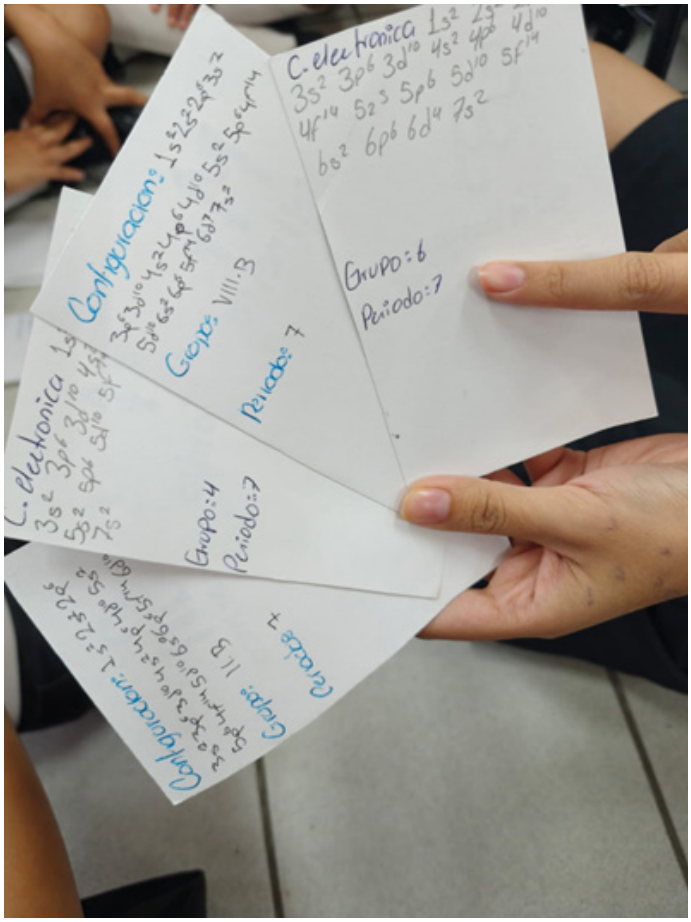


Figura 1. Conformación de cuatro cartas de elementos pertenecientes al mismo período durante Batalla Elemental.

La dinámica permite aplicar conceptos como reactividad química, electronegatividad, tamaño atómico y estado físico. Asimismo, las cartas especiales asociadas con moléculas de agua y oxígeno introducen situaciones que modifican la partida y requieren interpretar el comportamiento de los elementos. De esta manera, el conocimiento químico deja de funcionar únicamente como contenido para memorizar y se convierte en un recurso necesario para justificar decisiones y avanzar en el juego.

La actividad se articula con el modelo instruccional de las 5E. En Enganchar se presenta el juego como un reto y se recuperan conocimientos previos; en Explorar, los estudiantes manipulan las cartas, comparan elementos y ensayan estrategias; en Explicar, justifican sus decisiones mediante conceptos químicos; en Elaborar, transfieren lo aprendido a la identificación y predicción de propiedades periódicas; y en Evaluar, reflexionan sobre sus resultados y las estrategias utilizadas. Como cierre, cada equipo elabora una reflexión escrita sobre la utilidad de los patrones de la tabla periódica para predecir las propiedades de los elementos.

Esta estructura permitió integrar la experiencia lúdica con los objetivos curriculares y utilizar la actuación de los estudiantes, sus producciones y las actividades posteriores como evidencias para valorar los efectos de la estrategia. A partir de ello, se analizaron particularmente la participación activa, la comprensión de las propiedades periódicas, la aplicación de conceptos químicos y la calidad de las evidencias elaboradas por el alumnado.

La creación de este juego parte de la necesidad de transformar la memorización aislada de los elementos en un proceso activo de comprensión y aplicación.

Proceso de creación

1. Definición de objetivos didácticos: reconocer símbolos, números atómicos, familias químicas y propiedades periódicas.
2. Selección de mecánicas lúdicas: enfrentamientos por turnos, toma de decisiones y progresión.
3. Vinculación contenido-acción: cada acción del juego exige el uso correcto de información química.
4. Validación pedagógica: se asegura que el avance dependa del dominio conceptual y no del azar.

Estructura del juego

- **Cartas o fichas de elementos químicos**, organizadas por familias (metales, no metales, gases nobles, etc.).
- **Tablero o espacio de juego**, que representa campos de batalla o zonas estratégicas.
- **Jugadores o equipos**, que compiten utilizando sus elementos.

Reglas básicas

- Cada jugador selecciona o recibe elementos.
- Para “atacar” o defender, debe **justificar su jugada** usando propiedades reales del elemento (reactividad, grupo, periodo, valencia).
- Las decisiones correctas les accede al avance; los errores generan retroalimentación inmediata.
- Gana quien logra cumplir la misión (control de zonas, acumulación de puntos o eliminación estratégica).

Elementos didácticos asociados a la tabla periódica

- **Contenido conceptual:** símbolos, nombres, números atómicos, grupos y periodos.

- **Relaciones químicas:** semejanzas entre familias, tendencias periódicas.
- **Pensamiento estratégico:** comparación y análisis de propiedades.
- **Evaluación formativa:** el error se convierte en oportunidad de aprendizaje.
- **Motivación:** narrativa de batalla, retos progresivos y logros.

En la enseñanza de las Ciencias Naturales Experimentales y Tecnología en el bachillerato tecnológico, resulta necesario promover experiencias formativas que favorezcan la participación activa, la comprensión conceptual y la aplicación de los conocimientos. En este sentido, el modelo instruccional de las 5E (Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar) proporciona una secuencia que facilita la construcción progresiva del aprendizaje y su evaluación formativa (Méndez-Rodríguez & Terán-Treviño, 2025). La incorporación de ***Batalla Elemental*** dentro de este modelo permite articular los contenidos de química con una dinámica lúdica en la que los estudiantes exploran, toman decisiones, aplican conceptos, reciben retroalimentación y reflexionan sobre lo aprendido. De esta manera, el juego se integra como un recurso didáctico orientado a fortalecer la motivación, la autonomía y la comprensión de las propiedades periódicas, como se sintetiza en la Tabla 1.

Tabla 1. Integración del juego Batalla Elemental en las fases del modelo instruccional de las 5E.

Fase	Descripción
Enganchar	Es necesario describir cómo el juego representa un reto para el aprendizaje de los estudiantes, la cual busca despertar el interés y activar los conocimientos previos del alumnado. En el juego, la lúdica funciona como disparadores cognitivos, invitando al estudiante a involucrarse emocionalmente con la actividad. ***Los entornos gamificados basados en explicación activa permiten una mayor implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje*** (Ilbeigi, 2024).
Explorar	El estudiante en esta etapa interactúa directamente con los contenidos sin recibir explicaciones formales inmediatas, experimentan, prueban estrategias, descubren propiedades de los elementos, reglas o relaciones, aprendiendo mediante el ensayo y error. Lampropoulos et al. (2025) señalan que la gamificación contribuye a mejorar la motivación y el desempeño académico del alumnado.
Explicar	Esta etapa se refleja cuando el docente o el propio juego introducen conceptos, retroalimentaciones, diálogos guiados o pistas que ayudan al estudiante a dar sentido a lo experimentado. El juego facilita que las explicaciones se anclen en vivencias concretas, propiciando una comprensión más profunda y duradera.
Elaborar	En el juego, esto se traduce en niveles avanzados, misiones con mayor dificultad, combinación de habilidades o resolución de problemas inéditos, que exigen transferir conocimientos a nuevos contextos.
Evaluar	Dentro del juego, la evaluación se manifiesta mediante puntuaciones, logros, insignias, retroalimentación inmediata, rankings o desbloqueo de niveles, elementos que concede al estudiante reconocer sus avances y áreas de mejora.

Con la implementación del juego ***Batalla Elemental,*** integrado a las progresiones de la UAC Reacciones químicas y bajo el modelo pedagógico de las 5E, se permitió observar una serie de indicadores relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la tabla periódica en el bachillerato tecnológico. Estos resultados se evidenciaron tanto en el desempeño académico como en la actitud participativa del alumnado, aspectos que resultan fundamentales para valorar la efectividad de una propuesta pedagógica innovadora en el aula.

De los primeros indicadores observados fue el aumento significativo en la participación activa de los integrantes durante las horas clase (Figura 2). A diferencia de las sesiones tradicionales centradas en la exposición magistral y el uso exclusivo de libro de texto, el juego plantea un ambiente dinámico en el que los alumnos se involucran de manera espontánea en la toma de decisiones, el análisis de información y la resolución de problemas. La interacción constante entre compañeros, así como la necesidad de justificar las acciones dentro del juego, motivó a la expresión de ideas asertivas y el uso de lenguaje científico de manera natural.



Figura 2. Participación activa de los estudiantes durante el desarrollo de Batalla Elemental.

Respecto a la comprensión de conceptos, se identificó una mejora notable en el manejo de palabras clave como reactividad química, electronegatividad, tamaño atómico y estado físico de los elementos. Durante el desarrollo del

juego, estos contenidos dejaron de abordarse desde la memorización aislada para convertirse en herramientas funcionales que los estudiantes debían aplicar para avanzar en cada partida. El uso de cartas especiales, como la de la molécula de agua o la carta del oxígeno, permitió representar de forma simbólica las reacciones químicas y el comportamiento diferencial de ciertos elementos, reforzando la idea de que las propiedades químicas influyen directamente en las interacciones entre sustancias (Figura 3).



Figura 3. Aplicación de conceptos químicos durante el desarrollo de Batalla Elemental.

Se observó una mejoría general en diferentes aspectos del grupo, por ejemplo: hubo un incremento del 78% en la participación activa de los estudiantes en la elaboración de las tarjetas del juego, se apreció un mejor dominio de la tabla periódica de manera gradual en un 62% de los estudiantes durante el juego respecto a la fluidez con la que se desarrollaba. También fue notoria la motivación que demostró cada equipo ya que cuando éste completaba la partida, lo hacían saber al docente o al grupo en general. Lo anterior desencadenó la dinámica de trabajo con alumnos monitores, los cuales apoyaron a equipos distintos a los suyos, en la dinámica del juego.

El análisis del impacto que el juego BATALLA ELEMENTAL tuvo en el aprendizaje de la tabla periódica para identificar patrones y relaciones dentro de la misma, se basó en la entrega de evidencias que se lleva a cabo durante la semana de evaluación[1]. La asignación consistía en entregar el producto físico del juego y una reflexión por equipo a partir de su experiencia durante el desarrollo de la actividad; posteriormente se realizaron ejercicios relacionados con la temática (Figura 4).



Figura 4. Tarjetas elaboradas por los estudiantes como producto de la aplicación de Batalla Elemental.

La mecánica del juego secunda particularmente la fase de ***explora*** del modelo de las 5E, ya que los estudiantes experimentaron, cometieron errores, ajustaron estrategias y construyeron explicaciones a partir de la experiencia compartida. Este proceso se reflejó posteriormente en la fase de ***explica,*** en donde los alumnos lograron establecer relaciones mucho más claras entre la posición de los elementos de la tabla periódica y predecir el comportamiento de ellos, demostrando una comprensión más profunda y articulada de los contenidos.

Respecto al ámbito socioemocional, la gamificación permitió integrar el lado cognitivo con lo emocional, lo cual dio pie a un aprendizaje significativo. El juego generó un ambiente amistoso y de confianza en el que los estudiantes se sintieron motivados a participar sin temor al error, percibiendo el aprendizaje como una experiencia retadora pero alcanzable. La motivación que conlleva la gamificación se vió fortalecida al experimentar logros dentro del juego, lo que impactó positivamente en la disposición hacia el aprendizaje, tradicionalmente percibida como compleja o poco atractiva.

Otro indicador que cobra relevancia, fue la mejora en la entrega de las evidencias de trabajo posteriores a la

implementación del juego. Los alumnos elaboraron una reflexión escrita y una tabla comparativa de las propiedades periódicas y del comportamiento de los elementos en presencia de moléculas de agua u oxígeno; además, mientras se desarrollaba el juego, le hicieron mejoras estéticas a las tarjetas. Al comparar los resultados con el período anterior, en los que se proponen actividades y métodos tradicionales, se observó un incremento en la redacción y contenido de los productos y a su vez, en el número de estudiantes que lograron entregar las evidencias en tiempo y forma. Más allá del aspecto cuantitativo, las respuestas evidenciaron un mayor uso del razonamiento y la argumentación, así como una disminución de errores asociados a la confusión de conceptos. Estas producciones mostraron una apropiación del conocimiento más allá de la repetición de definiciones, evidenciando procesos de análisis, síntesis y transferencia del aprendizaje a nuevos contextos.

Al contrastar la experiencia de aprendizaje generada a partir de la gamificación integrada al modelo instruccional de las 5E con enfoques pedagógicos más tradicionales, es posible identificar diferencias sustanciales en la forma en que el estudiante se relaciona con el conocimiento, así como en el papel que asume el docente dentro del proceso educativo. Corrientes como el conductismo, el constructivismo y la metodología Montessori han aportado elementos valiosos a la práctica docente (Lillard, 2017). Sin embargo la implementación de propuestas lúdico-instruccionales como ***Batalla Elemental*** facilita articular dichos aportes desde una perspectiva integral y contextualizada (Figura 5).

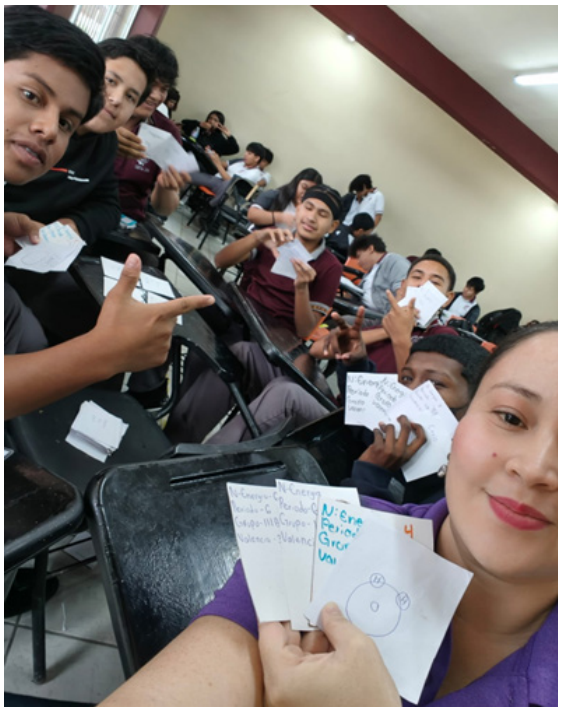


Figura 5. Mediación docente y acompañamiento durante la aplicación de Batalla Elemental.

Desde el enfoque conductista, la enseñanza privilegia la repetición, el refuerzo y la respuesta correcta como indicadores principales del aprendizaje. En el aula de las CNEyT, esto suele traducirse en la memorización de símbolos, números atómicos y propiedades aisladas de los elementos de la tabla periódica. Si bien este enfoque puede generar resultados inmediatos en términos de evaluación, frecuentemente conduce a aprendizajes fragmentados y de corta duración. En contraste, la gamificación dentro del modelo de las 5E desplaza el énfasis del resultado al proceso, permitiendo que el estudiante comprenda el sentido de los contenidos al aplicarlos en situaciones dinámicas, donde el error se convierte en una oportunidad de aprendizaje y no en un elemento sancionador.

Por otra parte, el método constructivista plantea que el conocimiento se construye activamente a partir de la interacción con el entorno y de los saberes previos del estudiante. En este sentido, Batalla Elemental dialoga de manera directa con esta perspectiva, pues propicia espacios de exploración, discusión y reflexión colectiva. No obstante, a diferencia de algunas prácticas constructivistas que permanecen en el plano conceptual o discursivo, la gamificación incorpora el componente emocional y motivacional de forma explícita. El juego activa estructuras cognitivas, genera interés, desafío y sentido de pertenencia, elementos clave para sostener el aprendizaje en el tiempo. El enfoque constructivista, combinado con estrategias activas, mejora la comprensión de los conceptos y el pensamiento crítico en Química. (Suryati et al., 2024)

Así mismo, la metodología Montessori centrada en la autonomía del estudiante y el aprendizaje a través de la experiencia, coincide con la gamificación la importancia del hacer y del descubrimiento guiado (Lillard, 2017). Sin embargo, mientras Montessori se apoya en ambientes preparados y materiales estructurados para el trabajo individual, ***Batalla Elemental*** potencia el aprendizaje colaborativo y la interacción social como motores del conocimiento. En el contexto del bachillerato tecnológico, donde el trabajo en equipo y la comunicación son aptitudes esenciales en el alumno, esta dimensión colectiva adquiere especial relevancia.

Es así que la gamificación integrada al modelo de las 5E no sustituye a los enfoques pedagógicos tradicionales, sino que los resignifica y articula. El estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para asumir un rol protagónico en la construcción de su conocimiento, mientras que el docente se posiciona como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje con sentido. Esta transición impacta en la comprensión conceptual y la manera en que los alumnos se vinculan con las Ciencias Naturales, percibiendo como una disciplina accesible, significativa y cercana a su realidad.

Así pues, los resultados observados confirman que la integración de la gamificación al modelo instruccional de las

5E, además de mejorar el rendimiento académico, transforma el ambiente de aula en un espacio más participativo, humano y significativo. El juego Batalla Elemental se consolida entonces como una herramienta pedagógica eficaz para la enseñanza de las CNEyT en el bachillerato tecnológico, resignificando la práctica docente y fortaleciendo el vínculo entre el saber científico, la experiencia lúdica y el desarrollo integral del estudiante.

Desde la experiencia presencial en el aula, esta integración beneficia la comprensión de elementos químicos y sus propiedades, sino que también fortalece habilidades socioemocionales como la comunicación, la cooperación y la toma de decisiones. Además contribuye a generar un ambiente de aprendizaje más humano, donde el estudiante se siente acompañado y reconocido en su proceso, aspecto fundamental en el nivel medio superior.

No obstante, resulta indispensable continuar elevando de manera sistemática el impacto de estas estrategias lúdico-instruccionales. La incorporación de juegos de mesa y dinámicas gamificadas debe ir acompañada de procesos de análisis y reflexión docente que permitan identificar áreas de mejora, ajustar los materiales y asegurar que los objetivos de aprendizaje se están logrando. La innovación educativa no radica únicamente en introducir nuevas estrategias, sino en reflexionar críticamente su implementación y sus resultados.

En este sentido, la evaluación del impacto de la gamificación en la enseñanza de la Química da paso a nuevas líneas de investigación educativa, especialmente en contextos como la DGETI, donde la diversidad del alumnado exige propuestas didácticas flexibles, inclusivas y contextualizadas. Fortalecer estas prácticas contribuyen a mejorar el desempeño académico así como a resignificar la experiencia escolar de los estudiantes.

Finalmente, resulta pertinente reflexionar sobre el papel de los docentes en este proceso de transformación educativa. Más allá de ser transmisor de contenidos, el profesor de educación media superior se convierte en un diseñador de experiencias de aprendizaje significativas, capaz de articular teoría, práctica y emoción en el aula. Como docentes activos en el ámbito escolar, tenemos la oportunidad y la responsabilidad de innovar, de arriesgarnos a probar nuevas estrategias y de acompañar a nuestros estudiantes en el descubrimiento del conocimiento.

En palabras de Freire (1999), “enseñar no consiste en transmitir información, sino en facilitar el descubrimiento”. Bajo esta premisa, la gamificación integrada al modelo de las 5E se consolida como una alternativa pedagógica que responde a los retos actuales de la enseñanza de la Química, colocando al estudiante en el centro del aprendizaje y devolviendo al aula un carácter humano, dinámico y significativo.

CONCLUSIONES

La implementación de ***Batalla Elemental*** integrada al modelo instruccional de las 5E permitió desarrollar la enseñanza de la tabla periódica desde una dinámica activa, estratégica y colaborativa, en la que los contenidos químicos adquirieron una función práctica dentro del proceso de aprendizaje. La organización de la experiencia mediante las fases Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar y Evaluar favoreció que los estudiantes transitaran desde la recuperación de conocimientos previos y la exploración de los elementos hasta la explicación, aplicación y valoración de las propiedades periódicas. De esta manera, conceptos como reactividad química, electronegatividad, tamaño atómico y estado físico fueron utilizados para interpretar situaciones, justificar decisiones y establecer relaciones entre los elementos.

Los resultados obtenidos muestran cambios favorables en la participación y en el desenvolvimiento de los estudiantes durante la actividad. Se registró un incremento del 78 % en la participación activa durante la elaboración de las tarjetas y se reportó un dominio gradual de la tabla periódica en el 62 % de los estudiantes durante el desarrollo del juego. Asimismo, la dinámica favoreció la colaboración entre compañeros y la participación de alumnos monitores que apoyaron a otros equipos, lo que evidencia que la experiencia trascendió el trabajo individual y promovió formas de aprendizaje sustentadas en la interacción y el intercambio de conocimientos.

Las evidencias posteriores también permitieron identificar avances en la aplicación de los conocimientos. La elaboración del producto físico, la reflexión por equipos, los ejercicios relacionados con la temática y la tabla comparativa de propiedades periódicas mostraron una mayor presencia del razonamiento y la argumentación, junto con una disminución de errores asociados con la confusión de conceptos. La comparación descriptiva con el período anterior mostró, además, mejoras en la redacción y el contenido de los productos y en la entrega de las evidencias en tiempo y forma. Estos hallazgos respaldan la utilidad de vincular la experiencia lúdica con actividades posteriores que permitan recuperar, organizar y aplicar los aprendizajes desarrollados durante el juego.

Finalmente, ***Batalla Elemental*** constituye una alternativa didáctica pertinente para abordar contenidos de química que suelen enseñarse mediante procesos predominantemente memorísticos. Su articulación con el modelo de las 5E permitió situar al estudiante como participante activo y al docente como mediador del aprendizaje. No obstante, los resultados corresponden a la experiencia desarrollada en el contexto estudiado y deben interpretarse desde su alcance descriptivo. Futuras aplicaciones podrían incorporar instrumentos de evaluación antes y después de la intervención, criterios estandarizados para valorar el aprendizaje y muestras más amplias que permitan

examinar con mayor precisión los efectos de la estrategia en el aprendizaje de la química.

REFERENCIAS

Alonso-García, S., Martínez-Domingo, J. A., Berral-Ortiz, B., & De la Cruz-Campos, J. C. (2021). Gamificación en educación superior: Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. ***Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación***, (23), 2205. https://doi.org/10.25267/HACHETETEPE.2021.I23.2205

Belay, M. A. (2022). Learning theories: Educational perspectives. ***International Journal of Learning & Teaching, 14***(3), 95–98. https://doi.org/10.18844/ijlt.v14i3.7888

Casimiro-Urcos, C. N., Casimiro-Urcos, W. H., Tobalino-López, D., Pareja-Pérez, L. B., Vegas-Palomino, E. M., & Montañez-Huancaya, A. P. (2025). ***Gamificación universitaria: Una experiencia sobre su impacto en el rendimiento académico***. Sophia Editions.

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts. In ***CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*** (pp. 2425–2428). Association for Computing Machinery. Vancouver, British Columbia, Canada.

Freire, P. (1999). ***Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*** (10.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In ***2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*** (pp. 3025–3034). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Ilbeigi, M., Bairaktarova, D., & Ehsani, R. (2024). A gamified method for construction engineering education: Learning through guided active exploration. ***Journal of Civil Engineering Education, 150***(2), Article 05023011. https://doi.org/10.1061/JCEECD.EIENG-2019

Kramar, U., & Knez, M. (2025). Gamified learning for sustainability: An innovative approach to enhance hydrogen literacy and environmental awareness through simulation-based education. ***Sustainability, 17***(6), 2694. https://doi.org/10.3390/su17062694

Lampropoulos, G., Mukta, B. G., & Anastasiadis, T. (2025). Gamification in learning management systems: A systematic literature review. ***Information, 16***(12), 1094. https://doi.org/10.3390/info16121094

Lillard, A. S. (2017). ***Montessori: The science behind the genius*** (3rd ed.). Oxford University Press.

Méndez-Rodríguez, M. G., & Terán-Treviño, S. A. (2025). Evaluación formativa y modelo 5E: Una propuesta para la enseñanza de ciencias naturales experimentales y tecnología en el Sistema Nacional de Bachillerato. ***Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 8***(4), 272–283. https://doi.org/10.62452/dvbyx497

Novak, J. D. (2010). ***Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*** (2nd ed.). Routledge.

Pahriah, P., Adnyana, P., Ariawan, I., & Wesnawa, I. (2024). Effectiveness of the constructivist approach (guided inquiry) in chemistry learning: A systematic review. ***Hydrogen: Jurnal Kependidikan Kimia, 12***(5), 1152–1165. https://doi.org/10.33394/hjkk.v12i5.13353

Pérez García, Á., & Saldaña Montero, J. (2023). La gamificación como metodología activa para trabajar la autonomía en educación infantil. En J. Cabero-Almenara, C. Llorente-Cejudo, A. Palacios-Rodríguez, & M. Serrano-Hidalgo (Coords.), ***Mejorando la enseñanza a través de la innovación educativa*** (pp. 809–822). Dykinson.

Suryati, S., Adnyana, P. B., Ariawan, I. P., & Wesnawa, I. G. A. (2024). Integrating constructivist and inquiry based learning in chemistry education: A systematic review. ***Hydrogen: Jurnal Kependidikan Kimia, 12***(5), 1166–1188. https://doi.org/10.33394/hjkk.v12i5.13571

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Anai Jaime-Nevares, Oziel Garza-Zavala: 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 vulnerable.

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.


PABLO LATAPÍ SARRE
UNIVERSIDAD
PABLO LATAPÍ SARRE