

INDIZADA POR: CLASE · EBSCO · DIALNET · LATINDEX
LATINDEX 2.0 · IRESIE · HELA · GOOGLE SCHOLAR · DOAJ



Revista Panamericana de Pedagogía

41

REVISTA SEMESTRAL / enero - junio 2026

E-ISSN 2594-2190

UNIVERSIDAD

Pana
meri
cana

Escuela de
Pedagogía

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
Número 41, enero - junio 2026
Publicación semestral, Ciudad de México, México
E-ISSN 2594-2190

EQUIPO EDITORIAL

Directora editorial

Dra. Sara Elvira Galbán Lozano

Diseño editorial y corrección de estilo

Mtra. Isabel Olea Merino

La **Revista Panamericana de Pedagogía** es una publicación científica, semestral, indizada y arbitrada en la modalidad doble ciego, editada desde el año 2000 por la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, Ciudad de México. Publica contribuciones inéditas y especializadas de carácter nacional e internacional, que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. La Revista tiene una periodicidad semestral (enero y julio). A partir del número 31 se edita solo en formato digital.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA

Año 26, Número 41, enero - junio 2026, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, Calle Jerez No. 10, Colonia Insurgentes Mixcoac, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03920, Ciudad de México.

Teléfono: 55 54 82 16 84

Correo electrónico: rpp@up.edu.mx

Directora editorial: Dra. Sara Elvira Galbán Lozano.

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, Calle Jerez No. 10, Colonia Insurgentes Mixcoac, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03920, Ciudad de México .

Reservas de Derecho al Uso Exclusivo 04-2018-092009490700-203; E-ISSN 2594-2190, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: diciembre 2025.

DERECHOS RESERVADOS CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A.C.

Universidad Panamericana, Ciudad de México, México. Primera edición: mayo, 2001.

E-ISSN: 2594-2190

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Concepción Barrón Tirado
Universidad Nacional Autónoma de México
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Ángels Domingo Roget
Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, España
<https://orcid.org/0000-0001-9850-2110>

Dr. Tomás Fontaines Ruiz
Universidad Técnica de Machala, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-2372-1850>

Dra. Alicia Inciarte González
Universidad de la Costa, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-9972-0272>

Dra. Marcela Jarpa Azagra
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Dra. Gabriela Martínez Sainz
University College Dublin, Irlanda
<https://orcid.org/0000-0002-9886-5410>

Dr. José Luis Medina Moya
Universidad de Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Dra. Concepción Naval Durán
Universidad de Navarra, España
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Dr. Mario S. Torres
Texas A & M University, Estados Unidos
<https://orcid.org/0000-0002-0616-516X>

Dra. Martha Vergara Fregoso
Universidad de Guadalajara, México
<https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>

Revista Panamericana de Pedagogía



ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Carlos-Antonio Quintero-Macías
Carmen-Citlalli Bautista-Villalaz
Arlety Pacheco-Gómez
Edith J. Cisneros-Cohernour
Emmanuel Flores-Flores
Yeni Servin-Mendieta
Lucía Rivas-Benítez
Ana Riveros-Lesmo
Gladis-Ivette Chan-Chi
Johann-Daniel Poot-May
José-Alfonso Jiménez-Moreno
Zorayda Feria-Juárez
Cecilia Vallejos-Parás
Luis-Antonio Andrade-Rosas
Jaime Echeverría-García
Philippe Prince Tritto
Sara-Elvira Galbán-Lozano
Mónica-del-Carmen Meza-Mejía
Aaron-Javier Euan-Catzin
Pedro-José Canto-Herrera
María-Teresa López-Martínez
Marco-Antonio Marco-Antonio
Celia Gallardo-Herrerías
Ana-Georgina Macías-Rosado
Briseda-Noemí Ramos-Ramírez
Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos
Laura García-Martínez
William-René Reyes-Cabrera
Sellenne Ríos-Higuera
Francisco-Javier Sotomayor-Andrade
Diego Rodríguez-Calderón-de-la-Barca
Dides-Iliana Hernandez-Silvera
Mariela-Alejandra Ghilardelli
María-Julia Giulianelli
Vanesa-Elena Correia

CONTENIDO

Teorías pedagógicas en la Nueva Escuela Mexicana. Apuntes para la educación primaria

Carlos-Antonio Quintero-Macías, Carmen-Citlalli Bautista-Villalaz

Docentes e inclusión educativa en la educación media superior: hallazgos de una revisión sistemática (2015-2025)

Arlety Pacheco-Gómez, Edith J. Cisneros-Cohernour

Integración del aula invertida en contextos escolares mexicanos. Un análisis de estudios previos en el periodo 2021-2025

Emmanuel Flores-Flores

Liderazgo docente y formación del carácter: claves para la transformación educativa en Paraguay

Yeni Servin-Mendieta, Lucía Rivas-Benítez, Ana Riveros-Lesmo

Dimensión personal para la cultura de paz en la formación inicial docente

Gladis-Ivette Chan-Chi, Johann-Daniel Poot-May

Mantenerse en la escuela: desafiliación en un bachillerato tecnológico

José-Alfonso Jiménez-Moreno, Zorayda Feria-Juárez

Cyberbullying among university students in the post-pandemic period: aggressive behaviors and prevention

Cecilia Vallejos-Parás, Luis-Antonio Andrade-Rosas, Jaime Echeverría-García

Legal education in the digital age: tensions, resistances and oportunties

Philippe Prince Tritto, Sara-Elvira Galbán-Lozano, Mónica-del-Carmen Meza-Mejía

Psychometric analysis of a scale to measure university dropout intention: A pilot study

Aaron-Javier Euan-Catzin, Pedro-José Canto-Herrera

Film as a pedagogical mediator in literature education: Insights from an action research study

María-Teresa López-Martínez, Marco-Antonio Muñoz-Madrid

Las actitudes docentes frente a la inclusión educativa del TEA

Celia Gallardo-Herrerías

Ajustes razonables y prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad y trastorno del espectro autista en educación superior

Ana-Georgina Macías-Rosado, Briseda-Noemí Ramos-Ramírez, Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos

Análisis de la formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico

Laura García-Martínez, William-René Reyes-Cabrera

Prácticas docentes para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes normalistas

Sellenne Ríos-Higuera, Francisco-Javier Sotomayor-Andrade

Young university women and their transition to motherhood: training, challenges and parenting

Diego Rodríguez-Calderón-de-la-Barca

Descubriendo competencias blandas en estudiantes de secundaria: exploración y reflexiones

Dides-Iliana Hernandez-Silvera, Mariela-Alejandra Ghilardelli, María-Julia Giulianelli, Vanesa-Elena Correia



Teorías pedagógicas en la Nueva Escuela Mexicana. Apuntes para la educación primaria

Pedagogical theories in the New Mexican School. Notes for Primary Education

✉ **Carlos-Antonio Quintero-Macías**
 Universidad de Guadalajara
 México
<https://orcid.org/0000-0003-4126-3790>
carlos.quintero@academicos.udg.mx

Carmen-Citlalli Bautista-Villalaz
 Universidad de Guadalajara
 México
<https://orcid.org/0009-0006-9748-2182>
carmen.bautista0954@alumnos.udg.mx

Recibido: 27-08-2025

Aceptado: 02-10-2025

Publicado: 30-10-2025

Cómo citar este artículo:

Quintero-Macías, C. A., & Bautista-Villalaz, C. C. (2026). Teorías pedagógicas en la Nueva Escuela Mexicana. Apuntes para la Educación Primaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3549. <https://doi.org/10.21555/rpp.3549>

Resumen

El presente artículo analiza las características de la educación primaria dentro de la Nueva Escuela Mexicana, dividiendo el análisis en tres grandes apartados. El primero relacionado con la política educativa, ideas, rol del docente y del alumno en la Nueva Escuela Mexicana, dando cuenta de los principales elementos que la sustentan. Mientras que el segundo apartado hace un recorrido histórico de las ideas y principios de los grandes pensadores educativos, con el objetivo de analizar de qué manera estas ideas siguen estando vigentes dentro de las políticas educativas actuales. Finalmente, se muestra un apartado de cómo la tecnología se integra dentro de la Nueva Escuela Mexicana, como un elemento disruptivo para mejorar la educación y lograr estudiantes activos, críticos y autogestivos. La tesis central de este artículo consiste en demostrar cómo los nuevos modelos y enfoques educativos, se sustentan en ideas y conceptos tradicionales, algunos de los cuales tienen siglos de haberse desarrollado, por lo cual es importante volver la mirada al pasado con una visión futurista que permita dar rumbo a una nueva educación de calidad.

Keywords: Disrupción educativa; Educación de calidad; Ideas pedagógicas.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Abstract

This article analyzes the characteristics of elementary education within the Nueva Escuela Mexicana, dividing the analysis into three main sections. The first relates to educational policy, ideas, the role of the teacher, and the role of the student in the New Mexican School, describing the main elements that underpin it. The second section provides a historical overview of the ideas and principles of great educational thinkers, with the aim of analyzing how these ideas remain relevant within current educational policies. Finally, a section presents how technology is integrated within the New Mexican School as a disruptive element to improve education and achieve active, critical, and self-managed students. The central thesis of this article is to demonstrate how new educational models and approaches are based on traditional ideas and concepts, some of which have been developed for centuries. Therefore, it is important to look back to the past with a futuristic vision that will help us guide a new quality education.

Keywords: Educational disruption; Pedagogical ideas, Quality education.

INTRODUCCIÓN

La educación debe aspirar no sólo a formar estudiantes capaces de pensar por sí mismos y que sean autogestivos, sino también a formar seres humanos conscientes, empáticos y comprometidos con los valores que sostienen la vida en comunidad; es decir, personas con una formación integral que impacten de manera positiva en sus comunidades; “queremos que nuestras niñas, niños y adolescentes desarrollen autonomía y pensamiento crítico, pero a la vez un mayor apego e interés por su familia y por las personas con quienes conviven y comparten su vida” (UNADM, 2022).

En este sentido, la educación constituye el pilar fundamental para el desarrollo de las capacidades individuales y es esencial en la consolidación de una sociedad democrática (SEP, 2024). Por ello, el derecho a la educación se convierte en la llave que abre el camino hacia otros derechos fundamentales, una llave trascendental a la que todos los seres humanos debieran tener acceso y posibilidades de permanecer en el sistema educativo hasta concluir los estudios.

Cabe señalar que la educación formal ha estado influenciada a lo largo del tiempo por diversas corrientes pedagógicas, que han moldeado la manera en que concebimos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pensadores como Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey y Paulo Freire, por mencionar sólo algunos, han dejado huella con sus aportaciones, las cuales siguen presentes en muchas de las prácticas y enfoques actuales.

En particular, el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), recoge y adapta varios de estos postulados, proponiendo una educación con enfoque humanista, inclusivo, crítico y transformador desde 2019.

A partir de ello, el presente artículo se enfoca en identificar las ideas y teorías pedagógicas que subyacen a las políticas y modelos actuales de la educación primaria en México. Para lo cual, se retoman las aportaciones de algunos de los pedagogos y educadores más influyentes, y se establecerá su vínculo con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, con el fin de comprender cómo estas ideas continúan guiando la manera en que se enseña y se aprende en el contexto contemporáneo. Es decir, los principios pedagógicos son fundamentales para la innovación educativa y para lograr una verdadera transformación en la educación.

De igual forma, el artículo muestra algunas innovaciones tecnológicas que pueden implementarse en la educación primaria en México, vinculadas con las ideas de la NEM, con el objetivo de consolidar la enseñanza de los profesores y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

METODOLOGÍA

Para la realización del presente artículo se hizo una revisión documental en dos aspectos, primero se examinaron las políticas y lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, establecidos en los documentos oficiales; y segundo, se analizaron los aportes pedagógicos que han hecho cuatro de los grandes educadores de todos los tiempos, a saber: Rousseau, Pestalozzi, Dewey y Freire.

De tal forma que el artículo contempla una revisión documental, la cual hace referencia a un estudio metódico y sistemático, ordenado con objetivos bien definidos, que se realiza en datos, documentos y diferentes fuentes de información, que sirve como base para la comprensión del problema y como orientación en la construcción de conocimiento (Guevara-Patiño, 2016).

Con base en ello, se pudieron establecer los principios pedagógicos detrás de las políticas de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente en educación primaria, que permiten el desarrollo de maestros y estudiantes.

LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015) la educación primaria representa el segundo nivel dentro de la educación básica, y proporciona una formación articulada y sólida que da seguimiento al desarrollo de competencias iniciadas en la educación preescolar. Asimismo, establece los cimientos necesarios para que, en secundaria, los estudiantes logren el perfil de egreso y fortalezcan las competencias para la vida, favoreciendo la construcción de una identidad como ciudadanos democráticos, críticos y creativos, acorde con las necesidades de la sociedad mexicana del siglo XXI. En el transcurso de seis años, los estudiantes aprenden a interactuar con los demás, a conocer y comprender su entorno, y a fortalecer su crecimiento personal.

Enfoque de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana surge con la reforma educativa de 2019, con el propósito de garantizar la educación como un derecho efectivo desde la primera infancia hasta la juventud. Más que actualizar planes de estudio, busca formar ciudadanos críticos, responsables y solidarios, integrando a la familia y la comunidad en el aprendizaje (Ventura-Álvarez, 2023).

Este enfoque educativo no es una iniciativa aislada, pues retoma principios de la Escuela Activa del siglo XX, que promovía la participación del estudiante y el uso de su contexto para aprender. Este vínculo histórico le da un fundamento humanista y filosófico que trasciende lo político, al tiempo que actualiza prácticas educativas basadas en el aprendizaje activo, la contextualización del conocimiento y la formación integral (Martínez-García, 2023).

Desde esta óptica, el aprendizaje se concibe como un proceso que ocurre a través de la práctica y la experiencia. Esta idea, lejos de ser nueva, tiene raíces en el pensamiento pedagógico clásico. Por ejemplo, Comenio (1997) sostenía que el talento se desarrolla con su ejercicio constante, se aprende a escribir escribiendo y a cantar cantando, “por lo tanto no deben enseñarse y aprender las palabras sin las cosas [...] de este modo las escuelas serán verdaderamente la preparación para la vida” (pp. 105-106). Esta concepción se conecta con enfoques actuales que valoran el aprendizaje activo, como las metodologías basadas en proyectos, donde el estudiante asume un rol protagonista en la construcción de sus propios conocimientos.

La Nueva Escuela Mexicana también tiene una estrecha relación con la teoría del constructivismo propuesta por Jean Piaget, quien afirmaba que el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se construye activamente a partir de la interacción con el entorno (Schunk, 2012).

La implementación de este modelo fue formalizada con la presentación del Plan y Programas de Estudio 2022 para la educación básica en México, cuyo objetivo central es fortalecer las capacidades humanas y responder al contexto social y cultural de los estudiantes. Entre sus innovaciones destaca la transformación de los libros de texto gratuitos en materiales para proyectos, y el fortalecimiento del Consejo Técnico Escolar, como espacio de colaboración y desarrollo profesional docente (Carro-Olvera y Lima-Gutiérrez, 2024).

Este enfoque coincide con las ideas y principios defendidos por diversos pedagogos que son abordados en el presente artículo.

Principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana

A partir del análisis de diversas fuentes académicas relacionadas con la Nueva Escuela Mexicana, es posible sistematizar algunos principios pedagógicos recurrentes que se mencionan en la literatura. Estos principios fueron seleccionados por su importancia en la formación de niñas y niños, así como su relación con las teorías pedagógicas analizadas:

- Responsabilidad ciudadana: la responsabilidad es un elemento clave en la vida social de las personas, “implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes”

(SEP, 2019, p.4). Formar niños y niñas responsables ayudará en el cumplimiento de valores como la honestidad, el respeto, la justicia, la solidaridad, la lealtad, y la libertad, todos ellos marcados también en los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

- Aprendizaje significativo: esto significa que los aprendizajes deben tener un sentido práctico y de utilidad en la vida diaria. Se pretende que los niños y niñas logren vincular lo que estudian en clases con su realidad, promoviendo la aplicación de conocimientos para resolver situaciones concretas de forma efectiva (SEP, 2020). Esta visión se alinea con el planteamiento de Piaget, quien sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con el entorno, transformando así la comprensión que los individuos tienen del mundo (Hernández-Rojas, 2000).
- Participación en la transformación de la sociedad: implica formar el pensamiento crítico de niñas y niños para hacerles ver su rol trascendental en la transformación de México, para lo cual es necesario “educar personas críticas, participativas y activas, que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación” (SEP, 2019, p. 6) El pensamiento crítico es una característica que se encuentra presente dentro de teorías pedagógicas y teorías para el aprendizaje, como el Constructivismo y autores clásicos como John Dewey.
- Enfoque holístico: se busca que los niños y niñas no sólo aprendan cuestiones disciplinares, sino también que desarrollen habilidades socioemocionales, como la empatía, el trabajo en equipo y la resiliencia, con el propósito de prepararlos para enfrentar los retos que se presenten a lo largo de las diferentes etapas de su vida (SEP, 2024)
- Aprendizaje basado en competencias: se promueve que los estudiantes desarrollen la capacidad de enfrentar situaciones reales mediante el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la generación de soluciones innovadoras (Sierra-Padilla, 2024).
- Inclusión educativa: la NEM enfatiza la necesidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto económico, cultural o condición de discapacidad, tengan acceso a una formación integral (SEP, 2024).
- El humanismo clásico: la NEM “asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional [...] postula a la persona como el eje central del modelo educativo” (SEP, 2019, p. 7). Los estudiantes son vistos como los actores fundamentales de la educación, quienes son apoyados por docentes y toda una estructura de orientaciones pedagógicas.

En conjunto, estos son los principales elementos pedagógicos de la NEM, quien propone articular una educación integral, crítica y humanista.

Según lo dispuesto por la Secretaría de Educación Pública (Hernández-Moreno, 2024), la NEM se sustenta en:

- El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- La Ley General de Educación.
- El artículo 57 de la Ley General de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- La Ley General del Sistema para la Carrera de Maestros y Maestras.

Por su parte, el Plan de Estudios para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, establece que la estructura curricular de la educación primaria abarca las fases 3, 4 y 5. De manera general, la organización curricular por fases es la siguiente:

- Fase 1: Educación inicial.
- Fase 2: Educación preescolar.
- Fase 3: Educación primaria 1° y 2°.
- Fase 4: Educación primaria 3° y 4°.
- Fase 5: Educación primaria 5° y 6°.
- Fase 6: Educación secundaria, 1°, 2° y 3° (SEP, 2024).

Finalmente, el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana se plantea un horizonte de 23 años, periodo en el que se fortalecerá la educación de los alumnos de nivel básico. Su objetivo principal es ofrecer una formación integral que promueva un aprendizaje de calidad, inclusivo, respetuoso de la diversidad cultural, colaborativo y equitativo para todos los estudiantes (Mena-Martínez, 2023).

Rol del docente en la NEM

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que los maestros desempeñan un papel crucial en la formación de ciudadanos, valorándolos como intelectuales que promueven el conocimiento en diversos espacios educativos, tanto escolares como comunitarios (SEP, 2024). En este sentido, la NEM promueve un enfoque humanista y participativo, donde los maestros y maestras tienen un papel central impulsando el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Ventura-Álvarez, 2023). Bajo esta perspectiva, los docentes orientan el aprendizaje, valoran el esfuerzo de los estudiantes, fomentan su autonomía y brindan retroalimentación constante. Además, actúan con ética y aplican un sentido de justicia, promoviendo un ambiente equitativo, inclusivo y respetuoso (SEP, 2024).

Rol del alumno en la NEM

El papel del estudiante trasciende la simple adquisición de conocimientos. Se busca que sea un individuo crítico, con sensibilidad humana y una formación integral que le permita comprenderse, valorarse y cuidarse a sí mismo (SEP, 2023a). El énfasis está en aprender a pensar de manera autónoma, ejercitar el diálogo en la convivencia con los demás y asumir valores de todo tipo. Además, el alumno se concibe como un actor social que colabora con su comunidad y participa activamente en la construcción de una sociedad más justa, desarrollando la capacidad de tomar decisiones responsables y de proyectar su propio futuro con una visión crítica y solidaria (González-Téllez, 2024).

INFLUENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

A lo largo de la historia han existido personajes que han teorizado y puesto en práctica ideas educativas, mismas que tienen una aplicación general y global. Para el presente artículo, se hace una selección de pedagogos, filósofos y educadores que han impactado de manera significativa al fenómeno educativo, autores clásicos que por su trascendencia histórica vale la pena revisar, y de los cuales se siguen utilizando ideas y principios en todos los ámbitos.

A continuación, se hace un recorrido histórico de las ideas de algunos de estos grandes pensadores educativos, ideas que tienen una relación e impacto en la Nueva Escuela Mexicana, con el objetivo de analizar cómo las grandes ideas pedagógicas siguen teniendo vigencia, y son un referente actual de las políticas educativas.

Las ideas de los grandes pensadores de la pedagogía continúan ofreciendo valiosos aportes para comprender y enriquecer los enfoques educativos actuales. En el caso de la educación primaria, y en particular del modelo propuesto por la Nueva Escuela Mexicana, resulta pertinente explorar las aportaciones de autores como Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey y Paulo Freire, ya que los principios fundamentales de la NEM, se articulan con sus teorías, centradas en la formación integral del ser humano, la autonomía del estudiante y el desarrollo del pensamiento crítico.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau, sociólogo suizo arraigado en la Francia del siglo XVIII, es considerado uno de los máximos exponentes de la pedagogía ilustrada, planteó una visión educativa revolucionaria para su época al proponer que el proceso de enseñanza debe girar en torno al niño, respetando su desarrollo natural y permitiéndole aprender a través de la experiencia directa con el mundo que lo rodea, En su obra el Emilio, comenta en relación a éste: “en lugar de dejarlo en el aire viciado de una habitación, lo llevaré diariamente a un prado, y que corra y se tienda en el suelo, que caiga cien veces al día, así aprenderá a levantarse sólo” (Rousseau, 2024, p. 56). En esta misma obra sostiene que la educación debe acompañar el crecimiento del niño sin forzar sus etapas, priorizando su libertad y curiosidad como motores del aprendizaje:

No expliquen nada que sea incapaz de entender, aparten las descripciones, la elocuencia, las figuras y la poesía [...] límitense a presentarle los objetos cuando sea el momento oportuno; luego, cuando se den cuenta de que despierta su curiosidad, háganle una pregunta escueta que lo encauce para la solución, [...] déjelo pensar sólo, seguro que lo hará (Rousseau, 2024, p. 162).

En este sentido, despertar la curiosidad de los niños como motivación intrínseca, puede ser más relevante que enseñarles temas escolares, como leer y escribir; de tal forma que, si un preceptor puede encender la llama de la curiosidad en sus niños y niñas, éstos por cuenta propia sentirán el deseo por aprender convirtiéndose en estudiantes autogestivos.

Una de sus ideas más destacadas es la valoración del juego como un medio esencial para el aprendizaje. Para Rousseau (2024, pp. 123-124), jugar no era simplemente entre-

tenerse, sino una forma legítima de conocer el entorno, fortalecer el cuerpo y desarrollar los sentidos, y las habilidades mentales. Aprender a través del juego significa, desde esta perspectiva, respetar la infancia y fomentar la autonomía, la responsabilidad y el equilibrio emocional del niño (Pérez-Miranda, 2015).

Los juegos son fundamentales en la propuesta pedagógica de Rousseau (2024):

“No hay nada más útil y agradable que semejantes juegos si son ordenados con un poco de habilidad [...] con todo esto hay suficiente, y hasta sobra, en lo referente a juegos. Si tengo que decirles todo, no me sigan leyendo” (pp. 126-127).

La selección del juego como idea central de Rousseau, estriba en el hecho de que las actividades lúdicas son esenciales para los niños, de ahí su relevancia; además de que el juego está presente en las actividades de la NEM, como, por ejemplo, al proponer los maestros pausas activas para promover la atención de los estudiantes.

Influencia de Rousseau en la Educación Primaria

Los principios de las teorías de Rousseau tienen impacto en la Nueva Escuela Mexicana, que también reconoce al estudiante como el centro del proceso educativo. En este modelo, se busca que las niñas y los niños participen activamente en su aprendizaje, vinculando los contenidos con su vida cotidiana y su contexto social. La autonomía y el pensamiento crítico, que Rousseau consideraba fundamentales desde las primeras etapas de la vida, son también metas prioritarias en la propuesta educativa actual.

Además, Rousseau plantea que la educación debe iniciar desde los primeros años de vida y acompañar al ser humano hasta convertirse en un ciudadano pleno e independiente. Más que enfocarse en la transmisión de conocimientos, propone atender las necesidades y capacidades del niño conforme a su etapa de desarrollo (Pérez-Miranda, 2015). Desde esta perspectiva, el papel del docente no es imponer conocimientos, sino acompañar, observar y orientar, tal como lo propone la NEM al reconocer al maestro como un mediador en el proceso educativo.

Actualmente, esta visión pedagógica sigue vigente en el trabajo que se realiza desde la educación inicial, donde se implementan proyectos integradores que promueven la autonomía infantil y colocan al juego como el eje del aprendizaje. Estas estrategias no sólo desarrollan habilidades cognitivas, emocionales y sociales, sino que también respetan la manera en que los niños aprenden naturalmente, en congruencia con el pensamiento de Rousseau:

“la educación debe realizar una verdadera conversión. Será, en cierto sentido, una desnaturalización, pero, en otro, consistirá en seguir a la naturaleza comprendida en un sentido más amplio y más espiritual” (Château, 1996, p. 168).

Por lo tanto, se puede argumentar que el enfoque pedagógico propuesto por Rousseau, sigue siendo muy relevante en la actualidad, ya que cuando los niños aprenden de manera libre, divertida y estimulante, a través del juego, se fomenta su creatividad y se desarrollan habilidades fundamentales de forma más natural y efectiva.

Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Pestalozzi, otro de los grandes educadores de la pedagogía ilustrada, hizo hincapié en la importancia de la educación integral, considerando que la formación de la persona debe ser tanto cognitiva como emocional y social. Propuso un enfoque de enseñanza basado en la experiencia, que integre las habilidades cognitivas, afectivas y físicas del niño en una educación para la vida: “debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida” (Pestalozzi, 2006, p. 29).

Además, subrayó la importancia de la relación entre el maestro y el alumno,

“Pestalozzi fundaba toda la educación en el respeto y el amor. Respeto de sí mismo en el alumno y respeto del alumno hacia el maestro, amor del alumno por sus maestros, como correspondencia al amor del maestro hacia sus alumnos (Château, 1996, p. 216).

Su pensamiento pedagógico se vio influido por las ideas de Jean-Jacques Rousseau, quien defendía que la educación debía seguir el curso natural del desarrollo infantil, respetando los tiempos del niño y priorizando la formación moral y emocional sobre la instrucción académica temprana. Rousseau, en su obra *Emilio*, propuso que el aprendizaje debía partir de la experiencia directa con el entorno y que el niño debía ser el protagonista de su propio proceso educativo (Pérez-Miranda, 2015). Pestalozzi retoma esta visión y la concreta en prácticas pedagógicas más sistemáticas, destacando la necesidad de educar “la cabeza, el corazón y la mano”, es decir, que desarrollara el pensamiento, los sentimientos y las habilidades prácticas al mismo tiempo, lo cual implica una formación completa y armónica del ser humano.

Influencia de Pestalozzi en la Educación Primaria

El enfoque integral de Pestalozzi encuentra una fuerte resonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Ambas perspectivas consideran el desarrollo del niño como un proceso que debe incluir tanto el aspecto cognitivo como el afectivo y social. En la NEM, se subraya la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales, tales como la empatía, la colaboración y la resiliencia, aspectos que Pestalozzi ya había destacado como esenciales para una educación completa. Además, tanto Pestalozzi como la NEM coinciden en que el vínculo entre docente y alumno es fundamental para un aprendizaje significativo; la relación entre ambos debe estar basada en el respeto mutuo y en el acompañamiento cercano, creando un ambiente donde todos los niños y las niñas se sientan valorados y comprendidos.

En la práctica educativa actual, se puede observar cómo se implementan estrategias pedagógicas que refuerzan estos principios. Por ejemplo, en muchas aulas se desarrollan proyectos colaborativos en los que los estudiantes trabajan juntos para resolver problemas, lo cual no sólo fomenta el aprendizaje académico, sino también habilidades de trabajo en equipo y resolución de conflictos. Estas experiencias de aprendizaje son una extensión directa de las ideas de Pestalozzi, que promovía un enfoque basado en la experiencia práctica, la colaboración y el respeto por el desarrollo emocional de los niños.

Asimismo, el rol del docente, tal como lo entendía Pestalozzi, sigue siendo fundamental. Los maestros no sólo son transmisores de conocimiento, sino también guías y acompañantes del proceso de aprendizaje, creando un espacio seguro y de confianza donde los estudiantes puedan explorar, crecer y desarrollar todas sus potencialidades.

La pedagogía nueva y activa de John Dewey (1859-1952)

John Dewey es reconocido por su enfoque pragmático y su énfasis en la educación como un proceso activo de experiencia y aprendizaje. Según Dewey, el aprendizaje debe estar estrechamente vinculado con la vida cotidiana de los estudiantes, promoviendo la reflexión crítica y la solución de problemas:

I believe that as such simplified social life, the school life should grow gradually out of the home life; that it should take up and continue the activities with which the child is already familiar in the home (Dewey, 1897, p. 79).

La famosa frase de Dewey, “aprender haciendo”, resume perfectamente su propuesta, los estudiantes deben ser protagonistas activos de su proceso de aprendizaje, en lugar de meros receptores pasivos de información.

Dewey sostenía que la educación no debía ser una preparación para la vida, sino que debía ser la vida misma. En su obra *Experience and Education*, subraya que la calidad de la experiencia educativa es fundamental, destacando la importancia de los procesos sociales e interactivos del aprendizaje (Dewey, 1973). Para Dewey, la escuela debía ser un espacio donde los estudiantes pudieran experimentar, reflexionar y construir conocimiento de manera activa, lejos de los métodos tradicionales que se centraban en la memorización y la pasividad.

Este enfoque revolucionario de Dewey sentó las bases de muchas metodologías educativas actuales, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Colaborativo. Estas estrategias siguen el planteamiento de Dewey, al poner al estudiante en el centro de la educación, fomentando que los estudiantes aprendan a través de experiencias significativas basadas en contextos reales:

La filosofía de una enseñanza de corte experiencial descansa en la premisa de que si se consigue que la experiencia escolarizada se relacione más con la experiencia significativa de los estudiantes y resulte menos artificial, los estudiantes se desarrollarán más y llegarán a ser mejores ciudadanos (Díaz-Barriga-Arceo, 2006, p. 3).

Para que ello sea posible, es necesario crear escenarios problemáticos reales, los cuales tengan relación con la vida de los estudiantes. De igual manera, es necesario caracterizar a los propios estudiantes, tomando en cuenta sus edades y contextos. Con este tipo de metodologías, se les anima a trabajar en equipo, proponer soluciones y reflexionar sobre lo que han aprendido. Por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Problemas permite que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades al investigar y resolver preguntas o desafíos auténticos, alineándose con la idea de que la escuela debe formar ciudadanos críticos y participativos.

Influencia de Dewey en la educación primaria (1921-1997)

El enfoque pedagógico de Dewey, busca conectar los aprendizajes escolares con situaciones reales de la vida cotidiana. En este modelo, el aprendizaje basado en la experiencia y la resolución de problemas se convierte en un principio esencial, especialmente en áreas como las ciencias y la formación cívica y ética. Estas disciplinas son vistas no sólo como contenidos que los estudiantes deben aprender, sino como herramientas para que los niños comprendan su entorno y actúen de manera crítica y reflexiva.

Dewey también argumentaba que la educación debía preparar a los estudiantes para una vida democrática, equitativa y participativa en sociedad:

“I believe that education is a regulation of the process of coming to share in the social consciousness; and that the adjustment of individual activity on the basis of this social consciousness is the only sure method of social reconstruction” (Dewey, 1897, p. 80).

De esta forma, la escuela no sólo debe enseñar contenidos, sino también formar personas conscientes de su entorno y capaces de actuar con responsabilidad en la sociedad. Estos valores son fundamentales en la filosofía educativa de Dewey y continúan siendo claves en la NEM, promoviendo una educación que forme estudiantes comprometidos con su comunidad, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Además, los principios de su pedagogía se ven retomados por el plan de estudios 2022 de la NEM, al incorporar proyectos comunitarios y el trabajo interdisciplinario como elementos clave (SEP, 2024). Cuando se rescatan las experiencias de los estudiantes generalmente se hace a través de proyectos o escenarios problemáticos, de tal forma que “los proyectos sirven como elementos organizadores del currículo y la enseñanza, y requieren una planeación cooperativa entre el profesor y sus estudiantes” (Díaz-Barriga-Arceo, 2006, p. 5). Esta metodología de proyectos está muy marcada en la educación primaria de la NEM.

La pedagogía crítica de Paulo Freire

Entre los pensadores más influyentes en la transformación de la educación latinoamericana se encuentra Paulo Freire, educador y filósofo brasileño, cuya propuesta pedagógica ha sido fundamental para repensar el papel de la escuela en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Su enfoque se centra en la educación como una herramienta liberadora y de transformación social, especialmente para los sectores oprimidos.

En su obra *Pedagogía del oprimido*, Freire critica directamente el modelo tradicional de enseñanza, al que denomina “educación bancaria”, donde los estudiantes son vistos como receptores pasivos de información: “en la educación bancaria de la educación, el “saber”, el “conocimiento”, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 1998, p. 73).

En contraposición, propone una pedagogía dialógica y participativa, en la que docentes y estudiantes construyen el conocimiento de manera conjunta, fomentando la conciencia crítica y la acción transformadora (Hernández-Ramales, 2023).

Asimismo, en “La educación como práctica de la libertad”, que es otro de los grandes libros de Freire (1985), sostiene que la educación debe ser un acto de conocimiento y transformación del mundo, reconociendo a los individuos como sujetos históricos capaces de intervenir en su realidad. Para ello, es necesario que la educación parta del contexto del estudiante, valore sus saberes previos y lo motive a cuestionar y transformar las estructuras sociales que reproducen la desigualdad.

Uno de los conceptos clave en la obra de Freire es la “concientización”, entendida como el proceso mediante el cual las personas desarrollan una comprensión crítica de su realidad social, política y económica, comprometiéndose con su transformación. “La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (Freire, 1985, p. 101). Este proceso es esencial para que los oprimidos recuperen su voz, su dignidad y participen activamente en la construcción de una sociedad más equitativa.

Influencia de Freire en la Educación Primaria

El enfoque pedagógico de Freire tiene una profunda vinculación con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que como se ha comentado, busca una educación inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes. Ambas propuestas comparten la visión de una educación que fomente la participación de los alumnos, el pensamiento crítico y el compromiso social.

En la NEM, se promueve el aprendizaje situado y significativo, que considera los contextos culturales y sociales de los estudiantes, alineándose con la propuesta freireana de una educación contextualizada y relevante. Basándose en este principio, será importante que los docentes vinculen su educación con el desarrollo cognitivo de los niños, así como con las características de su entorno, el tipo de vivienda en la que habitan, las amistades que frecuentan y las actividades que hacen en su tiempo libre, de tal forma que la educación escolar sea significativa para ellos.

Además, la NEM enfatiza la formación de ciudadanos críticos y responsables, capaces de contribuir a la transformación de su entorno, en consonancia con la “Pedagogía del oprimido” de Paulo Freire. Para la formación de estos ciudadanos, no basta con explicar de manera teórica a los niños y niñas lo que significa la responsabilidad o la ciudadanía, sino que deben vivirlas, o por lo menos sentir las a través de proyectos y problemas reales, dos grandes estrategias pedagógicas que se pueden implementar.

Este tipo de estrategias pedagógicas, conocidas también como “metodologías activas”: aprendizaje basado en proyectos, en retos, en problemas, etc. sin duda deben ser implementadas en la educación primaria mexicana, mismas que reflejan una influencia directa de las ideas de Freire, al promover una educación que no sólo transmite conocimientos, sino que también desarrolla habilidades para la vida y el ejercicio de la sociedad. Es mediante la concientización del individuo, lo que le permitirá liberarse de pensamientos alienantes y le permitirá expresar su palabra vinculada con sus experiencias.

Un ejemplo concreto de la influencia de Paulo Freire es “Un libro sin recetas para la maestra y el maestro”, material didáctico elaborado por la Secretaría de Educación Públi-

ca, para apoyar la implementación del Plan de Estudio 2022 en el marco de la NEM. Este libro no ofrece instrucciones rígidas, sino que promueve la reflexión docente, la contextualización del currículo y la autonomía profesional, principios profundamente alineados con la pedagogía crítica de Freire (SEP, 2023b).

Entre los elementos clave que aborda este material se encuentran:

- Educación emancipadora e intercultural: promueve una educación que respete y valore la diversidad cultural de México, integrando saberes comunitarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Autonomía profesional docente: reconoce al docente como un agente activo en la construcción de una educación significativa y transformadora, capaz de adaptar el currículo a las realidades locales.
- Evaluación formativa: propone una evaluación continua que promueva la reflexión, la autonomía y el aprendizaje significativo en los estudiantes, superando la mera certificación de logros.
- Didácticas decoloniales: introduce estrategias para descolonizar el currículo, visibilizando conocimientos no occidentales y promoviendo prácticas educativas que desafíen las estructuras de poder coloniales.

Este material constituye una herramienta pedagógica que rompe con la visión tradicional del maestro como mero ejecutor de un plan preestablecido. En cambio, reconoce al docente como un ser creativo y transformador, capaz de diseñar experiencias de aprendizaje significativas en función del contexto y las necesidades de su comunidad educativa. Esta visión coincide con la postura de Freire de que el educador también debe aprender, cuestionar y construir conocimiento junto a sus estudiantes, en un proceso dialógico.

Al hacer un análisis de las ideas de los grandes educadores antes mencionados, se pudo observar la relación que guardan con los principios de la NEM. Consideramos que es necesario insistir en estas conexiones, ya que estos pensadores han sido pilares fundamentales para repensar y transformar la educación desde una visión más humana y crítica. Sus propuestas no son simplemente teorías del pasado, sino fundamentos que siguen teniendo presencia en las aulas actuales, especialmente cuando se busca una educación más inclusiva, participativa y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Vincular sus ideas con el contexto educativo actual, no sólo enriquece la práctica docente, sino que también nos ayuda a comprender por qué ciertas decisiones pedagógicas cobran sentido en el presente. Recuperar y adaptar estos aportes nos permite construir una escuela más coherente con las realidades sociales y culturales de nuestros alumnos, y más comprometida con la formación de ciudadanos críticos y transformadores.

INTEGRACIÓN DE LAS TIC COMO APOYO DIDÁCTICO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Como se ha comentado, el enfoque humanista de la NEM propone una educación centrada en el desarrollo integral de los niños, priorizando el respeto a la diversidad, la

empatía, el pensamiento crítico, la autonomía y la colaboración. Esta propuesta se vincula claramente con el paradigma humanista desarrollado por Carl Rogers y Abraham Maslow de mediados del siglo pasado, quienes plantearon una visión educativa centrada en la persona, orientada al crecimiento emocional, la autorrealización y el aprendizaje significativo a partir de la experiencia personal. Este enfoque resulta especialmente relevante para fomentar habilidades sociales y afectivas que complementan la formación académica (Hernández-Rojas, 2000). En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), deben integrarse al modelo educativo actual y deben verse no sólo como herramientas técnicas, sino como recursos pedagógicos que, con un uso intencionado y humano, enriquecen el aprendizaje.

En un mundo interconectado, muchos estudiantes ya crecen como nativos digitales, familiarizados con lo tecnológico desde temprana edad, lo que ofrece una oportunidad valiosa para motivarlos desde su realidad cotidiana (Cabero-Almenara et al., 2023). Además, las TIC pueden fortalecer una educación más inclusiva, al ofrecer alternativas para quienes enfrentan barreras de acceso o aprendizaje, reafirmando así el compromiso de la NEM con la equidad.

La NEM considera el uso de las tecnologías para el desarrollo integral de niños y niñas: “El uso de las nuevas tecnologías es una prioridad en la NEM por su impacto social, en comunicación y la economía” (Cobaev, s.f., p. 5); así mismo, en otro apartado del mismo documento se establece que se debe fortalecer el desempeño docente “con programas de capacitación, formación y actualización en conocimientos, pedagogía, didáctica y tecnología” (Cobaev, s.f., p. 34).

A continuación, se presentan algunas herramientas tecnológicas que bien integradas en el aula de primaria, pueden fortalecer la educación de niñas y niños:

- Pizarras digitales interactivas: estas herramientas permiten trabajar de forma colaborativa, visual y dinámica. Se pueden utilizar para resolver problemas en grupo, explorar mapas o desarrollar juegos educativos que fomenten el aprendizaje significativo, el diálogo y la cooperación entre los estudiantes.
- Tabletas con aplicaciones educativas: permiten personalizar el aprendizaje, ya que los niños pueden avanzar a su ritmo con apps que fortalecen habilidades lectoras, lógico-matemáticas o creativas. Aplicaciones como *Khan Academy Kids* o *Duolingo* promueven la autonomía, el descubrimiento y la autorregulación.
- Vídeos educativos animados: existen diferentes aplicaciones donde se pueden realizar vídeos, incluso con inteligencia artificial, para niños. Plataformas como *YouTube Kids*, o *Smile and Learn* ofrecen contenidos accesibles y atractivos para estudiantes de primaria. Estos recursos ayudan a explicar conceptos complejos de forma sencilla, despertando la curiosidad natural de los niños y fomentando el aprendizaje visual y auditivo.
- Gamificación: sistemas como *Kahoot*, *Quizizz* o *ClassDojo* hacen del aprendizaje una experiencia lúdica y motivadora. En el caso de *ClassDojo*, además, se promueven habilidades socioemocionales como el respeto, la perseverancia y la amabilidad, en sintonía con los principios de la NEM.

- Realidad aumentada (RA): aplicaciones como *Google Expeditions* permiten a los estudiantes “viajar” a museos, parques naturales o lugares históricos, enriqueciendo su conocimiento del mundo y favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos desde una perspectiva cultural e inclusiva.
- Portafolios digitales infantiles: herramientas como Seesaw permiten a los alumnos guardar y reflexionar sobre sus trabajos, compartiéndolos con los docentes y familia. Esto promueve la autoevaluación, el orgullo por el esfuerzo personal y la construcción de la identidad escolar.

Es importante mencionar que el uso de las herramientas antes mencionadas debe ir acompañado de un adecuado diseño instruccional, así como de ideas y propuestas pedagógicas sólidas, es por ello que volver a los clásicos de la educación permite tener una piedra de toque o de base de dónde asirse, para fortalecer la educación y enfrentar los nuevos contextos sociales.

Además de las herramientas antes mencionadas, los profesores pueden hacer uso de la tecnología para la inclusión, como el uso de lectores de texto, subtítulos automáticos o amplificadores de pantalla, permitiendo que niños con discapacidades también participen activamente del aprendizaje. Esto refuerza el enfoque de equidad, justicia y respeto por la diversidad que promueve la NEM.

El enfoque tecnológico que se acaba de presentar, es la visión a futuro que debe incorporarse en la educación mexicana; si bien los autores pedagógicos revisados, por los tiempos en los que escribieron, no hablaron de tecnología como la conocemos ahora, es importante mencionar que sus ideas y principios pueden ser implementados mediante la tecnología. De tal forma que la apuesta a futuro debe ser aplicar la tecnología con respaldo pedagógico, no dejarse llevar por modas pasajeras o tecnología descontextualizada del entorno mexicano, sino que se debe analizar a detalle las nuevas tecnologías para saber cuáles y cómo implementarlas en las aulas, y cuáles detonan mejores aprendizajes.

CONCLUSIONES

La educación primaria en México, especialmente bajo la visión de la Nueva Escuela Mexicana, representa mucho más que una simple etapa formativa, es un punto de partida donde se entrelazan valores humanos, teorías pedagógicas y compromiso social. A lo largo de este artículo se ha demostrado que las políticas y modelos educativos actuales no surgen de la nada, sino que se encuentran profundamente arraigadas en teorías pedagógicas clásicas y contemporáneas que han marcado el rumbo de la educación.

En este análisis, se identificaron los principios fundamentales de la NEM, y se estableció su relación con enfoques teóricos como el constructivismo, el humanismo, y las propuestas pedagógicas de autores como Rousseau, Pestalozzi, Dewey y Freire. Estas teorías aportan una base sólida que justifica y da sentido a los cambios que busca implementar la NEM, especialmente en lo que respecta a la centralidad del alumno, la construcción activa del conocimiento, la educación emocional y social, y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

En este sentido, el reto no es sólo enseñar mejor, sino enseñar con sentido, con corazón y con visión de futuro. Como afirmaba Paulo Freire, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción”. Educar, en su visión, es también un acto de amor y, por tanto, un acto de valentía, implica creer en el otro, respetar su proceso y sostenerlo con esperanza. Porque al final la educación es la mejor herencia que podemos dejar a las nuevas generaciones, una puerta abierta al pensamiento libre, al desarrollo personal y a un porvenir más justo y solidario.

El uso de la tecnología educativa es otro elemento que se encuentra presente en la NEM, no podía ser de otra manera, ya que la pandemia por Covid 19 y la irrupción de la Inteligencia Artificial, hace que esta herramienta sea indispensable dentro de las nuevas propuestas educativas. El uso que se haga de esta tecnología por parte de docentes y estudiantes, debe realizarse con base en los principios pedagógicas que orientan a los modelos educativos, de tal forma que sirvan como un marco estructurador.

Con la NEM implementada en el nivel de primaria, se busca que los niños se desarrollen de manera integral, entendiendo por ello no sólo una formación disciplinar, sino, sobre todo, una formación en valores y principios, que permitan a los niños desenvolverse libremente y elegir sus propias opciones de vida, permitiendo el desarrollo de un México más próspero y sustentable para todos.

La importancia del docente se ve reflejada en la NEM, un docente activo que no sólo repita información, sino que participe en la creación de sus metodologías de enseñanza, un docente que propicie la reflexión de sus estudiantes y el pensamiento crítico mediante metodologías activas.

Los principios de la NEM: “Fomento de la identidad con México, Responsabilidad ciudadana, Honestidad, Participación en la transformación de la sociedad, Respeto de la dignidad humana, Promoción de la interculturalidad, Promoción de la cultura de la paz, y Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente”, deben ser desarrollados no sólo dentro de las escuelas por maestros y estudiantes, sino que exigen el compromiso de toda la sociedad, principalmente de padres y madres de familia quienes son los principales educadores de los niños, así como el establecimiento de políticas públicas justas, equitativas y solidarias.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Carlos-Antonio Quintero-Macías: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

Carmen-Citlalli Bautista-Villalaz: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflicto de intereses

REFERENCIAS

- Cabero-Almenara, J., Valencia-Ortiz, R., Llorente-Cejudo, C., & Palacios-Rodríguez, A. P. (2023). Nativos e inmigrantes digitales en el contexto de la COVID 19: las contradicciones de una diversidad de mitos. *Texto Livre*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.42233>
- Carro-Olvera, A. & Lima-Gutiérrez, J. A. (2024). Del modelo neoliberal a la Nueva Escuela Mexicana. Referentes teóricos, técnicos e ideológicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 29 (103), 987-1000. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/11>
- Château, J. (1996). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica.
- Cobaev. (s.f.). *Hacia la construcción de la nueva escuela mexicana*. <http://www.cobaev.edu.mx/medios/Publicaciones/NuevaEscuelaMexicana.pdf>
- Comenio, J. A. (1997). *Didáctica Magna* (7ª ed.). Porrúa.
- Dewey, J. (1897). My pedagogical creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80. <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEDeweyPedagogicCreedTable.pdf>
- Dewey, J. (1973). *Experience and education* (16ª ed.). Collier Books.
- Díaz-Barriga-Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc. Graw Hill.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. (34ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Freire P. (1998). *Pedagogía del oprimido* (51ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- González-Téllez, A. (2024). El papel del maestro y del alumno para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista inspiración educativa México*, 17. https://www.revistainspiracioneducativa.com/Ediciones/RIE_MX_17_NUMERO.pdf#page=83
- Guevara-Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. *Folios*, (44), 165-179.
- Hernández-Moreno, M. V. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>
- Hernández-Ramales L. E. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Secretaría de educación pública. <https://docentesaldia.com/wp-content/uploads/2023/07/UN-LIBRO-SIN-RECETAS-PARA-LA-MAESTRA-Y-EL-MAESTRO.-FASE-5.pdf>
- Hernández-Rojas, G. (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. Reimpresión. Paidós Educador.
- Martínez-García, B. (2023). La Nueva Escuela Mexicana y la contingente evolución del sistema educativo. *ISCEM*, 1(1). <http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/3/4>
- Mena-Martínez, R. A. (2023). La Nueva Escuela Mexicana. *Revista del centro de estudios superiores en educación*, 5 septiembre. <https://innovus.press/la-nueva-escuela-mexicana>

- Pérez-Miranda, I. (Coord.) (2015). *Principales pensadores de la educación infantil*. FahrenHouse.
- Pestalozzi, J. H. (2006). *Cartas sobre educación infantil* (3ª ed.). Tecnos.
- Rousseau, J.-J. (2024). *Emilio, o La educación*. Colección Fractales.
- Schunk, D. A. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa*. Pearson.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Primaria, Educación Básica*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacion-basica>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://ecosistema.buap.mx/ecoBUAP/items/07ec4ee5-90c6-4ff4-b01e-8f7131f0b0bd>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial*, 6 julio. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana, orientaciones para padres y comunidad en general*. <https://educacionmediasuperior.sep.Gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5LPM.htm>
- Secretaría de Educación Pública (2024). *Plan de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Sierra-Padilla, L. T. (2024). La educación basada en competencias y su relación con la nueva escuela mexicana. *Revista inspiración educativa*, 18. https://www.revistainspiracioneducativa.com/Ediciones/RIE_MX_18_NUMERO.pdf#page=73
- UNADM. (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022, de la Educación Básica Mexicana. *Gaceta UNADM*, 28 septiembre. <https://gaceta.unadmexico.mx/septiembre-octubre-2022/135-marco-curricular-y-plan-de-estudios-2022-de-la-educacion-basica-mexicana>
- Ventura-Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Redipe*, 12(8). <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>



Docentes e inclusión educativa en la educación media superior: hallazgos de una revisión sistemática (2015-2025)

Teachers and educational inclusion in upper secondary education: Findings from a systematic review (2015-2025)

✉ **Arlety Pacheco-Gómez**

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0000-0002-9653-2276>
arletypachecog@gmail.com

Edith J. Cisneros-Cohernour

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0000-0003-2319-1519>
ecohernour@gmail.com

Recibido: 06-06-2025

Aceptado: 16-07-2025

Publicado: 13-08-2025

Cómo citar este artículo:

Pacheco-Gómez, A., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2026). Docentes e inclusión educativa en la educación media superior: hallazgos de una revisión sistemática (2015-2025). *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3476. <https://doi.org/10.21555/rpp.3476>

Resumen

La inclusión educativa especialmente para estudiantes con necesidades educativas especiales constituye un desafío en la educación media superior de cara a garantizar trayectorias escolares equitativas. La presente revisión sistemática tiene como objetivo identificar los estudios empíricos sobre las experiencias de los docentes, relacionadas con la inclusión educativa en el nivel de educación media superior, publicados entre 2015 y 2025. Se empleó la metodología PRISMA y la estrategia PEO para seleccionar 23 investigaciones en inglés y español, que se extrajeron de las bases de datos ERIC, EBSCOhost y Web of Science. A partir del análisis de contenido se agruparon los estudios en cuatro categorías: prácticas pedagógicas inclusivas, barreras estructurales e institucionales, actitudes y creencias docentes y formación profesional. Los principales resultados dan cuenta de una formación docente insuficiente, falta de recursos, rigidez curricular, a la vez que se reconocen los esfuerzos pedagógicos inclusivos y el aumento de la sensibilidad hacia la diversidad. Las creencias del profesorado pueden favorecer u obstaculizar la inclusión, depende

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



del acompañamiento que reciben y de las condiciones de la institución. Se concluye que la inclusión educativa depende tanto de la disposición del docente como del apoyo institucional, las transformaciones estructurales y los procesos formativos. Esta revisión aporta evidencia crítica para el fortalecimiento de políticas y prácticas inclusivas en la educación media superior.

Keywords: Educación inclusiva; Educación media superior; Docentes; Necesidades educativas especiales; Revisión sistemática.

Abstract

Educational inclusion, especially for students with special educational needs, poses a significant challenge in upper secondary education in terms of ensuring equitable academic trajectories. This systematic review aims to identify the empirical studies on teachers' experiences related to educational inclusion at the upper secondary level, published between 2015 and 2025. The PRISMA methodology and the PEO strategy were used to select 23 studies in English and Spanish, retrieved from the ERIC, EBSCOhost, and Web of Science databases. Through content analysis, the studies were grouped into four categories: inclusive pedagogical practices, structural and institutional barriers, teacher attitudes and beliefs, and professional training. The main findings reveal insufficient teacher training, lack of resources, and rigid curricula, while also highlighting inclusive pedagogical efforts and increased sensitivity to diversity. Teachers' beliefs can either support or hinder inclusion, depending on the support they receive and the institutional context. The review concludes that educational inclusion depends on both the teacher's commitment and institutional support, including structural transformations and professional development. This review provides critical evidence to strengthen inclusive policies and practices in upper secondary education.

Keywords: Inclusive education; Upper secondary education; Teachers; Special educational needs; Systematic review.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un eje fundamental en la transformación de los sistemas educativos contemporáneos, con el propósito de garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes (UNESCO, 2015). Sin embargo, según el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020* de la UNESCO, solo el 17% de los países tienen leyes que promueven la inclusión plena en escuelas regulares y a nivel mundial. Se estima que entre 93 y 150 millones de niños viven con alguna discapacidad. Estos niños tienen 2.5 veces más probabilidades de no asistir nunca a la escuela en comparación con sus pares sin discapacidades (UNESCO, 2020). Estas cifras se diluyen más en el nivel medio superior donde no se dispone de cifras globales específicas sobre el acceso y egreso de estudiantes con necesidades educativas especiales.

La educación media superior representa un nivel estratégico donde los adolescentes comienzan a definir su futuro académico y profesional. Si bien se reconocen en diversos países avances normativos, la inclusión educativa enfrenta desafíos en este nivel como la falta de infraestructura adecuada y de condiciones institucionales, la escasa formación de los educadores sobre estrategias inclusivas y la inconsistencia entre las políticas y su aplicación real en las instituciones educativas (Márquez-Cabellos y Ramos-Ramírez, 2023; Escalante-Puma et al., 2022).

Los docentes juegan un papel fundamental en la construcción de ambientes inclusivos (Ainscow y Messiou, 2021; Booth y Ainscow, 2011), a la vez que afrontan retos derivados de la falta de formación y de recursos adecuados que restringen su posibilidad de respuesta ante los estudiantes con necesidades educativas especiales (Guirado et al., 2017; Niembro et al., 2021). Esto señala cuán significativo es analizar las experiencias y perspectivas del maestro, quien puede generar un impacto negativo en la calidad educativa y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En las revisiones sistemáticas de los últimos años se abordan las percepciones de estudiantes sobre la inclusión (Subban et al., 2022), las estrategias de adaptación del entorno escolar para estudiantes autistas (Petersson y Holmqvist, 2022), la vinculación de la inclusión con resultados académicos exitosos (Taylor et al., 2020), el impacto de las políticas educativas en la equidad escolar (Montoya y Vásquez, 2023) y los enfoques y prácticas pedagógicas relacionadas con la inclusión (Koutsouris et al., 2023). Estos estudios han priorizado el punto de vista de los alumnos, la clase y los marcos normativos. Por otra parte se identifica una revisión sistemática que explora la relación entre liderazgo educativo y prácticas inclusivas (White et al., 2025).

Por tanto, es necesario profundizar en las experiencias y retos específicos que enfrentan los docentes en la educación media superior. La presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar los hallazgos de las investigaciones sobre experiencias de los docentes de educación media superior en la inclusión educativa, con un enfoque en los estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidades intelectuales y físicas.

MARCO TEÓRICO

El concepto de inclusión educativa ha experimentado una evolución la cual ha sido registrada en la literatura académica (Márquez-Cabellos y Ramos-Ramírez, 2023; Montoya-González y Vásquez-Atochero, 2023). Este proceso recorre cuatro etapas principales. En primer lugar, la educación segregada predominó hasta mediados del siglo XX, en esta época los estudiantes con alguna situación de discapacidad asistían a instituciones separadas (Guirado et al., 2017). El principio de normalización en la década de 1950 sentó las bases para la inclusión en la educación general a partir de la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos comunes (Giné et al., 2020). Entre las décadas de 1970 y 1980, si bien se intentó incorporar a estos estudiantes en escuelas regulares, esta integración se constriñó a la dimensión física y social, lo cual no garantizaba una participación igualitaria en el currículo docente (White et al., 2025). A partir de la

década de 1990, surgió la educación inclusiva, que propone la transformación de los sistemas educativos para eliminar barreras al aprendizaje y garantizar la participación plena de todos los estudiantes (Lagestad et al., 2023).

En el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020* de la UNESCO se resalta el carácter contextual, evolutivo y político de la definición de este término, cuyos principios clave son la diversidad como norma, el derecho a la educación de calidad para todos, la transformación de sistemas, la universalidad, la participación y logros a partir de la obtención de aprendizajes significativos (UNESCO, 2020).

Los investigadores reconocen el papel del profesorado en la implementación efectiva de la inclusión educativa. A la vez destacan que las actitudes y creencias docentes son determinantes en su disposición hacia la inclusión. La formación, experiencia previa y los apoyos institucionales inciden en esos componentes actitudinales (Avramidis y Norwich, 2002).

Desde el ámbito institucional, Skidmore (2004) plantea que la inclusión no debe concebirse como un complemento, sino como un motor clave del desarrollo organizacional escolar. A la vez Booth y Ainscow (2011) proponen herramientas prácticas, como el “Índice de Inclusión”, que promueven una transformación a partir de la exploración de culturas, políticas y prácticas escolares. Tal como proponen Florian y Rouse (2009) con su enfoque de “pedagogía inclusiva” este enfoque estructural se articula con una perspectiva pedagógica que replantea el rol del docente, colocándolo como creador de entornos inclusivos desde la planificación inicial.

En este marco, el desarrollo profesional docente es esencial. Ainscow (2005) realza la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, de la autocrítica y la reflexión crítica sobre la práctica como elementos centrales para transitar hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos. No obstante, Forlin (2001) reconoce tensiones como consecuencia de la insuficiente preparación de los docentes y a la carencia de apoyos técnicos sostenidos, lo que limita su capacidad de actuar con autonomía en contextos heterogéneos. En el ámbito iberoamericano, Echeita y Duk (2008) señalan la desconexión entre los discursos políticos y su implementación práctica, a la vez que identifican como obstáculos la escasa formación docente y la débil coordinación entre instituciones. En conjunto, estos estudios delimitan un panorama en el que la inclusión educativa depende en gran medida de la formación docente, del compromiso institucional y de la disponibilidad de apoyos adecuados.

MÉTODO

Según Manterola et al. (2013) una revisión sistemática constituye un artículo donde se revisa y sintetiza la evidencia accesible de un tema en específico atendiendo a los aspectos cuantitativos y cualitativos de estudios primarios que se analizan y comparan. Esta revisión sistemática siguió los lineamientos de la declaración PRISMA (Higgins y Green, 2011) con el objetivo de identificar, analizar y sintetizar estudios empíricos sobre las experiencias de los docentes, relacionadas con la inclusión educativa en el nivel de educación media superior, publicados entre 2015 y 2025 en español o inglés.

Las búsquedas se realizaron entre enero y marzo de 2025 en las bases de datos ERIC, EBSCOhost (Education Source, Academic Search Ultimate, SocINDEX with Full Text) y Web of Science. El período contemplado para la selección de artículos publicados en revistas científicas internacionales fue de 2015 a 2025.

La estrategia de búsqueda combinó términos clave relacionados con la población, estrategia y resultado (PEO), formulándose las cadenas de búsqueda. A continuación, se presenta la principal cadena a considerar, que fue la que arrojó resultados:

Tabla 1

Pregunta de investigación y palabras clave formuladas con la estrategia PEO

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los hallazgos de las investigaciones que exponen las experiencias de los docentes de educación media superior respecto a la inclusión educativa?			
PEO	P	E	O
Palabras clave	Teachers (1) Professors (2) / High School (3)	Inclusive education (4)	experiences with inclusive education
Búsquedas	ERIC, Education Source, Academic Search Ultimate, SocINDEX with Full Text y Web of Science		
Cadena de búsqueda	"4" AND "3" AND (1 OR 2) "Inclusive education" AND "High School" AND (Teachers OR Professors)		

La estrategia PEO se utilizó para formular los criterios de inclusión y exclusión como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

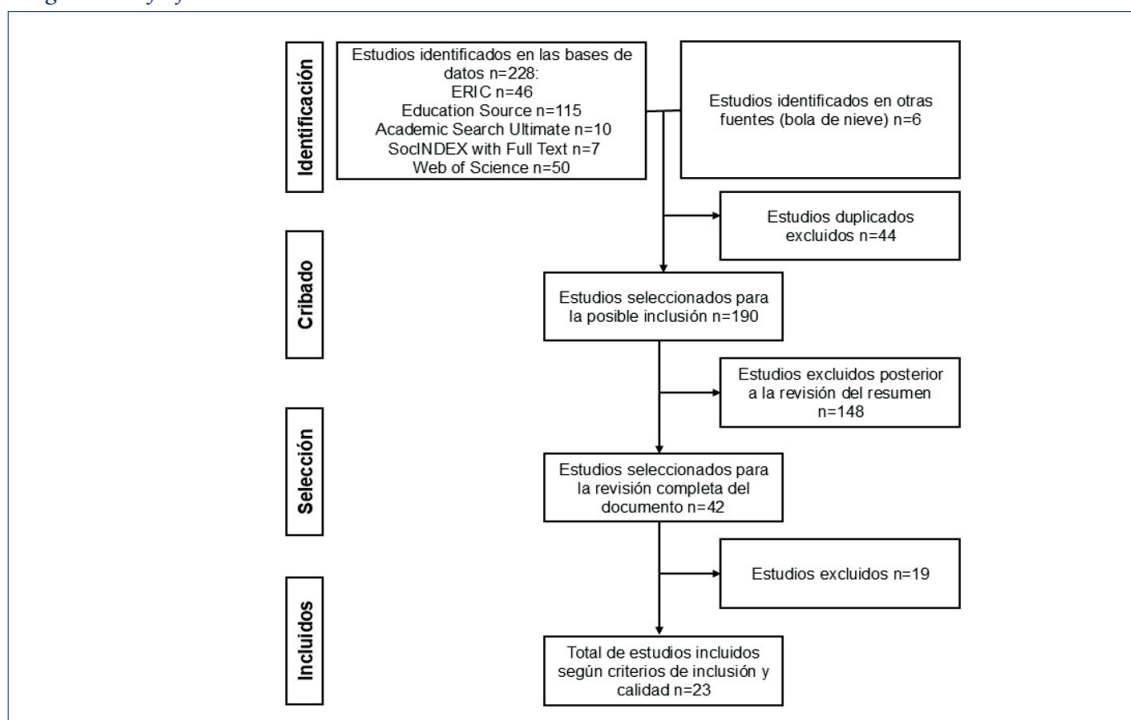
Criterios de inclusión y exclusión

	Inclusión	Exclusión
Población	Docentes	Estudiantes, directores, padres de familia.
Nivel educativo	Educación Media Superior (Adolescentes entre 14 y 18 años).	Preescolar, primaria, secundaria, universidad.
Exposición	Inclusión educativa (necesidades educativas especiales, discapacidad física e intelectual, trastornos de neurodesarrollo).	Inclusión vinculada con: etnia, raza, enfoque de género, migración, LGBTQI+, altas capacidades, cultura de paz.
Resultados	Experiencias en inclusión educativa (retos, desafíos, obstáculos, actitudes y percepción de los docentes).	Resultados de intervenciones terapéuticas/clínicas llevadas a cabo en instituciones educativas.
Tipo de estudios	Artículos empíricos y de investigación.	Tesis, ponencias, informes.
Idioma	Artículos publicados en inglés y español.	Artículos publicados en idiomas diferentes a inglés y español.
Periodo de tiempo	Artículos publicados entre los años 2015 y 2025.	Artículos publicados antes del año 2015.

Se encontraron 228 artículos: 46 en ERIC, 115 en Education Source, 10 en Academic Search Ultimate, 7 en SocINDEX with Full Text y 50 Web of Science. A su vez, se identificaron 6 por bola de nieve. Los artículos se exportaron a Rayyan, donde se detectaron 55 duplicados (44 borrados, 11 resuelto). Luego se revisó el título y resumen de 190 artículos, si estaba el texto completo, si se trataba de un artículo empírico, y si cumplían

con el resto de los criterios de inclusión y exclusión. Por lo tanto, se excluyeron los que contenían todos los niveles educativos, los que se centraban en la mirada del estudiante y los que no mostraban consistencia metodológica (n=148). La selección de los artículos se documentó mediante un diagrama de flujo PRISMA (ver figura 1). Se revisó el documento completo de 42 artículos, y de ellos fueron excluidos 19 que no cumplieron con criterios de inclusión y calidad, como son la incongruencia con la población, el nivel educativo y los resultados, por lo que se seleccionaron 23 artículos que conformaron el corpus.

Figura 1
Diagrama de flujo PRISMA



Fuente: Elaboración propia

Se elaboró una matriz de extracción de datos que incluyó: referencia, autores, resumen, palabras clave, DOI, base de datos, cadena de búsqueda, en qué año el artículo fue publicado, cuartil de la revista, citas que ha recibido el artículo, ubicación geográfica del primer autor, aportación sobre el tema, tipo de estudio, muestra utilizada en el estudio y nivel educativo del estudio. Se realizó un análisis de contenido para agrupar las investigaciones según enfoques temáticos o categorías. De esta forma se agruparon en las categorías: Prácticas pedagógicas inclusivas, Barreras estructurales e institucionales, Actitudes y creencias del profesorado y Formación docente y desarrollo profesional.

Para evaluar la calidad de los estudios y de la revisión sistemática se contó con la ayuda de cinco revisores, quienes verificaron todo el proceso de la revisión sistemática, además de realizar el cotejo a partir de la lista de criterios de PRISMA.

RESULTADOS

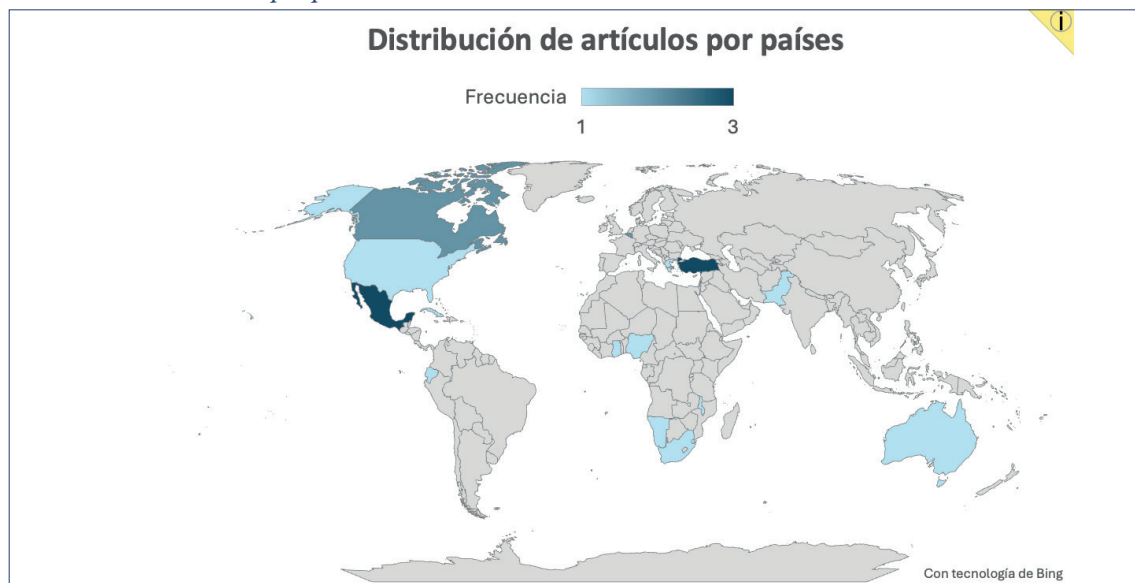
Características generales de los estudios incluidos

Se analizaron un total de 23 investigaciones empíricas publicadas entre 2015 y 2025, que abordan las prácticas pedagógicas inclusivas, barreras estructurales e institucionales, actitudes y creencias del profesorado y formación docente y desarrollo profesional ético del docente de educación media superior respecto a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad intelectual y física.

Respecto a las metodologías de los estudios, el 48% fueron cualitativos, el 39% estudios cuantitativos y el 13% mixtos. Las muestras incluyeron desde pequeños grupos focales de 5 docentes hasta encuestas con más de 400 participantes. En todos los casos, el nivel educativo fue bachillerato o equivalente en cada país.

Con relación a las definiciones de inclusión dadas en los estudios cabe resaltar que reflejan una concepción amplia y dinámica de la inclusión educativa, entendida no solo como integración física, sino como transformación profunda de las estructuras, prácticas y relaciones escolares. Diversos autores coinciden en concebir la inclusión como un proceso que implica eliminar barreras pedagógicas, actitudinales e institucionales para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad (Baltierra-Rojas et al., 2024; Bojuwoye, 2020; Mokaleng y Möwes, 2020; Sunza-Chan et al., 2021; Zwane y Malale, 2018). Se resalta, además, la necesidad de adoptar un enfoque basado en derechos humanos, justicia social y equidad, donde la diversidad sea valorada y respetada como una riqueza inherente al entorno educativo (Razer et al., 2015).

Figura 2
Distribución de artículos por países



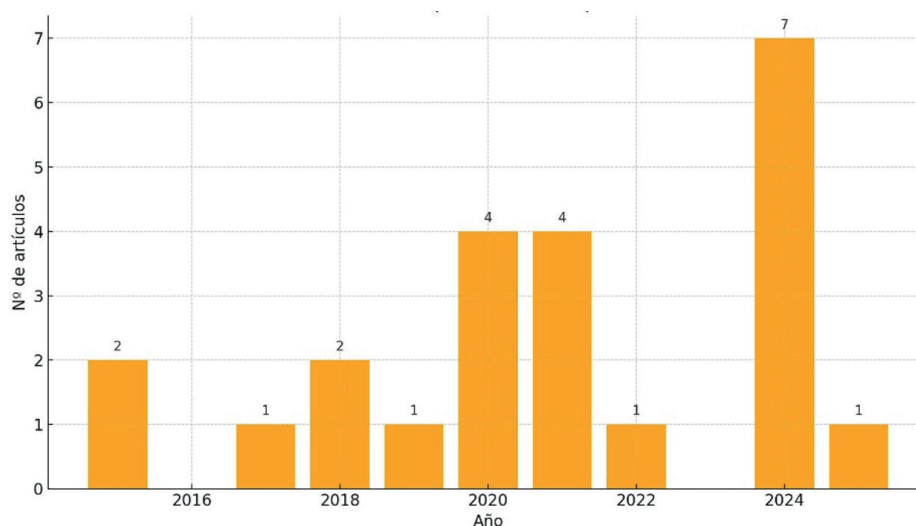
Fuente: Elaboración propia a partir de PRISMA

Por otro lado, algunos estudios destacan el papel fundamental del profesorado, los equipos de apoyo y el liderazgo escolar como agentes clave en la implementación efectiva de la inclusión (Kroesch y Peeples, 2021; Leballo et al., 2021; White et al., 2025; Yazicioglu, 2020). Las estrategias pedagógicas inclusivas, como el diseño universal del aprendizaje y la diferenciación instruccional, emergen como herramientas indispensables para responder a las necesidades diversas del alumnado (Encalada, 2024; Robinson, 2018). Asimismo, se pone énfasis en que la inclusión debe ser contextualizada desde una perspectiva ecológica y sistémica, articulando políticas públicas, cultura institucional y prácticas escolares coherentes (De-Souza, 2024; Roose et al., 2024). En conjunto, las propuestas convergen en señalar que la inclusión no es un estado alcanzado, sino un proceso en constante construcción que interpela a toda la comunidad educativa.

Como se observa en el mapa de la figura 2 se presenta la distribución geográfica de los estudios incluidos. Destacan Turquía y México entre los países con más producción (con un 13% cada uno). Por su parte los estudios cuyo nivel educativo contemplan secundaria y bachillerato al considerar la estructura de su sistema educativo fueron: Sudáfrica (4.3%), Grecia (4.3%), Bélgica (8.7%), Swazilandia (4.3%), EE.UU. (4.3%), Canadá (8.7%), Pakistán (4.3%), Namibia (4.3%), Australia (4.3%), Malawi (4.3%), Ghana (4.3%), Nigeria (4.3%) e Israel (4.3%). Por lo que África y Eurasia sobre todo, constituyen regiones cuya estructura educativa difiere de la de Latinoamérica. Los estudios de Cuba y Ecuador representan un 4.3% del total de investigaciones seleccionadas.

Figura 3

Publicaciones por año



La figura 3 muestra la distribución anual del número de publicaciones incluidas en el análisis, según las bases de datos consultadas. Se observa un comportamiento irregular, con años de baja producción intercalados con incrementos significativos. Los años 2020 y 2021 reflejan un repunte con 4 artículos cada uno, posiblemente asociado a un mayor interés temático o a las consecuencias de la pandemia que impulsaron investigaciones re-

lacionadas. El pico más alto se alcanza en 2024 con 7 publicaciones, lo que podría reflejar un creciente reconocimiento de la importancia del tema en la agenda investigativa reciente. En contraste, años como 2016 y 2023 no presentan publicaciones registradas, lo cual puede deberse a factores como la dispersión temática, limitaciones en las bases de datos o falta de interés académico en esos periodos. La tendencia general sugiere una creciente atención al tema en la última etapa del periodo analizado, lo que indica oportunidades para nuevas investigaciones y la consolidación del campo en los próximos años.

A continuación, se presenta la lista de artículos seleccionados, el nivel de cuartil de la revista, la base de dato en que se encuentra, el tipo de estudio y su relación con las cuatro categorías que emergieron tras analizarlos:

Tabla 3

Listado de artículos seleccionados, nivel de cuartil de la revista, base de dato, tipo de estudio y categorías

Artículos	Base de dato	Nivel Q de la revista	Tipo de estudio	Prácticas pedagógicas inclusivas	Barreras estructurales e institucionales	Actitudes y creencias del profesorado	Formación docente y desarrollo ético profesional
Leballo et al. (2021)	Academic Search Ultimate	Q3	Cuantitativo	X	X	X	X
Roose et al. (2024)	Education Source	Q1	Cuantitativo	X		X	X
Zapata et al. (2015)	Academic Search Ultimate	Q4	Mixto	X	X	X	X
Robinson (2018)	Education Source	Q3	Cualitativo	X	X	X	X
Kroesch y Peeples (2021)	Academic Search Ultimate	no tiene	Cuantitativo	X	X	X	X
Reche-Urbano et al. (2024)	Education Source	Q2	Cuantitativo	X		X	X
Ndongwa et al. (2017)	SocINDEX with Full Text	Q3	Cualitativo	X	X		x
Zwane y Malale (2018)	Academic Search Ultimate	Q2	Cualitativo		X	X	X
Specht et al. (2024)	Education Source	Q4	Cuantitativo			X	X
Fazil et al. (2022)	Education Source	Q4	Cuantitativo	X		X	X
Bavli et al. (2020)	Education Source	no tiene	Cualitativo	X		X	X
Mokaleng y Möwes (2020)	ERIC	Q4	Cuantitativo	X	X	X	X
Yazicioglu (2020)	ERIC	Q3	Cualitativa	X	X	X	X

Artículos	Base de dato	Nivel Q de la revista	Tipo de estudio	Prácticas pedagógicas inclusivas	Barreras estructurales e institucionales	Actitudes y creencias del profesorado	Formación docente y desarrollo ético profesional
Baykaldı et al. (2024)	Web of Science	Q3	Cualitativa	X	X	X	X
White J. et al. (2025)	Web of Science	Q3	Cualitativa	X	X	X	X
Batista (2019)	Scielo	Q3	Mixto	X	X	X	
Encalada (2024)	Dialnet	no tiene	Cualitativa	X		X	X
Baltierra-Rojas et al. (2024)	Dialnet	no tiene	Cualitativa	X	X	X	X
De-Souza (2024)	Education Source	Q3	Cualitativo	X	X	X	X
Opoku (2021)	Education Source	Q3	Cualitativo	X	X	X	X
Bojuwoye (2020)	Education Source	no tiene	Cuantitativo	X	X	X	X
Razer et al. (2015)	Web of Science	Q1	Cuantitativo	X	X	X	X
Sunza –Chan et al. (2021)	Dialnet	no tiene	Mixto	X	X	X	

Prácticas pedagógicas inclusivas

Los estudios aportan evidencias sobre la transformación de las prácticas pedagógicas hacia enfoques más inclusivos, destacando el compromiso de los docentes por atender a la diversidad en contextos escolares heterogéneos. Se observa una tendencia clara hacia el uso de la instrucción diferenciada, donde los docentes adaptan contenidos, procesos y productos de aprendizaje de acuerdo con las características y necesidades de su alumnado, lo cual promueve entornos más equitativos de participación y aprendizaje (Leballo et al., 2021; Robinson, 2018; Roose et al., 2024; Zapata et al., 2015).

Diversos estudios señalan que, si bien gran parte del profesorado valora la relevancia de aplicar prácticas inclusivas, la implementación efectiva de estas varía significativamente según el contexto institucional, la formación previa y la disponibilidad de recursos. Entre los principales obstáculos están el número elevado de estudiantes por aula, la falta de tiempo para la planificación y la escasa capacitación específica en inclusión educativa. Sin embargo, se identifican iniciativas concretas enfocadas en incorporar enfoques activos centrados en el estudiante, como el aprendizaje cooperativo, los proyectos integrados, la co-enseñanza, el uso de materiales multisensoriales y las tecnologías de apoyo (Baltierra-Rojas et al., 2024; Bavli, et al., 2020; De-Souza, 2024; Encalada, 2024; Kroesch y Peeples, 2021; White et al., 2025).

En varios estudios se evidencia una transformación en la cultura profesional docente, que implica un tránsito desde enfoques homogeneizadores del aula hacia una comprensión que concibe la diversidad como una fuente de enriquecimiento colectivo. Los docentes que han transitado hacia prácticas inclusivas reportan mejoras en el ambiente escolar, una mejor capacidad para atender las dimensiones emocionales, sociales y académicas de todos los alumnos y una mayor implicación del estudiantado. Entre las estrategias más destacadas está la promoción de comunidades de aprendizaje inclusivas, el fortalecimiento de vínculos significativos y el acompañamiento emocional (Encalada, 2024; Sunza et al., 2021; Razer et al., 2015).

En paralelo, la inclusión de estudiantes con discapacidad es un aspecto central en las experiencias analizadas. Se destaca el uso de adaptaciones curriculares personalizadas, planes de apoyo pedagógico, especialmente en escenarios donde las políticas de inclusión han sido normativamente establecidas y evaluaciones flexibles. No obstante, se señala que algunas de estas prácticas no parten de un compromiso institucional consolidado, sino de la voluntad individual del docente (Bojuwoye, 2020; Baykaldı et al., 2024; Ndongwa et al., 2017; Reche-Urbano et al., 2024; Yazicioglu, 2020; Zapata et al., 2015).

Por último, la revisión revela que la inclusión no puede reducirse a estrategias técnicas, sino que exige una transformación ética, política y pedagógica del quehacer docente. La inclusión requiere un posicionamiento crítico ante las dinámicas de exclusión estructural y adoptar una perspectiva pedagógica orientada a la justicia social. Por tanto, las prácticas inclusivas se configuran como parte de una pedagogía comprometida con la equidad, el reconocimiento de la diversidad y la generación de entornos de aprendizaje verdaderamente significativos para todos.

Barreras estructurales e institucionales

La literatura revela la presencia de diversas barreras estructurales e institucionales que obstaculizan la ejecución real y sostenida de una educación inclusiva. Entre los obstáculos más frecuentes sobresalen, la rigidez de los diseños curriculares y la ausencia de mecanismos específicos para evaluar institucionalmente la inclusión, así como la desconexión entre las políticas inclusivas y las prácticas escolares cotidianas. Dichas limitaciones estructurales reducen la capacidad del educador para adaptar sus metodologías a la diversidad del estudiantado, generando tensiones entre los marcos normativos y las dinámicas pedagógicas (Kroesch & Peeples, 2021; Robinson, 2018; Zapata et al., 2015).

Una de las barreras que sobresalen en las investigaciones es la estructura organizativa de los centros educativos, la que se define por horarios inflexibles, agrupamientos homogéneos del alumnado, segmentación según niveles de rendimiento o características sociales, escasa flexibilidad en la distribución de recursos y una división estricta de funciones entre docentes generalistas y especialistas. Estas condiciones no solo impiden la posibilidad de planificar de manera colaborativa, dificultan el trabajo interdisciplinar y constriñen el acompañamiento personalizado de los estudiantes. Por otro parte se reportan dificultades en la comunicación entre los distintos actores escolares, así como una escasa participación de las familias en los procesos educativos (Batista, 2019; Leballo et al., 2021; Ndongwa et al., 2017; Razer, et al., 2015; White et al., 2025; Yazicioglu, 2020).

Otro hallazgo clave es la falta de recursos humanos y materiales, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Escuelas públicas y rurales se enfrentan a una doble desigualdad: por un lado, reciben una alta demanda de atención a la diversidad y, por otro, operan con plantillas insuficientes, materiales limitados, escasa formación especializada y escaso apoyo técnico externo. Esta situación genera un agotamiento del profesorado y una sensación de desamparo institucional que compromete la sostenibilidad de las prácticas inclusivas (Opoku, 2021; Razer et al., 2015; Sunza et al., 2021; Zwane y Malale, 2018).

También se identifican barreras culturales e ideológicas institucionalizadas que operan de forma velada, como la reproducción de modelos meritocráticos que valoran el rendimiento académico homogéneo, el énfasis en evaluaciones estandarizadas y currículos inflexible y sobrecargado, o la idea de que los estudiantes con necesidades específicas deben ser atendidos fuera del aula regular. Dichas barreras se identifican en instituciones que, desde el discurso, apuestan por la inclusión, lo que demuestra las incongruencias entre el discurso y la práctica (Baykaldi et al., 2024; De-Souza, 2024; Kroesch y Peebles, 2021; Mokaleng y Möwes, 2020; Robinson, 2018; Roose et al., 2024).

Los estudios coinciden en que la inclusión requiere transformaciones sistémicas profundas a nivel institucional que implican reestructurar las culturas organizativas, flexibilizar las estructuras escolares, garantizar condiciones laborales y materiales adecuadas, y desarrollar políticas coherentes de apoyo a la diversidad, articuladas desde un enfoque intersectorial.

Actitudes y creencias del profesorado sobre la inclusión educativa

Los estudios analizados exponen como, tanto las actitudes y creencias de los educadores, representan un elemento esencial en la ejecución o bloqueo de prácticas inclusivas. En tal sentido emerge una tensión entre las concepciones prácticas que los maestros alimentan en sus contextos docentes y los discursos a favor de la inclusión. Si bien hay docentes que proyectan una predisposición favorable hacia la inclusión, ello no necesariamente se expresa en estrategias específicas inclusivas en el aula, lo cual devela limitaciones actitudinales que en ocasiones no son conscientes (Robinson, 2018; Roose et al., 2024; Zapata et al., 2019).

Como parte de los resultados más consistentes emerge que las creencias previas sobre el estudiantado con necesidades educativas especiales impactan en el diseño e implementación de las actividades pedagógicas. Hay maestros, sobre todo los que no poseen una formación específica, que aún poseen una visión segregadora, en la medida en que conciben que se debe dar una atención especializada a los estudiantes con necesidades educativas especiales fuera del aula común. Sin embargo, otros estudios reflejan que los docentes tutores y quienes tienen elevada experiencia en el trabajo con las neurodivergencias suelen asumir posturas más sensibles y propositivas (Kroesch y Peebles, 2021; Leballo et al., 2021; Razer et al., 2015; Zapata et al., 2019).

Otros análisis denotan que las actitudes del docente también están influenciadas por componentes contextuales, como la presión por el rendimiento académico, la cultura institucional, el liderazgo escolar y las condiciones laborales. En este sentido, hay escue-

las con apoyo institucional y cultura colaborativa, donde las creencias del profesorado se acercan más hacia principios de inclusión. En cambio, en contextos marcados por la competitividad, el control burocrático o la falta de acompañamiento, los docentes desarrollan actitudes defensivas o de resistencia al cambio (De-Souza, 2024; Specht et al., 2024; Sunza, 2021; Zapata et al., 2015).

Un aspecto positivo es que varios estudios destacan la posibilidad de transformación de las creencias docentes a través de procesos formativos reflexivos, trabajo en equipo y experiencias exitosas de inclusión. Cuando los docentes vivencian que las adaptaciones funcionan y que los estudiantes logran progresos, sus actitudes se vuelven más abiertas y empáticas, desarrollando un sentido de autoeficacia frente a los retos de la inclusión. Esta evidencia sugiere que las creencias no son estáticas, sino susceptibles de cambio a partir del acompañamiento profesional y las condiciones adecuadas (Baltierra et al., 2024; Baykaldı, et al., 2024; Fazil et al., 2022; Reche-Urbano et al., 2024; Specht et al., 2024; Sunza et al., 2021; Zwane & Malale, 2018).

En resumen, la revisión evidencia que las actitudes y creencias del profesorado no solo reflejan posicionamientos individuales, sino también las lógicas institucionales y sociales en las que se inscriben. A su vez, estas creencias operan como filtros que condicionan la interpretación de las políticas inclusivas y su aplicación real en las aulas. Por tanto, promover la inclusión educativa implica trabajar no solo con metodologías y recursos, sino con las representaciones y valores que sustentan la práctica docente.

Formación docente y desarrollo ético profesional

Las investigaciones destacan que la formación docente inicial y continua es un factor determinante para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. En muchos casos, se constata una brecha significativa entre las demandas del modelo educativo inclusivo y las competencias efectivamente adquiridas durante la formación del profesorado. En particular, los docentes señalan carencias en conocimientos sobre atención a la diversidad, diseño universal para el aprendizaje, estrategias de evaluación inclusiva y gestión emocional del aula diversa (Kroesch y Peebles, 2021; Robinson, 2018; Zapata et al., 2015).

Una constante entre los estudios es la crítica a la formación que se limita a módulos teóricos o a talleres aislados sin continuidad ni vinculación con la práctica. Se manifiesta la importancia de implementar modelos de formación situados, reflexivos y colaborativos que contribuyan a la planificación, intervención y evaluación cotidiana con un enfoque inclusivo. De esta forma sobresalen ejes efectivos para el desarrollo profesional docente como las comunidades profesionales de aprendizaje, la formación en servicio y el acompañamiento pedagógico (Baykaldı et al., 2024; Leballo et al., 2021; Robinson, 2018; White et al., 2025; Yazicioglu, 2020).

La formación ética y actitudinal también ocupa un lugar central en la literatura revisada. En este sentido resulta importante desarrollar una postura crítica, sensible y comprometida ante las brechas de desigualdad escolar. Determinadas investigaciones develan que los cambios más significativos se dan cuando los educadores son interpelados en sus propias creencias, valores y prácticas, y pueden asumir una postura acorde con los prin-

cipios de la inclusión (Roose et al., 2024; Robinson, 2018; Baykaldı et al., 2024; Encalada, 2024; Sunza et al., 2021; Bavlı et al., 2020).

De la misma forma, se destaca que la formación para la inclusión no debe ser secundaria en los planes de estudio, sino transversal a los mismos, lo cual significa incorporar la diversidad como eje formativo, ofrecer oportunidades prácticas sistemáticas en contextos educativos reales y repensar la organización curricular. Por otra parte, resulta esencial que no solo los especialistas reciban esta formación, sino todos los docentes (Baltierra et al., 2024; De-Souza, 2024; Fazil et al., 2022; Mokaleng y Möwes, 2020; Razer et al., 2015; Reche-Urbano et al., 2024; Specht et al., 2024).

Si bien los estudios muestran que el desarrollo profesional necesita que estén presentes las condiciones institucionales apropiadas, también requiere recursos para la innovación pedagógica, reconocimiento del saber docente y tiempo para la formación continua. Finalmente, la formación docente debe entenderse como un ejercicio de reflexión crítica, compromiso ético con todos los estudiantes y construcción colectiva de saberes (Encalada, 2024; Leballo et al., 2021; Ndongwa, 2017; Opoku, 2021; Roose et al., 2024; Zapata et al., 2015).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente revisión permiten ahondar en la comprensión de las experiencias, barreras, creencias y prácticas de los docentes de educación media superior frente a la inclusión educativa. Desde 2015 el número de publicaciones en las bases de datos mencionadas ha incrementado de forma sostenida hasta alcanzar un pico en 2024, lo cual denota un interés cada vez mayor por investigar y socializar estudios sobre prácticas docentes inclusivas. Este esquema es coherente con los crecientes esfuerzos globales por cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sobre todo el número 4 (Naciones Unidas, 2015).

Si bien gran parte de las investigaciones presentan al docente como foco principal, existe una tendencia creciente en los últimos años a incorporar también a estudiantes, familias, directivos u orientadores. Ello supone una sensibilidad e interpretación más sistémica y ecológica de la inclusión, lo cual se corresponde con el Modelo de Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner y el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2011).

Los antecedentes confirman la relevancia y significación del rol del docente para materializar una educación inclusiva de calidad (Booth y Ainscow, 2011; Ainscow y Mes-siou, 2021). No obstante, este rol se ve condicionado por diversos factores formativos, estructurales e ideológicos como se muestran en los estudios.

En primera instancia las prácticas pedagógicas inclusivas representan el compromiso docente frente a escenarios educativos caracterizados por la heterogeneidad. Si bien se reflejan estrategias significativas como la instrucción diferenciada, el aprendizaje cooperativo o las adaptaciones curriculares, no siempre se llevan a cabo con sistematicidad. La fisura que emerge entre la intención inclusiva y la práctica cotidiana ha sido argumentado en la literatura a partir de la falta de recursos, el tiempo y el acompañamiento institucional (Avramidis y Norwich, 2002; Florian y Rouse, 2009).

Respecto a las barreras estructurales e institucionales emergen brechas entre las políticas inclusivas y las condiciones reales del sistema educativo. Tanto la segmentación por rendimiento, la rigidez curricular y la poca participación de las familias conforman contextos que limitan la atención a la diversidad. Así como refiere Skidmore (2004), estos obstáculos operativos e ideológicas imitan lógicas de exclusión institucionalizadas.

En relación con las actitudes y creencias del docente, las investigaciones denotan que no solo constituyen disposiciones personales, sino que también son construcciones en escenarios específicos, mediados por las condiciones de trabajo, la cultura escolar y la experiencia acumulada. Las creencias suelen ser más favorables y abiertas a la diferencia en contextos caracterizados por un liderazgo inclusivo y apoyo institucional (Echeita & Duk, 2008). Por otra parte, se comprueba que las prácticas y vivencias positivas de inclusión educativa transforman favorablemente las creencias del docente.

La categoría de formación docente y desarrollo profesional denota que existen significativas grietas entre la preparación efectiva del educador y el discurso inclusivo. La formación inicial todavía no es suficiente, y la formación continua tiende ser truncada o divorciada de las prácticas reales. Ello muestra un escenario que compromete la implementación de estrategias inclusivas sostenidas. Los hallazgos coinciden con estudios antecedentes que apuestan por una formación situada, colaborativa y transversal, que contribuya a la construcción de una identidad profesional comprometida con la equidad por parte del docente (Forlin, 2001; Ainscow, 2005).

Por último, la discusión contribuye a ratificar que la inclusión educativa en la enseñanza media superior necesita trascender el enfoque centrado en la disposición individual del docente. Se trata de una perspectiva integral que posibilite el avance hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos a partir de la revisión de las estructuras escolares, el fortalecimiento de la formación docente y de los apoyos institucionales y la transformación de las creencias que sustentan las prácticas pedagógicas.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión permiten concluir que la inclusión educativa en la educación media superior es una responsabilidad compartida que va más allá de las estrategias individuales del educador. Aunque el profesorado desempeña un rol esencial en la transformación de las prácticas pedagógicas, su competencia para ejecutar prácticas inclusivas está condicionada, de alguna forma, por la formación recibida, las condiciones institucionales y el respaldo de políticas acordes con la inclusión.

Los resultados develan la existencia de experiencias positivas de inclusión, promovidas por el compromiso ético y pedagógico de los docentes. Sin embargo, dichas experiencias dependen, en gran medida, de la disposición individual y no tanto de un marco institucional articulado. Dicho escenario arriesga la sostenibilidad de las prácticas inclusivas, sobre todo en contextos marcados por la falta de recursos, el aislamiento profesional y la presión por resultados estandarizados.

Las barreras estructurales e institucionales como la rigidez de los currículos, la escasa flexibilidad organizativa y la ausencia de mecanismos de evaluación inclusiva, constituyen procesos que impiden avanzar hacia la educación inclusiva. A ello se le une la persistencia de creencias docentes que, si bien en determinados casos muestran una apertura hacia la inclusión, aún están condicionadas por modelos pedagógicos tradicionales e imaginarios estereotipados.

En relación con la formación docente inicial y continua se detectan determinadas lagunas en cuanto a una débil preparación recibida por el profesorado para atender la diversidad, lo que reafirma la importancia de implementar modelos formativos desde una perspectiva situada, reflexiva y transversal. La inclusión debe ser un eje articulador de las competencias profesionales docentes.

Algunos de los vacíos de investigación que se identificaron son la falta de estudios centrados exclusivamente en docentes del nivel medio superior, la escasez de estudios longitudinales y la ausencia de un enfoque interseccional. Además, se denota una débil presencia de estudios latinoamericanos con metodologías robustas, una limitada evaluación del impacto institucional de las prácticas inclusivas y la escasa atención al papel de los equipos directivos y las estructuras de liderazgo escolar en la inclusión educativa.

Para futuras investigaciones se recomienda desarrollar estudios focalizados en docentes de educación media superior, diferenciando claramente este nivel de secundaria o universitario; incluir enfoques longitudinales o de seguimiento e incorporar metodologías mixtas que combinen datos cualitativos con mediciones cuantitativas para enriquecer la comprensión del fenómeno. Por otra parte, se sugiere investigar el papel de los líderes escolares y equipos directivos en la promoción o bloqueo de las prácticas inclusivas, evaluar el impacto de las comunidades profesionales de aprendizaje y el acompañamiento pedagógico en la transformación de creencias y prácticas inclusivas del profesorado y explorar experiencias innovadoras de formación docente continua, orientadas a la inclusión.

Finalmente, se reconoce la necesidad de fortalecer el acompañamiento institucional, promover el trabajo colaborativo entre docentes y construir comunidades de práctica sostenibles. La inclusión educativa implica una postura ética, política y pedagógica por una educación justa, equitativa y democrática, que garantice el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes.

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

Arlety Pacheco-Gómez: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

Edit J. Cisneros-Cohernour: Escritura - revisión y edición; Supervisión.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses con la información presentada.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (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>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baltierra-Rojas, Y. A., Ramírez-Iñiguez, A. A., & Reyes-Piñuelas, E. P. (2024). Limitaciones y aciertos de las prácticas inclusivas en docentes de bachillerato desde una aproximación cualitativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 153–168. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/1011>
- Batista-Sardain, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *Revista Universidad de La Habana*, (288). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762019000200186
- Bavli, B., Korumaz, M., & Akar, E. (2020). Visually impaired mentally sighted: An inclusive education case. *International Journal of Progressive Education*, 16(6). <https://ijpe.inased.org/makale/1729>
- Baykaldi, G., Corlu, M. S., & Yabaş, D. (2024). An investigation into high school mathematics teachers and inclusive education for students with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 42(1), 124–134. <https://doi.org/10.1177/02646196231175327>
- Bojuwoye, O. (2020). Difficulties with implementing policy provisions on special and inclusive education in Nigerian schools: Teachers' views. *Editorial Staff*, 2.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO; CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- De-Souza, B. (2024). Mitigating policy-to-practice disparities in inclusive education from a bioecological systems perspective: The case of selected secondary schools in the Lower Shire, Malawi. *South African Journal of Education*, 44, S1. <https://doi.org/10.15700/saje.v44ns1a2386>
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 6(2), 1–8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
- Escalante-Puma, A., Villafuerte-Alvarez, C. A., & Escalante-Puma, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>

- Fazil, H., Arif, M. I., Ahmed, M., & Basit, A. (2022). Professional development of inclusive education teachers and their performance at secondary school level: A correlational study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 13(1).
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 121–131. <https://doi.org/10.1080/08856250110040703>
- Giné-Giné, C., Font-Roure, J., & Díez-de-Ulzurrun-Pausas, A. (2020). Els centres d'educació especial, suport a la inclusió. *Àmbits de psicopedagogia y orientación*, 53(3), 34-48. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.1983>
- Guirado-Rivero, V. C., García-Navarro, X., & Martín-González, D. M. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 82-88. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300012&lng=es&tlng=es
- Higgins, J.P., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <https://www.cochrane.org/authors/handbooks-and-manuals/handbook>
- Koutsouris, G., Bremner, N., & Stentiford, L. (2023). Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. *British Educational Research Journal*, 50(1), 260–286. <https://doi.org/10.1002/berj.3926>
- Kroesch, A. M., & Peeples, K. N. (2021). High school general education teachers' perceptions of students with significant disabilities. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions*, 40(1), 26–41. <https://doi.org/10.14434/rapcc.v40i1.31756>
- Lagestad, P. A., Rotvik, M. L., Valle, A. M. & Badhanovich-Hanssen, N. (2023). Teachers' experiences of inclusion in classroom settings. *Education Sciences*, 13(11), 1136. <https://doi.org/10.3390/educsci13111136>
- Leballo, M., Griffiths, D., & Bekker, T. (2021). Differentiation practices in a private and government high school classroom in Lesotho: Evaluating teacher responses. *South African Journal of Education*, 41(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1835>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. & Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura: Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Márquez-Cabellos, N.G., & Ramos-Ramírez, B.N. (2023). Camino hacia la inclusión en educación media superior y superior: Voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 36, 100–111. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>
- Mokaleng, M., & Möwes, A. D. (2020). Issues affecting the implementation of inclusive education practices in selected secondary schools in the Omaheke Region of Namibia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(2), 78–90. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p78>
- Montoya-González, A. I., & Vásquez-Atochero, A. (2023). Inclusión educativa en bachillerato: análisis de trece investigaciones publicadas en revistas electrónicas de 2012 a 2022. *Papeles: Revista de la Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, 15(29). <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1303>

- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Ndongwa-Bamu, B., De-Schauwer, E., Verstraete, S., & Van-Hove, G. (2017). Inclusive education for students with hearing impairment in the regular secondary schools in the North-West Region of Cameroon: Initiatives and challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(6), 612–623. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1313395>
- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). *La inclusión educativa en México*. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 43–51. <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Opoku, M. P. (2021). The intentions of teachers towards practicing inclusive education in secondary schools in Ghana: A qualitative study. *Africa Education Review*, 18(3-4), 93-111. <https://doi.org/10.1080/18146627.2022.2150869>
- Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944–964. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019373>
- Reche-Urbano, E., Boli, E., Sampedro-Requena, B. E., & Quintero-Ordoñez, B. (2024). Factores de incidencia en la percepción del docente de Educación Secundaria griego hacia la educación inclusiva. *Relieve*, 30(1), Art. 5. <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.26761>
- Robinson, K. (2018) Four secondary teachers' perspectives on enhancing the inclusion of exceptional students. *Exceptionality Education International* 2018, 28(1), pp. 1–21. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i1.7756>
- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Van-Avermaet, P. (2024). Professional vision as a mediator for inclusive education? Unravelling the interplay between teachers' beliefs, professional vision and reported practice of differentiated instruction. *Educational Review*, 76(3), 483–505. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054957>
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Open University Press.
- Specht, J., Miesera, S., Metsala, J., & McGhie-Richmond, D. (2024). Predictors of self-efficacy for inclusive education: A comparison of Canada and Germany. *Exceptionality Education International*, 34(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v34i1.16920>
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Sunza-Chan, S. P., Ramírez-de-Arellano-De-la-Peña, J. A., Sevilla-Santo, D. E., & Martín-Pavón, M. J. (2021). Factores institucionales que constituyen barreras para el aprendizaje en estudiantes de bachillerato en Yucatán. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 83-99. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050907>

- Taylor, J. P., Rooney-Kron, M., Whittenburg, H. N., Thoma, C. A., Avellone, L., & Seward, H. (2020). Inclusion of students with intellectual and developmental disabilities and postsecondary outcomes: A systematic literature review. *Inclusion*, 8(4), 303–319. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.4.303>
- UNESCO. (2015). *Garantizando el derecho a una educación inclusiva y de calidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Vivanco-Encalada, J. M. (2024). Estrategias pedagógicas innovadoras para desarrollar inclusión educativa en estudiantes de la ciudad de Loja. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(6), 8856-8867. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15572
- White, R., Lowery, Ch., & Johnson, J. (2025). Enhancing high-quality education through systemic school leadership: a systematic review. *Quality Education for All*, 2(1), 227-244. <https://doi.org/10.1108/QEA-09-2024-0096>
- White, J., McGarry, S., Williams, P. J., & Black, M. (2025). “We are running a marathon not a Sprint”: Educators’ experiences and perspectives on inclusion for autistic students through strengths-based approaches in mainstream high schools. *The Asia-Pacific Education Research*, 34, 1583–1592. <https://doi.org/10.1007/s40299-025-00969-z>
- Yazicioglu, T. (2020) Determining the views of school principals and guidance teachers on inclusive practices at Anatolian high-schools. *Journal of Education and Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p87>
- Zapata-Rivera, I. L., López-Estrada, J., & Rivera-Obregón, M. L. (2015). La inclusión educativa: Una mirada desde los docentes-tutores del bachillerato universitario: Retos y desafíos. *Revista Ra Ximhai*, 11(4 Especial), 355–367. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.26.iz>
- Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability*, 7. <https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.391>



Integración del aula invertida en contextos escolares mexicanos. Un análisis de estudios previos en el periodo 2021-2025

Integration of the flipped classroom in Mexican school contexts. A review of studies from 2021 to 2025

Emmanuel Flores-Flores

Universidad del Valle de México

México

<https://orcid.org/0000-0003-4757-2375>

emmanuel.flores@uvmnet.edu

Recibido: 25-06-2025

Aceptado: 17-07-2025

Publicado: 24-07-2025

Cómo citar este artículo:

Flores-Flores, E. (2026). Integración del aula invertida en contextos escolares mexicanos. Un análisis de estudios previos en el periodo 2021-2025. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3491. <https://doi.org/10.21555/rpp.3491>

Resumen

La pandemia por Covid-19 aceleró la integración de metodologías de enseñanza innovadoras en diferentes contextos educativos, siendo una de ellas el aula invertida. Esta metodología se ha colocado como una estrategia efectiva para propiciar el aprendizaje activo. Su implementación en México ha generado la posibilidad de documentar, sistematizar y analizar experiencias diversas. El presente estudio tuvo como objetivo revisar sistemáticamente investigaciones publicadas entre 2021 y 2025, con la finalidad de reconocer tendencias, hallazgos y estrategias que favorezcan su adopción en nuevos contextos escolares. La revisión incluyó 19 estudios centrados en la implementación del aula invertida en contextos escolares mexicanos de diferentes niveles educativos. Entre los resultados más relevantes se tiene que la metodología propicia modificaciones y cambios positivos en el quehacer de los profesores, así como en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. De igual

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



manera, se observan como beneficios, la interacción y la responsabilidad que adquieren en su proceso de aprendizaje. No obstante, la implementación de la metodología también enfrenta desafíos en lo que respecta a la formación docente, los recursos tecnológicos y la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza al perfil de los estudiantes. Entre las oportunidades que la metodología trae consigo, se encuentran el fortalecimiento de las habilidades docentes para integrar herramientas digitales y la mejora de la percepción de los actores principales del proceso: profesores y estudiantes. Finalmente, se devela la necesidad de generar nuevos estudios en torno a la implementación del aula invertida en nuevos contextos escolares.

Keywords: Aula invertida; Metodología activa; Innovación educativa; Percepción estudiantil; Formación docente; México.

Resumen

The Covid-19 pandemic favored the integration of new innovative teaching methodologies in various educational contexts. One of them was the flipped classroom, which emerged as an effective strategy for fostering students' active learning. The implementation of the methodology in Mexico allows to document, systematize and analyze a wide range of experiences. The aim of this study was to carry out a systematic review of studies published between 2021 and 2024 to identify trends, findings and strategies that help their integration into new school contexts. The revision included 19 studies focused on the implementation of the methodology in Mexican educational settings in different academic levels. Among the most relevant findings is that the flipped classroom promotes positive changes in teachers' practices and in the development of students' autonomy. In addition, there are some other benefits, for example, the increase in the interaction and responsibility of the students in their learning process. Nevertheless, some challenges were identified, mainly on teacher training, access to technological resources and the necessity to adapt the teaching strategies to the students' profiles. As a result of the review, some opportunities arise. For example, strengthening the teacher's skills to integrate digital tools and the possibility to improve the perception of both teachers and students. Finally, the need to continue researching on the implementation of the flipped classroom in new school contexts is of paramount importance.

Palabras clave: Flipped classroom; Active learning; Educational innovation; Student perception, Educational inclusion; Mexico.

INTRODUCCIÓN

La pandemia ocasionada por el Covid-19, generó una serie de transformaciones sustantivas en diversos ámbitos de la sociedad. La educación en México no fue la excepción; por el contrario, fue de los sectores más afectados dadas las condiciones en las que se encontraban las escuelas hasta antes de marzo de 2020. En este contexto, los profesores tuvieron la necesidad de dar continuidad al ciclo escolar en turno. Para ello, en varias instituciones de todos los niveles educativos se integraron recursos tecnológicos y herramientas digitales. En algunas escuelas, incluso, se adoptaron metodologías de enseñanza que, en ese momento, se percibieron como innovadoras en el contexto. Una de ellas fue el aula invertida, la cual, según diversos estudios recientes, ha sido documentada como una práctica exitosa en la literatura académica.

Aunque el aula invertida fue desarrollada por profesores de química en Estados Unidos hace más de una década, su reciente incorporación en otros contextos escolares mexicanos, la ha posicionado como una alternativa innovadora. Zavala et al. (2023) la describen desde “una perspectiva constructivista, centrada en el aprendizaje activo, donde el alumno es protagonista de su propio aprendizaje y el docente desempeña un papel de mediador” (p. 207). Lo anterior permite observar que esta metodología contrasta con el enfoque tradicional, arraigado por años en muchos sistemas escolares. Si bien el aula invertida se implementó como una medida emergente al inicio de la pandemia, su uso se ha mantenido como una estrategia vigente hasta la fecha.

Por lo anterior, resulta conveniente analizar la forma en que el aula invertida (A.I) se ha integrado a fin de identificar los resultados, ajustes, desafíos y aciertos logrados hasta hoy. Esto cobra especial relevancia porque instituciones de todos los niveles educativos han utilizado la metodología como estandarte de calidad ante la sociedad. De este modo, el análisis que se presenta con ello es útil para identificar y diseñar estrategias centradas en “potenciar” la efectividad del aula invertida. Al respecto, Zavala et al. (2023) señalan que,

La poca aplicabilidad de modelos innovadores en las aulas y la falta de coherencia entre los modelos con el desarrollo de la docencia ha generado áreas de oportunidad en los procesos formativos de los estudiantes, donde la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal al individual, transformándose a un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso (p. 206).

En otras palabras, no basta con implementar una nueva metodología de enseñanza. También es fundamental tomar en cuenta la formación de los profesores, así como otros aspectos tales como la infraestructura y los recursos académicos que contribuyan con su éxito. En particular, en el aula invertida se reconocen varias implicaciones, entre las que se destacan el rol activo que asumen los estudiantes, la redefinición de las funciones del docente, así como la importancia que adquiere el trabajo en el aula desde una nueva perspectiva teórica. Bishop y Verleger (2013), explican que el éxito o el fracaso de la metodología depende del enfoque pedagógico que se adopte para el diseño de las actividades a realizar en el aula.

En la misma línea, Zavala et al. (2023) indican que

“Lograr una educación de calidad no solo significa un cambio en la cultura escolar, también se requiere rediseñar el currículo con una visión innovadora que induzca cambios en los conceptos pedagógicos” (p. 206).

Al respecto, enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), podrían enriquecer la implementación del aula invertida al considerar la diversidad del estudiantado, dado que la metodología ofrece oportunidades de acceso, expresión y compromiso, favoreciendo una educación inclusiva y flexible (Rose y Meyer, 2002).

De este modo se pueden incorporar aspectos fundamentales en el cambio de la metodología de enseñanza. Por ejemplo, se pueden mencionar los contenidos curriculares, los materiales de enseñanza y los tiempos establecidos para desarrollar las competencias esperadas. Cabe mencionar que todos los elementos son esenciales para una exitosa adopción del aula invertida.

El aula invertida plantea reorganizar las actividades que comúnmente se realizan en el salón de clases para que, en su lugar, se propongan otras que favorezcan el aprendizaje desde un enfoque más práctico. Bergman y Sams (2012) indican que se trata de un cambio en el que “*that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class*” (p. 13). En una clase de inglés, por ejemplo, las sesiones presenciales pueden centrarse en ejercicios orientados al desarrollo de las cuatro habilidades (comprensión de lectura, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral), mientras que la revisión de las estructuras gramaticales y adquisición del léxico se llevan a cabo previamente en casa.

Como consecuencia de lo expuesto, surge el interés por indagar y comprender cómo se han documentado y desarrollado las experiencias con el aula invertida para identificar estrategias de implementación en otras instituciones educativas. De ahí que el objetivo es revisar sistemáticamente los estudios previos a fin de identificar tendencias y hallazgos clave en el estado del arte sobre su implementación en el ámbito escolar mexicano durante el periodo comprendido entre 2021 y 2025.

METODOLOGÍA

La revisión sistemática se llevó a cabo con base en la propuesta metodológica de Londoño-Palacios et al. (2016), quienes indican que

“El estado del arte es una investigación documental que busca alcanzar un conocimiento crítico acerca del nivel de comprensión que se tiene de un fenómeno, con el fin de presentar hipótesis interpretativas sin prescindir de una fundamentación teórica” (p. 58).

Estos autores sugieren dos momentos en el proceso:

- fase heurística
- fase hermenéutica

Como parte de la fase heurística, se estableció, como punto central del estudio, la implementación del aula invertida en México entre 2021 y 2025. Esta delimitación favoreció la búsqueda y selección de los informes de investigación pertinentes para la revisión. De este modo, se definieron como criterios de inclusión:

1. Temática de búsqueda: aula invertida, aula inversa o *flipped classroom* en universidades en México
2. Periodo de publicación: Entre 2021-2025
3. Características del documento: disponibilidad de texto completo en español

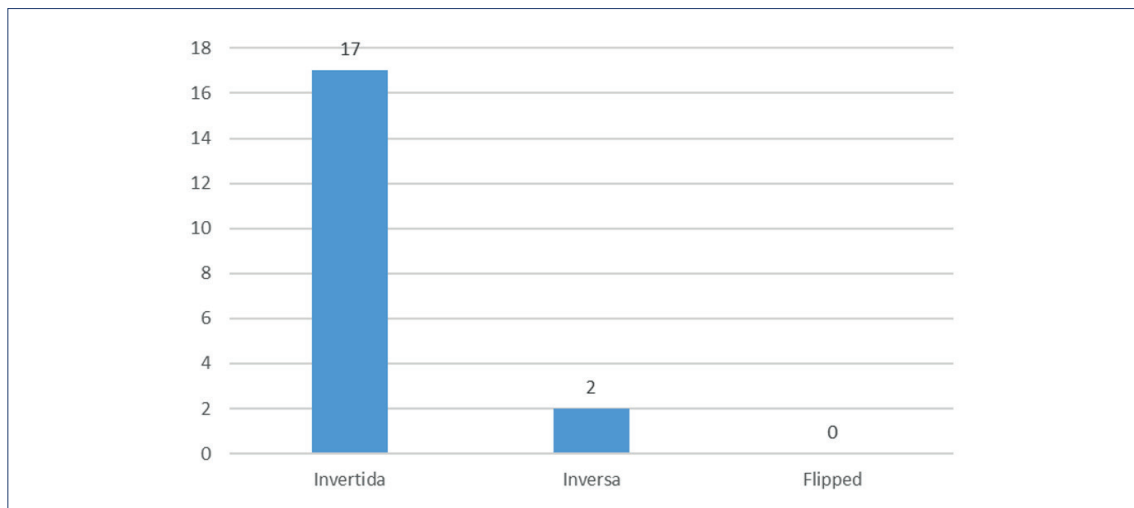
En total, fueron revisados y analizados 19 documentos en los que se presentaron los resultados de estudios previos realizados acerca del aula invertida en contextos escolares mexicanos.

RESULTADOS

Como parte de la fase heurística propuesta por Londoño et al. (2016), se procedió con la descripción de los estudios previos. En este sentido, se priorizaron documentos en español que usaran la denominación en inglés 'Flipped Classroom' para conocer el término común entre profesores mexicanos. De este modo, se realizó la búsqueda de artículos, tesis, capítulos de libro, entre otros en Redalyc, Scielo, Dialnet y Google Académico. Posterior a la búsqueda y selección, se encontraron 21 documentos. En la figura 1 se muestran los resultados obtenidos respecto a las palabras clave.

Figura 1

Denominación de la metodología Flipped Classroom en español

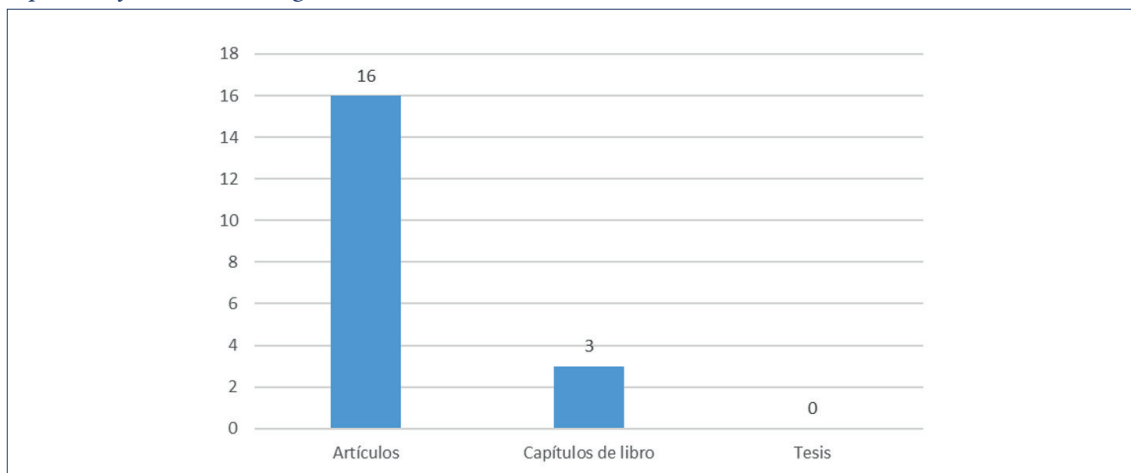


A partir de la información que se presenta en la figura, se observa que el nombre común para referirse a la metodología en México es aula invertida. En una menor proporción, se le denomina aula inversa. Si bien, se encontraron otros estudios realizados en contextos mexicanos, su publicación fue en el idioma inglés y, por lo tanto, no fueron

considerados para la revisión sistemática. La figura 2 presenta los resultados que se obtuvieron respecto al tipo de informes de investigación encontrados.

Figura 2

Tipos de informes de investigación encontrados



Según los datos de la figura 2, la mayor parte de los estudios revisados se publicaron en revistas académicas o journals. De igual manera, se observa una baja participación de estudiantes de licenciatura y posgrado en investigaciones relacionadas con esta metodología, a pesar de su importancia actual. Este hallazgo sirve para realizar un exhorto a las universidades, de modo que se incentive a los estudiantes a realizar investigación que genere conocimientos en torno al aula invertida.

Una vez que se tuvieron los documentos en extenso, se procedió a su lectura analítica y posterior identificación de elementos clave: investigadores involucrados, problemas identificados, preguntas u objetivos de investigación, metodología de investigación, resultados y conclusiones. Esta revisión permitió clasificar los estudios, de acuerdo con los resultados que evidenciaron. En la tabla 1, se presenta la propuesta de clasificación de los estudios, que se reconoce como la lista de categorías para realizar el análisis de la información recabada.

Tabla 1

Categorías de análisis identificadas en los estudios revisados

Enfoque	Número de artículos
Efectividad del aula invertida	8
Proceso de implementación del aula invertida	1
Percepción de los estudiantes en torno al aula invertida	4
Uso de herramientas digitales en el aula invertida	4
Retos y desafíos en la implementación del aula invertida	1
Percepciones de los profesores en torno al aula invertida	1

Según los datos que se presentan en la tabla anterior, el enfoque principal de los estudios revisados se centró en la indagación acerca de la efectividad que tiene el aula invertida en las experiencias educativas. A ello se unen también aquellos informes basados en la percepción de los estudiantes y la integración de herramientas tecnológicas. No obstante, existe una oportunidad significativa para desarrollar investigaciones sobre el proceso que conlleva la implementación de la metodología, los retos que se generan en el mismo y la percepción de los profesores respecto de la metodología. Se observó la existencia de estudios centrados en el estudiante, pero no se encontraron informes en los que se tenga a los profesores como uno de los elementos medulares del éxito de la metodología, es decir, se ha dejado de lado el papel que estos actores juegan en los cambios propios del aula invertida.

Además, se reconocieron aspectos metodológicos particulares en cada uno de los estudios revisados. La tabla 2 presenta la frecuencia de los enfoques adoptados.

Tabla 2

Enfoques de investigación

Enfoque	Número de informes
Cuantitativo	8
Cualitativo	5
Mixto	4

Como se puede observar, hay un predominio de investigaciones de corte cuantitativo, lo que sugiere el uso de instrumentos de recolección de datos objetivos como la encuesta, exámenes de conocimientos, cuestionarios construidos en escala Likert y la aplicación de tests psicométricos, según lo revisado en los informes. Sobresalen diseños exploratorios o cuasiexperimentales, característicos de la metodología cuantitativa. En menor proporción se tienen investigaciones cualitativas, en las que se emplearon grupos focales y entrevistas como estrategias de recolección de información. Finalmente, en los estudios de corte mixto, que representan la minoría de estudios revisados, se indicó el uso de cuestionarios y observaciones.

DISCUSIÓN

La revisión sistemática de los estudios previos que se tomaron en consideración para construir la aproximación al estado del arte en torno a experiencias con el aula invertida en el contexto mexicano en un periodo del 2021 al 2025, dio pauta para reconocer que esta metodología ha generado cambios positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las principales observaciones que se hacen a favor de su implementación es la existencia de una mayor practicidad en la clase, así como el otorgamiento de más responsabilidad al estudiante (Campos, 2021). Cabe mencionar que lo anterior hace referencia a un enfoque activo de los estudiantes, a quienes se les brinda la oportunidad de realizar actividades diferentes a las que se integran en otros enfoques, como la memorización

o la plenaria. En esta metodología su participación es fundamental al ser ellos el centro del proceso. Es principalmente este aspecto el que genera un gran reto para los profesores, puesto que no basta con que sean expertos en los contenidos que enseñan; además deben tener las habilidades para implementar actividades variadas como la discusión, el análisis, la investigación, entre otras.

El análisis de los documentos consultados hace ver que es primordial tomar en cuenta varios aspectos que favorezcan la implementación adecuada del aula invertida en un nuevo contexto escolar. En primer lugar, es fundamental conocer y tomar en cuenta las características de los estudiantes meta (Inzunza-Mejía et al., 2022). Se sugiere el análisis de su contexto social, económico, habilidad tecnológica, así como sus antecedentes académicos, por mencionar algunos, a fin de reconocer el perfil del estudiante a quien se va a dirigir el proyecto del aula invertida. Al estar los estudiantes en el centro del proceso, la integración de esta metodología conlleva tener una idea clara de quiénes, y cuáles son sus condiciones, a fin de evitar tropiezos que conduzcan a resultados negativos y obstáculos en su aprendizaje.

Aunado a lo anterior, es necesario que los profesores no pierdan de vista la importancia de atender las necesidades de la sociedad actual, por ejemplo, el desarrollo de competencias genéricas como “el pensamiento crítico, complejo y la metacognición” (Muñoz-Cano et al., 2023, p. 37), lo cual es posible a través de la cuidadosa selección de actividades y tareas con los estudiantes. Es bien sabido que el enfoque en estas competencias es fundamental para la preparación de los estudiantes en el entorno profesional y laboral.

En la misma línea, se reconoce que otro desafío es el hecho de que el aula invertida refleje la planeación cuidadosa de las clases, así como la selección de los materiales para cada sesión (Ñeco-Reyna y Venteño-Jaramillo, 2021). Por lo anterior, no es posible pensar en cualquier actividad o recurso; cada etapa de las sesiones de aprendizaje necesita estar debidamente planificada. Los profesores deben contar con los conocimientos y habilidades para seleccionar las estrategias de aprendizaje y adecuarlas al momento en que se pretendan emplear.

En lo que respecta al componente tecnológico, se requiere atender aspectos como “la funcionalidad, usabilidad, accesibilidad, eficiencia, seguridad y confianza” (Inzunza-Mejía et al., 2022). Por lo tanto, no todas las aplicaciones disponibles en la red pueden utilizarse en el salón de clases. Hay que tomar en cuenta el perfil de los estudiantes, los objetivos de la clase y las características de las herramientas tecnológicas que se deseen emplear. Es importante enfatizar en el rol de los profesores, pues son ellos quienes tienen la responsabilidad de seleccionar los medios para ejecutar las estrategias que hayan establecido previamente. En este sentido, también es necesario señalar que los recursos tecnológicos son precisamente un medio y no un fin para lograr los objetivos de aprendizaje, por lo que, no se puede forzar la integración de una herramienta para cada fase de la clase.

Así pues, la integración del aula invertida supone un proceso de “reflexión, diseño, implementación, evaluación y ajustes” (Jiménez-Rivas, 2023, p. 4), es decir, se trata de un ejercicio flexible y dinámico, que permite la adecuación y el cambio a partir de la observación y de los resultados. Como coloquialmente se menciona: “no todo está escrito en

piedra”, los profesores tienen la posibilidad de realizar mejoras y ajustes según los resultados que observen en sus clases. Esa flexibilidad es una de las características de las metodologías activas que permiten la obtención de resultados satisfactorios en los aprendizajes de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, la integración del aula invertida, al ser una metodología activa, se ha colocado como un ejercicio innovador con el que se puede tener la posibilidad de conducir al estudiante a resultados positivos. Cabe señalar que, uno de los objetivos principales de su implementación es que, profesores y estudiantes, “transiten de ser meros consumidores de información a prosumidores de conocimiento” (Muñoz-Cano et al., 2023, p. 37). Esto quiere decir que, el proceso de enseñanza y aprendizaje favorezca que los estudiantes construyan su propia versión de la realidad y del conocimiento, a partir de las actividades y tareas asignadas por los profesores. Como se puede observar, el rol de los profesores en la integración exitosa de la metodología es fundamental, por lo que su formación es imprescindible.

Como se mencionó previamente, la revisión permitió reconocer los resultados de las experiencias educativas reportadas y, con ello, generar una clasificación para presentar la información más sobresaliente, que sirva como referente para futuras implementaciones en contextos escolares diferentes. A continuación, se detalla con mayor profundidad cada una de las categorías reconocidas.

Efectividad del aula invertida

El aula invertida, como metodología de enseñanza innovadora, ha demostrado ser efectiva en contextos educativos variados. Los resultados en los estudios previos que se revisaron evidencian el potencial que tiene para contribuir a la educación en México y al desarrollo profesional docente. Mejía-Velázquez y Reyna-Lara (2022), reconocen el impacto positivo que puede tener, especialmente en la calidad de la formación que se brinda a los estudiantes. Esto resulta del alcance que pueden llegar a tener las estrategias que se emplean, no solamente en el salón de clases sino también en el campo laboral y profesional. En cuanto a los profesores, la metodología puede suponer una reducción en su carga de trabajo en el proceso de enseñanza.

Uno de los aspectos más relevantes que se identifica como positivo del aula invertida es que propicia un cambio en los roles tradicionales de los participantes del proceso educativo. En primer lugar, a los estudiantes se les asigna un rol protagónico (Mejía-Velázquez y Reyna-Lara, 2022). Es decir, son ellos quienes se responsabilizan de la construcción de sus aprendizajes, para lo cual se requiere que los profesores abandonen las plenas y la memorización y recurran a estrategias de aprendizaje activas, que impliquen la movilización de los conocimientos de los estudiantes. Este cambio, además, favorece la colaboración y participación puesto que el trabajo en equipo es necesario para consolidar los aprendizajes.

El impacto del aula invertida en el rol del estudiante también genera la posibilidad de involucrarlos en otros momentos del proceso de enseñanza: la evaluación, puesto que acciones como la coevaluación, el aprendizaje entre pares y el trabajo en equipo (Arreola

y Vázquez, 2024; Cardoso-Espinosa, 2022) toman sentido y se integran al proceso. La evaluación formativa, que se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental para lograr los resultados establecidos. Esto también implica la necesidad de brindar oportunidades formativas para que, profesores y estudiantes, transiten de una evaluación centrada en el resultado final a un enfoque que favorezca el aprendizaje y la retroalimentación, es decir, una evaluación que deje su lado punitivo y adopte una perspectiva procesual, constructivista y humanista.

De acuerdo con la revisión, el aula invertida incide de manera positiva en la inclusión y la personalización del aprendizaje. Jiménez-Rivas (2023), destaca que esta metodología es útil para atender a estudiantes con distintos estilos y necesidades, ya que facilita la adopción de un ritmo de aprendizaje individualizado. Sin lugar a duda, se observa una metodología con potencial impresionante y una serie de beneficios innumerables para la educación en México. De hecho, se ha documentado evidencia empírica que respalda su efectividad en distintos campos del conocimiento, como en el caso de las matemáticas (Cardoso-Espinosa, 2022).

El aula invertida ha existido desde hace varios años, pero fue a partir de la pandemia cuando adquirió una mayor relevancia en instituciones educativas de distintos niveles, incluyendo el ámbito universitario (Campos, 2021). Varios de los estudios revisados sostienen su éxito en los resultados y percepciones de los estudiantes. No obstante, su creciente aceptación no debe interpretarse como una solución universal, es decir, esta metodología no representa la panacea, sino que se coloca como una estrategia que puede complementar otras prácticas pedagógicas en la construcción de los aprendizajes. No está de más reiterar que su implementación exitosa depende de varios factores propios del contexto escolar específico. Puede darse el caso de que su implementación en alguna institución no sea posible en el corto plazo dadas sus condiciones. Por ello, se requiere analizar su viabilidad y pertinencia a partir de los recursos con los que se cuenta.

Proceso de implementación del aula invertida

Varios de los estudios revisados aportan elementos para comprender las fases de este proceso y también algunas complicaciones iniciales. Existen aspectos pedagógicos y logísticos clave que favorecen la generación de un panorama más claro sobre las condiciones necesarias para integrarla en nuevos contextos educativos. Marín et al. (2022) señalan que el aula invertida, en ocasiones, se llega a implementar de manera empírica, es decir, se integran algunas de sus características en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como resultado de un interés por propiciar la participación de los estudiantes o bien de evitar el tradicionalismo en las clases.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de la formación de los profesores en la implementación de la metodología. Se requiere que cuenten con las habilidades adecuadas para aplicar la metodología de manera fundamentada y coherente (Pérez-Vences et al., 2024). Este modelo didáctico supone la atención a condiciones específicas, por lo que se sabe de la existencia de un proceso gradual y cauteloso. De este modo, también se tiene la necesidad de modificar la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, así como los roles de cada uno de los participantes. Así pues, las instituciones educativas deben garantizar que

los profesores desarrollen las competencias requeridas para transitar a una nueva forma de enseñanza, en la que se les posibilite el empleo de estrategias didácticas innovadoras.

Como ya se indicó, en el aula invertida el estudiante se vuelve protagonista del proceso, lo cual es una de las características de las metodologías de aprendizaje activas. Al respecto, se requiere de la asignación de tareas que les permitan autogestionarse (Marín et al., 2022). Los profesores adquieren el compromiso de mostrar a los estudiantes cómo realizarlo, por lo que se reitera la importancia que tiene su formación en la metodología, a fin de que logren contribuir efectivamente en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Como parte del proceso de implementación del aula invertida, se tiene que los profesores necesitan recurrir a acciones de familiarización de los estudiantes con las características de la metodología, por lo que deben priorizar tareas como lecturas previas en casa, análisis de vídeos, así como oportunidades de práctica orientadas al cambio, por ejemplo, discusiones o diálogos basados en la información revisada en casa, que no solo les permiten reconocer su rol activo, sino también fortalecer habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico (Mejía-Velázquez y Reyna-Lara, 2022). Nuevamente se reitera, son acciones de familiarización, lo que no necesariamente indica que se ha implementado el aula invertida. Se enfatiza que la adopción de la metodología en un nuevo contexto escolar es un proceso planificado y basado en las condiciones del entorno.

Percepción de los estudiantes / profesores en torno al aula invertida

En lo que respecta a la percepción de los estudiantes que han tomado parte de ejercicios con el aula invertida, nos encontramos con aspectos positivos y negativos, así como ideas acerca de la aceptación y la motivación que los estudiantes han mostrado hacia la metodología.

En cuanto a la percepción positiva, Zavala et al. (2024), señalan aspectos que los estudiantes destacan del aula invertida. Por ejemplo, el fomento al aprendizaje autónomo y la posibilidad de interactuar con plataformas y recursos tecnológicos que les favorecen en la construcción de sus conocimientos de manera independiente, lo cual permite posteriormente la socialización con el resto de los compañeros en la clase presencial. La sociedad actual tiene necesidades relacionadas con la autonomía, el uso de las tecnologías y el trabajo colaborativo, por lo que se reconoce que el aula invertida se alinea con la sociedad y atiende sus prioridades. Al mismo tiempo, esta metodología tiene el potencial para coadyuvar en la educación, por lo que a pesar de que ya se mencionó previamente, es conveniente enfatizar en que los profesores que participan en la implementación del aula invertida necesitan estar capacitados y contar con las herramientas adecuadas para diseñar sesiones que fomenten el aprendizaje activo, autónomo y reflexivo en los estudiantes.

En la misma línea, Colin-Flores (2023) señala que

La percepción de los alumnos que tomaron cursos con la metodología de aula invertida fue mejor en comparación con la de los estudiantes que tomaron clases con la metodología tradicional en las tres variables estudiadas -competencia matemática, desempeño y satisfacción del alumno (p. 233).

De acuerdo con lo anterior, la implementación del aula invertida tiene la posibilidad de impactar en dos aspectos relevantes para el estudiante, para los profesores y para las

instituciones educativas: el desempeño académico y la satisfacción de los protagonistas del proceso. El desempeño académico se relaciona con la participación en clase, las calificaciones y el logro de los resultados de aprendizaje. Por otro lado, la satisfacción del estudiante, con la que se hace referencia a la sensación de logro a partir de la experiencia vivida con los contenidos, el profesor, las actividades y tareas, así como los recursos didácticos empleados. En este punto, es conveniente que la evaluación de la satisfacción de los estudiantes se realice a partir de rubros o aspectos que brinden información a un indicador con posibilidad de tomas de decisiones y proponer mejoras al proceso.

En la misma línea, Inzunza-Mejía et al. (2022), señalan que los estudiantes perciben una mejora en su proceso de aprendizaje, lo cual puede ser resultado del rol protagónico que adoptan, así como de la serie de estrategias didácticas activas que los profesores integran en las clases. Al ser los estudiantes los responsables de llevarlas a cabo, le genera una impresión de significatividad en la información que movilizan. Con todo lo anterior, es posible afirmar que el aula invertida representa una metodología de enseñanza innovadora, con un alto potencial para influir positivamente en las emociones, los aprendizajes y el desempeño de los estudiantes.

La revisión sistemática muestra un panorama en el que se observa un incremento de la motivación por aprender entre los estudiantes que han participado en experiencias didácticas con el aula invertida. Al respecto, Inzunza-Mejía et al. (2022) señalan que el compromiso y el esfuerzo de los estudiantes fue mayor tras haber trabajado con la metodología. Vala la pena resaltar estos dos conceptos, que evidencian un logro para el campo educativo en muchos contextos escolares, en los que se llegan a tener estudiantes con poco interés en su formación académica. Lo anterior es un indicador de la efectividad real del aula invertida, vista como estrategia innovadora, dinámica y activa.

A pesar de lo anterior, también se identificó que la aceptación de los estudiantes hacia la integración del aula invertida en su proceso de formación fue incipiente (Inzunza-Mejía et al., 2022). En este caso, ese fue el resultado de factores externos relacionados con el modelo entre los cuales los propios estudiantes mencionaron la utilidad, flexibilidad, adaptabilidad y facilidad. Este detalle es útil para que los responsables de la implementación de la metodología se anticipen con estrategias viables y pertinentes, que posibiliten la prevención de obstáculos técnicos o administrativos y aseguren una implementación exitosa. Al mismo tiempo, es necesario preparar a los estudiantes para que identifiquen su rol en la nueva metodología, lo cual implica también brindarles apoyo en el uso de recursos tecnológicos, por ejemplo.

Como se ha visto, la percepción de los estudiantes acerca del uso del aula invertida es generalmente positiva. Sin embargo, hay detalles que atender a fin de fortalecer su idoneidad y factibilidad en nuevos contextos escolares. En primer lugar, es necesario tomar en cuenta el riesgo que se tiene de incrementar la carga de trabajo de los estudiantes. Vale la pena recordar que la metodología requiere de su trabajo independiente fuera de la clase, lo cual no es negativo, pero sí necesita gestionarse con un sentido pedagógico. Esto deriva en una mayor responsabilidad y en un desgaste físico y mental (Inzunza-Mejía et al., 2022), por las actividades que deben realizar en casa. Por esta razón, la implementación de la metodología debe ser resultado de un proceso bien establecido, en el que se han toma-

do decisiones estratégicas y que ha considerado los factores que caracterizan el contexto escolar, tecnológico, social y económico de los estudiantes.

En la misma línea, también es fundamental que los profesores dosifiquen las actividades a realizar como trabajo independiente e incluso que reconozcan las condiciones en las que se encuentran los estudiantes. Al respecto, dos de los factores fundamentales para decidir la carga de trabajo por asignar son el número de asignaturas que los estudiantes cursan por semestre y el momento específico en el que se encuentran en su formación. No es lo mismo encontrarse al inicio de un nivel formativo que al final. Por ejemplo, los estudiantes universitarios adquieren una serie de compromisos extracurriculares hacia el final de su formación profesional. No menos importante, más que la cantidad de actividades, se debe priorizar su pertinencia y contribución con el logro de los resultados de aprendizaje y las competencias establecidas en los programas.

En cuanto a los profesores, Angulo et al. (2022) indican que los profesores confían en la efectividad del aula invertida, dado que consideran que es viable y pertinente, incluso la ven con potencial a corto y mediano plazo. Esto permite augurar un buen desarrollo de la metodología y la amplia oportunidad que tiene para integrarse en más entornos académicos, en los que se requiere innovar y transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, los investigadores sostienen la importancia de fortalecer la formación de los profesores para que, junto con su experiencia y la práctica en la metodología, les permitan coadyuvar con el logro de los objetivos académicos.

Uso de herramientas digitales en el aula invertida

Otra categoría que se identificó como parte del análisis de los estudios previos tiene que ver con el uso de herramientas digitales en el aula invertida. Es bien sabido que han surgido numerosas opciones tecnológicas, disponibles para usarlas en el salón de clases y así transitar a un entorno de aprendizaje diferente. Sin embargo, esto no quiere decir que el aula invertida implica necesariamente la adopción de aplicaciones en todo momento. Los profesores son los responsables de seleccionar aquellas que puedan adaptar a su contexto escolar y perfil de sus estudiantes.

La revisión sistemática da pauta para reconocer la relevancia e impacto de algunas aplicaciones que han tenido efectos positivos en el trabajo con los estudiantes. Una de las principales y, por cierto, bien conocida es Padlet, la cual contribuyó a mejorar el entorno de aprendizaje de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula (Salas-Rueda et al., 2025a). Lo anterior puede ser resultado de la facilidad que conlleva usarla, así como de la variedad de actividades e información que se puede compartir. Adicionalmente, esta aplicación propicia el trabajo colaborativo, lo cual ya se ha mencionado previamente como una de las fortalezas del aula invertida.

Otras herramientas digitales que se identificaron como opciones para integrarse al aula invertida fueron Geogebra (Salas-Rueda et al., 2025b) y Sketchbook (Salas-Rueda et al., 2021). En la misma línea, se reconoce el potencial que tienen los complementos de plataformas LMS, como los foros de discusión, los cuales pueden derivar en actividades colaborativas que enriquecen la participación de los estudiantes y posibilitan la construcción de sus aprendizajes.

En general, los estudios revisados dan cuenta de los beneficios que tiene el uso de herramientas digitales en el aula invertida. Las mejoras no sólo van dirigidas al entorno de aprendizaje, sino a todo el proceso, incluyendo la planeación y organización de actividades, así como la responsabilidad de los estudiantes al adoptar un rol activo durante su aprendizaje (Salas-Rueda et al., 2025). Además, se abren nuevas formas de posibilitar la asimilación del conocimiento y el desarrollo de habilidades en los estudiantes (Salas-Rueda et al., 2022).

Retos y desafíos en la implementación del aula invertida

A pesar de los avances y el camino recorrido, el aula invertida aún enfrenta desafíos importantes. La revisión de la literatura permitió identificar la incidencia de algunos obstáculos, entre los que se encuentran las condiciones contextuales y estructurales, el enfoque pedagógico, así como la autonomía y motivación del estudiantado.

Respecto a las condiciones contextuales y estructurales, Ñeco-Reyna y Venteño-Jaramillo (2021) reconocen que la diversidad cultural y las condiciones tecnológicas en algunas localidades como factores que complican la integración efectiva del aula invertida. Esto pone en relieve que la metodología, desde su concepción, implica un escenario específico, apoyado por la tecnología. En caso de no tener el equipamiento o la infraestructura mínima, difícilmente se alcanzarán resultados satisfactorios como los que ya se mencionaron en apartados anteriores.

En la misma línea, otro de los desafíos actuales para el aula invertida es el diseño y el enfoque pedagógico. Muñoz-Cano et al. (2023), indican que se debe evitar “la revisión en clases de una lista exhaustiva de temas”. Por el contrario, es necesario promover la resolución de problemas, a partir de su identificación y análisis. Sin lugar a dudas, este es uno de los grandes retos para la metodología, puesto que implica la necesidad de fortalecer las competencias del profesorado.

Además de los retos vinculados con la infraestructura y los profesores, también se identificaron para los estudiantes. Uno de los principales desafíos tiene que ver con el desarrollo de su autonomía, la cual debe fomentarse mediante actividades orientadas a la búsqueda y uso de la información de manera rigurosa. En otras palabras, son los estudiantes quienes tienen la responsabilidad de movilizar los conocimientos que van construyendo de manera autónoma.

Otro de los desafíos que está relacionado con los estudiantes es su motivación. En este sentido, Arreola y Vázquez (2024), reconocieron la necesidad de integrar estrategias pedagógicas que fomenten el interés y compromiso de los estudiantes. Por ello, se retoma la idea de fortalecer las competencias de los profesores, a fin de apoyarles en la generación de entornos de aprendizaje adecuados.

CONCLUSIONES

El aula invertida ha demostrado ser una metodología de enseñanza innovadora, colocándose como una estrategia pertinente en contextos escolares mexicanos a partir de la pandemia por la Covid-19. Entre las ventajas que brinda para los estudiantes se tienen la mejora en su participación y la construcción de una mayor responsabilidad y autonomía

en su propio aprendizaje. Si lo vemos desde la perspectiva actual, esta metodología de enseñanza puede llegar a tener un lugar importante dados los resultados y la alineación que tienen con las metas sociales actuales.

Aunado a lo anterior, se identificaron aspectos que se deben tomar en consideración para propiciar una implementación exitosa de la metodología. El perfil y contexto del estudiante son fundamentales en los contextos escolares donde se tiene la intención de probar su efectividad. Lo mismo que otros aspectos de índole social, económica y tecnológica. Por lo tanto, no sólo se trata de integrarla con prontitud o inmediatez, sino que hay que evaluar las condiciones de modo que se pueda predecir su pertinencia.

Al hablar del trabajo en el aula, también existen algunos elementos clave para que el aula invertida sea efectiva. Por ejemplo, los materiales y actividades necesitan ser planificados y seleccionados de manera cautelosa para evitar caer en errores que conduzcan a resultados contrarios a los que se han documentado en otros contextos escolares. En la misma línea se tienen las herramientas digitales que los profesores deseen incluir en sus sesiones de aprendizaje, sobre todo porque es necesario promover el aprendizaje activo y un proceso de aprendizaje ordenado.

Como se pudo observar, el aula invertida aún tiene por delante diferentes retos que sortear, principalmente en cuanto a infraestructura tecnológica y formación docente se refiere. Por mencionar algunos, se tiene que la implementación del aula invertida debe partir de un proceso adecuado, y planificado, que no sólo atienda el salón de clases o los objetivos de la institución, sino todo en conjunto.

Uno de los hallazgos más relevantes que se identificaron en la revisión sistemática fue que la percepción estudiantil es mayormente positiva, por lo que esta abre las puertas para seguir trabajando con el aula invertida en otros contextos escolares. No obstante, también es primordial tener una gestión adecuada de la carga de trabajo que se le asigna a los estudiantes, a fin de favorecer la construcción de sus aprendizajes y evitar el desgaste físico y mental que conlleva el trabajo en la metodología.

En la misma línea, la motivación del estudiante es crucial para el éxito del aula invertida, por lo tanto, los responsables de su integración y ejecución, es decir, los profesores, deben mantenerla como uno de los principios básicos en su proceso. Esto implica que se necesitan oportunidades de formación y desarrollo docente a fin de contar con las bases para enfrentarse a los desafíos pedagógicos y tecnológicos que conllevan el aula invertida.

Una de las reflexiones más importantes que nos deja la revisión realizada es que la adopción del aula invertida no debe verse como una solución única, sino como una estrategia complementaria dentro de una oferta pedagógica diversa. Puede que las condiciones del contexto escolar no favorezcan la obtención de resultados como los que se han reportado previamente, por lo que se necesita indagar e integrar estrategias alternativas que propicien su implementación de manera gradual. Así pues, hay oportunidad de llevar a cabo más investigaciones sobre los procesos que se llevan a cabo en nuevos contextos y sobre la percepción que los docentes tienen respecto a la metodología. Si bien los estudiantes son fundamentales para el aula invertida, es necesario tener un equilibrio con las implicaciones para los docentes, quienes deben ser vistos no solo como ejecutores, sino como coprotagonistas del cambio metodológico.

Por último, pero no menos importante, la incorporación de marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje, que no se observó en la revisión sistemática, representa una oportunidad para orientar la implementación del aula invertida con miras a promover una educación más inclusiva, en la que no solo se transforme la dinámica del aula, sino también la manera en que se garantiza el acceso al conocimiento.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran no tener conflictos de interés

REFERENCIAS

- Angulo, J., García, R. I., Lagunes, A., & Torres, C. A. (2022). Prospectiva sobre la integración del aula invertida según experiencias del profesorado universitario. In M. Prieto, S. Pech, & S. del C. Herrera (Eds.), *Avances Tecnológicos en la Educación y el Aprendizaje* (pp. 10–21). Editorial CIATA.org - UNACAR.
- Arreola, D., & Vázquez, X. (2024). Aula inversa como método para el aprendizaje significativo y transdisciplinario. In A. Rodríguez (Ed.), *Educación y Arte. Resonancias transdisciplinarias en la sociedad* (pp. 209–254). Centro de Investigación, Intervención, e integración Transdisciplinar en Ciencias y Artes CENIT .
- Bergman, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, junio). *The flipped classroom: A survey of the research*. Paper presentado en la 120.ª Conferencia Anual de la American Society for Engineering Education (ASEE), Atlanta, GA. <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Campos, L. E. (2021). La efectividad del aula invertida en línea como estrategia didáctica a distancia para la educación superior, durante la cuarentena por Covid-19: un estudio de caso. *Revista Panamericana de Comunicación*, 3(1), 102–115. <https://revistas.up.edu.mx/rpc/article/view/2355/1925>
- Cardoso-Espinosa, E. O. (2022). El aula invertida en la mejora de la calidad del aprendizaje en un posgrado en Administración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e04), 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e04.3855>
- Colín-Flores, C. G. (2023). Aplicación del aula invertida durante la pandemia de Covid-19 en estudiantes de negocios en México: hallazgos y aprendizajes. *Revista del Centro de Investigación de La Universidad La Salle*, 15(59), 215–238. <https://doi.org/10.26457/RECEIN.V15I59.3260>
- Inzunza-Mejía, P. C., López-Carmona, A. M., & Rivera-Obregón, M. L. (2022). El Enfoque de aula invertida como innovación en la educación superior ante el Covid-19. *Revista RedCA*, 4(12), 73–95. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i12.17166>
- Jiménez-Rivas, J. R. (2023). Implementación de aula invertida: desempeño académico de estudiantes universitarios en un curso de lectura de textos en inglés. *RIDE Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), 1–18. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1484>

- Londoño-Palacios, O. L., Maldonado-Granados, L. F., & Calderón-Villafañe, L. C. (2016). *Guía para construir Estados del Arte*. ICONK. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25566w/Guia%20estados%20del%20arte.pdf>
- Marín, R. I., Quevedo, S., & Loretto, T. (2022). Implementación de la metodología del aula invertida en el contexto de la pandemia de COVID 19 por docentes de la UAEMéx. *Diversidad Académica*, 1(2), 1. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/17810/15205>
- Mejía-Velázquez, M. P., & Reyna-Lara, G. P. (2022). Uso del aula invertida para el desarrollo de la autonomía y pensamiento crítico: Aplicación en Alumnos del Técnico Superior Universitario en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Querétaro. *Human Review: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 12(3), 1–13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8839642&info=resumen&idioma=SPA>
- Muñoz-Cano, J. M., Maldonano-Salazar, T. del N. J., Córdova-Hernández, J. A., Aleira-Albarrán, J., & Guzmán-Priego, C. G. (2023). Desarrollo en pandemia de proyectos de aula invertida en contextos de educación médica tradicional. *Revista Científica Ciencia Medica*, 26(2), 36–43. <https://doi.org/10.51581/RCCM.V26I2.55>
- Ñeco-Reyna, M. G., & Venteño-Jaramillo, M. G. (2021). Aula invertida en tiempos de pandemia: Una estrategia didáctica en sana distancia. In Y. M. Rueda-Mahecha, C. A. Silva-Giraldo, Jo. H. Cornejo-Martín-del-Campo, E. M. Godínez-López, H. E. Morales-del-Valle, B. A. Soria-Zendejas, T. López-Macías, & N. S. Sánchez-León. *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Latinoamericana: Modelos y Tendencias de Uso* (pp. 163–177). Eidec Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8089656>
- Pérez-Vences, M., Dajer-Torres, R., Villalobos-López, M., & Guerrero, L. E. (2024). Mediación pedagógica con un modelo híbrido y una metodología de aula invertida. *Acción y Reflexión Educativa*, 49, 50-61. <https://doi.org/10.48204/j.are.n49.a4593>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Salas-Rueda, R. A., Cabrera-Rodríguez Arturo Efrén, & Domínguez-Herrera, E. (2025a). Uso del Padlet y la comunicación asertiva en el curso Geografía bajo la modalidad aula invertida. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 14(1). <https://journals.uco.es/edmetic/article/view/16649/15781>
- Salas-Rueda, R. A., Negrete-Chaires, Á. A., & Domínguez-Herrera, E. (2025b). Uso de GeoGebra y Padlet en el proceso educativo de las matemáticas bajo la modalidad aula invertida. *Revista Uniandes Episteme*, 12(1), 84–98. <https://doi.org/10.61154/rue.v12i1.3695>
- Salas-Rueda, R. A., Eslava-Cervantes, A. L., Rocha, I., & Martínez-Ramírez, S. M. (2022). Uso del aula invertida y las herramientas tecnológicas en la asignatura Gestión de Proyectos durante la pandemia COVID-19. *Gestión de Las Personas y Tecnología*, 15(43), 1–24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9523526>
- Salas-Rueda, R. A., Eslava-Cervantes, A. L., & Prieto-Larios, E. (2021). Análisis sobre el impacto del aula invertida y la tecnología en el proceso educativo sobre el diseño de la comunicación gráfica. *Vivat Academia*, 154, 25–39. <https://doi.org/10.15178/VA.2021.154.E1238>
- Zavala, M., González, I., & Rojas, G. (2023). Aportes al conocimiento actual sobre el aula invertida. *Revista Espacios*, 44(9), 206–217. <https://doi.org/10.48082/ESPACIOS-A23V44N09P13>



Liderazgo docente y formación del carácter: claves para la transformación educativa en Paraguay

Teacher Leadership and Character Education: Keys to Educational Transformation in Paraguay

✉ **Yeni Servin-Mendieta**

Universidad Iberoamericana
Paraguay

<https://orcid.org/0000-0002-4068-8802>
aliciamendieta09@gmail.com

Lucía Rivas-Benítez

Colegio Las Almenas
Paraguay

<https://orcid.org/0009-0007-4608-8764>
malurivster@gmail.com

Ana Riveros-Lesmo

Ministerio de Educación y Ciencias
Paraguay

<https://orcid.org/0009-0007-4608-8764>
riveroslesmoana@gmail.com

Recibido: 01-07-2025

Aceptado: 23-07-2025

Publicado: 27-08-2025

Cómo citar este artículo:

Servin-Mendieta, Y., Rivas-Benítez, L. & Riveros-Lesmo, A. (2026). Liderazgo docente y formación del carácter: claves para la transformación educativa en Paraguay. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3497. <https://doi.org/10.21555/rpp.3497>

Resumen

El presente artículo examina el papel del liderazgo docente y la formación del carácter como pilares fundamentales en el proceso de transformación educativa en Paraguay. A través de un enfoque teórico y contextual, se analiza cómo las prácticas de liderazgo pedagógico, ético y distribuido contribuyen a mejorar la calidad educativa y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. Se discuten modelos conceptuales, políticas públicas y experiencias relevantes que articulan el liderazgo docente con la educación en valores, proponiendo estrategias para su integración efectiva en el sistema educativo paraguayo.

Keywords: Liderazgo docente; Formación del carácter; Educación en valores; Paraguay; Calidad educativa; Transformación.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Abstract

This article examines the role of teacher leadership and character education as fundamental pillars in the process of educational transformation in Paraguay. Through a theoretical and contextual approach, it analyzes how practices of pedagogical, ethical, and distributed leadership contribute to improving educational quality and promoting students' holistic development. Conceptual models, public policies, and relevant experiences that link teacher leadership with values education are discussed, and strategies for their effective integration into the Paraguayan education system are proposed.

Keywords: Teacher leadership; Character education; Values education; Paraguay; Educational quality; Transformation.

INTRODUCCIÓN

Durante muchos años, el sistema escolar se ha caracterizado por un liderazgo tradicional enfocado en lo administrativo, limitando la posibilidad de que otros agentes educativos, aparte del director del establecimiento, ejerzan roles de liderazgo.

Uno de los principales desafíos que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad es el de impulsar y desarrollar las habilidades de los estudiantes para alcanzar su máximo potencial. En el contexto educativo paraguayo, donde la educación enfrenta desafíos significativos como la desigualdad en el acceso y la calidad, es crucial que los docentes no solo se enfoquen en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo integral de sus estudiantes. Este enfoque requiere cultivar habilidades socioemocionales y valores que permitan a los estudiantes enfrentar los retos del siglo XXI. Esto implica que el liderazgo docente y la formación del carácter adquieran un rol preponderante, ya que constituyen los elementos fundamentales para la transformación educativa.

En el campo educativo el liderazgo docente se traduce en la capacidad que poseen los mismos para inspirar y guiar a sus estudiantes hacia un aprendizaje significativo. El papel que desempeñan los docentes resulta clave en la creación de un ambiente escolar positivo, donde se fomente la participación y el pensamiento crítico. Un liderazgo efectivo puede influir en la motivación de los estudiantes y en su compromiso con el aprendizaje, lo que es especialmente relevante en un país como Paraguay, donde las tasas de deserción escolar son preocupantes.

Por su parte, la formación del carácter se refiere a la enseñanza de valores éticos y habilidades interpersonales que son esenciales para el desarrollo personal y social de los estudiantes. En Paraguay, donde las desigualdades sociales y económicas son marcadas, integrar la formación del carácter en el currículo escolar puede contribuir a formar ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad. Esto es particularmente relevante en el marco de las políticas educativas actuales, que buscan no solo mejorar la calidad educativa, sino también promover una educación inclusiva y equitativa.

Por lo tanto, para lograr estos objetivos, resulta fundamental implementar políticas educativas que fortalezcan tanto el liderazgo docente como la formación del carácter. Las políticas deben incluir:

- Formación continua docente¹, enfocada en estrategias pedagógicas que integren el desarrollo emocional y social.
- Currículos que incluyan educación en valores, promoviendo la empatía, la responsabilidad y el trabajo en equipo.
- Evaluaciones que midan no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales.

MARCO TEÓRICO

Conceptos de liderazgo: Tipos de liderazgo (Transformacional, pedagógico, etc.) y su impacto en la calidad educativa

Cuando hablamos de liderazgo como influencia y guía, nos referimos a la capacidad de movilizar a un grupo de personas para que trabajen juntos hacia un objetivo común. Este concepto implica orientar, inspirar y motivar a los integrantes del equipo para alcanzar metas específicas (Martín-Duarte-Ramírez, 2020).

Por otra parte, cuando se habla de relación interpersonal, el liderazgo toma otro tinte y es el de buscar generar un cambio positivo y de esta manera poder alcanzar resultados compartidos (Martín-Duarte-Ramírez, 2020).

El liderazgo en el ámbito de las relaciones interpersonales se distingue por su enfoque transformador y colaborativo. Al centrarse en inspirar y empoderar a los demás, el líder fomenta un ambiente de apoyo mutuo y trabajo en equipo, lo que permite alcanzar metas compartidas de manera efectiva (Bass y Riggio, 2006). Este enfoque no solo promueve el éxito colectivo, sino que también fortalece las relaciones y el crecimiento personal de los individuos involucrados. En este escenario, el liderazgo actúa como un motor que impulsa el progreso positivo y la sostenibilidad, tanto en lo personal como en lo colectivo (Northouse, 2016).

En cuanto al liderazgo educativo, hace referencia a la capacidad de gestionar actividades y tareas en el entorno escolar para alcanzar los objetivos educativos. Este tipo de liderazgo es fundamental para formar personas que puedan liderar en una variedad de entornos personales y profesionales, y posee características propias y distintas a las de un liderazgo empresarial o de otros ámbitos (Leithwood et al., 2008). Abarca diferentes niveles de educación y se expresa de diversas formas, cada uno con sus propias características y métodos específicos (Bush, 2008).

1 Se aclara que aquí “docente” se refiere al conjunto de profesionales de la enseñanza (formadores, orientadores y supervisores), mientras que “profesor” al rol académico dentro del aula. Esta distinción sirve para precisar en cada apartado a quiénes se dirigen las propuestas de liderazgo.

Formas de clasificar el liderazgo educativo

- Liderazgo transformacional: se centra en transformar y generar un cambio significativo dentro de las instituciones educativas. Los líderes transformacionales motivan a sus seguidores, promueven altas expectativas y proyectan confianza en el equipo para alcanzar metas colectivas. Su enfoque es crear una visión compartida que impulse el cambio organizacional a través de tres actos: reconocer la necesidad de cambio, crear una nueva visión e institucionalizar el cambio (Contreras, 2016).
- Liderazgo pedagógico: se enfoca en garantizar la mejor gestión para lograr excelentes resultados en los estudiantes. Implica asegurar la calidad de la implementación curricular y fortalecer las prácticas de enseñanza, con un enfoque en el logro de los resultados de aprendizaje. El liderazgo pedagógico es esencial para crear condiciones favorables al aprendizaje y promover el desarrollo profesional docente (Fajardo y Ulloa, 2016; Contreras, 2016).
- Liderazgo distribuido: se basa en la idea de que el liderazgo no recae únicamente en una figura, sino que se reparte entre los distintos integrantes de la comunidad educativa. En este modelo, la dirección escolar ejerce como motor del cambio, aprovechando las capacidades de cada miembro para impulsar mejoras en la institución. Esta forma de liderazgo fomenta el trabajo colaborativo y fortalece la participación activa de docentes y estudiantes en la consecución de objetivos compartidos (Morales, 2018).

Hemos de recordar que el liderazgo combina la capacidad de influir y guiar a un equipo hacia objetivos comunes con la habilidad de generar cambios positivos a través de relaciones interpersonales sólidas. Esto requiere que el líder sea capaz de motivar, inspirar y empoderar a los demás, creando un entorno colaborativo que fomente el crecimiento y el éxito compartido. Cabe destacar, que el liderazgo tiene un impacto sobre los estudiantes tanto en lo cognitivo, efectivo, conductual y académico (Bolívar, 2010).

Asimismo, el liderazgo educativo tiene un impacto significativo en la calidad educativa a través de varios mecanismos:

Impacto en la calidad educativa

- Mejora del aprendizaje: los líderes educativos influyen en el aprendizaje al crear condiciones favorables, promover el desarrollo profesional docente y asegurar un entorno de apoyo (Bolívar, 2010).
- Transformación organizacional: el liderazgo transformacional puede llevar a cambios estructurales y culturales en las escuelas, mejorando la calidad educativa a largo plazo (Contreras, 2016).
- Colaboración y participación: el liderazgo distribuido fomenta la colaboración entre docentes y estudiantes, lo que puede mejorar los resultados académicos al involucrar a todos los actores en el proceso educativo (Morales, 2018).

Los pilares del liderazgo en el ámbito educativo se basan en priorizar el proceso de aprendizaje, establecer entornos adecuados para que este ocurra y garantizar una enseñanza de calidad. Entre los aspectos fundamentales del liderazgo institucional se encuen-

tran la definición clara de la misión escolar, la administración eficaz del proyecto educativo y la promoción de un clima escolar positivo, todos ellos esenciales para elevar el nivel educativo (Fajardo y Ulloa, 2016).

El liderazgo educativo es un componente crucial en la dinámica escolar, ya que influye directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la calidad de la educación. A continuación, se presentan los principios y dimensiones clave del liderazgo educativo, que sirven como base para un marco teórico sólido (Fajardo y Ulloa, 2016).

Formación del carácter y educación en valores

Tanto la formación del carácter como la educación en valores son fundamentales para el desarrollo integral de las personas, especialmente en la infancia y la juventud.

El carácter del individuo consiste en una combinación de características y valores únicos. Las virtudes como la honestidad, la responsabilidad, solidaridad se aceptan como un rasgo de carácter; esta caracterización es utilizada por el individuo virtuoso.

El desarrollo de la educación en valores y del carácter generalmente ocurre a lo largo de varios años y dentro de varios entornos. Desde siempre, el entorno familiar ha sido y continúa siendo un pilar fundamental en el desarrollo del carácter y los valores del niño y adolescente. La importancia de la influencia de los miembros de la familia radica en que son los primeros individuos con quienes entran en contacto los niños. Este hecho es particularmente evidenciado en los años preescolares y escolares (Lickona, 1991). Y es tarea de las escuelas acompañar a las familias en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y que estos lleguen a su plenitud como miembros de la sociedad (UNESCO, 2015).

A lo largo de su trayectoria educativa, es fundamental que los estudiantes reciban oportunidades de formación, tanto explícitas como implícitas, que contribuyan al desarrollo de sus valores y principios éticos. Estas experiencias deben fomentar la práctica de virtudes esenciales para la convivencia, como el respeto, la responsabilidad, la honestidad, el compromiso, la lealtad, entre otras igualmente importantes (Cortina, 2007; Lapsley y Narváez, 2006).

Formación del carácter: definición y relación con la educación en valores

Existen múltiples definiciones de formación del carácter, ya que no es un concepto nuevo. La formación del carácter se refiere al proceso de desarrollo de las cualidades morales, éticas y personales que definen a un individuo. Este proceso implica la adquisición de hábitos, actitudes y valores que permiten a las personas interactuar de manera efectiva con su entorno y alcanzar sus objetivos de manera ética y responsable (Lickona, 1991).

La formación del carácter es un enfoque educativo que busca desarrollar en los estudiantes cualidades como el autocontrol, la fiabilidad, el orden, la puntualidad y la determinación, que son esenciales para el éxito personal y profesional a largo plazo (Berkowitz y Bier, 2004). Este enfoque se centra en la concreción de valores y principios que van más allá de la mera teoría, integrándolos en la práctica diaria. La educación del carácter ha existido desde siempre, pero ha sido considerada una práctica y no una ciencia hasta re-

cientemente (Berkowitz y Bier, 2004; Rivas L., 2017). La formación del carácter es esencial en la educación formal ya que con ella se busca la mejora y desarrollo de la persona en su totalidad, es decir, abarca el desarrollo moral, social y emocional, la educación cívica, el desarrollo de las virtudes, y actitudes positivas (Lickona, 1996; Rivas L., 2017).

Relación con la educación en valores

La formación en valores constituye un pilar esencial en el desarrollo del carácter, ya que busca inculcar principios éticos y morales que orienten la conducta personal. Sin embargo, a menudo se considera abstracta y difícil de integrar en la vida cotidiana. La formación del carácter, por otro lado, busca concretar estos valores en acciones y hábitos prácticos, lo que la hace más efectiva para influir en el comportamiento y las decisiones de los estudiantes. En Paraguay, el término Educación del Carácter no se encuentra muy difundido, y se utiliza mayormente el término de Educación en Valores para referirse a todas las acciones dirigidas a desarrollar habilidades de los estudiantes que implican aprendizajes más allá de los contenidos programáticos de las asignaturas, y que buscan dotar a los alumnos de competencia en el ámbito moral y personal, que sean utilizadas como herramientas para la vida (Rivas L., 2017).

Diferencias clave

Una distinción fundamental entre la educación en valores y la formación del carácter radica en su nivel de abstracción y aplicabilidad. La educación en valores suele adoptar un enfoque teórico y declarativo, centrado en la transmisión de principios éticos y normas morales que orientan el comportamiento deseado. Por el contrario, la formación del carácter enfatiza la implementación práctica de esos valores en la vida cotidiana del estudiante, mediante la interiorización de hábitos, actitudes y comportamientos observables que reflejan dichas virtudes (Berkowitz y Bier, 2005).

En consecuencia, mientras que la educación en valores puede quedarse en un plano normativo y conceptual, la formación del carácter busca impactar de manera directa en la conducta, promoviendo la adquisición de competencias personales y sociales que guíen la toma de decisiones éticas y la interacción responsable con el entorno (Lickona, 2017).

Ejemplos de programas de formación del carácter

Diversas experiencias internacionales han demostrado la efectividad de programas centrados en la formación del carácter mediante metodologías activas y experienciales. Entre estos destacan iniciativas como *Design Thinking*, *Design for Change*, así como programas deportivos o de cooperación internacional. Estas propuestas se basan en proyectos que promueven la creatividad, el liderazgo colaborativo y la resolución de problemas reales, proporcionando a los estudiantes oportunidades concretas para vivir y aplicar los valores en contextos significativos (Trianes y Fernández-Figares, 2011; OECD, 2015).

En España, destacan el programa Aprender a Ser y Convivir, desarrollado por Trianes y Fernández-Figares, y el proyecto Aulas Felices, los cuales integran la educación emocional con el desarrollo de fortalezas personales (Pulido y Aznar, 2011). En Estados

Unidos, programas como *Positive Youth Development*, *Child Development Project* y el *Programa PENN* han sido ampliamente evaluados por su impacto positivo en la motivación, el sentido de pertenencia y la conducta prosocial de los estudiantes (Berkowitz y Bier, 2004; Damon, 2004).

Una característica común de estos enfoques es su énfasis en la experiencia vivencial de los valores, permitiendo que los estudiantes no solo comprendan los principios éticos, sino que también los encarnen en sus relaciones cotidianas. Las escuelas que implementan estos programas tienden a configurarse como comunidades de cuidado y pertenencia, donde se fortalece la vinculación entre los actores escolares y se fomenta una cultura institucional basada en la convivencia, el respeto y la responsabilidad (Lickona, 1996; Battistich, 2008).

Liderazgo docente en Paraguay

El liderazgo docente en Paraguay desempeña un papel crucial en el fortalecimiento del sistema educativo. Los docentes son considerados actores clave en la gestión educativa, ya que no solo imparten conocimientos, sino que también contribuyen al desarrollo de estrategias pedagógicas y a su vez a la mejora de la calidad educativa. La labor docente se manifiesta en su habilidad para introducir innovaciones en el aula, crear un entorno de aprendizaje inclusivo y contribuir de forma activa en los procesos de toma de decisiones dentro de la comunidad educativa (UNESCO, 2016). Sin embargo, aún existen desafíos relacionados con la formación continua y el acceso equitativo a recursos educativos, especialmente en áreas rurales (González, 2018).

Para Caena (2021), el liderazgo docente juega un papel clave para mantener a los maestros motivados a lo largo de sus trayectorias profesionales, potenciar sus habilidades pedagógicas y aprovechar su experiencia en beneficio del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

El rol del docente como líder pedagógico ha adquirido una importancia notable en el ámbito educativo actual. Su labor va más allá de impartir contenidos: incluye la creación de un entorno estimulante para el aprendizaje, el impulso de la motivación y el compromiso estudiantil, así como el acompañamiento en su formación integral (OECD, 2013). Las dimensiones afectiva, carismática y profesional son esenciales para el ejercicio de un liderazgo docente efectivo (Murillo y Krichesky, 2015).

Dimensiones del liderazgo docente

- Dimensión afectiva: se centra en la capacidad del profesor para establecer relaciones interpersonales significativas con los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. Esto incluye un trato cortés y delicado, el reconocimiento a la dignidad de las personas, y el impulso a la autoconfianza y autoestima de los estudiantes (Bolívar, 2010). Un líder pedagógico con fuertes habilidades afectivas es capaz de crear un ambiente de aprendizaje acogedor y seguro, donde los estudiantes se sientan valorados y apoyados.

- Dimensión carismática: La dimensión carismática se refiere a la capacidad del docente para atraer y motivar a los estudiantes y otros integrantes de la comunidad educativa. Un líder carismático tiene la habilidad de inspirar y generar entusiasmo entre sus seguidores, lo que puede llevar a una mayor implicación y compromiso en el proceso de aprendizaje (Murillo y Krichesky, 2015). Esta dimensión es crucial para fomentar la innovación educativa y promover un entorno dinámico y proactivo.
- Dimensión profesional: La dimensión profesional del liderazgo docente implica la capacidad del profesor para facilitar el logro de metas y objetivos educativos preestablecidos. Esto requiere un conocimiento profundo de las materias que se enseñan, así como la habilidad para diseñar estrategias pedagógicas efectivas que se adapten a las necesidades de los estudiantes (González, 2018). Un líder profesional también debe ser capaz de gestionar recursos y promover el desarrollo profesional continuo entre sus colegas.

Cualidades del liderazgo docente efectivo

Además de las dimensiones mencionadas, un líder docente efectivo debe poseer varias cualidades clave:

- Perspectiva y visión: capacidad de tener una visión clara del futuro y adaptarse a los cambios en el entorno educativo.
- Gestión de recursos humanos: habilidad para motivar y dirigir a los colegas y otros miembros del equipo educativo.
- Fomento de la implicación familiar e institucional: promover la colaboración entre la escuela, las familias y otras instituciones para mejorar la calidad educativa.
- Evaluación continua: capacidad para evaluar y mejorar continuamente las prácticas educativas (Vaillant, 2015).

El liderazgo docente efectivo es fundamental para mejorar la calidad de la educación. Asimismo, las dimensiones afectiva, carismática y profesional son esenciales para que los docentes puedan ejercer un liderazgo que inspire y motive a los estudiantes, promueva un ambiente de aprendizaje positivo y fomente el desarrollo integral de los mismos. Al comprender y desarrollar estas dimensiones, los docentes pueden convertirse en líderes pedagógicos que marquen un impacto notable en la experiencia de los estudiantes y en el entorno escolar en su conjunto.

En Paraguay: antecedentes y experiencias relevantes

Uno de los primeros antecedentes significativos en Paraguay en cuanto a educación en valores fue el programa Valores para Vivir, implementado entre 2003 y 2007 con el apoyo de la UNESCO. Su propósito fue integrar valores como el respeto, la honestidad y la responsabilidad en el currículo escolar, mediante talleres vivenciales, seminarios para docentes y actividades comunitarias. Esta iniciativa buscó institucionalizar la educación ética en entornos escolares públicos y privados, promoviendo una cultura de convivencia basada en principios universales (Living Values Education, 2013).

En la actualidad, destacan iniciativas como *Teach for Paraguay*, parte de la red global *Teach for All*, cuyo objetivo es mejorar la calidad educativa mediante el desarrollo de habilidades de liderazgo en jóvenes profesionales y docentes. Los participantes son seleccionados a través de un riguroso proceso que evalúa su liderazgo, compromiso social y vocación pedagógica. Una vez incorporados, reciben una formación integral que los capacita no solo para ofrecer una enseñanza de excelencia, sino también para convertirse en agentes de transformación en sus comunidades (Teach for All, 2025).

La formación incluye talleres sobre liderazgo educativo, administración escolar, desarrollo comunitario y equidad. Además, se les prepara para construir relaciones significativas con estudiantes, familias y comunidades, fomentando la justicia social y la equidad en la educación pública. Esta preparación les permite incidir en diversos ámbitos, como la política educativa, el liderazgo empresarial y el desarrollo comunitario, asegurando que la misión transformadora del programa se mantenga activa y expansiva.

Desde una perspectiva más filosófica y pedagógica, el objetivo principal de educar a los futuros ciudadanos debe ser prepararlos para convertirse en individuos autónomos, comprometidos con la democracia y capaces de vivir con virtudes cívicas. Esto implica incorporar hábitos de interrelación personal y fomentar el desarrollo ético desde la escuela (Bolívar, 2010). En este sentido, es innegable que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de transmitir valores, tanto de forma explícita como a través de las interacciones cotidianas entre los miembros de la comunidad escolar (Rivas L., 2017). Por ello, resulta primordial formar y capacitar líderes docentes capaces de guiar este proceso con intención y coherencia.

Asimismo, la Fundación Paz Global – Paraguay ha promovido espacios de reflexión mediante conferencias centradas en la educación del carácter como base para la paz y la transformación social. Estas actividades articulan el desarrollo personal con el compromiso cívico, promoviendo una ciudadanía ética, resiliente y orientada al bien común (Fundación Paz Global, 2022).

FORMACIÓN DEL CARÁCTER: EVOLUCIÓN, CARACTERÍSTICAS Y RELACIÓN CON EL LIDERAZGO DOCENTE

La formación del carácter en la educación ha sido una constante, aunque su conceptualización y enfoque han variado a lo largo del tiempo. En términos generales, el carácter puede entenderse como el conjunto de disposiciones morales, éticas y socioemocionales que guían la conducta de una persona en su vida individual y colectiva (Lickona, 1991). Desde la Antigüedad, la educación del carácter fue concebida como parte esencial del proceso educativo. Filósofos como Aristóteles sostenían que el fin último de la educación era formar personas virtuosas, capaces de actuar conforme a principios éticos y de contribuir al bien común (Aristóteles, 2000). En este marco, no se concebía una educación que estuviese desvinculada del desarrollo moral.

Con el tiempo, especialmente a partir de la modernidad, el concepto fue diferenciándose de la educación moral tradicional. Influencias como las de Immanuel Kant, centradas en la autonomía moral, y posteriormente las teorías del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, enfocadas en las etapas del razonamiento ético, promovieron una visión más racionalista del juicio moral, separando este de las emociones, hábitos y virtudes que caracterizan al enfoque del carácter (Kohlberg, 1984; Kant, 2003).

A finales del siglo XX, especialmente en Estados Unidos, se produjo un resurgimiento del interés por la formación del carácter, esta vez con un enfoque más estructurado, empírico y aplicado. Investigadores como Lickona (1991), Berkowitz y Bier (2004) comenzaron a sistematizar la educación del carácter como un campo educativo riguroso, orientado a formar en valores mediante experiencias escolares significativas. Este enfoque ha influido notablemente en el diseño curricular de múltiples instituciones y políticas educativas, aunque su implementación en América Latina, y particularmente en Paraguay, aún es limitada y requiere mayor desarrollo e investigación contextualizada (Berkowitz y Bier, 2004).

Características de los programas efectivos de formación del carácter

Los programas de educación del carácter más eficaces presentan ciertos elementos comunes que garantizan su impacto. Según Berkowitz y Bier (2004), estos programas:

- Se implementan con fidelidad, es decir, respetando sus principios pedagógicos y metodológicos;
- Son sostenidos en el tiempo y no meramente esporádicos;
- Son integrales y multifacéticos, abarcando lo cognitivo, lo emocional y lo conductual;
- Promueven la participación activa de toda la comunidad educativa.

Además, su efectividad está fuertemente vinculada con la formación y compromiso del profesorado, quienes actúan como modelos de conducta, promueven el ambiente escolar y encarnan los valores institucionales (Berkowitz y Bier, 2004). La responsabilidad de implementación recae principalmente sobre los docentes, quienes necesitan competencias específicas no solo en el plano pedagógico, sino también en lo emocional, ético y relacional (Lickona, 1991).

Relación con el liderazgo docente

El rol del docente como líder educativo es clave para asegurar una formación sólida del carácter en los estudiantes. Los docentes-líderes no se limitan a transmitir contenidos, sino que fomentan una cultura institucional basada en la ética, el respeto, la responsabilidad y la convivencia democrática (Rivas L., 2017). Un liderazgo pedagógico efectivo se expresa en la capacidad de crear entornos donde los estudiantes no solo aprenden conocimientos, sino también se desarrollan como personas íntegras (Murillo y Krichesky, 2015).

En este contexto, resulta esencial que los docentes adquieran competencias acordes a las demandas contemporáneas: habilidades cognitivas, socioemocionales, tecnológicas

y actitudinales que les permitan atender la diversidad del alumnado y fomentar aprendizajes significativos. Esto incluye habilidades como la empatía, la regulación emocional, la resolución de conflictos, la comunicación ética y el pensamiento reflexivo (Vaillant, 2015).

EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA: FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La educación moral y cívica representa un eje transversal de la formación del carácter. Su propósito es preparar a los estudiantes no solo para convivir de manera pacífica y democrática, sino también para actuar con compromiso social y sentido de justicia (UNESCO, 2015). Esta dimensión es especialmente relevante en contextos de alta desigualdad, donde se requiere una ciudadanía crítica, participativa y ética.

Ambos enfoques —el moral y el del carácter— deben articularse para lograr una educación integral, que forme ciudadanos no solo informados, sino también comprometidos con su entorno. Esta articulación debe reflejarse tanto en el currículo como en las prácticas escolares cotidianas (Lapsley y Narvaez, 2006).

Estrategias para la implementación de la formación del carácter: enfoque comunitario, pedagógico y estructural

La formación del carácter en contextos escolares requiere de un enfoque estratégico, integral y participativo que articule acciones desde el aula, la gestión institucional y la comunidad educativa en su conjunto. En este marco, se destacan múltiples estrategias pedagógicas, organizacionales y simbólicas que pueden contribuir significativamente a la construcción de una cultura escolar ética y comprometida con los valores (Lickona, 1996; Berkowitz y Bier, 2004).

1. Aprendizaje-servicio y prácticas de compromiso comunitario

Para el desarrollo del carácter una de las metodologías más efectivas es el aprendizaje-servicio (A-S), que integra los objetivos curriculares con la participación activa en proyectos sociales. Esta estrategia permite a los estudiantes experimentar valores como la solidaridad, la responsabilidad, la empatía y el compromiso cívico, mediante la resolución de problemas reales de su entorno (Batlle, 2013). De este modo, el A-S se convierte en una vía concreta para vincular los aprendizajes escolares con la formación ética del alumnado.

2. Cultura simbólica: uso de máximas, frases y referentes

Muchas escuelas fortalecen su identidad ética mediante la publicación sistemática de frases o máximas relacionadas con los valores que buscan desarrollar. Estas expresiones pueden formar parte de una lista consensuada de principios que toda la comunidad considera deseables y aspiracionales (Lickona, 1991). Aunque frecuentemente se integran en programas estructurados de educación del carácter, también pueden implementarse como iniciativas autónomas de formación axiológica.

Además, la promoción de modelos de conducta positivos es clave para la internalización de los valores. Los adultos de la comunidad educativa deben actuar como ejemplos consistentes de las virtudes que se pretende cultivar en los estudiantes (Naval & Arbués, 2016). Estos referentes pueden ser docentes, directivos, exalumnos, líderes comunitarios, personajes históricos o incluso literarios, tanto reales como simbólicos, que encarnen los valores institucionales

3. Promoción de relaciones positivas y alianzas comunitarias

La calidad de las relaciones interpersonales dentro de la comunidad escolar tiene un impacto directo en el desarrollo del carácter. Es necesario fomentar de manera deliberada vínculos positivos entre todos los integrantes de la comunidad educativa, impulsando ambientes basados en el respeto mutuo, la confianza y la cooperación (Vaillant, 2015). Para lograrlo, es esencial fomentar el desarrollo de fortalezas del carácter y competencias socioemocionales mediante el modelado, la retroalimentación positiva y la participación compartida.

Además, la apertura de la escuela hacia su entorno se vuelve estratégica. El establecimiento de alianzas con instituciones externas —como organizaciones comunitarias, autoridades locales, empresas del vecindario y familias— refuerza el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. La educación del carácter, en este sentido, debe ser vista como una construcción colectiva y situada (UNESCO, 2015).

4. Pedagogía del empoderamiento y liderazgo compartido

Una escuela comprometida con la formación del carácter debe ir más allá de estructuras jerárquicas rígidas. Es necesario suavizar los modelos de gobierno escolar para favorecer esquemas más participativos y democráticos, en los que todos los actores puedan ejercer algún tipo de liderazgo (Murillo y Krichesky, 2015). Este modelo, conocido como pedagogía del empoderamiento, permite que docentes, estudiantes y familias actúen como coprotagonistas en la construcción de una escuela ética y solidaria.

El liderazgo del director y del equipo docente es especialmente relevante en este contexto. Los líderes educativos deben comprender profundamente qué implica una educación del carácter de calidad, comprometerse con una visión institucional ética y, sobre todo, encarnarla en sus prácticas cotidianas (Rivas L., 2017).

5. Pedagogía del desarrollo y estrategias de aula

El aula debe transformarse en un espacio que promueva el desarrollo integral del estudiante, considerando dimensiones como la autonomía, el sentido de pertenencia, la competencia y la relevancia del aprendizaje (Lickona y Davidson, 2005). Esto se logra mediante una pedagogía del desarrollo centrada en las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos.

Entre las estrategias metodológicas más efectivas para implementar la formación del carácter en el aula, se destacan:

- Fomentar una cultura de revisión, reflexión y retroalimentación constructiva.
- Emplear criterios éticos de evaluación que faciliten que los estudiantes se hagan responsables de su proceso de aprendizaje.
- Promover presentaciones orales sobre temas sociales, locales y globales, que estimulen la argumentación y el compromiso.
- Aplicar la metodología de aprendizaje por dominio, que persigue que todos los estudiantes alcancen un alto nivel de desempeño mediante intentos sucesivos y orientaciones formativas.
- Diseñar espacios de diálogo moral donde los estudiantes puedan explorar dilemas, valores y consecuencias de sus decisiones (Narváez y Lapsley, 2008).

Desafíos y oportunidades en el fortalecimiento del liderazgo docente en Paraguay

El siglo XXI se caracteriza por transformaciones profundas en los ámbitos tecnológico, económico, social y cultural, lo que implica también nuevos desafíos para el ejercicio del liderazgo docente. En este contexto, el rol del educador trasciende la mera transmisión de conocimientos: los docentes deben inspirar, modelar conductas éticas, promover el pensamiento crítico y generar entornos de aprendizaje estimulantes, inclusivos y emocionalmente seguros (UNESCO, 2017; Fullan, 2020).

En Paraguay, estos desafíos se agravan ante un diagnóstico preocupante: el país enfrenta una crisis del aprendizaje estructural, evidenciada en los resultados de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, y reconocida oficialmente en el Plan Nacional de Transformación Educativa 2040 (Consejo Nacional de Educación, 2023). Si bien este Plan fue impulsado inicialmente con la intención de reformar estructuralmente el sistema educativo paraguayo, quedó desfasado debido a una serie de factores políticos, estratégicos y operativos.

En primer lugar, los cambios en los actores gubernamentales y la presión ejercida por diversos sectores de la sociedad influyeron en la suspensión del plan, evidenciando la fragilidad institucional frente a intereses ideológicos. Asimismo, la ausencia de una visión estratégica de mediano y largo plazo, junto con la falta de mecanismos sólidos de implementación, evaluación y adaptación, limitaron su capacidad transformadora (Ávalos y Gajardo, 2015). A pesar de haber planteado un enfoque centrado en la equidad, la innovación y el liderazgo docente, el PNTE 2040 no logró consolidarse como una política educativa sostenible.

En respuesta, el Ministerio de Educación y Ciencias inició el diseño de un nuevo plan educativo de alcance más amplio y sostenido, intentando retomar los principios de transformación, pero mediante una hoja de ruta más gradual y políticamente viable. Esta transición refleja la necesidad de liderazgo pedagógico estratégico y resiliente, capaz de sostener reformas a pesar de los cambios contextuales y las resistencias institucionales (Fullan, 2020).

Uno de los principales retos identificados es la ausencia de una cultura de reflexión crítica sobre la práctica docente. Muchos educadores no disponen de herramientas ni de espacios institucionalizados que les permitan analizar, cuestionar y mejorar sus propias estrategias pedagógicas (Vaillant, 2015). A ello se suma la necesidad de redefinir el perfil profesional del docente en función de nuevos roles: guía, mentor, facilitador, orientador y líder moral, lo que exige no solo conocimientos técnicos, sino también principios éticos sólidos y compromiso con la formación integral del estudiante (Rivas C., 2017).

Oportunidades para fortalecer el liderazgo y la formación del carácter

Frente a estos desafíos, también emergen importantes oportunidades para repensar y fortalecer el liderazgo docente en Paraguay. Una de las más relevantes es el reconocimiento creciente de que la formación del carácter debe constituir una prioridad institucional, incorporándose explícitamente en la visión, misión y planes estratégicos de las escuelas (Lickona, 1991; Berkowitz y Bier, 2004).

Para ello, es indispensable desarrollar programas de formación continua que integren ética profesional, inteligencia emocional, habilidades interpersonales e intrapersonales y competencias en liderazgo. Este proceso debe estar acompañado de políticas públicas que garanticen inversión sostenida en el desarrollo profesional docente, así como oportunidades de mentoría, coaching pedagógico y comunidades de práctica entre pares (Ávalos, 2011; Murillo y Krichesky, 2015).

La generación de espacios de autorreflexión docente representa otra oportunidad crucial. Estos espacios no solo deben centrarse en aspectos pedagógicos, sino también en el análisis del propio rol como líder moral y formador de ciudadanos. La reflexión sobre las prácticas y actitudes personales permite construir una identidad profesional coherente con los valores que se desea promover (Narváez y Lapsley, 2008).

Asimismo, la participación activa de las familias y la comunidad escolar se perfila como una estrategia clave. El liderazgo no debe recaer exclusivamente en el director o en algunos docentes: debe ser distribuido, permitiendo que actores como padres, líderes comunitarios o estudiantes se involucren en procesos de mejora escolar, promoción de valores y fomento de una cultura institucional sustentada en la armonía, el respeto mutuo y la equidad (UNESCO, 2015).

Otra área de oportunidad está en el diseño de proyectos de convivencia escolar pacífica y cultura de respeto, liderados por equipos docentes que promuevan la equidad, la honestidad y la corresponsabilidad. Esto requiere revisar los enfoques disciplinarios tradicionales y avanzar hacia una pedagogía que favorezca el diálogo, la participación y la resolución colaborativa de conflictos (Rivas C., 2017).

Finalmente, es imperativo revisar el currículo escolar para incorporar de manera explícita el desarrollo de competencias socioemocionales, éticas y cívicas, así como actualizar las estrategias pedagógicas hacia modelos más activos, participativos e inclusivos. La innovación pedagógica, junto con una cultura de liderazgo ético, puede contribuir significativamente a la transformación del sistema educativo paraguayo (Fullan, 2020; Lickona y Davidson, 2005).

CONCLUSIONES

El liderazgo docente constituye un factor clave para la transformación del sistema educativo, particularmente en contextos donde los desafíos sociales, pedagógicos y culturales exigen respuestas integrales y sostenibles. En Paraguay, la necesidad de fortalecer este tipo de liderazgo adquiere una dimensión estratégica, no solo por las exigencias del contexto global y local, sino también por el mandato normativo que establece la Ley General de Educación N.º 1264/98. Esta legislación reconoce que todo habitante de la República tiene derecho a una educación integral y permanente, concebida como un proceso contextualizado culturalmente y orientado al desarrollo pleno de la persona (Ministerio de Educación y Cultura, 1998). La formación en valores constituye una dimensión esencial que atraviesa todo el quehacer educativo. No solo orienta el comportamiento ético, sino que también representa una finalidad educativa en sí misma: la educación para la libertad. Esta implica formar ciudadanos autónomos, capaces de tomar decisiones éticas, vivir con responsabilidad y participar activamente en la vida democrática.

En ese sentido, el liderazgo docente no puede limitarse a la gestión técnica o al cumplimiento de funciones administrativas. Por el contrario, debe entenderse como una práctica ética, formativa e inspiradora, que impulse el desarrollo académico, moral, emocional y social de los estudiantes (Murillo y Krichesky, 2015). Un liderazgo comprometido con estos fines contribuye a la consolidación de ambientes escolares inclusivos, críticos y participativos, en los cuales se forjan no solo competencias cognitivas, sino también valores esenciales para la convivencia democrática (Rivas, C., 2017).

Asimismo, la evidencia académica señala que los docentes con habilidades de liderazgo no solo mejoran los resultados de aprendizaje, sino que también son agentes fundamentales en la formación del carácter, al modelar actitudes, promover la autorregulación y facilitar experiencias educativas significativas (Berkowitz y Bier, 2004; Yan, 2018). La influencia del liderazgo pedagógico se extiende más allá del aula, configurando la cultura escolar, fortaleciendo los vínculos entre los actores educativos y promoviendo la cohesión social (Fullan, 2020).

En consecuencia, es imprescindible avanzar hacia modelos de liderazgo docente distribuidos, éticos y colaborativos, que reconozcan al educador como guía del aprendizaje, pero también como referente de integridad, justicia y compromiso ciudadano (Vaillant, 2015). Para ello, se requieren políticas educativas que integren la formación del carácter como componente transversal, tanto en los planes de estudio como en los programas de desarrollo profesional docente.

Solo así será posible cumplir con el ideal de una educación verdaderamente integral, que atienda a la totalidad de la persona humana y que forme a los estudiantes paraguayos no solo como aprendices competentes, sino como ciudadanos comprometidos, capaces de transformar su entorno con sentido ético, social y cultural.

RECOMENDACIONES

El fortalecimiento del liderazgo docente con enfoque en la formación del carácter representa una condición imprescindible para mejorar la calidad educativa en Paraguay. En esta línea, se plantean una serie de sugerencias orientadas a los entes encargados de diseñar e implementar políticas educativas.

1. Integrar el liderazgo ético y la formación del carácter como ejes estratégicos en las políticas educativas

Se sugiere que el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) incorpore de manera explícita y transversal el fortalecimiento del liderazgo docente con enfoque en la formación del carácter dentro de sus líneas estratégicas prioritarias. Esta orientación debe materializarse no solo en programas de capacitación, sino también en mecanismos de acompañamiento docente, mentorías y desarrollo de capacidades éticas y socioemocionales que impacten directamente en los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes (Berkowitz y Bier, 2004; Yan, 2018).

Además, es fundamental que las políticas de evaluación docente incluyan indicadores éticos y relacionales, que vayan más allá del rendimiento académico y consideren el compromiso del educador con la convivencia, la ciudadanía y la cultura institucional (Lickona, 1991).

2. Ampliar el alcance del liderazgo y la formación del carácter mediante programas educativos emblemáticos vinculados al liderazgo docente, resulta imprescindible que la formación del carácter y el liderazgo ético se inserten transversalmente en todas las dimensiones educativas (Consejo Nacional de Educación, 2023).

- Dimensión de bienestar estudiantil: incluir estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales y de salud mental que favorezcan la atención, el autocuidado y el desarrollo personal del alumnado.
- Dimensión comunidad educativa: fomentar la implicación activa de las familias y miembros de la comunidad local en la planificación y desarrollo de iniciativas escolares que incorporen principios éticos, valores y compromiso social.
- Dimensión instituciones educativas: establecer lineamientos que favorezcan la creación de climas escolares positivos, con liderazgo distribuido y coherencia entre el currículo, la gestión institucional y los valores promovidos.
- Dimensión evaluación y gestión: Incorporar herramientas de monitoreo que midan el impacto del liderazgo docente en la formación del carácter y la cultura escolar, así como establecer mecanismos de rendición de cuentas sobre procesos éticos y de convivencia.

3. Impulsar la investigación en educación del carácter y liderazgo docente

Se recomienda que el MEC, en colaboración con instituciones como el CONACYT, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI Paraguay) y el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI), otorgue prioridad a la investigación científica aplicada en áreas como la formación en valores, el liderazgo con enfoque ético y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta base empírica permitiría diseñar programas adaptados a las realidades socioculturales del país, generar evidencia sobre su impacto y orientar procesos de mejora continua tanto en instituciones públicas como privadas (Rivas, 2017; Fullan, 2020).

4. Diseñar planes de acción para el desarrollo de habilidades socioemocionales y cívicas.

Finalmente, se propone el diseño de planes de acción específicos para el desarrollo de habilidades socioemocionales y cívicas, dirigidos tanto a estudiantes como a docentes. Dichos planes deben contemplar la implementación de prácticas pedagógicas activas, el fomento de la reflexión ética, el aprendizaje-servicio y la promoción de ambientes de aprendizaje colaborativos y democráticos (Batlle, 2013; Lapsley y Narváez, 2006).

CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS

Yeni Servin-Mendieta: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

Lucía Rivas-Benítez: Administración del proyecto; Análisis formal; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

Ana Riveros-Lesmo: Administración del proyecto; Análisis formal; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran no tener conflicto de intereses con la información presentada.

REFERENCIAS

- Aristóteles (2000). *Ética a Nicómaco*. [D. Ross, Trad.]. Alianza Editorial.
- Ávalos, B. (2011). *La formación docente en América Latina: Revisión de la literatura*. UNESCO-IIEP.
- Ávalos, B., & Gajardo, M. (2015). *Educación y políticas docentes en América Latina: Avances y desafíos*. OREALC/UNESCO.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Batlle, R. (2013). *Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía*. Octaedro.
- Battistich, V. (2008). *Character education, prevention, and positive youth development*. Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W. (2020). *The PRIMED model of character education*. University of Missouri. Center for Character and Citizenship.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72-85. <https://doi.org/10.1177/0002716203260082>

- Bolívar, A. (2007). Educar para la ciudadanía: ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación? *Revista de Educación*, 342, 21–52.
- Bolívar, A. (2010). *Liderazgo educativo: Nuevas perspectivas y retos*. Editorial Síntesis.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446213605>
- Caena, F. (2021). Bridge over troubled water: Induction pointers for teacher leadership. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 25(2), 5-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18534>
- Consejo Nacional de Educación. (2023). *Informe sobre el Plan Nacional de Transformación Educativa 2040*. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13–24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Fajardo, F., & Ulloa, M. (2016). Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 45–62.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2° ed.). Jossey-Bass.
- Fundación Paz Global. (2022). Cumbre: Educación del Carácter para la Paz. <https://legadoalasamericas.org/416>
- González, A. (2018). *Docentes en Paraguay: desafíos para la formación continua*. Instituto Desarrollo.
- Kant, I. (2003). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* [M. García Morente, Trad.]. Espasa-Calpe.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development* (Vol. 2). San Francisco, CA: Harper & Row.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character education. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. Wiley, 4(6), 248-296.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100. <https://doi.org/10.1080/0305724960250110>
- Lickona, T. (2017). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Center for the 4th and 5th Rs.

- Living Values Education. (2013). *Paraguay – Valores para Vivir*. <https://livingvalues.net/paraguay>
- Martín-Duarte-Ramírez, F. (2020). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2), 86-111. <https://doi.org/10.59654/r0hsn429>
- Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay. (1998). *Ley General de Educación N.º 1264/98*. MEC. <https://www.mec.gov.py>
- Ministerio de Educación y Cultura. (1998). *Ley General de Educación N.º 1264/98*. Asunción: Dirección General de Currículum.
- Morales, L. (2018). Liderazgo distribuido en contextos escolares: Perspectivas y desafíos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 23–39.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). *El liderazgo pedagógico en la escuela: Del modelo a la práctica*. Editorial Narcea.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two strategies for teacher education. *Teacher Educator*, 43(2), 156-172. <https://doi.org/10.1080/08878730701838983>
- Naval, C., & Arbués, E. (2016). La educación del carácter en la escuela: Retos y posibilidades. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 179–196.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). SAGE Publications.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st century learning: Educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Pulido, L., & Aznar, I. (2011). *Aulas felices: Programa de psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Rivas, C. (2017). *Educación del carácter y formación en valores: Fundamentos y propuestas educativa*. Narcea Ediciones.
- Rivas, L. (2017). *La educación del carácter: Fundamentos, evolución y aplicación*. Editorial Narcea.
- Teach for All. (30 de 06 de 2025). *Transformando la educación desde el liderazgo*. Teach for All. A Global Network.
- Tríanes, M., & Fernández-Figares, M. (2011). *Aprender a ser y convivir: Educación emocional y valores humanos*. CEU Ediciones.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los alumnos para los retos del siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957.locale=es>
- UNESCO. (2016). *Informe mundial sobre la educación: La educación al servicio de los pueblos y el planeta*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_spa
- UNESCO. (2017). *Docentes en transformación: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad*. OREALC/UNESCO.
- Vaillant, D. (2015). *El liderazgo pedagógico: Clave para mejorar la calidad educativa*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Yan, C. (2018). Teacher leadership in China: Opportunities and challenges. *International Journal of Educational Development*, 62, 35–42.



Dimensión personal para la cultura de paz en la formación inicial docente

Personal dimension for the culture of peace in the initial teacher training

✉ **Gladis-Ivette Chan-Chi**

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0000-0001-7885-8136>
ivette.chan@correo.uady.mx

Johann-Daniel Poot-May

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0009-0004-7681-4403>
danpmy4@gmail.com

Recibido: 19-05-2025

Aceptado: 10-07-2025

Publicado: 24-07-2025

Cómo citar este artículo:

Chan-Chi, G. I., & Poot-May, J. D. (2026). Dimensión personal para la cultura de paz en la formación inicial docente. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3455. <https://doi.org/10.21555/rpp.3455>

Resumen

Los procesos de formación inicial del profesorado deben contemplar además de los aspectos cognitivos, la atención de la dimensión personal y cultura de paz. El objetivo de este estudio es analizar la importancia de la dimensión personal en la formación inicial docente para la promoción de la cultura de paz. La metodología fue cualitativa, de tipo exploratorio e interpretativo. Para los datos colectados se empleó la técnica de análisis de contenido y se establecieron tres ejes de análisis: a) significado otorgado a la dimensión personal, b) características personales relacionadas con la cultura de paz, y d) retos enfrentados. Los resultados mostraron una valoración positiva de la dimensión personal, otorgando significados vinculados al crecimiento personal y potencialización de habilidades, para el aprendizaje y convivencia armónica. Asimismo, destacan valores de responsabilidad, compromiso, respeto y actitudes positivas de amabilidad, perseverancia y paciencia en el marco de características personales relacionadas con la cultura de paz, sin embargo, también se enfrentaron retos asociados a la dificultad para expresarse, compartir vivencias y experiencias con los pares como parte del desarrollo personal, resaltando su falta de confianza y necesidad de gestionar las emociones para relacionarse, convivir, y resolver pacíficamente los conflictos. Se concluye que la dimensión personal es una tarea relevante en

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



los procesos de formación inicial y cuya atención potencia el desempeño saludable de los futuros docentes para la promoción de una cultura de paz en las aulas y en las diferentes esferas en las que se desenvuelve.

Keywords: Valores; Actitudes; Formación docente; Cultura de paz; Nivel superior.

Abstract

The formative processes should contemplate the cognitive aspects, alongside the attention to the personal dimension and the culture of peace. The objective of this study is to analyze the importance of the personal dimension in the initial formation of professors for the promotion of the culture of peace. The methodology was qualitative, of exploratory and interpretative type. With regard to the gathered data, the technique used was the analysis of content and three axes of analysis were established: a) meaning assigned to the personal dimension, b) personal characteristics related to the culture of peace, and c) challenges faced. The results showed a positive evaluation of the personal dimension. Meanings were given, linked to personal growth and the development of skills for learning and harmonious coexistence. Likewise, they highlighted values of responsibility, commitment, respect, and positive attitudes of kindness, perseverance, and patience within the framework of personal characteristics related to the culture of peace. However, they also faced challenges associated with the difficulty of expressing themselves and sharing experiences with peers as part of personal development. This highlighted their lack of confidence and need to manage emotions in order to relate, coexist, and peacefully resolve conflicts. It is concluded that the personal dimension is a relevant task in initial training processes, and its attention enhances the healthy performance of future teachers in promoting a culture of peace in the classroom and in the different spheres in which they operate.

Keywords: Values; Attitudes; Teacher training; Culture of peace; University.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es una realidad que enfrentan las instituciones educativas, y que ha sido analizada desde diferentes perspectivas como, por ejemplo, la sociología, a partir de la cual se señala que afecta la convivencia en el ámbito educativo e incluso llega a trascender a los ámbitos familiares, comunales y sociales, razón por la cual se torna de vital importancia tener claridad acerca de los factores que la influyen y de aquellos a través de los cuáles puede prevenirse (Ayala, 2015).

Carlín-Chávez et al. (2025) argumentan que la responsabilidad de las universidades no concluye con la labor que se desempeña en el aula, sino que se extiende hacia la búsqueda de un impacto palpable en las comunidades, convirtiéndose de esta manera en un motor de transformación social con el propósito de brindar una respuesta a las demandas generadas por la sociedad y contribuir a la solución de problemas tanto de índole social como económicos y culturales.

En tal sentido, el papel del profesorado se torna esencial para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje enfocados en insertar un cambio y resolver oportunamente los conflictos que pudieran llegar a presentarse en el aula, puesto que, según Castillo-Córdova et al. (2023) el docente es un guía y mediador de las dinámicas actuales que se generan en el aula, por lo que su labor es clave para el desarrollo integral del estudiantado, de manera que debe aprender a comunicarse para llevar a cabo la planificación y adaptación de sus enseñanzas a las realidades y necesidades que presentan. Lo que muestra la necesidad de trabajar en la promoción del diálogo como una herramienta para lograr la anhelada solución pacífica de los conflictos.

Al darse cuenta de que la violencia se ha infiltrado poco a poco en el seno de las instituciones educativas y en las diferentes esferas donde los seres humanos se desenvuelven, se convierte en un requisito fundamental reflexionar, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023), en la forma en que se están manifestando las actitudes propias de cada persona en los entornos en los que se desenvuelve, a fin de hacer conciencia de las mismas y recuperar todas aquellas actitudes positivas que hagan viable la convivencia, aceptación de las diferencias de cada individuo, donde la escucha activa, el reconocimiento, el respeto y el aprecio que se siente hacia el otro pueda favorecer la construcción de espacios armónicos de convivencia. Sin lugar a dudas, la educación para la paz constituye una clave para lograr la anhelada transformación de los espacios de violencia a espacios de convivencia saludable, contrarrestando las actitudes de odio, desconfianza, egoísmo, venganza que en ciertas ocasiones puede llegar a enraizarse en el corazón de las personas, poniendo de manifiesto situaciones que parecieran ser irreconciliables.

Lo anterior considerando que, educar para la paz dentro de las instituciones educativas conlleva la responsabilidad de convertir los espacios de aprendizajes en entornos pacíficos y positivos, que promuevan además de la resolución pacífica de conflictos, la conexión con uno mismo, el pensamiento crítico y el encuentro con las demás personas, con el fin de que la anhelada transformación de los espacios de aprendizaje sea algo que surja naturalmente desde la interiorización e interacción de los individuos, y no sea algo impuesto ante ellos (Jiménez-Aceros, 2020).

En este sentido, los colegios son escenarios que presentan una clara oportunidad vinculada a educar para la paz, puesto que, según Urbano et al. (2021), se requiere que el estudiantado desarrolle habilidades que lo conduzcan a la convivencia pacífica y que aprenda a solucionar los conflictos que puedan generarse con otras personas, y para lograrlo es necesario, de acuerdo con Carranza-Pena (2018), un acompañamiento pertinente por parte de quien tiene bajo su cargo la tarea de educar.

Aunado a esto, Lira et al. (2014) señalan la importancia de la educación para la paz como una competencia básica de la profesión docente, resaltando que desde el ejercicio profesional existen necesidades de formación en cuanto a aspectos de la dimensión personal, como la inteligencia emocional, la resolución de conflictos, e inclusive el autoconocimiento; resultando en deficiencia de la competencia docente para identificar situaciones de violencia involucradas en el proceso educativo entre el alumnado y/o el profesorado, y para responder oportunamente a estas.

Los mismos autores reflexionan acerca del rol de las instituciones educativas desde un contexto real en el que el enfoque es la transmisión de conocimientos aceptados social y profesionalmente, dejando de lado el desarrollo del ser del alumnado y del personal académico.

En respuesta a lo anterior, se hace necesario promover el desarrollo de competencias personales en el marco de la formación del alumnado, ya que según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2023) la educación favorece la reducción de desigualdades para el logro de la igualdad de género, así como la ayuda a las personas para tener una vida saludable, sostenible y la promoción de la tolerancia entre los individuos, con el propósito de coadyuvar en el desarrollo de sociedades pacíficas.

Para ello, se requiere trabajar desde la formación inicial que reciben los docentes, a fin de favorecer el desarrollo de competencias personales que dirijan su actuación como estudiantes y futuros profesionales de la educación, ya que el reconocimiento de sus características personales al tiempo que de sus debilidades les permitirá continuar trabajando en ello y les hará conscientes de la importancia de su fortalecimiento y mejora según sea el caso y que apoyen la construcción de una cultura de paz.

A través del desarrollo personal, se atienden aspectos fundamentales para la promoción de la cultura de paz que parten del autoconocimiento y la reflexión, como son valores tales como respeto, honestidad, amor y humildad; los cuales propician actitudes y hábitos que orientan la vida de las personas hacia la ética, la moral, la verdad o la paz (Cornelio-Landero, 2020). Por tanto, es importante atender la dimensión personal en etapas tempranas, para poder permear en el futuro ejercicio profesional de quienes se dedicarán a la docencia.

En esta línea Torres (2008) asegura que trabajar en el mejoramiento de la práctica docente fortalecerá el compromiso de dichos actores para desarrollar otro tipo de inteligencias y dimensiones como parte de su formación profesional, entre las que se encuentran: la emocional, cognitiva, actitudinal, comportamental, así como relacionales y culturales entre los diferentes actores escolares, con el propósito de incorporar cambios sociales en las actividades cotidianas, en la dinámica de las instituciones, sobre todo al interior y exterior del aula.

En concordancia, Quintero (2020) señala que el análisis del tipo de competencias que requieren de fortalecer los docentes en formación coadyuvará a la implementación de cátedras de paz en las instituciones educativas, de manera que el contar con este tipo de referentes posibilitará el afrontamiento de las problemáticas de violencia en los contextos escolares. Atender estos aspectos, además de fortalecer la práctica del docente permeará en el trabajo que realiza con sus estudiantes para enseñarlos a afrontar las desigualdades en lo social y laboral.

En esta misma línea Cruz & Rodney (2017) desarrollaron una investigación enfocada en el abordaje de las exigencias que el mundo actual realiza a las universidades sobre la problemática vinculada a la educación para la paz y cuya finalidad se enfoca directamente en la perspectiva que tiene que enfrentar la educación superior en torno a la formación de una cultura de paz como elemento sustancial en la formación de los profesionales de la

educación a fin de que a partir del desarrollo de sus potencialidades se pueda favorecer su desempeño y llegar a convertirse en los ciudadanos que la sociedad necesita.

En este sentido, la escuela desempeña un papel relevante como institución encargada de atender la formación integral, razón por la cual, la dimensión personal del estudiantado debe ser atendida desde el nivel básico hasta el superior, ya que de acuerdo con Rojas (2004) la educación debe enfocarse en apoyar a las personas en la identificación de sus fortalezas, puesto que son fuente esencial para el desarrollo de las potencialidades.

Lo anterior muestra la importancia de trabajar en el desarrollo de las potencialidades del ser humano que se vinculan directamente con el fortalecimiento de la dimensión personal, ya que de acuerdo con Martínez & Moreno (2024), los contenidos declarados en todo plan o programa educativo deben contribuir a la formación de profesionales y ciudadanos que cuenten con valores, potencialidades y habilidades sociales que a su vez apoyan según Ventura & Torres (2018) la construcción de una cultura de paz, la cual simboliza una infinidad de posibilidades para la mejora de la convivencia escolar.

Bayona-Moreno & Ahumada-Méndez (2020) concuerdan que la educación representa una clara oportunidad para mitigar e incluso erradicar la violencia, puesto que ofrece herramientas que conducen al cambio para el logro de la transmisión cultural y promoción de buenas prácticas de interacción con otras personas, además del respeto en la diversidad, la construcción de estrategias de diálogo para el establecimiento de acuerdos ante las diferencias que pudieran presentarse.

Este mismo autor asegura que la educación constituye un eje transformador de la cultura de paz, ya que la promoción en derechos humanos trae consigo procesos de socialización y convivencia que se encausan mediante el ejercicio de competencias ciudadanas y emocionales. Además, de acuerdo con Ventura & Torres (2018) la pertinencia de construir una cultura de paz en los colegios obedece al incremento de problemas relacionados con la convivencia en el interior de las instituciones educativas, razón por la cual se torna desafiante la construcción de espacios de convivencia para la promoción de una cultura de paz en la escuela.

En este sentido, Esquivel-Marín & García-Barrera (2018) hacen referencia a que la educación para la paz es uno de los objetivos que toda institución de educación persigue, y que, para ello, es necesario fundamentar la práctica educativa bajo cuatro pilares esenciales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Así mismo, plantea que para poder consolidar escenarios pacíficos de aprendizajes es importante cultivar valores, autonomía, y habilidades socioemocionales como la toma de decisiones y comunicación; al igual que es necesario cuestionar los antivalores propios de la educación para la paz, como lo son la violencia, la discriminación, la indiferencia, la intolerancia, entre otros.

Es por ello que, la educación también debe centrarse en la dimensión personal del estudiantado, sobre todo en la formación de inicial del docente para favorecer el desarrollo de sus potencialidades y promover la construcción de una cultura de paz que inicie desde la interiorización de la persona misma y permee en los contextos en los que desenvuelve, incluyendo su actuar profesional, ya que la docencia es una actividad social y meramente humana que requiere de la continua interacción con los demás, por lo que también debe

desarrollar habilidades y actitudes que sean promotoras de paz para enfrentar los conflictos y situaciones complejas que se presentan en el aula.

De manera que Hernández-Arteaga et al. (2017) declaran que la construcción de la cultura de paz se origina desde la educación con sentido humano, enfocado en la formación en valores, así como en la búsqueda de la justicia social a partir del desarrollo del pensamiento crítico. Aunado a lo anterior Fernández (2006) asegura que a pesar de que la educación desempeña un papel esencial en la formación de valores de los futuros ciudadanos, se torna necesario apoyar el desarrollo de proyectos y programas encaminados al fomento de la paz, por lo que se requiere de un proceso reflexivo que coadyuve en la construcción de una cultura de paz desde los diferentes ámbitos de la sociedad.

Lo anterior, hace evidente la importancia de atender la dimensión personal del profesorado desde la educación para la paz en la formación inicial docente, puesto que Ortega & Valencia (2021) afirman que educar para la paz tiene como protagonista al profesorado que día a día comparte el aula de clases con el alumnado y la escuela con los padres de familia y demás actores educativos.

A razón de lo anterior, se requiere de profesores preparados y competentes para promover la construcción de espacios de paz en sus aulas, lo cual sin duda necesita iniciar primero con la transformación de ellos mismos, para lo cual, se requiere atender su dimensión personal, misma que se encuentre relacionada con el pilar de aprender a ser que según Blanco-Rodríguez (2021) contribuye a la formación integral del estudiantado que incluye los sectores del conocimiento, la inteligencia, así como las habilidades de pensamiento, razonamiento lógico e incluso las competencias argumentativas basadas en la cultura, la diversidad y conocimiento científico. Lo que ha incrementado el interés por trabajar en la profesionalización permanente del profesorado para mejorar la calidad educativa y la calidad de vida, así como el sentido de pertenencia (UNESCO, 2000).

Sin embargo, también se requiere trabajar desde la formación inicial en la dimensión personal a fin de proporcionarles herramientas a las futuras y a los futuros docentes para su crecimiento personal y que estas, le permitan establecer relaciones interpersonales saludables y armoniosas que coadyuven en la construcción de una cultura de paz, mismas que puedan trascender a los contextos educativos en los que se desenvuelva y abonen en el establecimiento de estrategias que promuevan una educación para la paz. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo analizar la importancia de la dimensión personal en la formación inicial docente para la construcción de la cultura de paz.

CULTURA DE PAZ EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La cultura de paz de acuerdo con Valls (2021) es una urgente necesidad, ya que la paz se precisa como el mayor bien de la sociedad, que debe instaurarse como una de las características de identidad y pertenencia, es decir, como una cultura en la sociedad, de manera que construir la paz en México se fundamenta en el bienestar social, donde se busca incorporar a las juventudes al estudio y trabajo, así como impulsar el desarrollo

económico y reconstruir el tejido social a fin de fortalecer a la comunidad mediante la educación para el logro de un cambio profundo y perdurable.

En el año 2020, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso en el Plan Integral de Cultura de Paz la promoción y fomento de la paz en las comunidades universitarias del país y en respuesta a ello, el 9 de julio de 2023 se instauró la Red Nacional para la Paz cuyo propósito se centró en congregar a académicos y académicas de las universidades para la reflexión, investigación e incidencia, así como para la promoción y generación de conocimiento que sea de utilidad para la conformación de una sociedad donde prevalezca una cultura de paz (Medina, 2023).

El 9 de junio de 2024 a un año de su constitución, la Red Nacional para la Paz ANUIES a través de los diferentes eventos y proyectos que ha realizado, ha demostrado su compromiso con la promoción de la cultura de paz en las Instituciones de Educación Superior (IES) de México, puesto que cuentan con la sólida convicción de que es mediante la educación y colaboración, que se tiene la posibilidad de construir un futuro equitativo y pacífico para todos (ANUIES, 2024).

En este sentido, la Secretaría de Cultura del Gobierno de México (2022) argumenta que la cultura de paz es la encargada de promover valores, actitudes y comportamientos, entre los que destacan el respeto, la tolerancia, diálogo, comprensión, solidaridad, entre otros que fortalecen el vínculo entre las personas de una misma comunidad para la convivencia armoniosa y la construcción más justa de una sociedad, para la cual es necesaria según Perales (2018) la reflexión que parte del interior de la persona misma, de lo que hace, dice, piensa y de la forma en que la fuerza de la paz mental es capaz de proyectarse primero hacia uno mismo, y posteriormente hacia las demás personas.

Es así como la construcción de la dimensión personal demanda, de acuerdo con Perales (2018), realizar una introspección hacia el propio ser, con el propósito de lograr el equilibrio interno a fin de poder convertirse en agentes de paz, puesto que la paz interior representa la voz de la conciencia de todos aquellos actos que se han realizado.

Lo anterior muestra que la promoción de la cultura de paz en las instituciones educativas de nivel superior es un aspecto de relevancia, de manera que Rojas (2018) señala que es importante desarrollar para el estudiantado procesos pedagógicos encaminados hacia la formación en cultura de paz.

Aunado a ello, se requiere de incorporar la dimensión personal y la cultura de paz en la formación docente a fin de favorecer el pensamiento crítico, reflexivo y el actuar conforme a los valores y actitudes positivas privilegiando el diálogo para aprender a comunicarse de forma asertiva y resolver pacíficamente los conflictos.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, de tipo exploratorio e interpretativo. Participaron un total de 57 docentes en formación inicial de una universidad pública en el Sureste de México, de los cuáles el 61.40% (35) eran mujeres y el 38.60% (22) hombres y cuyas edades oscilaban entre 17 y 28 años.

Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario digital de cuatro preguntas, así como una fuente documental denominada cartel y el análisis documental sobre la dimensión personal, educación y cultura de paz. De manera que para asegurar la confiabilidad y validez de la información se empleó la triangulación como una estrategia para incrementar la fortaleza y la calidad del estudio (Okuda y Gómez, 2005).

Estos datos fueron analizados desde la perspectiva de los informantes clave, mediante la técnica de análisis de contenido y el método de comparación constante para lograr un análisis sistemático y comparativo de los datos, lo que permitió la identificación de conceptos y el establecimiento de tres ejes principales de análisis (véase Tabla 1), que posteriormente fueron enriquecidas a partir de las contribuciones teóricas de otras investigaciones con el propósito de consolidar su relevancia en el campo de estudio.

Tabla 1.
Ejes, categorías y descripciones

Ejes	Categorías	Descripción
Significado otorgado a la dimensión personal	Proceso de crecimiento y aprendizaje Potencialización de habilidades	Valoraciones que las y los docentes en formación inicial emitieron sobre la relevancia de la dimensión personal en la formación y para coadyuvar en la construcción de una cultura de paz.
Características personales relacionadas con la cultura de paz	Valores Actitudes	Cualidades personales y académicas que poseen las y los docentes en formación inicial y que contribuyen en la construcción de una cultura de paz.
Retos enfrentados	Compartir experiencias como parte del trabajo personal. Falta de confianza en la persona misma Gestión de emociones.	Desafíos afrontados por el estudiantado para su crecimiento personal y búsqueda de alternativas para enfrentar las situaciones que guardan relación con la construcción de una cultura de paz.

Nota: Elaboración propia

Cabe señalar que los resultados que se presentan en el siguiente apartado, se identifican a través de la siguiente codificación: RDFI (respuesta de docente en formación inicial), seguidas de la letra M o H (mujer / hombre) y el número de folio que fue asignado. Esto con el propósito de cuidar la integridad y el anonimato de los participantes, de manera que la información proporcionada fue tratada con estricta confidencialidad.

RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados de este estudio, que han sido obtenidos a partir del análisis de la información colectada, y de la cual surgieron tres categorías: 1) significado otorgado a la dimensión personal; 2) características personales relacionadas con la cultura de paz, y 3) retos enfrentados.

Significados otorgados a la dimensión personal

Los docentes en formación inicial que participaron en este estudio reflexionaron acerca de la importancia de la dimensión personal y reconocieron que esta dimensión re-

sulta ser clave en su formación como futuros educadores y futuras educadoras que estarán a cargo de la formación de infancias y juventudes, quienes se convertirán en ciudadanos que se insertarán en la sociedad. Es así como este eje analiza dos categorías referentes a crecimiento personal y aprendizaje y potencialización de habilidades.

Crecimiento personal y aprendizaje

Los docentes en formación inicial señalaron que el desarrollo personal implica el trabajo con uno mismo, el reconocimiento de sus fortalezas y por ende también de sus debilidades, puesto que la comprensión acerca de la pregunta “¿quién soy?” es esencial para su crecimiento y superación, además de que hace posible la consecución de logros y mejoras en la calidad de vida, formas de interactuar y relacionarse con los demás, lo que puede leerse en el siguiente comentario:

Desarrollo personal significa trabajar en ti mismo a partir de las fortalezas, habilidades y valores, pero también atender las debilidades para la realización a nivel personal y profesional (RDFI – M – 07).

Aunado a lo anterior, también consideraron que el crecimiento personal es una guía que dirige el camino y las acciones a realizar desde el potencial de cada persona, permitiéndole vislumbrar diferentes aristas ante alguna situación para accionar conforme al análisis de estos y formas para responder, como puede notarse en el siguiente comentario:

Desarrollo personal significa una guía para crecer como persona y entender cómo se debe actuar ante situaciones de la vida (RDFI – H – 50).

Desde esta perspectiva, los docentes en formación señalan que el crecimiento personal favorece el establecimiento de vínculos con las demás personas, puesto que además de comprenderse así mismo, también se es capaz de hacerlo con los demás y de accionar de forma pertinente ante las situaciones inherentes que la vida presenta.

Potencialización de habilidades

En esta categoría, los docentes en formación argumentaron que el trabajo personal, lleva a los seres humanos a reconocer sus habilidades y, por lo tanto, a potencializarlas para poder emplearlas en las diferentes esferas de su vida y escenarios en los que se desenvuelven, lo que puede leerse en el siguiente comentario:

Para mí, desarrollo personal significa ayudarte a reconocer las habilidades que posees, tus cualidades, a conocerte y fortalecerte de manera constructiva (RDFI – M – 53).

En este sentido, otro de los significados que se otorgaron al desarrollo personal es precisamente el hecho de tomar conciencia de que la búsqueda constante tanto de las cualidades como de las actitudes y habilidades que se poseen coadyuvará en su desempeño a nivel social y profesional. Esto se refleja en el siguiente comentario:

Para mí, el desarrollo personal significa las capacidades, cualidades y actitudes que como personas vamos fortaleciendo a lo largo de la vida, que permite desarrollar nuestras potencialidades con nosotros mismos y los demás (RDFI – M – 52).

El comentario anterior, permite apreciar que el desarrollo personal coadyuva en el fortalecimiento del potencial humano atendiendo las áreas emocionales y sociales para la consecución de las metas y aspiraciones que se poseen, así como para trazar nuevas metas y poner al servicio de su formación académica el despliegue de sus potencialidades.

Características personales vinculadas con la cultura de paz

El segundo eje de análisis se centró en las características personales que los docentes en formación inicial han logrado desarrollar a partir de su crecimiento personal, que se vinculan con la promoción de una cultura de paz en las aulas. Para ello, se establecieron dos categorías de análisis: valores y actitudes.

Valores

En esta categoría de análisis los docentes en formación inicial reconocieron que los valores constituyen la base de su actuar en la escuela, en la sociedad y en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven, de manera que los valores son semáforos que guían la conducta hacia ideales de paz y prevención de violencias en las aulas.

En este sentido, destacan la responsabilidad y el compromiso como valores arraigados que les han permitido responder a diferentes situaciones y posicionarse en el lugar en el que se encuentran. A continuación, se presenta uno de los comentarios respecto a ello:

Soy responsable y comprometida con las cosas que realizo (RDFI – M – 14).

También coincidieron en que el respeto es un valor que todo profesional de la educación debe poseer y actuar con base en ello, puesto que toda persona merece un trato respetuoso y digno, lo que además fortalece los vínculos en las relaciones interpersonales y en el trabajo docente.

Soy respetuoso ante las opiniones de los demás, pues considero que a toda persona le gusta ser escuchada (RDFI – H – 45).

Esta afirmación permite comprender que a lo largo de la formación como docentes, el valor del respeto deberá prevalecer y consolidarse, puesto que se requiere en el quehacer docente, en las interacciones diarias con los diferentes actores educativos y la formación inicial resulta ser el escenario propicio para su puesta en práctica y fortalecimiento.

De ahí la importancia de que la educación continúe fomentando los valores como parte de la transversalidad en sus planes y programas de estudio, puesto que el fortalecimiento de los valores, favorece el crecimiento personal al igual que el de los pares y la sociedad en general, como se puede leer en el siguiente comentario:

Quiero ser mejor, para mí y para los demás (RDFI – H – 20).

Es así como el actuar conforme a los valores permite a las personas ser congruentes entre el discurso y sus acciones, llevándolos al ejercicio de sus funciones con base en la jerarquía de estos, orientando su forma de ejercer la docencia y buscar el desarrollo integral del estudiantado, para lo cual se debe crear un clima positivo, de confianza y donde se tomen decisiones que lleven a la resolución pacífica de conflictos en caso de existir, lo que permitirá el logro de aprendizajes significativos y convivencia saludable, siendo así que

también se requiere de actitudes positivas, las cuáles desempeñan un papel importante y las cuáles se presentan a continuación.

Actitudes

En esta categoría de análisis, los docentes en formación inicial señalaron que las actitudes hacen referencia a la disposición que tienen para responder y enfrentar las situaciones que la vida les presenta, estas suelen influir su comportamiento y, por lo tanto, en su forma de relacionarse con las demás personas desde la cordialidad, valorando la diversidad de personalidades que existen en un aula y donde prevalezcan ambientes de paz.

Por lo tanto, destacan actitudes positivas como la amabilidad, la cual permite a las y los participantes mostrarse respetuosos, brindar palabras cordiales y consideradas que fortalecen las relaciones que establecen con las demás personas, como puede leerse en el siguiente comentario:

Trato de ser amable [...] y que mis amigos se sientan cómodos en mi presencia (RDFI – H – 41).

Esta actitud concuerda con los valores de respeto manifestados en el eje de análisis anterior, puesto que su comportamiento e interacciones se desarrollan a través de actos respetuosos y cordiales. Asimismo, manifestaron actitudes de perseverancia, puesto que declararon que ante las actividades académicas o situaciones complejas que se les presentan suelen persistir y enfrentarse a los obstáculos inherentes a su formación académica hasta lograr su objetivo, como se evidencia en uno de sus comentarios:

Todo lo que se quiere se puede lograr con esfuerzo. Para mí, lo más importante es que quiero ser una buena docente, estar capacitada y ser feliz (RDFI – M – 24).

Como puede notarse los docentes en formación inicial consideran que la perseverancia es una actitud clave durante su formación, puesto que son constantes en sus estudios y buscan convertirse en buenos profesores.

También señalaron que la paciencia es otra de las actitudes que poseen, ya que saben que para lograr su objetivo se requiere tiempo y también se atraviesan por diferentes situaciones que deben ser analizadas y ante las cuáles se debe tener calma, además de que la paciencia permite seguir adelante, lo que puede observarse en el siguiente comentario:

La ética y la paciencia influyen mucho para llegar a ser un buen profesional (RDFI – H - 30).

Con base en lo anterior, es preciso que un estudiante de educación desarrolle actitudes positivas para el futuro ejercicio de la profesión, lo que conlleva la constante interacción con diferentes los actores educativos y permite construir ambientes para el aprendizaje y la convivencia saludable en el aula para la promoción de una cultura de paz donde radique la confianza y la seguridad para desenvolverse, aprender, y crecer tanto académicamente como a nivel personal, eliminando todo acto de violencia.

Retos enfrentados

Este tercer eje de análisis se enfocó en los retos que enfrentaron los docentes en formación inicial respecto al trabajo personal que realizaron y que apoya la promoción de una cultura de paz en las aulas. Es así como se establecieron tres categorías de análisis que

radican en: compartir experiencias como parte del trabajo personal; falta de confianza en la persona misma y gestión de emociones.

Compartir experiencias como parte del trabajo personal

En esta categoría de análisis los docentes en formación inicial señalaron que el trabajo personal, si bien favorece el crecimiento, también puede llegar a generar emociones negativas al enfrentarse a situaciones donde se requiere de compartir las vivencias personales, ideas u opiniones, como puede leerse en el siguiente comentario:

Compartir mis pensamientos con los compañeros me generó estrés y cansancio, sin embargo, también aprendí a confiar más en mí (RDFI – M - 52).

El comentario anterior, evidenció que en ocasiones puede tornarse complicado que el estudiantado comparta sus vivencias personales ante otras sin temor a ser juzgados, puesto que con esta práctica exponen su ser, sin embargo, también reconocieron que el hacerlo favorece la confianza y fortalece sus vínculos al sentirse escuchados y aprender a valorar las experiencias de las demás personas, como lo señala una de ellas en el siguiente comentario:

Exponer mis creencias ante el grupo me costó trabajo, sin embargo, también fue reconfortante hacerlo, puesto que me permitió conocerme a más a misma (RDFI – M – 39).

En este sentido, se puede notar que este tipo de prácticas, si bien, en primera instancia pueden resultar retadoras para los docentes en formación inicial, también reconocieron que al enfrentarlas coadyuvan en el incremento de su confianza y de su autoconocimiento, lo que a su vez contribuye en la construcción de una cultura de paz, puesto que primeramente se requiere trabajar con uno mismo para poder conectar y comprender a las demás personas. Lo presentado hasta aquí, muestra que el profesorado en formación requiere de trabajar en su autoconfianza, un aspecto que ha quedado pendiente para ellas y ellos, como se presenta en la siguiente categoría.

Falta de confianza en la persona misma

Las y los participantes también reconocieron que otro de los retos que enfrentaron fue la falta de confianza en su persona, sus capacidades, habilidades y saberes, por lo que resaltaron que para poder crecer a nivel personal requieren de trabajar este aspecto, ya que, de lo contrario, la falta de confianza en ellas mismas y ellos mismos puede llegar a interferir tanto con su crecimiento personal como con su aprendizaje y ejercicio profesional. Esto puede notarse en el siguiente comentario:

Me gustaría tener más confianza en mí misma [...] ser una buena profesora (RDFI – M - 24).

Este comentario muestra que la autoconfianza es un aspecto clave para los docentes en formación inicial, puesto que indicaron que les produce inseguridades, les afectan los comentarios y opiniones de las demás personas y, por lo tanto, les produce miedo realizar incluso sus actividades académicas por temor al fracaso, como puede notarse en el siguiente comentario:

El reto que necesito trabajar es mi falta de confianza [...] no debo tomarles importancia a los comentarios negativos de las personas (RDFI – M – 05).

Con base en lo anterior, se torna necesario apoyar a los docentes en formación para trabajar en su autoconfianza, puesto que esta les permitirá afianzar la seguridad en sus capacidades, poder enfrentarse a los desafíos inherentes a su vida académica y personal para perseguir sus objetivos y la consecución de estos.

Gestión de las emociones

Aunado a lo anterior, señalaron que la gestión de las emociones representa un reto, puesto que generalmente suele dejarse de lado y desatenderse, sin embargo no basta con la adquisición de conocimientos, sino que también se requiere que un profesional de la educación, aprenda a gestionar sus emociones para gozar de bienestar, lo que le permitirá poder trabajar con los demás y guiarlos hacia la comprensión de sí mismos y de los demás, impactando en la construcción de ambientes de paz en las aulas, como puede leerse en uno de los comentarios que a continuación se presenta:

El manejo de mis emociones es valioso para mi desarrollo personal y bienestar, ya que me ayudarán a mejorar mi autoconocimiento y aceptarme a mí misma para poder establecer relaciones interpersonales (RDFI – M - 07).

Es así como se puede notar que la gestión de las emociones representa una tarea que atañe la formación de docentes que tendrán a su cargo la formación de otros seres humanos, por lo tanto, la gestión emocional permitirá a las y los docentes construir ambientes positivos para el aprendizaje, donde prevalezca la seguridad, el respeto, la colaboración mutua, así como la prevención de conflictos y algún tipo de violencia, para el logro de entornos de convivencia pacíficos que motiven el aprendizaje, como se evidencia en el siguiente comentario:

La regulación de mis emociones es importante para relacionarme con las personas y es necesario para ejercer de forma correcta mi profesión (RDFI – M – 06).

La regulación emocional es un aspecto clave para favorecer interacciones saludables, fortalecer los vínculos con las demás personas, evitar los conflictos o bien solucionarlos de forma pacífica, sin permitir que las emociones del momento dominen la estabilidad de las personas. Por lo tanto, este aspecto constituyó un reto que necesita ser trabajado para poder continuar con el crecimiento personal y permear en la construcción de una cultura de paz primero desde las aulas y que posteriormente impacte en su futuro ejercicio profesional.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados fue evidente que en la formación inicial del profesorado se requiere de atender la dimensión personal para contar con agentes educativos preparados, competentes y capaces de promover la construcción de una cultura de paz en las aulas, puesto que como afirma Perales (2018), para convertirse en agentes de paz, es necesario lograr el equilibrio interno, lo cual es posible a partir de la introspección que se realiza desde el ser de la propia persona, ya que es a partir del trabajo personal que se podrá impactar en el contexto.

En este sentido, fue posible identificar dos categorías relacionadas con los principales significados que el profesorado en formación inicial otorga a la dimensión personal, que se centraron en un proceso de crecimiento y aprendizaje y en la potencialización de las habilidades, siendo en la primera categoría en la que se considera que la escuela además de ocuparse de su formación profesional también debe atender la formación personal, a fin de que sean capaces de crecer como seres humanos para enfrentar las situaciones inherentes a la vida académica, solucionar los conflictos que pudieran presentarse en las diferentes áreas de su vida y coadyuvar en la promoción de una cultura de paz.

Estos resultados concuerdan con el estudio de Escobedo-Peiro et al., (2023) quienes aseguran que es tarea de la educación atender la dimensión personal en la formación inicial del profesorado, puesto que constituye un elemento clave para su formación integral. Asimismo, Perales (2018) coincide en la importancia del ser y de conectar con el interior, de manera que argumenta que el impulso de una cultura de paz puede lograrse a partir del uso de estrategias encaminadas a la reflexión y construcción de valores.

Asimismo, fue evidente que los docentes en formación inicial lograron reconocer características personales entre las que destacan la responsabilidad, el compromiso y respeto como valores principales y actitudes como la amabilidad, paciencia y perseverancia, que guardan relación con la promoción de una cultura de paz, puesto que favorecen interacciones desde la cordialidad, el establecimiento de vínculos duraderos, la ayuda a los demás, así como la capacidad para enfrentar situaciones complejas, adaptarse y superar los retos.

Lo cual se vincula con la investigación de Rojas (2018) quien señala que la educación es el medio que posibilita la introducción de valores, herramientas y conocimientos que constituyen las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y democráticos con la finalidad de erradicar las diferencias y las violencias para promover ideales de paz.

Es así, como los valores encontrados en este estudio se relacionan con la investigación de López (2020) quienes aseguran que educar para la paz representa una manera de educar en valores como la justicia, tolerancia, solidaridad, convivencia, respeto, amor a la verdad, autonomía, entre otros, que contribuyen en la consolidación de una cultura de paz que resalta la presencia de valores, actitudes y conductas que rechazan la violencia y previenen los conflictos.

Sin embargo, a pesar de que los docentes en formación inicial reconocieron que las características personales que poseen favorecen la promoción de una cultura de paz, también lograron identificar retos vinculados al impedimento que tienen de poder compartir vivencias, opiniones, experiencias con sus pares y en la gestión de sus emociones, que requieren de atención oportuna para el fortalecimiento de la dimensión personal, puesto que favorecen interacciones que conducen hacia una convivencia saludable y prácticas relacionadas con la cultura de paz.

Esto concuerda con las ideas presentadas por Hernández-Arteaga et al. (2017) quienes afirman que la cultura de paz resulta ser un proceso de consolidación referente a una nueva forma de ver, entender y vivir en el mundo, razón por la cual se requiere trabajar primeramente en la dimensión del ser, para después trabajar con los demás.

Es así como educar en una cultura de paz para formar a los ciudadanos, representa de acuerdo con Rojas (2018) un reto para toda la comunidad escolar, que, al permitirle vislumbrar sus componentes desde una perspectiva para transformar la sociedad, mostrará la capacidad del ser humano para hallar soluciones encaminadas a enfrentar sin violencia los conflictos que pudieran presentarse.

Lo anterior permite, de acuerdo con Hernández-Arteaga et al. (2017) comprender que la existencia de las personas radica a través de los otros, puesto que la vida se construye a partir de la propia convivencia y la vinculación de unos con otros, ya que la naturaleza del ser humano es meramente social. Lo que ayuda a la conformación de vínculos y lazos afectivos que a su vez favorecen las interacciones para la convivencia con los diferentes actores educativos con los que se relacionan. Aunado a que coadyuva en la construcción de ambientes de paz en el aula y para el futuro ejercicio profesional.

CONCLUSIONES

La atención de la dimensión personal en la formación inicial del profesorado se torna esencial ante un mundo dinámico y cambiante, donde los conflictos se encuentran a la orden del día y se incrementa la ola de violencia en los diferentes ámbitos incluyendo al escolar, por lo que se torna relevante la promoción de la cultura de paz en los escenarios educativos.

En este sentido, el presente estudio, analiza la importancia de la dimensión personal en la formación inicial docente para la promoción de una cultura de paz. Los resultados mostraron que se torna clave brindar herramientas a las y los futuros docentes para el desenvolvimiento en los diferentes espacios de los que forma parte, sean estos académicos, profesionales y personales, puesto que favorece el desarrollo del potencial de cada persona lo que direcciona su conducta y lo invita a actuar desde el marco de una cultura de paz, donde prevalecen el respeto, la amabilidad y la cordialidad en las interacciones, en el establecimiento de relaciones saludables, en la construcción de vínculos afectivos y sociales para el aprendizaje y las conductas que inevitablemente permearán en su futuro ejercicio profesional.

De manera que es tarea pendiente de la educación atender la dimensión personal de quienes se están formando en el aula, puesto que la labor docente debe construirse desde bases sólidas para orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje, considerando el componente humano y social del aprendizaje para la generación de ambientes paz en las aulas para la sana convivencia, ya que la educación tiene que ser vista como un proceso integral, con escenarios y climas propicios para la formación integral del estudiantado.

Los resultados de este estudio, invitan a las instituciones educativas formadoras de docentes a incluir como parte de la malla curricular asignaturas enfocadas en la formación de la dimensión personal, para apoyar a las y los docentes para conectar con sus recursos personales, desarrollar su potencial y ser capaces de buscar alternativas que les permitan continuar creciendo a nivel personal y ampliar su perspectiva como futuras y futuros profesionales de la educación, con habilidades para relacionarse, construir ambientes de paz en sus aulas, así como para enfrentar situaciones inherentes a su formación y ejercicio profesional a fin de promover la resolución pacífica y armónica de los conflictos.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Gladis-Ivette Chan-Chi: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

Johann-Daniel Poot-May: Análisis formal; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Supervisión; Validación; Visualización; Adquisición de fondos.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. (2024). *Primer año de actividades Red Nacional para la Paz y Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* [Comunicado de Prensa]. https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/240611182941COMUNICADO_CONJUNTO_REDES_ANUIES_PAZ_E_INCLUSION_2024-5B1-5D.pdf
- Ayala, M. (2015). Violencia Escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.36.ma>
- Bayona-Moreno, L., & Ahumada-Méndez, L. (2020). El rol de la educación en la formación de cultura de paz. *Societas, Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 22(2), 73-102. <https://doi.org/10.48204/j.societas.v22n2a5>
- Blanco-Rodríguez, Z. (2021). Educación: Un estudio basado en el informe de la UNESCO sobre los cuatro pilares del conocimiento. *Revista Científica Multidisciplinar. Núcleo do Conhecimento*, 4, 53-60. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/cuatro-pilares>
- Carlín-Chávez, E., Tapia-Bastidas, T., & González-González, R. (2025). La Extensión Universitaria como eje transformador en el siglo XXI: Fundamentos y desafíos. *European Public y Social Innovation Review*, 10, 01-12. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1990>
- Carranza-Pena, L. (2018). Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora. *Innovación Educativa*, 18(78), 73-92. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300073&script=sci_abstract
- Castillo-Córdova, G. E., Sailema-Moreta, J. E., Chalacán-Mayón, J. B., & Calva-Abad, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 6(6), 13911-13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Cornelio-Landero, E. (2020). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 2(3), 9-25. <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/63>

- Cruz, N., & Rodney, Y. (2017). La formación de una cultura de paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior. *VARONA*, 64, 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360657467013.pdf>
- Escobedo-Peiro, P., Mateu-Pérez, R., & García-Baldán, M. (2023). La dimensión personal en la formación inicial docente. Una experiencia de innovación educativa. *Aula de Encuentro*, 25(2), 195-217. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7471>
- Esquivel-Marín, C. G. & García-Barrera, M. E. (2018) La educación para la paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10(33), 251-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603306>
- Gorjón, F. (2021). *La Paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior* Editorial. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. <https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/220915112729Paz+a+traves+de+la+educacion+Septiembre+2022.pdf>
- Hernández-Arteaga, I., Luna-Hernández, J., & Cadena-Chala, M. (2017). Cultura de Paz: Una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Jiménez-Aceros, E. T. (2020). La educación para la paz. Una reflexión sobre el concepto educación en Paulo Freire y de los estudios de paz. *Analysis*, 26(5), 1-22. <https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/analysis/article/view/2020jimenez>
- Lira, Y., Vela-Álvarez, H., & Vela-Lira, H. (2014). La educación para la paz como una competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14(64), 123-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4737753>
- López, J. R. (2020). Valores en la cultura de paz: camino para la prevención de violencia escolar. *Prohominum*, 2(4), 30-50. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0017>
- Martínez, R., & Moreno, Y. (2024). Importancia de los contenidos específicos en la formación integral de los universitarios en México. *Atenas*, 62, 1-15. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/911>
- Medina, B. (26 de junio de 2023). Coordinará UANL Red para la Paz de la ANUIES. *Vida Universitaria Periódico de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. <https://acortar.link/CS5UJp>
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Organización de las Naciones Unidas (2023). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible 2023: Edición Especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. Organización de las Naciones Unidas [ONU]. <https://acortar.link/X583ld>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Cultura de Paz en la escuela: Mejores Prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar*. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123154>

- Ortega, J., & Valencia, V. (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 28(50), 103-132. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.723>
- Perales, E. (2018). Parte 1: Paz individual. La Paz interior una luz que se refleja al exterior. En Chavarría, N. & Paymal, N. (Comp.), *La Paz activa 3000. Una paz multinivel, profunda y durable para el tercer milenio* (pp. 15). Tomo 1. Editorial: Pedagogía 3000. https://p40005000.info/recursos/libros/Paz_Activa_3000_v2018.pdf
- Quintero, D. (2020). Formación docente en educación para la paz, en la Escuela Normal Superior del municipio de La Cruz – Nariño. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 77-103. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.73>
- Rojas, E. (2004). *La conquista de la voluntad: cómo conseguir lo que te has propuesto*. Booket.
- Rojas, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, (66). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300021
- Secretaría de Cultura del Gobierno de México (2022, 21 de septiembre). *La cultura de paz, eje fundamental del programa cultura comunitaria* [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/cultura/prensa/la-cultura-de-paz-eje-fundamental-del-programa-cultura-comunitaria>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Eduquemos para la paz en las escuelas*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/02/Manual-eduquemos-para-la-paz-en-las-escuelas.pdf>
- Torres, Q. (2008). *Avances hacia la comprensión de la educación para la paz. Referentes Nacionales*. Colombia: Equipo de paz OEI.
- Urbano, C., Villota, M. & Ramírez, L. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: Un Estado del Arte sobre Programas de Intervención Escolar. *Ciudad Paz-andó*, 14(2), 32-48. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>
- Ventura, L. & Torres, Y. (2018). Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas. *INTER DISCIPLINA*, 6(15), 157-169. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63835>



Mantenerse en la escuela: desafiación en un bachillerato tecnológico

Staying in school: disenrollment in a technological high school

✉ **José-Alfonso Jiménez-Moreno**
UNAM, México
alpsic@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0704-7883>

Zorayda Feria-Juárez
CETis 74
Zoraydaferia07@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-4917-5031>

Recibido: 03-04-2025
Aceptado: 28-07-2025
Publicado: 06-08-2025

Cómo citar este artículo:

Jiménez-Moreno, J. A., & Feria-Juárez, Z. (2026). Mantenerse en la escuela: desafiación en un bachillerato tecnológico. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3411. <https://doi.org/10.21555/rpp.3411>

Resumen

El artículo presenta el análisis de variables asociadas a la desafiación o deserción de una cohorte de estudiantes de primer ingreso al bachillerato tecnológico en una escuela al noroeste de México. Para ello, se consideraron tres categorías de análisis: variables personales, antecedentes escolares y capital digital. La selección de categorías se realizó en función de la disponibilidad informacional del plantel, pero permitió, a partir de la información de 500 estudiantes, la construcción de un modelo no paramétrico de las variables de mayor influencia en la desafiación o deserción, ello con el apoyo de una regresión logística. Los resultados muestran una desafiación de 28% de estudiantes de recién ingreso, donde el promedio de nivel secundaria es uno de los mayores predictores de esta situación, así como contar con equipo de cómputo en casa. Se concluye la necesidad de incrementar la comprensión del problema con el análisis del clima escolar, así como políticas educativas, con el fin de disminuir la incidencia de esta problemática.

Palabras clave: Educación media superior; Deserción; Bachillerato tecnológico; Regresión logística.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Abstract

The article presents an analysis of variables associated with disaffiliation or desertion of a cohort of first-time students in technological high school in a school in the northwest of Mexico. To do so, three categories of analysis were considered: personal variables, school background, and digital capital. The selection of categories was based on the statistical availability of the school, but it allowed, based on the information of 500 students, the construction of a non-parametric model of the variables with the greatest influence on disaffiliation or desertion, with the support of a logistic regression. The results show a disaffiliation of 28% of students, where the average secondary level is one of the greatest predictors of this situation, as well as having computer equipment at home. The need to increase the understanding of the problem with the analysis of the school climate, as well as educational policies, is concluded in order to reduce the incidence of this problem.

Keywords: Upper secondary education; Dropout; Technological baccalaureate; Logistic regression.

INTRODUCCIÓN

La Educación Media Superior (EMS) se inició a mediados del siglo XIX en México, pensada como un nivel educativo preparatorio para la educación superior; posteriormente se ha ido consolidando con diversos subsistemas y a partir de 2012 alcanzó el nivel de obligatoriedad (Martínez y De-Ibarrola, 2021). La relevancia de este nivel de estudios no radica exclusivamente en su obligatoriedad, que, si bien es un elemento de gran importancia, debido al compromiso del Estado mexicano de asegurar el derecho a la educación de las y los jóvenes mexicanos, representa una oportunidad de impactar en la formación de seres humanos próximos a integrarse en la sociedad (Guzmán-Ventura y Moctezuma-Franco, 2022).

Una de las características principales de la EMS en México es su heterogeneidad, es un nivel educativo que se conforma de más de treinta subsistemas (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], s/f), lo cual complejiza su conocimiento, unificación, así como la implementación de políticas nacionales. Independientemente de su heterogeneidad, la deserción escolar, en ocasiones denominada “desafiliación” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2024) es uno de los problemas más graves en dicho nivel educativo. Si bien no es un problema exclusivo de la EMS, y es propio de toda la estructura educativa, es en el primer año de este nivel educativo a nivel Latinoamérica que se da la mayor parte de la deserción escolar (Díaz-Barajas y Ruiz-Olvera, 2018; Román, 2013).

El impacto del problema de deserción tiene diversas vertientes, sin embargo, se puede resumir en la gravedad que implica con la imposibilidad de cumplir con el derecho a la educación (Guzmán-Ventura y Moctezuma-Franco, 2022), máxime si en México se considera obligatoria; pero, además, trae consigo problemas para los jóvenes, limitando las oportunidades de desarrollo de las nuevas generaciones. Esta situación establece a la

deserción o desafiación escolar como un problema necesario de atender, más aun considerando la complejidad y heterogeneidad propia del nivel educativo en cuestión.

Bajo dichas consideraciones, el presente artículo se enfoca en el problema del abandono escolar en EMS, particularmente en un primer análisis de las variables asociadas a dicho fenómeno, en una escuela de bachillerato tecnológico; específicamente en el Centro de Estudios Tecnológicos Integral y de Servicios (CETis), número 74, ubicado en el municipio de Ensenada, en el estado de Baja California, al noroeste de México. La racionalidad del desarrollo de esta investigación bajo este contexto en particular se basa en lo siguiente:

- a) el fenómeno de deserción, si bien ampliamente estudiado en su generalidad, carece de estudios en bachilleratos tecnológicos propios del Sistema Educativo Mexicano (SEM), salvo las cifras oficiales que apuntan el número de estudiantes que desertan año con año;
- b) el CETis 74 se ubica al sur de la ciudad de Ensenada, caracterizada por ser una zona urbanizada, pero que aún cuenta con carácter de ejido, es decir, cercano a actividad ganadera y agropecuaria;
- c) se ha observado constantemente que el primer año de formación presenta la mayor deserción, de forma coincidente como lo indica la literatura latinoamericana (Díaz-Barajas y Ruiz-Olvera, 2018).

De esta manera, la presente investigación no solo pretende abonar a la comprensión de este fenómeno en EMS, sino también tener una primera aproximación sistematizada a la comprensión de este problema en la escuela en particular, con el fin de establecer nuevas vías de investigación dentro de la propia escuela, así como de establecer opciones preventivas a corto plazo.

Para cumplir con el objetivo, el estudio se centra en la identificación de las variables que tienen mayor influencia en que los estudiantes se mantengan inscritos y vigentes entre el primer y el segundo semestre de su formación en EMS, ello a partir de las variables disponibles a través de control escolar. La presente investigación representa, así, un primer acercamiento desde un enfoque estadístico al problema de la deserción del CETis 74, el cual forma parte del subsistema federal de bachillerato tecnológico.

En la literatura, las causas de la deserción a nivel bachillerato han sido ampliamente estudiadas desde los años cuarenta del siglo pasado (Guzmán-Ventura y Moctezuma-Franco, 2022), y, derivado de ello se han identificado diversas variables asociadas a este fenómeno. Frente a la amplia diversidad de información, podemos encontrar que las causas de la deserción en EMS consideran aspectos tales como: elementos de contexto social, problemas en el seno familiar, problemáticas psicológicas, falta de orientación vocacional, problemáticas económicas, así como aspectos asociados al rendimiento escolar (Guzmán-Ventura y Moctezuma-Franco, 2022). Otros autores, como Román (2013) consideran que, además de lo mencionado, aspectos culturales de la población, así como las expectativas de los estudiantes y sus familias sobre los estudios pueden ser factores de relevancia para que se presente este problema en EMS.

Respecto a otro tipo de variables, mucho más enfocadas en elementos propios o individuales de los estudiantes, Díaz y Ruiz (2018) argumentan que la deserción en EMS

se puede presentar por problemas emocionales propios de la adolescencia, aunque el sexo y el género no son determinantes para la manifestación de este problema. En otro sentido, Peniche-Cetzal y Ramón-Mac (2023) resaltan la relevancia de la infraestructura tecnológica, manifiesta a través de equipo de cómputo u otros dispositivos digitales y acceso a Internet, lo cual, posterior a la pandemia por el virus SARS-CoV-2, se ha vuelto determinante para alcanzar el éxito académico.

Por su parte, Guzmán-Ventura y Moctezuma-Franco (2023) ofrecen una perspectiva interesante, en la que se critica la noción de “abandono”, la cual trae consigo una carga de responsabilidad hacia los estudiantes. En ese sentido, las causas del abandono no solo deben recaer en el contexto, familia y condiciones particulares de los estudiantes, sino que implica un entrelazamiento incluso con elementos propios de la estructura escolar. Las políticas escolares, que se implementan a nivel SEN, o bien, que se articulan de la escuela, pueden tener una influencia importante en las dinámicas cotidianas y ser de gran influencia para que los estudiantes deserten de sus estudios. Entre las políticas podemos encontrar elementos de gran trascendencia para la vida académica cotidiana en los bachilleratos; por ejemplo:

- a) La extra edad. ¿Cómo gestiona la escuela la extra o sobre edad de quienes estudian este nivel educativo? Considerando la heterogeneidad de la población estudiantil, la cual es mucho más marcada que en niveles previos;
- b) La política de otorgamiento de becas y apoyos. En la actualidad el Gobierno Federal en México ha implementado el programa Beca Universal Benito Juárez de Nivel Medio Superior, centrada en promover la asistencia y conclusión de estudios de EMS (GM, 2024), lo cual se espera tenga impacto en el problema del abandono;
- c) Prácticas docentes (Román, 2013).

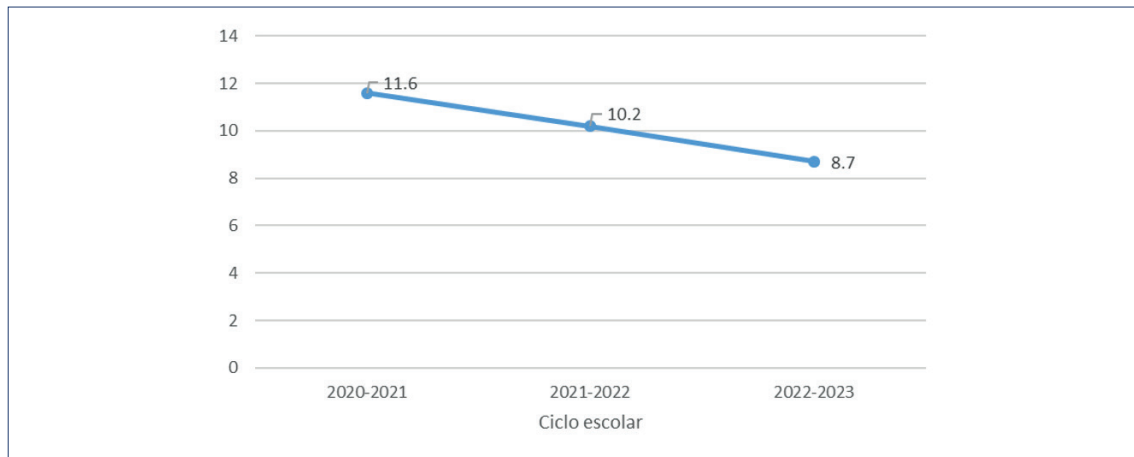
Las expectativas de los docentes, así como las prácticas didácticas parecen ser un elemento adicional en el entramado del fenómeno de abandono en EMS, ya que su actitud y motivación puede ser clave para evitarlo.

Adicional a estas perspectivas, vale resaltar la postura de Román (2013), respecto a la necesidad de dejar de pensar en los estudiantes como responsables únicos del fenómeno de la deserción, considerando que el sistema mismo tiene una amplia responsabilidad en ello, al igual que sus contextos. Pero, además, el fenómeno representa un acumulado de elementos que se van desarrollando durante toda la historia escolar de un estudiante a lo largo de diversos años, un distanciamiento entre las y los estudiantes respecto al sistema educativo junto con sus escuelas.

Frente a esa complejidad, en México, la deserción en EMS es un problema de amplia magnitud. De acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023), en el ciclo 2022-2023 estuvieron matriculados 5,379,859 jóvenes; de ellos, 34.4% se encuentran inscritos en bachillerato tecnológico. Este tipo de bachillerato promueve una educación integral de manera bivalente; es decir, por una parte, se orienta hacia una formación propéutica en aras que las y los jóvenes puedan continuar con estudios de nivel; y, al mismo tiempo, se les prepara como técnico en diversas carreras (SEP, 2024).

Figura 1

Porcentaje de abandono en EMS en México. Ciclos escolares: 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023.



Nota: elaboración propia con información de SEP (2023).

La figura 1 muestra el porcentaje de abandono (o “desafiliación”, de acuerdo con la terminología de MEJORED, 2024) de os jóvenes en EMS a nivel nacional en los últimos tres ciclos escolares. Como se puede apreciar, ha disminuido paulatinamente los últimos ciclos escolares, sin embargo, ello no disminuye su relevancia como problema de impacto en la vida de las personas, así como la necesidad de velar por el ejercicio del derecho a la educación. En lo particular, en el estado de Baja California —contexto en el cual se desarrolló el presente estudio—, el último dato de porcentaje de abandono reportado por la SEP (2023), correspondiente al ciclo 2021-2022 es de 11.2%, el cual es mayor a la media nacional para ese ciclo.

Frente a esta condición, y dada la relevancia del conocimiento del abandono en EMS, pero, además, de establecer diversas aproximaciones sobre sus posibles causas en contextos particulares, ello con el fin de establecer acciones preventivas y de intervención, el presente estudio muestra una aproximación cuantitativa al problema de abandono en el CETis 74, en Ensenada, Baja California. Para su desarrollo, se identificó la información disponible, que permitiera una aproximación inicial al problema, con la intención de plantear análisis posteriores más refinados, que permitan tener conocimiento preciso de las variables de influencia de este problema. Adicionalmente, la experiencia que aquí se reporta puede ser de ayuda para otros estudios interesados en el conocimiento de causas particulares del abandono en EMS, particularmente en bachillerato tecnológico.

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo transversal no experimental, haciendo uso de las bases de datos estadísticas de la propia institución. Se decidió trabajar con la cohorte 2023-2025, quienes iniciaron su formación en bachillerato en agosto de 2023. La selección de esta cohorte se realizó considerando que, al momento del estudio, el grupo de estudiantes ya había concluido su primer ciclo formativo, dando

así oportunidad a contar con la información más reciente en ese momento respecto a la posible deserción.

La base de datos se obtuvo por medio de la Coordinación de Servicios Escolares del plantel y consideró el siguiente grupo de variables, que se recolectan desde el ingreso de los estudiantes al nivel educativo al momento de su inscripción. Las variables que se describen en la tabla 1 se agruparon tres categorías, en función de su correspondencia conceptual; por supuesto, la racionalidad de su selección derivó en función de la disponibilidad de la información sistematizada.

Tabla 1

Categorías y variables analizadas

Categoría 1: Variables personales	Categoría 2: Antecedentes escolares	Categoría 3: Capital digital
Sexo: hombre; mujer.	<ul style="list-style-type: none"> • Promedio de egreso de secundaria: en escala de 0 a 10. • Tipo de secundaria de origen: Telesecundaria, Secundaria Técnica, Secundaria General, o sin información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con servicio de Internet en casa. • Cuenta con computadora en casa. • Cuenta con tablet en casa. • Cuenta con smartphone.

La información recopilada responde a aquella que proporcionan los estudiantes al ingreso al subsistema, y, si bien no es un conjunto de variables que permita generar un modelo que sea lo suficientemente robusto para considerarse explicativo de la baja por parte de esta población, se consideró que es información adecuada para los fines exploratorios manifiestos como objetivo de este documento, que permitan una primera comprensión de este fenómeno en el CETis 74; sobre todo debido a la falta de investigaciones sobre el problema de la deserción en bachillerato tecnológico mexicano.

El estudio consideró el análisis del universo de estudiantes inscritos en el plantel que iniciaron clases en agosto de 2023, un total de 500 jóvenes de una sola cohorte generacional, los cuales representan la totalidad del universo de interés: 53% (268) mujeres y 46.4% (232) hombres. El análisis se realizó durante el segundo semestre de esta cohorte, de tal suerte que ya se habían suscitado bajas, problemática que motivó el presente estudio. De los 500 estudiantes que iniciaron sus estudios en el plantel, al segundo semestre se mantenían activos 71.8% de ellos (359 personas); es decir, en esta generación se presentó una baja de 28% (141 personas) de la cohorte, ello entre el primer y segundo semestre.

Para conocer la probabilidad de que las variables del estudio influyeran en la baja del 28% de los estudiantes inicialmente inscritos, se decidió hacer uso de la regresión logística, debido al bajo nivel de medición de la mayoría de las variables, mayoritariamente de orden nominal y ordinal. Se realizaron tres análisis, uno por cada categoría de variables, con el fin de realizar una interpretación particular en cada caso (Peláez, 2016), esto con la finalidad de desarrollar un primer ejercicio analítico sobre los conjuntos de variables considerados, que facilite la construcción posterior de un modelo más integral. En todos los casos, la variable dependiente fue la de mantenerse inscrito entre el primer y el segundo semestre de la formación en EMS; de esta manera, la intención fue identificar las variables que tuvieran mayor probabilidad de predecir la continuidad de los estudiantes con sus estudios entre primer y segundo semestre divididas en las tres categorías descritas en la tabla 1.

El análisis se realizó a través del programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 21. Cabe mencionar que en el caso de la Categoría 2 (Antecedentes escolares), se omitieron los casos en los que no fue posible identificar el tipo de secundaria de origen de los estudiantes (13.8% del total de sujetos), con el fin de realizar un análisis más preciso de la información.

A continuación se presentan los resultados, organizados por cada una de las categorías de análisis.

RESULTADOS

Los resultados que se muestran a continuación se organizan inicialmente identificando los descriptivos de la población participante. Posteriormente se muestran los resultados del análisis de regresión logística por categoría de análisis; además, para cada caso se presentan las particularidades del método de interacción de regresión logística seleccionado.

Descriptivos

Como se comentó en el método, de los 500 estudiantes incluidos en el análisis, 46.4% son hombres y 53% son mujeres. La tabla 2 muestra la contingencia entre el sexo de los estudiantes y el mantenerse activo o inscrito en el segundo semestre.

Tabla 2

Contingencia entre sexo y mantenerse activo en la escuela.

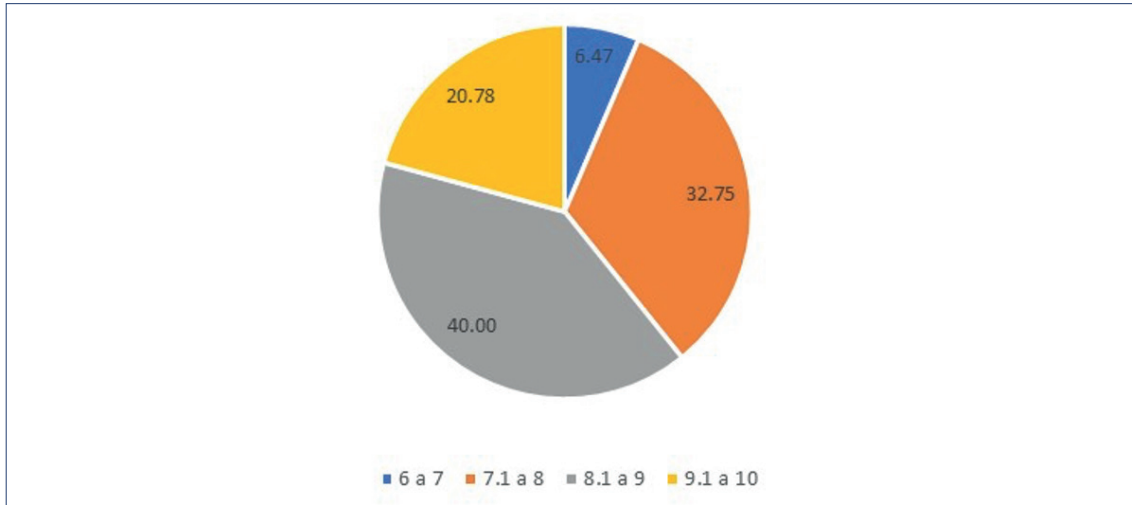
		Baja		Activo		Total
		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia absoluta	Porcentaje	
Sexo	Hombre	82	58.16	150	41.78	232
	Mujer	59	41.84	209	58.22	268
Total		141		359		500

Como se puede observar, de la población que causó baja, la mayor proporción es de hombres, con el 58.16% de los casos.

En lo que respecta al promedio obtenido en el nivel previo de estudios (secundaria), la figura 2 muestra la distribución de porcentajes en cada caso. Esta información nos permite tener un conocimiento inicial a la población, observando que el mayor porcentaje de estudiantes obtuvo un promedio entre 7.1 y 8 (en una escala de 0 a 10).

Figura 2

Porcentaje de promedio de nivel secundaria.



En el caso de la modalidad de estudio en Secundaria, la tabla 3 refleja el porcentaje de estudiantes que presentaron más bajas. Los antecedentes de estudio con mayor presencia en bajas de estudiantes son en primer lugar secundaria general y, en segundo lugar, secundaria técnica .

Tabla 3

Contingencia entre modalidad de secundaria y mantenerse activo en la escuela.

		Baja		Activo		Total
		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia absoluta	Porcentaje	
Modalidad de secundaria	Sin datos	27	19.15	42	11.70	69
	Telesecundaria	6	4.26	19	5.29	25
	Secundaria técnica	52	36.88	173	48.19	225
	Secundaria general	56	39.72	125	34.82	181
Total		141		359		500

Por último, en el caso de la contingencia entre las variables asociadas al capital digital, la tabla 4 muestra los detalles en cada caso en particular: de quienes causaron baja, 85.82% tenían Internet, 38.79% no tenían computadora, 91.49% no tiene tablet y 70.92% tiene acceso a smartphome.

Tabla 4

Contingencia entre variables asociadas al capital digital y mantenerse activo en la escuela.

		Vigencia				Total
		Baja		Activo		
		Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia absoluta	Porcentaje	
Tiene Internet	No	20	14.18	42	11.70	62
	Sí	121	85.82	317	88.30	438
Tiene computadora	No	97	68.79	168	46.80	265
	Sí	44	31.21	191	53.20	235
Tiene tablet	No	129	91.49	321	89.42	450
	Sí	12	8.51	38	10.58	50
Tiene smartphone	No	41	29.08	91	25.35	132
	Sí	100	70.92	268	74.65	368

A partir de esta información descriptiva, a continuación se muestran los resultados derivados del análisis de regresión logística para cada categoría.

Categoría 1. Variables personales (sexo)

Este primer análisis consideró la regresión logística con la vigencia en la escuela como variable dependiente (1: vigente [en la escuela]; 0: baja de la escuela), con un método de relación adelante (*forward*) condicional; esto tomando en cuenta que esta categoría considera solo el sexo de los estudiantes, por lo que no se estimó la necesidad de tener control alguno sobre las variables en particular y su posible influencia sobre el modelo.

La tabla 5 muestra el historial de iteraciones del modelo, realizado con tres acciones, donde la constante del modelo de regresión resultante (*b*) es de .935.

Tabla 5

Historial de iteraciones

Iteración		-2 log de la verosimilitud	Coefficientes
			Constante
Paso 0	1	595.232	.872
	2	594.832	.934
	3	594.832	.935

Por su parte, en la tabla 6, se observan los valores iniciales de la ecuación del modelo, en la que se identifica el valor de significancia de la prueba de Wald y un error estándar de .099.

Tabla 6

Variables en la ecuación

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 0	Constante	.935	.099	88.422	1	.000	2.546

Considerando que se utilizó el modelo hacia adelante condicional, y dado que solo existe una variable independiente, la tabla 7 muestra el resumen del modelo en cuestión. Se puede observar que la R cuadrado de Cox y Snell muestra un valor bajo, en el que se observa que solo 3.1% de la varianza explicada en permanecer activo en segundo semestre se debe al sexo de los estudiantes. Adicionalmente, el valor de Odds ratio [Exp(B)] es de 2.546 nos reafirma que el efecto de la variable independiente es estadísticamente significativo.

Tabla 7

Resumen del modelo

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Nagelkerke
1	583.917 ^a	.031

Con estos resultados, la tabla 8 muestra los valores de la ecuación del modelo de esta primera categoría. De esta manera, con la información analizada, el modelo se construye de la siguiente manera.

$$P(\text{Activo}) = \frac{1}{1 + \exp(1.265 - .661 * \text{Sexo})}$$

Tabla 8

Variables en la ecuación

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	Sexo	-.661	.201	10.759	1	.001	.516
	Constante	1.265	.147	73.605	1	.000	3.542

Como se observa, el modelo muestra un bajo nivel de predicción de la variable Sexo, aunque significativo, respecto a que los estudiantes se mantengan inscritos y vigentes en segundo semestre de bachillerato.

Categoría 2. Antecedentes escolares

Considerando la misma variable dependiente que en la primera categoría, se consideraron dos variables dependientes: Promedio de egreso de secundaria, así como Tipo de secundaria de origen (Telesecundaria, Secundaria Técnica, Secundaria General). Cabe recordar que en el análisis no se consideraron 13.8% de los casos originales, debido a que no se contaba con información del tipo de secundaria de origen; asimismo, al igual que en la categoría previa, se utilizó un método hacia adelante condicional, estableciendo la posibilidad de exclusión de variables que no abonen de manera significativa al modelo de regresión. Inicialmente, en la tabla 9 se presenta el número de casos para cada una de las secundarias de origen de los estudiantes.

Tabla 9*Tipo de secundaria de origen.*

Tipo de secundaria de origen	Frecuencia	Frecuencia relativa
Telesecundaria	25	5%
Secundaria técnica	225	45%
Secundaria General	181	36.2%
Sin datos	69	13.8%

El análisis de los 431 casos seleccionados (aquellos con información de secundaria de origen) mostró lo siguiente. La tabla 10 refleja el historial de iteraciones del ejercicio; reflejando que la constante del modelo de regresión resultante (b) es de .1.023.

Tabla 10*Historial de iteraciones*

Iteración		-2 log de la verosimilitud	Coefficientes
			Constante
Paso 0	1	498.541	.942
	2	497.988	1.021
	3	497.988	1.023
	4	497.988	1.023

Continuando con el procedimiento, en la tabla 11 se muestran los valores iniciales del modelo, resaltando un valor de 87.697 de la prueba de Wald, con un error estándar de .109.

Tabla 11*Variables en la ecuación*

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 0	Constante	1.023	.109	87.697	1	.000	2.781

Para complementar el modelo se utilizó un método de pasos hacia adelante, con los resultados que se observan en la tabla 12. La R cuadrada obtuvo un valor en el que el modelo propuesto explica 8.9% de la varianza relacionada con permanecer inscrito en la escuela. Nuevamente, si consideramos el valor de Exp(B), reafirmamos que el efecto de la variable independiente es estadísticamente significativo.

Tabla 12*Resumen del modelo*

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Nagelkerke
1	470.769 ^a	.089

Para valorar el ajuste del modelo, la tabla 13 muestra la prueba de Hosmer y Lemeshow, obteniendo un valor no significativo del Chi cuadrado

Tabla 13
Prueba de Hosmer y Lemeshow

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	7.732	8	.460

El análisis no consideró a la variable “Tipo de secundaria de origen”, ello debido a que son variables que no resultan significativas para el modelo, considerando el método por pasos hacia adelante utilizado (*forward*).

Tabla 14
Variables que no están en la ecuación

		Puntuación	Gl	Sig.	
Paso 1	Variables	Telesecundaria	2.928	2	.231
		Secundaria técnica	.118	1	.731
		Secundaria general	2.348	1	.125
	Estadísticos globales	2.928	2	.231	

Con dicha información, el modelo se construye de la siguiente manera. Si bien los antecedentes escolares consideraban el promedio de egreso de secundaria, así como el tipo de secundaria de origen, esta última variable no se incluyó en el modelo de regresión, debido a la falta de significancia respecto a su posible influencia dentro de la variable de interés, es decir, que los estudiantes se mantengan activos durante segundo semestre. Ahora, en el modelo propuesto, el promedio de secundaria tiene importancia en esta estimación, explicando el 8.9% de la varianza estimada, según la R cuadrada ajustada Nagelkerke.

$$P(\text{Activo}) = \frac{1}{1 + \exp(-4.842 + .714 X \text{ promedio})}$$

Tabla 15
Variables en la ecuación

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	Promedio	.714	.143	24.776	1	.000	2.042
	Constante	-4.842	1.169	17.157	1	.000	.008

Categoría 3. Capital digital

Las variables que se agruparon bajo la categoría de *Capital digital* representan un importante bagaje para los estudiantes, ya que son elementos que suelen utilizarse para el desarrollo de actividades académicas y escolares. Al igual que el resto de las categorías, se realizó un ejercicio de regresión logística, considerando la vigencia dentro de la escuela como variable dependiente, y la presencia de Internet, computadora, Tablet o Smartphone en casa

como posibles predictores o variables dependientes; asimismo, el análisis considero el método hacia adelante condicional (*forward*). Cabe recalcar que no se consideraron interacciones entre variables en ningún caso. En esta categoría, a diferencia de la anterior, el análisis consideró la totalidad de los casos, al contar con toda la información sin faltante alguno.

Para iniciar con los resultados, la tabla 16 refleja las iteraciones realizadas. Como resultado, el valor de la constante (*b*) es de .935.

Tabla 16
Historial de iteraciones

Iteración		-2 log de la verosimilitud	Coeficientes
			Constante
Paso 0	1	595.232	.872
	2	594.832	.934
	3	594.832	.935

En lo que respecta a los valores iniciales de la ecuación, el valor de la prueba de Wald es de 88.42, con un error estándar de 0.99.

Tabla 17
Variables en la ecuación

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 0	Constante	.935	.099	88.422	1	.000	2.546

Considerando el método utilizado, la tabla 18 nos muestra el resumen del mismo, particularmente el valor de R cuadrada. De esta manera, el modelo que a continuación se presenta explica el 5.7% de la varianza; de forma similar a los casos previos, el análisis de Odds Ratio [Exp(B)] nos reafirma que el efecto de la variable independiente es estadísticamente significativo.

Tabla 18
Resumen del modelo

Paso	-2 log de la verosimilitud	Coeficientes
		Constante
1	574.739 ^a	.057

Con estos resultados, la tabla 18 muestra los valores de la ecuación del modelo, el cual solo tomó en cuenta la variable “Tiene computadora”; estableciendo así la función de regresión de la siguiente manera.

$$P(\text{Activo}) = \frac{1}{1 + \exp(1.468 - .919 * \text{Tiene computadora})}$$

Tabla 19

Variables en la ecuación

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	Tiene computadora	-.919	.210	19.090	1	.000	.399
	Constante	1.468	.167	77.076	1	.000	4.341

Como se puede observar, la regresión logística permitió tener un primer acercamiento del poder de predicción de las variables consideradas respecto a que los estudiantes se mantengan inscritos y vigentes una vez concluido su primer semestre de estudios. La clasificación por categorías, si bien ofrece información limitada, permite ir identificando las variables que —bajo una organización conceptual en particular— tienen mayor poder predictivo.

En el caso en particular, el sexo parece tener un bajo control predictivo, mientras que las variables académicas, el promedio obtenido en el nivel educativo previo (Secundaria) parece tener un amplio poder explicativo; asimismo, en la categoría de capital digital, tener computadora puede ser un elemento relevante que influya en permanecer inscrito entre primer y segundo semestre. Con esta información, a continuación, se presenta la discusión y las conclusiones del estudio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El fenómeno del abandono escolar en EMS es un problema que entrelaza diversas variables, las cuales van desde perspectivas macro o generales, como las políticas del SEN o de la escuela misma (Román, 2013). Sin embargo, existen un conjunto de variables más cercanas a las condiciones de las y los jóvenes que también se ha documentado que pueden tener cierto impacto en el abandono escolar, como el contexto social, el seno familiar o problemáticas económicas (Díaz y Ruiz, 2018). Frente al entramado de posibilidades que parecen tener influencia en la deserción estudiantil en EMS, el presente estudio se enfocó en el análisis de variables personales, académicas y de capital cultural que permitieran conocer, bajo una primera aproximación, las variables que pueden tener mayor o menor impacto en que las y los estudiantes se mantengan activos o vigentes durante un segundo semestre de sus estudios de bachillerato.

Las variables seleccionadas, si bien son relevantes respecto a los antecedentes de la población estudiantil, permite identificar, en primer lugar, que la estadística recopilada por el CETis 74 al inicio de la formación de bachillerato, permite únicamente un análisis somero de la situación. Si bien es relevante como forma exploratoria de conocimiento del problema del abandono y mantenerse activo en los estudios, no permite comprender la problemática a profundidad, de tal suerte que favorezca la implementación de mecanismos de prevención e intervención de este importante problema para el CETis 74, sobre todo considerando que, como lo muestran los datos, 28% de los jóvenes del plantel no permanecieron activos al iniciar el segundo semestre.

Con la información disponible, fue posible identificar que la varianza explicada por parte del sexo de los estudiantes no resulta tener tanto peso para comprender que deserten de sus estudios o se mantengan vigentes, como ya lo apuntaban Díaz y Ruiz (2018). Por su parte, existen variables relacionadas con el historial académico de los jóvenes que parecen explicar de mejor manera la posibilidad de mantenerse activo entre primer y segundo semestre; en particular, el promedio obtenido en secundaria. Esto abona a la tesis de Román (2013), en la que la deserción parece ser un aspecto que se va construyendo en la historia estudiantil y no necesariamente un fenómeno que se presente de forma intempestiva. Por último, el hecho de tener computadora en casa resulta ser la variable de mayor impacto en que los estudiantes sigan activos, respecto a aquellas relacionadas con elementos tecnológicos disponibles en casa.

Estos resultados son de particular interés en dos sentidos. El primero de ellos, para abonar al conocimiento de este fenómeno en EMS, particularmente en bachillerato tecnológico, subsistema poco estudiado en México. Se reafirman las tesis relacionadas con la baja influencia del sexo de los jóvenes, así como la relevancia de elementos académicos y de capital que parecen explicar un porcentaje importante de la varianza respecto a mantenerse vigente entre el primer y segundo semestre de estudios. En un segundo momento, representa un ejercicio relevante para el CETis 74, no solo para conocer a más detalle a su población estudiantil de primer ingreso, sino también para: a) ampliar o robustecer la recopilación de información que favorezca análisis más complejos, con variables relacionadas con el contexto socioeconómico de las y los jóvenes; b) búsqueda de identificación de información relacionada con variables asociadas a las dinámicas propias del plantel, incluyendo las dinámicas sociales que se viven en él o los estilos de enseñanza asociados al problema de deserción; c) la oportunidad de realizar estudios cualitativos en el que se comprendan de mejor forma las razones que derivaron en el abandono de estudiantes al finalizar su primer semestre. Este conjunto de acciones permitirá soslayar las limitaciones del estudio presentado, así como ampliar posibilidades de análisis, de comprensión de la población del CETis 74 y, en un momento posterior, la implementación de acciones precisas para la prevención y atención de este importante problema dentro de la comunidad estudiantil.

En términos metodológicos, el estudio optó por el uso de regresión logística, debido fundamentalmente al nivel de medición de las variables del análisis. En ese sentido, si bien es un estadístico de utilidad, la falta de mayor información, o bien de variables de medición de razón o intervalo, representó una importante limitación en la construcción del modelo explicativo. Si bien los resultados son valiosos por las razones previamente expuestas, es un elemento importante por tomar en cuenta. La selección de las variables representa, así, un primer acercamiento en este contexto en particular, el cual puede ser ampliado para estudios de seguimiento más profundos a nivel cualitativo.

Adicional a estudios como el que se presenta, es importante complementar la comprensión de la deserción con elementos propios de las políticas educativas al respecto, el clima escolar y las relaciones que se establecen dentro de la escuela (Guzmán y Moctezuma, 2023). En cualquier caso, es un problema que atenta contra el derecho a la educación de jóvenes mexicanos que debe ser comprendido y atendido en lo general, a nivel del SEN, así como en lo particular, en las escuelas en lo concreto.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

José-Alfonso Jiménez-Moreno: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Software.

Zorayda Feria-Juárez: Administración del proyecto; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses con la información presentada.

REFERENCIAS

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. México: MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Díaz-Barajas, D., & Ruiz-Olvera, A. (2018). Reprobación escolar en el nivel medio superior y su relación con del autoconcepto en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2). <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/49>
- Gobierno de México (2024). *Beca Universal para el Bienestar Benito Juárez de Educación Media Superior*. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-universal-de-educacion-media-superior-benito-juarez>
- Guzmán-Ventura, R., & Moctezuma-Franco, A. (2022). Causas del abandono escolar en educación media superior en México. *Ciencia latina*, 6(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2468
- Guzmán-Ventura, R., & Moctezuma-Franco, A. (2023). Abandono escolar en la educación media superior en México. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 14. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521674411009/html>
- Martínez, M., & De-Ibarrola, M. (2021). Educación media superior obligatoria en México: cobertura y calidad. *Perspectivas. Revista de Trabajo Social*, 37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229540>
- Peláez, I. M. (2016). Modelos de regresión: lineal simple y regresión logística. *Revista Seden*, 14, 195-214.
- Peniche-Cetzal, R. S., & Ramón-Mac, C. C. (2023). Desafíos tecnológicos de actores escolares en bachilleratos mexicanos en desventaja. ¿Qué queda para el profesorado? *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 26(1-2). <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1106>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*, 11(2). <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.002>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2024). *Bachillerato Tecnológico Especializado*. México: SEP.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (s/f). *Líneas de política pública para la Educación Media Superior*. México: SEMS.



Cyberbullying among university students in the post-pandemic period: aggressive behaviors and prevention

Ciberacoso entre estudiantes universitarios en la postpandemia: comportamientos agresivos y prevención

✉ **Cecilia Vallejos-Parás**

Universidad La Salle
México

<https://orcid.org/0000-0001-7286-9299>
cecilia.vallejos@lasalle.mx

Luis-Antonio Andrade-Rosas

Universidad La Salle
México

<https://orcid.org/0000-0002-9442-4765>
luis.andrade@lasalle.mx

Jaime Echeverría-García

Universidad La Salle
México

<https://orcid.org/0000-0002-0207-3743>
jaime.echeverria@lasalle.mx

Received: 07-29-2025

Accepted: 08-05-2025

Published: 09-19-2025

How to cite this article:

Vallejos-Parás, C., Andrade-Rosas, L. A., & Echeverría-García, J. (2026). Cyberbullying among university students in the post-pandemic period: aggressive behaviors and prevention. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3467. <https://doi.org/10.21555/rpp.3467>

Abstract

A questionnaire administered to 863 university students in Mexico City examines the frequency of peer-aggressive behavior via digital media during the return to face-to-face classes in the context of COVID-19. Among the findings, it is evident that reading gossip about classmates online and sending offensive memes among classmates are the most frequent problems among university students. A predictive analysis was conducted using three variables: the probability of cyberbullying, the insinuation of cyberbullying, and the provocation of cyberbullying. The study shows that by controlling the insinuation of cy-

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).



berbullying, the likelihood of doing it decreases by 11%. However, the probability of committing cyberbullying could decrease twofold (21%) when its provocation is controlled.

Keywords: Bullying; Peer harassment; Peace education; Classroom environment; Higher education.

Resumen

Mediante un cuestionario aplicado a 863 estudiantes universitarios de la Ciudad de México se explora la frecuencia de comportamientos agresivos entre pares a través de medios digitales, durante el retorno a la presencialidad en el contexto del Covid-19. Entre los hallazgos se evidencia que la lectura de rumores en internet sobre compañeros de clase y el envío de memes ofensivos entre ellos aparecen como las problemáticas con mayor frecuencia entre los universitarios. Posteriormente, se realiza un análisis de predicción a partir de tres variables: probabilidad de ejercer ciberacoso, insinuación de ciberacoso y provocación de ciberacoso. El análisis muestra que al controlar la insinuación de hacer cyberbullying, la probabilidad de ejercerlo disminuye 11%. Pero, la probabilidad de cometer ciberacoso podría disminuir al doble (21%) cuando se controla su provocación.

Keywords: Acoso escolar; Relaciones entre pares; Educación para la paz; Clima escolar; Bullying.

INTRODUCTION

The global impact of the COVID-19 pandemic brought about significant changes in the higher education landscape in Mexico, leading to a rapid transition to remote, virtual, hybrid, and/or blended learning modalities. This sudden transformation not only posed challenges and opportunities to educational practice and the teaching-learning process, but also brought about changes in the forms of socialization of young university students.

Among the opportunities that COVID-19 brought, the various approaches to educational modalities stand out. Concepts such as virtual education, hybrid education, and blended learning were added to the previously defined category of online or distance learning. They became part of the discourse among the main educational agents: directors, teachers, and academics.

Although there was a consensus among Higher Education Institutions (HEIs) before the pandemic to offer courses through distance education, through the term *Online Distance Learning (ODL)*, whose main characteristic is to use asynchronous communication platforms such as *Moodle o Blackboard* (Falloon, 2011), during times of confinement, the proliferation of new forms of teaching and learning with synchronous virtual approaches was observed. This led to alternative approaches to preserving the right to education (Cardona-Londoño et al., 2020). This is the case of virtual education, which has opened the doors to thousands of students and teachers through Information and Communication Technologies (ICTs) and digital media, connected through the internet (Crisol-Moya

et al., 2020). Virtual education, understood as “didactic or training processes mediated by technology” (Sanabria-Cárdenas, 2020, p. 3), has the virtue of bringing together online, distance, blended, and hybrid modalities, with asynchronous and synchronous components, and the presence of colleagues and teachers electronically.

During and after the COVID-19 pandemic, virtual education and the use of technology in higher education have become vehicles for expanding opportunities aligned with educational goals and objectives in Latin America (UNESCO, 2023). However, in addition to the paradigm shift, virtual education introduced new social dynamics and modes of socialization that also challenged the traditional structures of student coexistence. The sudden transition led university students to interact with their peers differently, moving their conversations and meetings to the virtual realm. Statistics reveal that, globally, in 2022, 71% of the population aged 15-24 used the internet daily, placing this age group first among users of this service (International Telecommunication Union, 2022).

In Mexico, data from the 2020 National Survey on the Availability of Information and Communication Technologies indicate that adolescents and young adults aged 15-23 reported spending 8.2 hours per day online. Of these, 97.1% reported using the internet to search for educational information, conduct research, and carry out other tasks, such as homework, and 78.7% indicated that it served as a means of taking courses (Gómez-Navarro & Martínez-Domínguez, 2022). In 2022, the National Institute of Statistics and Geography (INEGI) reported that 79.5% of the population aged 12 and over used the internet on any device (INEGI, 2022).

The access and daily use of ICTs by adolescents and young people has led to new challenges, such as violence and cyberbullying (Ortega-Barón et al., 2016; Sang-Ah-Park et al., 2024). Zhu et al. (2021) mention that the dark side of internet use by adolescents and young people is that they can harass or be victims of cyberbullying.¹ The data in Mexico are concerning. In 2024, 22.1% of men and 31.1% of women between the ages of 20 and 29 reported having been victims of cyberbullying (INEGI, 2025). Furthermore, among the population aged 12 and over who experienced this situation, 33.4% reported a higher level of education, a statistically significant increase from 31.2% in the previous year (INEGI, 2025).

In addition, some research has found a significant relationship between the COVID-19 pandemic and cyberbullying, as the increase in the number of cases of school bullying corresponds to the increase in the use of social networks (Mui-Hung-Kee et al., 2022). Specifically, Karmakar and Das (2020) report an upward trend in cyberbullying in the mid-2020s. Factors contributing to this increase include teenagers’ and young adults’ desire to remain connected following the implementation of distancing measures (Karmakar & Das, 2020; Nazir & Thabassum, 2021; Sela-Shayovitz et al., 2024).

In this regard, among the many forms of violence that exist in schools, there are aggressive behaviors that, taken together, allow us to link them to the definition of *cyberbullying*. For this study, the concept of aggression is understood as “a violent act or attack that

¹ There are various ways to refer to this form of violence. In this article, the term “cyberbullying” is used.

goes against a person's freedoms and has the firm intention of causing harm to the person it is directed at" (INEGI, 2021). Oteros (2006) has a broader view of what can be defined as aggressive behavior, noting that this behavior is socially reprehensible because it causes physical or psychological harm to another person, and leads to violent actions or behaviors, or to feelings, impulses, thoughts, and intentions against the other (Cid et al., 2008).

Cyberbullying is defined as a type of school violence perpetrated by someone in the educational community whose main characteristic is the use of information and communication technologies with the aim of intimidating, hurting, abusing, threatening, or revealing some personal issue in order to isolate a human being socially (Alismaiel, 2023). All these actions can be considered as part of a series of aggressive behaviors among peers.

Among the technologies most commonly used in cyberbullying are smartphones and computers, which are used to send text messages, images, audio recordings, emails, or posts about a member of the school community (Alismaiel, 2023; Alsawalqa, 2021). Romera et al. (2017) define it as an indirect form of traditional bullying that shares characteristics with traditional bullying, such as intentional, repeated aggressive acts by one or more perpetrators, often involving a power imbalance between perpetrators and victims, but differs in that it employs electronic technology.

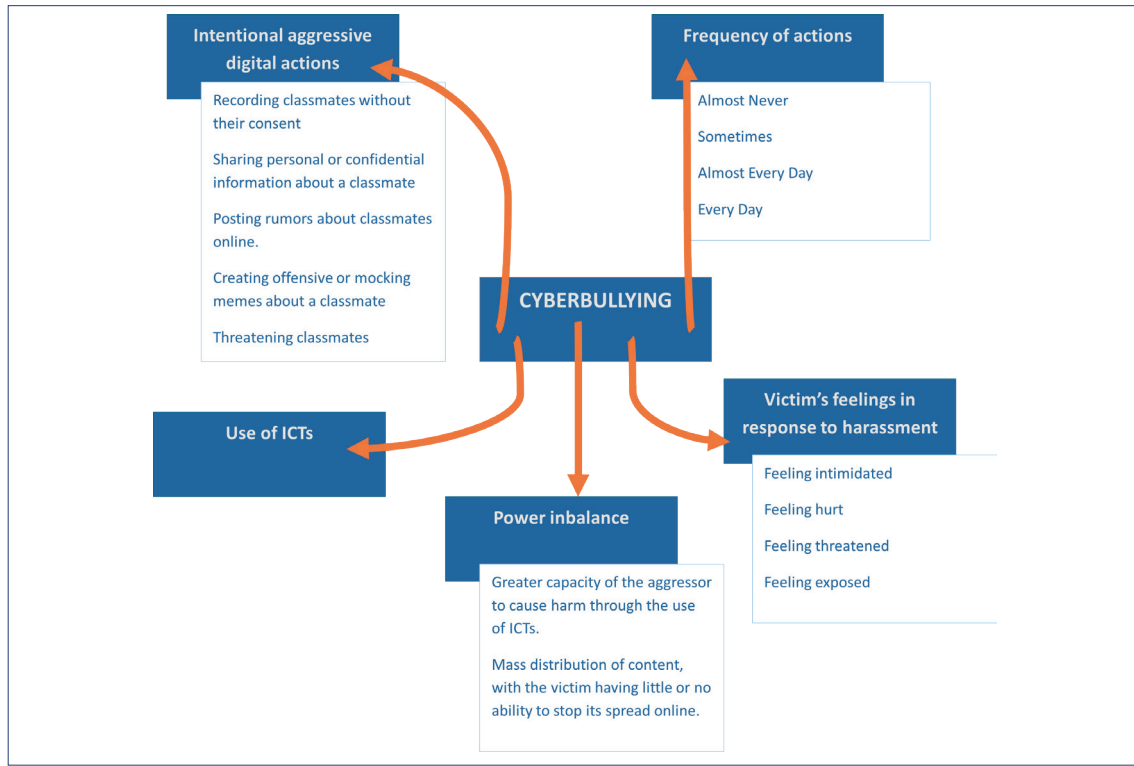
Cyberbullying is a type of peer abuse that, like traditional face-to-face school bullying (Olweus, 1998), is an intentional and aggressive behavior that is frequently repeated against a victim who cannot easily defend themselves (Smith et al., 2008; Ortega-Barón et al., 2016). By particularizing its exercise through ICTs (Laorden-Gutiérrez et al., 2023), it exhibits characteristics of anonymity and concealment, as victims cannot readily identify the perpetrators. Cyberbullying perpetrators often perceive themselves as anonymous through the use of nicknames (Zhao & Yu, 2021; Romera et al., 2017).

Taking these approaches into account, five criteria make up cyberbullying, which are used in the analysis of this study (Figure 1):

1. Intentional aggressive digital actions.
2. Frequency of actions.
3. Use of ICT.
4. Feelings of the victim regarding the harassment.
5. Imbalance of power.

Some of these criteria are subject to debate, for example, the duration of the violent acts. Cyberbullying is not limited by time or space (Zhao & Yu, 2021), as exposure to it occurs 24 hours a day, 7 days a week, thereby reaching a wider audience and potentially turning members into aggressors once they share and view aggressive content (Sela-Shayovitz et al., 2024). Because aggressors face no spatial or temporal constraints in virtual environments, new opportunities for cyberbullying arise without geographical or temporal limits (Zhu et al., 2021).

Figure 1
Criteria that define cyberbullying and its components



Source: Own elaboration

Regarding risk factors in cyberbullying, this phenomenon is considered a serious public health problem among adolescents, linked to personal factors such as age, gender, and place of origin; it is also associated with behavior, mental health, and the development of minors (Zhao & Yu, 2021; Zhu et al., 2021). Some of the negative effects of cyberbullying in the lives of young people include depression, anxiety, stress, low self-esteem, and various emotional problems. In the educational context, the following problems are observed: absenteeism and, at times, attrition, among others (Usuga-Jerez et al., 2023; Zhao & Yu, 2021). Its effects can be even more devastating than traditional or face-to-face bullying, since aggressors can act anonymously and at any time (Zhu et al., 2021).

There is evidence of the relationship between aggressive behaviors, self-esteem, and emotional and behavioral problems (Undheim & Sund, 2010). Some studies even refer to the problem of harassment as a predictor for emotional well-being or, on the contrary, effects on mental health and on the integral development of adolescents and young people (Kasimova et al, 2023; Rean et al, 2024).

This study has a dual purpose. First, it examines the frequency with which aggressive behaviors occurred among university students at a private institution in Mexico City through the use of ICTs during the return to in-person learning in the context of the COVID-19 pandemic, which can be encompassed by the concept of cyberbullying. This exploration, in turn, allows us to reflect on these behaviors. Secondly, based on the data-

base generated with the results of the questionnaire on cyberbullying behaviors among students, a predictive analysis was carried out using a *Logit model*, based on the variables: 1) probability of engaging in cyberbullying, 2) insinuation of cyberbullying, and 3) provocation of cyberbullying, in order to identify the probabilities of its decrease.

It was decided to focus on the higher education population, given limited evidence on cyberbullying at this educational level and that much of the research on the subject focuses on educational stages prior to university (Laorden-Gutiérrez et al., 2023).

Development

Methodology

To contribute to the precision of measurement criteria for cyberbullying, a questionnaire was designed consisting of 54 questions grouped into three dimensions: 1) Coexistence and effects of social isolation among university students during virtual education; 2) Aggressive behaviors through ICT among classmates during hybrid education; and 3) Aggressive behaviors through ICT among classmates upon returning to face-to-face learning.

For this article, we selected the third dimension, which measures the frequency of aggressive behaviors among university students via ICTs during the return to in-person learning during the COVID-19 pandemic. While we focus on aggressive digital actions and their frequency, which are two of the criteria that define cyberbullying, the items in the selected dimension also allude to the other three criteria (Figure 1).

Participants

The sample selection was purposeful (Creswell & Creswell, 2015), which was determined based on an inclusion criterion: that the higher education students had begun their university studies in 2019, a year before the global emergency was declared due to the COVID-19 pandemic; and that they had then returned to the in-person modality with health and social distancing measures. These students experienced two years of learning in hybrid and virtual environments due to the health crisis; they returned to in-person classes after the virus emergency was declared over. Finally, they completed their university cycle, approaching something “similar” to their first year of university.

Procedure

Data collection was conducted in January 2023, with a total sample of 863 students, which exceeded the 363 recommended by the sample size formula (Wakerly et al., 2008). The authorities of the Higher Education Institution's common curriculum area were contacted, and the research objective was explained. They reviewed the permits and support for sending the questionnaire by email to all students in the common area.

Data collection instrument

Of the three dimensions covered by the aforementioned questionnaire, the dimension measuring the frequency of aggressive behaviors among university students via ICT during the return to in-person learning during the COVID-19 pandemic was selected. This dimension comprises nine items with a 5-point Likert-type response format, where 1 = Never and 5 = Every Day (Table 1).

Table 1

Scale on aggressive behaviors among university students using ICTs

	Every day	Almost every day	Occasionally	Almost never	Never
	5	4	3	2	1

Items	
1	My classmates send me videos that I don't like.
2	My classmates send me videos that are violent.
3	My classmates send me offensive and mocking memes about other classmates.
4	My classmates have uploaded photos of me without my permission or distributed photos of me on social media.
5	I have received offensive, mocking, and/or even threatening messages from my colleagues through social media or phone applications.
6	I have seen messages or posts about comments or gossip from my colleagues.
7	My classmates have made confidential conversations public and shared my secrets on social media.
8	I have recorded my classmates without their permission.
9	My classmates have leaked compromising information about me on social media and the internet.

Source: Own elaboration

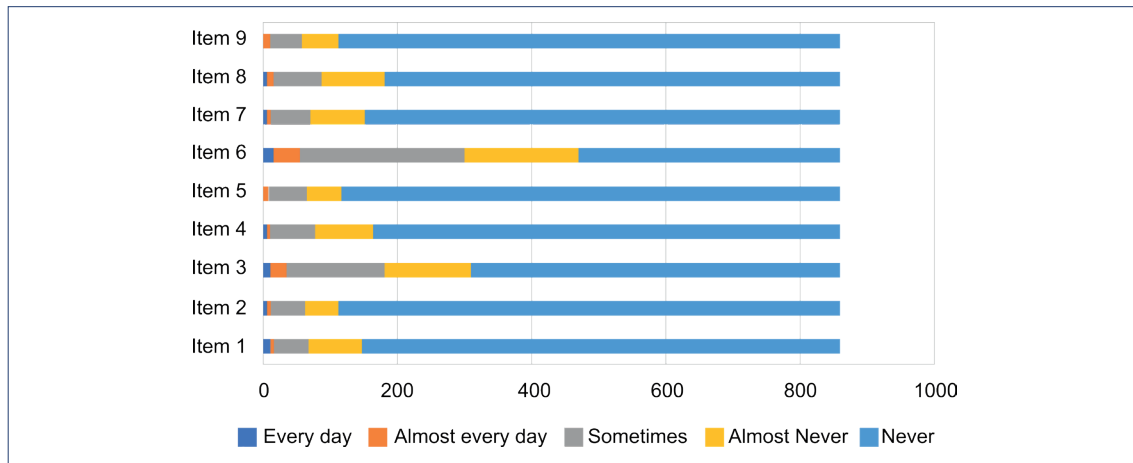
The instrument was validated by three experts and reviewed by 27 higher-education students from a different institution from that in which the results are presented. Their feedback allowed for relevant adjustments to the wording of the items. To assess the reliability and internal consistency of these items, Cronbach's alpha coefficient was calculated at 0.839794028. This value indicates a strong correlation among the nine questionnaire items.

Results

Descriptive results: frequencies of cyberbullying behaviors

Through data analysis using descriptive statistics and the use of Pivot Tables in Excel, it was determined that the most frequent aggressive behaviors corresponded to items 6, 3, and 8, in that order: I have seen messages or posts about comments or gossip from my classmates; My classmates send me offensive and mocking memes about other classmates; and I have recorded my classmates without their authorization, respectively, as shown in Figure 2.

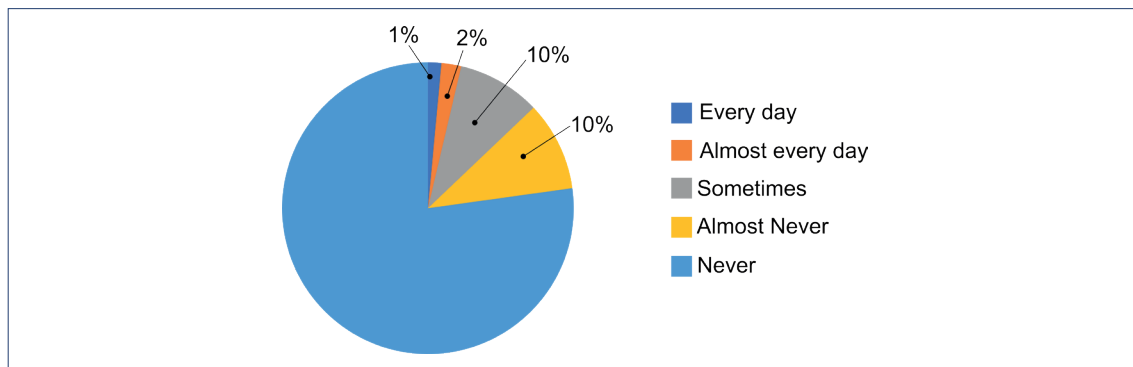
Figure 2
Frequency level per ítem



Source: Own elaboration

Subsequently, the mean of the 9 items was calculated to assess the frequency of aggressive behaviors associated with ICT use. This revealed a 23% frequency of such behaviors (Figure 3).

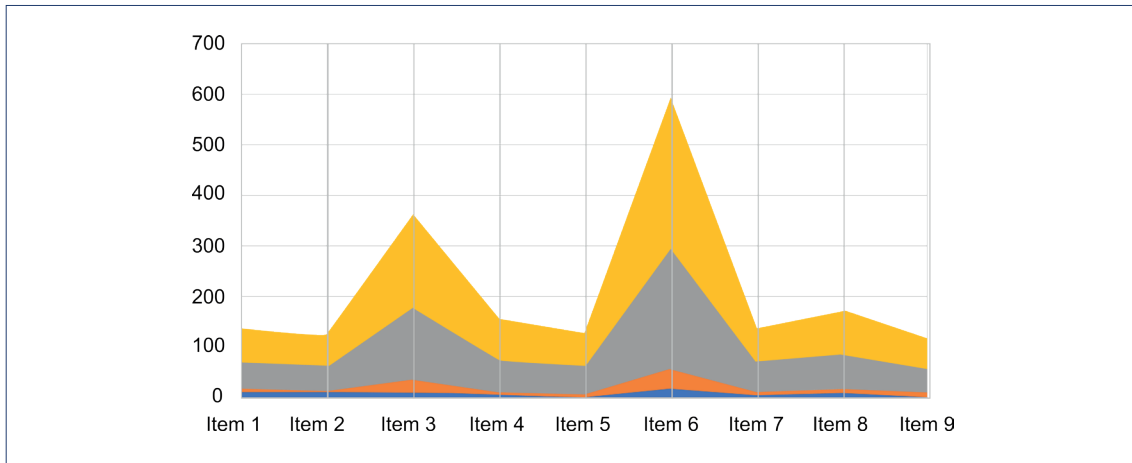
Figure 3
Percentage frequency of aggressive behaviors using ICTs



Source: Own elaboration

Again, items 6 and 3 showed the highest frequencies of responses of “Every day” and “Almost every day,” at 6.48% and 4.17%, respectively. However, when the response “Occasionally” is added to these two variables, the response percentage rises considerably to 34.76% for item 6 and 20.97% for item 3 (Figure 4). This suggests that exposure to messages and posts about colleagues’ comments or gossip is common among respondents, with a majority reporting occasional exposure. With less exposure, receiving offensive and mocking memes is also among the most frequent cyberbullying experiences for a significant portion of respondents. Figure 4 shows the frequency per item considering the responses “Every day,” “Almost every day,” and “Occasionally.”

Figure 4
Frequency per item considering three types of degree



Source: Own elaboration

Analytical results: cyberbullying actions and prevention

The descriptive analysis of the database reveals a high prevalence of ICT use among students in relation to aggressive behaviors. This observation motivated a predictive analysis using a Logistic Regression model to estimate the probability of reducing cyberbullying among students when such behaviors are curbed. To this end, we proposed three variables: cyberbullying, cyberbullying insinuation, and cyberbullying provocation. Before defining these variables, we briefly explain the Logit model.

Gujarati and Porter (2010) comment that probability models seek the occurrence of an event in Y given some explanatory variables X_1, X_2, \dots, X_k , which Y can take the value of 1 or 0, for example

$Y = 1$ if cyberbullying occurs

$Y = 0$ if it does not occur

Linear probability models (LPMs) are known to be expressed as follows:

$$Y = a_0 + a_1X_{1t} + a_2X_{2t} \dots + a_kX_{kt} + U_t$$

In our case, they estimate the probability of cyberbullying occurring. However, the estimates are not always bound between 0 and 1. To resolve this, we can use a Logit model that yields the probability when $Y = 1$, given,

$$P_t = E(Y = 1|X_1, X_2, \dots, X_k) = \frac{1}{1+e^{-z_t}} = \frac{e^{z_t}}{1+e^{z_t}} \quad (1)$$

Where $z_t = a_0 + a_1X_{1t} + a_2X_{2t} \dots + a_kX_{kt}$. So, $\lim_{z_t \rightarrow -\infty} P_t = 0$ and $\lim_{z_t \rightarrow \infty} P_t = 1$.

However, model (1) is not linear in the explanatory variables X_1, X_2, \dots, X_k . To make it linear, we start with expression (1): $\frac{P_t}{1-P_t} = e^{z_t}$, to which we have applied logarithms. Therefore, we propose the following expression:

$$L_t = \ln\left(\frac{P_t}{1-P_t}\right) = z_t = a_0 + a_1X_{1t} + a_2X_{2t} \dots + a_kX_{kt} \quad (2)$$

Model (2) is called the Logit (Gujarati & Porter, 2010). After these estimates, the marginal effects of the variables X_1, X_2, \dots, X_k on the probabilities can be obtained and will be shown later.

The definition of the three variables corresponds to the items that constitute the Scale on Aggressive Behaviors among university students using ICT (Table 1); in fact, they are defined by these items.

The variable of cyberbullying concerns the frequency with which aggressive digital actions occur: a high frequency, to the point of becoming routine, indicates the presence of cyberbullying; whereas a low frequency indicates that such aggressive actions are occasional behavior. Thus, cyberbullying includes items 4, 5, 7, and 9: “My classmates have uploaded photos of me without my permission or distributed photos of me on social media,” “I have received offensive, mocking, and/or even threatening messages from my classmates through social media or phone applications,” “My classmates have made confidential conversations public and revealed my secrets on social media,” and “My classmates have leaked compromising information about me on social media and the internet.” While studies on cyberbullying report different levels of prevalence, a general prevalence range of victimization has been estimated between 10 and 40% (Kowalski et al., 2014, p. 1108; see Moreta-Herrera et al., 2018).

By “insinuation of cyberbullying,” we refer to aggressive online actions that convey a message that must be interpreted by the recipient. These actions are concentrated in items 1 and 2: “My classmates send me videos I don’t like” and “My classmates send me violent videos.” That is, it involves classmates sending violent and offensive material that alludes to other classmates who have already categorized the material as such. The recipients must interpret the sender’s motivations for sending this type of material (Ortega Ruíz et al., 2016).

Finally, the variable “provocation of cyberbullying” is understood as the action of inciting or stimulating someone, through ICTs, to carry out aggressive actions and offensive behavior against a classmate. This variable is made up of items 3, 6, and 8: “My classmates send me offensive and mocking memes about other classmates” “I have seen messages or posts about comments or gossip from my peers,” and “I recorded my classmates without their permission.” Provocation is related to impulsiveness, a variable that has been associated with bullying and cyberbullying. Some studies suggest that impulsiveness contributes to behaviors of bullying and cyberbullying, and research has suggested that, while impulsiveness is associated with both perpetration and victimization, its strongest link is with perpetration (Gámez-Guadix et al., 2014, p. 235).

The mathematical expression of the variables is:

- y_i : cyberbullying
- x_{1i} : insinuation of cyberbullying
- x_{2i} : provocation of cyberbullying

Table 2 lists the items comprising the Scale of Aggressive Behaviors, with each item associated with one of the three variables.

Table 2
Items associated with the proposed variables

Items	Variable
1 My classmates send me videos that I don't like.	x_{1i}
2 My classmates send me videos that are violent.	x_{1i}
3 My classmates send me offensive and mocking memes about other classmates.	x_{2i}
4 My classmates have uploaded photos of me without my permission or distributed photos of me on social media.	y_i
5 I have received offensive, mocking, and/or even threatening messages from my colleagues through social media or phone applications.	y_i
6 I have seen messages or posts about comments or gossip from my colleagues.	x_{2i}
7 My classmates have made confidential conversations public and shared my secrets on social media.	y_i
8 I have recorded my classmates without their permission.	x_{2i}
9 My classmates have leaked compromising information about me on social media and the internet.	y_i

Source: Own elaboration

Table 3
Construction of the variables

Literal	Variable	Construction
Y_{pi}	Mean cyberbullying	$Y_{promi} = \frac{y_{i4} + y_{i5} + y_{i7} + y_{i9}}{4}$
X_{1i}	Mean cyberbullying insinuations	$X_{1prom} = \frac{x_{1i1} + x_{1i2}}{2}$
X_{2i}	Mean cyberbullying provocations	$X_{2prom} = \frac{x_{2i3} + x_{2i6} + x_{2i8}}{3}$

Source: Own elaboration

We use the Logit probability model to measure whether cyberbullying occurs, whose qualitative variable to explain is:

$$Y = \begin{cases} 1 & \text{si } Y_{pi} > \overline{Y_{pi}} \\ 0 & \text{si } Y_{pi} < \overline{Y_{pi}} \end{cases}$$

Where $\overline{Y_{pi}}$ is the average of the 863 interviewees who answered the items that made up the variable Y_{promi} .

Based on the constructed variables, the logit estimates provide the following information, as shown in Table 4.

Table 4
Logit model estimation

Y: probability of cyberbullying Coef. Std. Err. z P> z [95% Confidence Interval			
x1: insinuation cyberbullying	.9679521	.1677048	5.77 0.000 .6392568 1.296647
x2 : provocation cyberbullying	1.728159	.1669018	10.35 0.000 1.401037 2.05528
_cons	-5.848717	.3798194	-15.40 0.000 -6.59315 -5.104285

Source: Own elaboration

The output data from Table 4 provide important information: both the insinuation of cyberbullying (X_{1i}) and the provocation of cyberbullying (X_{2i}) Furthermore, their effect is positive (see P_{value}). This supports the claim that reducing the suggestion and provocation of cyberbullying has a significant effect on decreasing the likelihood of it occurring.

However, since we are estimating probabilities, the coefficients we would expect to obtain should be less than 1. Thus, we estimate marginal effects using a logit model, as shown in Table 5.

Table 5
Estimation of marginal effects using the Logit model for the likelihood of engaging in cyberbullying through insinuation and provocation

Likelihood of engaging in cyberbullying	Marginal effects	P_{value}	
Insinuation	0.118	0.000	
Provocation	0.211	0.000	
Marginal effects after logit	Pr(probability of acceptance) (predict)= 0.1431		
Evidence	Wald: $p > \chi^2 = 0.000$	Pseudo $R^2 = .304$	Specificity and Sensitivity: 0.73

Source: Own elaboration

Regarding the significance tests, the most relevant finding is that both marginal effects (insinuation and provocation) on the probability of engaging in cyberbullying are significant (P_{value} lower than zero).

Then, based on Wald’s test, we can test the following hypothesis:

- H_0 : Both coefficients are equal to zero and the variables are not important to the model,
- H_1 : Both coefficients are different from zero and the variables are important for the model.

Our joint probability shows that $p > \chi^2 = 0.000$, so we reject H_0 . Thus, the variables together are significant for the model.

The specificity and sensitivity analysis yielded a value of 0.73, which falls within

the parameters established by Hosmer and Lemeshow (2000), namely 0.6 and 0.8. This indicates that the model significantly discriminated against incorrect data that could have been mistaken for correct. The only test of weak significance is the Pseudo-Test, since a value close to 0 indicates a very weak fit for the estimated probabilities, and a value close to 1 indicates a very good fit. Since our value is 0.304, we could say it is a moderately good fit. However, based on the model, the obtained value is acceptable, as indicated by the individual significance (P_{values}).

Once the Logit model is applied, the marginal effects allow us to infer a prediction of the probability of carrying out cyberbullying of 0.143 “by default”, which increases to 0.118 when there is an insinuation of carrying out cyberbullying (see table 5: row 2, column 2) and to 0.211 when there is a provocation to do it (see table 5: row 3, column 2).

DISCUSSION

Based on the five criteria that define cyberbullying (see Figure 1), we will discuss the data obtained from the scale administered to university students, as well as studies consistent with these data. Regarding the frequency or duration of incidents, 23% of students have experienced some form of cyberbullying at least once, and 10% of the surveyed population have participated in or experienced cyberbullying occasionally, almost every day, or every day.

Regarding the use of ICTs, aggressive actions are carried out via smartphones and computers, from which text messages, photographs, audio recordings, and screenshots of other classmates, among other materials, are posted on social networks and virtual educational platforms. These data are consistent with the results of the INEGI 2022 Cyberbullying Module, which reports that 20.8% of the population aged 12 and over who used the internet were victims of cyberbullying, compared with 21.7% in 2021 and 21% in 2020. This difference in percentages can be explained by the increased time spent online during the COVID-19 pandemic. Within the age range 20-29 years, which is closest to the population studied in this text, the data also indicate a trend of 23.7% for men and 29.3% for women (INEGI, 2022).

The study by Zhu et al. (2021), which consisted of a systematic review of the literature on the prevalence of cyberbullying, states that 11 studies from 6 countries, with analyses at the national level, indicated that the prevalence of cyberbullying victimization and cyberbullying perpetration ranged from 14.6% to 52.2% and from 6.3% to 32%, respectively. The ranges presented in Zhu’s study are also consistent with those found in this study.

Regarding the high frequency of reading online gossip, the data also align with the findings of Zhu et al. (2021), who state that cyber verbal violence is one of the most common forms of cyberbullying, including offensive verbal abuse such as defamation, insults, and mockery. According to the authors, the prevalence of victimization by cyber verbal violence ranges from 5% to 47.5%, while the prevalence of perpetration is between 3.2% and 26.1%.

Regarding intentionally aggressive digital actions, the most common ones are creating offensive, mocking memes about classmates, recording them, taking photos of them,

and sending their personal information. A future direction stemming from this study is to analyze the content of aggressive memes and the processes by which they are disseminated. As some authors (Marina & Ricaurte, 2022; Marca-Tapia, 2018) have noted, the production and circulation of memes occur within a social context and maintain a communication circuit through a code of meanings shared by those who produce and circulate them, the audience, and the addressee. These meanings, framed within a power-status relationship, place the victim in a state of inferiority.

Delving a little deeper into the subject, which deserves a dedicated section of study, it is necessary to establish the distinction between an aggression meme and the meme, as has been proposed by Marina-Elizalde and Ricaurte-Quijano (2022, pp. 21, 28). The first “is characterized by the single issuance of a meme making use of “hate speech,”; while the second, which is a subtype of meme-aggression, is distinguished by the repetition of aggression towards a person due to physical, personality, sociodemographic, ideological, and gender-related factors.

In the context of power imbalances, we must consider the impact of ICTs on school bullying; their use is particularly problematic given their reach in the virtual world. In cyberbullying, aggression can be exponential, as the aggressor can have multiple personalities, names, avatars, or even be anonymous (Morales-Reynoso et al., 2023). In this regard, given that cyberbullies often operate anonymously and may be unidentifiable, we believe it is important to focus on working with the victim. Therefore, we consider it necessary to include the feelings the victim experiences after suffering cyberbullying.. In this situation, we believe that intentional violent actions must have an effect on the victim, making them vulnerable by damaging their psychosocial skills.

Ultimately, the goal of bullying is to socially isolate the person, separating them from peer support. This is precisely what happens when the victim is shamed. In the school context, shaming stigmatizes the student within their reference group, thereby marking them as undesirable for various reasons, as occurs in the configuration of stigma (Goffman, 2019, pp. 14-17).

Other negative impacts suffered by the victim include feeling intimidated, hurt, violated, and threatened. Items 2 through 7 reflect these feelings and received the highest average scores. This immediately suggests that more students feel attacked than those who attack.

Among the limitations of the study is the number of items used to define the category, given the broad spectrum of the virtual world. Based on previous research, other criteria for analyzing the phenomenon can be considered. In this sense, one variable not considered in this study, but which warrants attention in future research, is gender. Several studies (INEGI, 2022; Puma-Maque & Cárdenas-Zúñiga, 2024) have reported significant differences in the prevalence and frequency of cyberbullying across sociodemographic groups.

This article contributes to the existing literature on studies related to the frequency of cyberbullying and violence in the virtual world. The findings indicate that both exposure to messages or posts about comments or gossip from peers and the receipt of offensive memes are phenomena that occur with some frequency in the educational environment studied, with a higher prevalence of occasional exposure in both cases.

Our predictive analysis quantitatively demonstrates the effects of insinuation and provocation on the likelihood of cyberbullying. Furthermore, it shows that this problem can be prevented by reducing these two variables. Based on this, our analysis can serve as a starting point for further research and for the development of strategies to reduce the incidence of cyberbullying. If we know that a decrease in the sending of violent and unpleasant videos about third parties reduces the likelihood of cyberbullying, and that a decrease, for example, in the sending of offensive and mocking memes about classmates reduces the likelihood even further, educational communities could direct part of their efforts toward actions that contribute to this.

The above aligns with a study by Méndez et al. (2019), who analyzed differences among individuals who are victims, perpetrators, and observers of cyberbullying, based on sociodemographic variables (e.g., sex and age) and academic variables (e.g., level of education). The study population comprised undergraduate and master's students at a Spanish university. The most prominent roles were observers, followed by aggressors and victims. The authors state that their study will enable the development of prevention and intervention programs for each cyberbullying role. They also propose that universities assume responsibility for addressing the issue, thereby promoting coexistence and well-being among university students. In this regard, Ross et al. (2022) provide strong evidence on the effectiveness of simple prevention strategies implemented in secondary schools and led by students, underscoring the need for the involvement of cyberbullying actors to reduce it.

CONCLUSIONS

Based on the application of a scale assessing aggressive behaviors among university students using ICT, in a population of 863 young people from a single institution. The frequency of these behaviors was determined among higher education institutions in Mexico City. Furthermore, based on the information generated, A prediction analysis was performed using a Logit model based on three variables: 1) probability of engaging in cyberbullying, 2) insinuation of cyberbullying, and 3) provocation of cyberbullying.

The results of the Logit model show that if students avoid accepting violent videos and/or unpleasant behavior towards third parties, they could decrease by 11% the likelihood of being themselves victims of cyberbullying. Likewise, if a student avoids being complicit in teasing and jokes directed at a classmate, the likelihood of being cyberbullied decreases by 21%. This latter result can be most clearly expressed in colloquial terms: "If you can't take it, then don't dish it out." That is, every time a student receives offensive digital material about their classmates and participates in it by "liking" it or making an empathetic comment with the aggressor, they are creating a future role reversal for themselves as a victim of cyberbullying. Finally, if both insinuation and provocation are avoided, there would be a 4.3% decrease in the probability of cyberbullying for oneself.

While the variables constructed in response to cyberbullying could help refine the strategies that should be followed in schools, families, and other social settings to prevent it, we must consider other types of variables that we have not specified, and which also contribute to perpetrating or experiencing cyberbullying, such as sociodemographic as-

pects and individual characteristics that could make a person prone to it. This opens the possibility of making the scale used in this study more complex by incorporating new items that identify physical, behavioral, socioeconomic, and cultural aspects.

In conclusion, the instrument proposed in this article contributes to the development of diagnoses of the types and frequencies of aggressive digital behaviors experienced by university students, which may also apply to students at lower academic levels. The logit model analysis enables us to identify which aspects require attention when developing strategies to prevent and eradicate cyberbullying.

For future research, it is proposed to take into consideration variables that are related to the emotional and psychological well-being of students, as a consequence of school violence and, specifically, in cases of cyberbullying.

AUTHORS' CONTRIBUTION

Cecilia Vallejos-Parás: Project management; Formal analysis; Conceptualization; Data curation; Writing - original draft; Writing - revision and editing; Research Methodology; Resources; Validation; Visualization.

Luis-Antonio Andrade-Rosas: Formal analysis; Data curation; Writing - original draft; Writing - revision and editing; Software; Monitoring; Validation.

Jaime Echeverría-García: Writing - review and editing; Validation; Visualization.

FUNDING

We thank La Salle University Mexico for the resources allocated to the project research entitled “The virtual world and its effects on school coexistence: towards web 3.0” with code EDU-28-23.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that there is no conflict of interest.

REFERENCES

- Alismaiel, O. A. (2023). Digital media used in education: the influence on cyber behaviors among youth students. *International Journey Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1370. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021370>
- Alsawalqa R. O. (2021). *Cyberbullying*, social stigma, and self-esteem: the impact of COVID-19 on students from East and Southeast Asia at the University of Jordan. *Heliyon*, 7(4) <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06711>

- Cardona-Londoño, C. M., Ramírez-Sánchez, M., & Rivas-Trujillo, E. (2020). Educación superior en un mundo virtual, forzado por la pandemia del Covid-19. *Revista Espacios*, 41(35), 44-58. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n35/20413504.html>
- Cid P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2015). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., & Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.14201/eks.23448>
- Falloon, G. (2011). Exploring the virtual classroom: what students need to know. *MERLOT. Journal of Online Learning and Teaching*, 7(4), 439-451. https://jolt.merlot.org/vol7no4/falloon_1211.pdf
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F., & Calvete, E. (2014). Psychometric properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) among Mexican adolescents. *Violence and Victims*, 29(2), 232-247. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.vv-d-12-00163r1>
- Goffman, E. (2019). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gómez-Navarro, D. A., & Martínez-Domínguez, M. (2022). Usos del internet por jóvenes estudiantes durante la pandemia de la Covid-19 en México. *Revista de Tecnología y Sociedad*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/pk.a12n22.724>
- Gujarati, D., & Porter, D. (2010). *Econometría*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118548387>
- Kasimova, L., Svyatogor, M., Sychugov, E., & Zaitsev, O. (2023). Social, psychological and clinical factors of aggressive behavior in adolescents and young people. *Psikhiatriya* 21(2). <https://doi.org/10.30629/2618-6667-2023-21-2-89-103>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <http://doi.org/10.1037/a0035618>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. (2020; 2021; 2022). Modulo sobre Ciberacoso. Principales resultados.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. (2025). Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) 2024.
- Karmakar, S. & Das, S. (2020). Evaluating the impact of COVID-19 on cyberbullying through bayesian trend analysis. *Proceedings of The European Interdisciplinary Cybersecurity Conference (EICC) collocated with European Cyber Week 2020*. <https://doi.org/10.1145/3424954.3424960>
- Laorden-Gutiérrez, C., Serrano-García, C., Royo-García, P., Giménez-Hernández, M., & Escribano-Barreno, C. (2023). La relación entre bullying y cyberbullying en el contexto universitario. *Pulso. Revista de educación*, 46, 127-145. <https://doi.org/10.58265/pulso.5935>

- Marca-Tapia, I. L. (2018). *Análisis de la frecuencia de uso de memes agresivos en estudiantes de secundaria y su relación con el cyberbullying* [Tesis de Licenciatura en lingüística e idiomas mención castellano. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés].
- Marina-Elizalde, N. & Ricaurte-Quijano, P. (2022). Meme agresión y meme-bullying: un modelo para analizar el uso de memes entre adolescentes. *Observatorio (OBS*) Journal*, 16(3), 18-33. <https://doi.org/10.15847/obsOBS16320222058>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Martínez, J. P., & Cerezo, F. (2019). Ciberacoso según características sociodemográficas y académicas en estudiantes universitarios - *Cyberbullying* according to sociodemographic and academic characteristics among university students. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 261-276. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941195>
- Morales-Reynoso, T., Mendoza-González, B., & Serrano-Barquín, C. (2023). College youth and cyberbullying: before and during the Covid 19 pandemic. *Centro Sur*, 7(4), 21-41. <https://doi.org/10.37955/cs.v7i4.325>
- Moreta-Herrera, C. R., Poveda-Ríos, S. & Ramos-Noboa, I. (2018). Indicadores de violencia relacionados con el cyberbullying en adolescentes del Ecuador. *Pensando Psicología*, 14(24). <https://doi.org/10.16925/pe.v14i24.1895>
- Mui-Hung-Kee, D., Lutf-Al-Anesi, M. A., & Luft-Al-Anesi, S. A. (2022). Cyberbullying on social media under the influence of Covid-19. *Global business and organizational excellence*, 41(6). <https://doi.org/10.1002/joe.22175>
- Ortega-Barón, J., Buelga-Vásquez, S. & Cava-Caballero, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, XXIV(46), 57-65. <https://doi.org/10.3916/c46-2016-06>
- Ortega-Ruíz, R., Del-Rey-Alamillo, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Puma-Maque, O. C., & Cárdenas-Zúñiga, M. (2024). Bullying y cyberbullying en el contexto peruano (2017-2021): una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1). <https://doi.org/10.11600/rclsnj.22.1.6163>
- Rean, A., Shevchenko, A., Stavtsev, A., Konovalov, I., & Kuzmin, R. (2024). Aggressiveness traits as predictive factors for the components of the eellbeing of young people. *National Psychological Journal*. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0408>
- Romera, E., Ortega-Ruiz, R., Del-Rey-Alamillo, R., Casas-Bolaños, J., Viejo-Almanzor, C., Gómez-Ortiz, O., Córdoba-Alcalde, F., Zych, I., García-Fernández, C., & Luque-González, R. (2017). *Bullying, cyberbullying y dating violence*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. <https://doi.org/10.54790/actualidad.0022>
- Ross, S. W., Lund, E., Collins, A., Schaper, A., & Sievers, N. J., (2022). Stand for courage: Student-led peer victimization prevention in high schools. *The High School Journal*, 106(2), 131-148. <https://doi.org/10.1353/hsj.2022.a917573>
- Sanabria-Cárdenas, I. Z. (2020). Educación virtual: oportunidad para “Aprender a aprender”. *Fundación Carolina, Serie: Formación Virtual*. https://doi.org/10.33960/ac_42.2020

- Sang-Ah-Park, M., Billieux, J., Raj, S., Chee-Lee, M., Shaneeta, D., & Nuyens, F. (2024). Functional and dysfunctional impulsivity mediates the relationships between 'Dark Triad' traits and cyberbullying perpetration. *Criminal Behavior Mental health*, 34(1), 54-65. <https://doi.org/10.1002/cbm.2321>
- Sela-Shayovitz, R., Levy, M., & Hasson, J. (2024). The role of self-control in cyberbullying bystander behavior. *Social Sciences*, 13, 64. <https://doi.org/10.3390/socsci13010064>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- UNESCO (2023). *Global education monitoring report, 2023. Technology in education: a tool on whose terms?* <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 803-811. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0131-7>.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (2022). *Informe sobre la conectividad mundial de 2022*. ITU Publications. Geneva. <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/global-connectivity-report-2022/>
- Usuga-Jerez, A. J., Lemos-Ramírez, N. V., Gómez-Camargo, M. F., & Adarme-López, E. M. (2023). Ciberbullying durante la pandemia por la Covid-19: un estudio en adolescentes de Santander, Colombia. *Diversitas*, 19(1). <https://doi.org/10.15332/22563067.9169>
- Wackerly, D., Mendenhall, W., & Scheaffer, R. (2008). *Estadística matemática con aplicaciones*. Séptima Edición. Cengage Learning.
- Zhao, L., & Yu, J. (2021). A meta-analytic review of moral disengagement and cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.681299>
- Zhu C, Huang S, Evans R, & Zhang W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 11(9), 634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>



Legal education in the digital age: tensions, resistances and opportunities

Educación jurídica en la era digital: tensiones, resistencias y oportunidades

✉ **Philippe Prince Tritto**

Universidad Panamericana
México

<https://orcid.org/0000-0002-8934-5915>
pprince@up.edu.mx

Sara-Elvira Galbán-Lozano

Universidad Panamericana
México

<https://orcid.org/0000-0002-9915-0441>
sgalban@up.edu.mx

Mónica-del-Carmen Meza-Mejía

Universidad Panamericana
México

<https://orcid.org/0000-0001-6008-0215>
mmeza@up.edu.mx

Received: 09-02-2025

Accepted: 10-13-2025

Published: 11-19-2025

How to cite this article:

Prince Tritto, P., Galbán-Lozano, S. E., Meza-Mejía, M. C. (2026). Legal education in the digital age: tensions, resistances and opportunities. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3557. <https://doi.org/10.21555/rpp.3557>

Abstract

This article explores the convergence between traditional legal education and emerging technological skills, addressing the educational metamorphosis facing law in the digital age. Through a comparative assessment of curricula and interviews with practicing jurists, it examines the transformations needed in the academic curriculum to prepare 21st-century jurists. It highlights the tensions between tradition and innovation, underscoring the need to integrate advanced technological skills into legal education to ensure competitiveness and efficiency in professional practice. The study reveals a significant dichotomy among educational institutions: while some cling to traditional paradigms, others are moving towards an interdisciplinary education that combines law and technology. The resistance and benefits of using digital tools in legal practice are evaluated, underscoring the impor-

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)



tance of training jurists with a deep understanding of emerging technologies and their impact on the legal field.

Keywords: Legal education; Technological skills; Academic curriculum; Artificial Intelligence; Educational transformation; Legal tech; Interdisciplinary education.

Resumen

El presente artículo explora la convergencia entre la formación jurídica tradicional y las competencias tecnológicas emergentes, abordando la metamorfosis educativa que enfrenta el derecho en la era digital. A través de una evaluación comparativa de planes de estudios de licenciatura en derecho y de un abordaje cualitativo con juristas en activo, se examinan las transformaciones necesarias en el currículum académico para preparar a los abogados del siglo XXI. Se destacan las tensiones entre la tradición y la innovación, evidenciando la necesidad de integrar habilidades tecnológicas avanzadas en la formación jurídica para asegurar la competitividad y eficiencia en la práctica profesional. El estudio revela una dicotomía significativa entre las instituciones educativas, pues mientras algunas se aferran a paradigmas tradicionales, otras avanzan hacia una educación interdisciplinaria que combina el derecho con la tecnología. Se evalúan las resistencias y beneficios del uso de herramientas digitales en la práctica jurídica, subrayando la importancia de formar juristas con una comprensión profunda de las tecnologías emergentes y su impacto en el ámbito legal.

Keywords: Formación jurídica; Competencias tecnológicas; Currículum académico; Inteligencia Artificial; Transformación educativa; Informática jurídica; Educación interdisciplinaria.

INTRODUCTION

The training of law students has traditionally focused on technical legal knowledge that addresses the different branches of this social science, such as constitutional, criminal, labor, commercial, and civil law. This combines theory and practice, addressing the analysis of legal cases and the interpretation of the law. Additionally, the training of lawyers is complemented by the development of skills in public speaking, negotiation, conflict resolution, drafting, and argumentation. Technology management does not seem to have priority in this training process, even though technology, particularly artificial intelligence (AI), continues to grow in importance in our daily lives.

According to Bezzazi et al. (2021), AI will contribute \$15.7 trillion to global GDP by 2030, representing a 26% increase in the global economy. It is also changing the structure of everyday interactions, creating new practices that modify human behavior (Vershina & Lyadova, 2023). Considering the above, future lawyers must develop the ability to practice law in the digital field (Sandeem et al., 2021), which necessarily requires updating the study plans and programs to better address technological advancement (Grinin et al., 2020). In this sense, there are two positions: on the one hand, the one that considers that

the jurist should be an expert in legal reasoning and leave the technical part to the engineers, much more widespread in legal circles, and the other, still incipient, that values as a necessity that jurists develop skills to incorporate technology into their daily practice and take a leap to digital law (Zermo-Dopico, 2022).

Consequently, the insufficient attention paid to the convergence between traditional legal training and the technological demands of modern legal practice becomes increasingly relevant in a context where the imbrication of technology in legal practice is becoming increasingly unavoidable and omnipresent. This is due to the increasing digitization of judicial processes, the proliferation of AI-based legal analysis tools, and the emergence of new areas of law intrinsically linked to technology, such as data protection and the regulation of cryptocurrencies.

Thus, this article presents an analysis of lawyer training in legal informatics and digital training, coupled with reflections from active lawyers on the use of technology in the professional practice of law.

ON LEGAL INFORMATICS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Legal informatics refers to technological tools designed to optimize and automate legal work, including case management applications, online hiring platforms, and legal research tools. These tools are essential not only for future lawyers to know but also to use to compete in the job market and provide better service to their clients (Janeček et al., 2021).

Additionally, legal informatics could improve the justice system itself. But with tools like Kleros, which propose decentralized arbitration through *blockchain*, how can a legal professional develop a critical analysis based on their legal knowledge if they lack the skills to understand these technological tools? (Wiegandt, 2022; Dylag and Smith, 2021). Similarly, the use of case management systems, databases of laws and precedents, or AI-powered text generation tools can help legal professionals quickly access relevant information and make informed decisions, analyze large amounts of data, and identify patterns and trends that may be useful for judicial decision-making, thus contributing to judicial transparency. To accomplish this, it is essential that legal professionals understand the scope and limitations of these technologies to know the extent to which they can delegate tasks to them (Drapezo et al., 2022).

In addition to the issue of access to the labor market for law students in general and the efficiency of the justice system, there is also a question of gender equality, since, according to Collett et al. (2022), there is a worrying gap, as men have a much greater command of information and communication technologies than women do. This is concerning, given that women are the majority in law schools across several countries, including Mexico (García-Corral, 2019), the United States (Katz et al., 2023), and France (MESR-SIES, 2021). Therefore, integrating computer skills training is not only an academic offering consistent with Sustainable Development Goals 4 (Quality Education) and 5 (Gender Equality) of UN General Assembly Resolution 70/01 (2015) on the 2030 Agenda for Sustainable Development, but also a necessity for gender equality.

Moving on now to the introduction of software specialized in the field of law, this allows the jurist to incorporate information gathered from databases to perform their work not only on the basis of their legal expertise but also on the application of empirical data (Vági, 2023). Just as the use of generative AI techniques has allowed for the elaboration and creation of legal texts much more quickly, as well as the analysis and search for patterns within the same databases (Surden, 2024). These technological innovations in legal informatics are known as *legal tech*.

Along with everything discussed, Collett et al. (2022) believe that 75% of future jobs will be related to information and communication technologies. Furthermore, OpenAI's findings (Eloundou et al., 2023) on how generative AI will affect the labor market indicate that knowledge-based occupations are among the most vulnerable to automation. This is because generative AI has the potential to use up-to-date factual data to drastically reduce the time required for tasks such as writing and transforming text, summarizing medium-length documents, providing document feedback, answering and generating questions, maintaining written data records, and preparing knowledge-based training materials, among others (Eloundou et al., 2023).

In line with the notion that lawyers are knowledge workers (DiDomenico, 2016) with direct exposure to automation, and that generative AI is advancing rapidly to improve the automation of these activities, research such as that by Susskind and Susskind (2015) argues that these changes will affect the legal sector as well as other human and social sciences that are increasingly using computer tools to produce a more refined and larger-scale analysis of their object of study. For all these reasons, it is essential to integrate subjects into curricula that allow lawyers to understand the digital ecosystem in order to, in this way, provide better legal advice, but also to understand how these tools are used, how to choose them, or how to create them by managing a team of developers.

From a regulatory point of view, the jurist also needs a deep understanding of the advances in AI, considering both the potential benefits and drawbacks of this technology. As is well known, AI has also been used for negative purposes, such as the creation of fake news and misleading content, as well as the defense of offensive opinions, which highlights the need for responsible development and use of this technology (Dalkir, 2021). This is why incorporating legal informatics into plans and programs of study is essential, considering three questions: what to learn, how to learn, and why learn in the field of digital practice.

DIGITAL TRAINING FOR LAWYERS

As already mentioned, digital training for legal professionals is an explicit requirement of the labor market and experts in the field (Bazurina et al., 2021). Upon examining, for example, the Digital Competence Framework for Citizens' DigComp report (2024), it can be seen that digital competence is considered a foundation for policy development in the European Union. DigComp identifies the key components of digital competence in five areas:

1. Information and data literacy. Identify, locate, retrieve, store, and analyze digital information, evaluating its relevance and purpose.

2. Communication and collaboration. Interact and participate in communities and networks through digital tools, managing digital identity.
3. Creation of digital content. Develop and edit new content, integrate prior knowledge, understand copyright and programming.
4. Security. Personal data and digital identity protection, as well as use insurance, and sustainable technology.
5. Problem solving. Identifying needs, making informed decisions about digital tools, solving conceptual and technical problems, and using technologies creatively (Vuorikari et al., 2022).

The DigComp framework aims to plan and design educational offerings in the countries. However, as with any recommendation, its implementation in Europe has taken longer to materialize, due to the pace of technological development and the variability in research methodologies. This makes it crucial to critically examine the available findings, specifically in the field of legal education. In the 2024 survey of the *American Bar Association* (ABA) on AI and legal education, it is noted that 55% of the law schools surveyed offer classes dedicated to teaching about AI, and 83% report curricular opportunities for students to learn how to use AI tools (ABA Task Force on Law and Artificial Intelligence, 2024).

However, as Ambrogi (2024) critically points out, it is imperative to contextualize these findings. They are based on responses from only 29 of the approximately 200 accredited law schools in the United States, which limits the generalizability of these results significantly. Despite this, the apparent discrepancy between optimistic media reports (Sloan, 2024) and a more sober analysis of the available data (Ambrogi, 2024) makes it clear that there is a movement towards the incorporation of AI in legal education, although its precise scope remains uncertain.

In this sense, the diversity of approaches towards AI is particularly noteworthy. Some institutions, such as Arizona State University and the University of California, Berkeley, are developing specialized AI programs (Sloan, 2024). Others are integrating AI concepts into existing courses or establishing dedicated research centers, such as the Vanderbilt AI Law Lab and Harvard's project on Artificial Intelligence and Law.

This variety of strategies reflects both the perceived importance of AI in future legal practice and the uncertainty about how best to teach it. As Professor Gary Marchant points out, "in five years, it will no longer be possible to be a successful lawyer without using AI" (Sloan, 2024). However, the optimal way to prepare students for this reality remains a subject of debate and experimentation. Hence, the relevance of the study presented below.

COMPARATIVE EVALUATION OF STUDY PLANS

From a curricular point of view, which includes the planning, selection, and organization of study plans and programs, at least two main types of curricula can be identified: closed and open or flexible, in terms of the subjects to be taken (Secretariat of Public Education, 2022). In the case of the former, the contents are structured in an organized way for all students pursuing a university degree, considering mandatory subjects that together define the acade-

mic path and the requirements for obtaining a university degree. In contrast, flexible curricula allow students to choose subjects beyond the compulsory content to structure their curricular path according to their needs and/or interests (Díaz-Barriga-Arceo et al., 2019).

These curricular spaces, called elective subjects, are chosen from an open offer corresponding to the university degree. Their main purpose is to update and strengthen disciplinary aspects of the profession directly related to the complexity of the object of the career, as well as provide students with the skills that will allow them to respond efficiently to the trends and demands of the labor market of their profession (Compte-Guerrero, 2013).

In these flexible curricula, incorporating emerging topics such as digital literacy and computer skills is much more feasible, especially because knowledge of subjects traditionally within the field of engineering can enhance law students' skills and better prepare them for the demands of the modern legal industry. An analysis of the academic offerings in lawyer training is presented below.

The analysis was carried out through a comparative evaluation of the study plans from the most prestigious law schools in the world, considering subjects related to legal informatics and digital training for the professional practice of the jurist.

The data collection methodology focused on analyzing the academic offerings of subjects related to the digital world at law faculties included in two rankings: the Times Higher Education World University Rankings 2022 and the QS World University Rankings by Subject 2021. Three groups were identified: the top 10 law schools worldwide according to the first ranking, the top 10 law schools in countries with a civil law tradition, and the top 15 law schools in Latin America according to the second ranking. An exhaustive search was conducted for required and elective courses related to legal informatics, law and technology, and digital literacy, using specific keywords and, in some cases, machine translation to evaluate the programs in various languages.

The analysis focused on identifying subjects that address the intersection between law and technology in undergraduate programs. The compulsory subjects were differentiated from the elective subjects, and the academic offerings of each group were compared, highlighting the inclusion of courses in legal informatics, digital law, and computer science. This approach allowed for an evaluation of how the different faculties integrate these topics into their curricula and how they prepare students to face the challenges of the legal field in the digital age.¹

The following presents the state of the academic offering from a critical perspective. The first subsection examines trends in undergraduate academic programs on this topic, specifically how legal professionals are being trained in legal informatics and information technology law at leading universities worldwide. The second subsection explores the interest of various universities in promoting the study of digital justice and information technology law. Finally, the last subsection demonstrates the commitment of certain universities to equipping students with critical and argumentative tools.

¹ The detailed methodology is described in Appendix 1, available at: <https://bit.ly/metodologia-recoleccion-analisis-datos-marco-referencial>

Trends in undergraduate academic programs on the topic

The evolution of undergraduate law programs reflects a growing awareness of the intersection between legal science and the digital world. However, this awareness has not yet translated into a radical transformation of core curricula. A comparative analysis of the most prestigious institutions globally reveals a significant dichotomy between the required curriculum structure and the elective courses offered.

In the core curriculum, the presence of subjects that link law with technology is remarkably scarce. Of the 38 faculties analyzed, only 10% have incorporated subjects of this nature into their basic curriculum. This reluctance to modify the fundamental corpus of legal training suggests a persistence of traditional educational paradigms that privilege a conception of law as an autonomous discipline, resistant to the influence of technological advances in its basic teaching.

However, this apparent resistance is offset by the proliferation of elective courses in digital law and legal informatics. 58% of the institutions analyzed offer courses in digital law, while 37% include legal informatics in their elective catalog. This dichotomy between the required and elective curricula suggests recognition of the relevance of these subjects, but also uncertainty about their place in the fundamental training of lawyers.

It is worth noting that this trend is not globally uniform. Law schools with an Anglo-Saxon tradition demonstrate greater flexibility and breadth in their technology-related course offerings compared to their counterparts with a civil law tradition. This divergence could be attributed to structural differences in educational systems, as well as to differing conceptions of the nature and scope of legal practice in the digital age.

Interest from various universities in promoting the study of digital justice and computer law

Institutional interest in promoting the study of digital justice and computer law manifests in various ways and to varying degrees. Some elite institutions, such as Harvard University, have opted to create programs specialized in integrating law with technology. Harvard's program *Law, Science, and Technology*, for example, represents a holistic approach that encompasses intellectual property and the legal implications of emerging technologies.

Other institutions have adopted a more modular approach, integrating specific areas of study within their existing programs. Columbia Law School, for example, has developed areas of concentration in data analytics, national security and privacy, and intellectual property and technology. This approach allows for specialization in a gradual manner without the need for a radical restructuring of the curriculum.

Particularly noteworthy is the emergence of innovative courses that transcend the traditional boundaries between law and technology. Subjects such as *Statistical Inference in Law* at Stanford and *Computer Science for Lawyers* at Harvard reflect recognition of the need to equip future lawyers with advanced technical skills.

However, it is important to remember that the digital skills of the teaching staff in this subject are fundamental to undertaking such a transformation. It is important to note

that research shows that most teachers lack the knowledge and skills to effectively integrate technology into the classroom (Alnasib, 2023).

In the Latin American context, a trend towards interdisciplinarity is exemplified by initiatives such as those of the University of Rosario in Colombia. Its “academic specialization” approach allows law students to explore fields such as machine learning or blockchain, fostering a more comprehensive understanding of the legal implications of emerging technologies.

The purpose is to equip students with critical and argumentative tools

The integration of technological subjects into law programs goes beyond the mere acquisition of technical skills. An underlying purpose is evident: developing students’ critical and argumentative skills adapted to the complexity of the contemporary legal environment.

The inclusion of digital literacy and computer science courses in law programs is not limited to familiarizing students with computer tools. Rather, it seeks to foster a deep understanding of the technological principles underlying many contemporary legal disputes. This approach aligns with Benfeld’s (2017) observation that there is a trend in legal education toward creating greater awareness of the practical importance of university training.

Courses such as *Algorithms, Rights, and Responsibilities* at Harvard or *The Digital Transformation of the State and Administration* at Humboldt University in Berlin exemplify an approach that goes beyond the mere application of law to technological contexts. These courses foster a critical analysis of the ethical, social, and legal implications of emerging technologies, preparing students to address unprecedented legal dilemmas.

The introduction of data analysis and statistics subjects into law programs, such as *Legal Analytics* at Maastricht University, reflects a recognition of the growing importance of argumentation based on empirical evidence in the practice of law. This approach serves a dual purpose. On the one hand, it equips students with advanced analytical tools; on the other, it fosters a healthy skepticism towards claims unsupported by data.

Ultimately, the observed curricular evolution points toward the training of legal professionals capable of navigating fluidly between the legal and technological worlds. As Quezada-Castro et al. (2022) point out, technology and reality are linked in many aspects of human life, and law is no exception. The ability to argue effectively in this hybrid context is emerging as an essential competency for the 21st-century legal professional.

Conclusions on the comparative evaluation

The results evidence a lack of long-term vision in the training of legal professionals. Although it is important that law students have the option of including elective courses in legal informatics and digital law in their study programs, it is worrying that these courses are not included in a mandatory way. Technology is increasingly present in the legal field, and it is essential that future lawyers are familiar with its application (Khasanova, 2022).

This analysis, therefore, shows that, although the transformation of law programs in response to the digital revolution is still incipient and uneven, the trends observed suggest a

growing recognition of the need to equip future lawyers with critical and argumentative tools adapted to an increasingly technological legal environment. The challenge for educational institutions could lie in finding a balance between preserving the traditional foundations of law and incorporating digital skills essential to contemporary legal practice. At least, this is the intuition that will be contextualized in the next section through a qualitative analysis.

QUALITATIVE ANALYSIS: METHODOLOGY

To complement the analysis of curricula and to understand legal professionals' perspectives on the incorporation of digital technologies into professional practice, it was decided to interview legal professionals practicing in different areas of law and in various positions to capture their experiences on this topic. To carry out this part of the study, a qualitative research approach was chosen, as it seeks to interpret social phenomena and processes in the particular context in which they occur (Ramírez-Elías and Arbesú-García, 2019) to understand the experiences from the participants' perspectives (Fuster-Guillén, 2019).

Qualitative research seeks to integrate small samples of people who share a situation or phenomenon under study, in this case, active law professionals, so they are intentionally selected and participation is voluntary (Ortega-Pérez et al., 2023). Regarding data collection, a semi-structured interview was chosen, which allows understanding the situation under study from the interviewee's perspective by breaking down the meanings of their experiences (González-Vega et al., 2022).

Participants

Seven legal professionals participated in this study. The selection criteria were: a similar number of men and women, of different ages, and with varied years of experience, from diverse areas of law, and with a variety of positions. Table 1 below shows the profile of the participating legal professionals.

Table 1
Participant profile

ID	Gender	Age	Branch of law	Years of practice	Position
P1	M	42	Corporate	17	Partner at firm
P2	F	50	Telecommunications	26	Researcher
P3	M	51	Administrative	31	Circuit magistrate
P4	F	40	Fiscal	16	Tax expert
P5	M	35	Technological	14	CEO of firm
P6	M	60	Economic competition and administrative protection	35	Litigant
P7	F	47	Civil	25	Director of a law firm

Source: Own elaboration

Data collection

To collect the data, as already mentioned, a semi-structured interview was used, which involves following a guide of suggested questions, with the flexibility to delve deeper into specific topics that arise in the conversation and are considered relevant to the research process (Villarreal-Puga & Cid-García, 2022). The interview was conducted using the following triggering questions: What legal informatics courses did you take at university when you studied law? How was the use of digital technologies when you entered professional practice? How did you acquire the skills to use digital technologies in your professional practice? How do you think the use of digital technologies in legal practice has evolved? What do you consider to be the main obstacles to incorporating digital technologies into legal practice? How do you think the incorporation of artificial intelligence will affect legal practice? How do you think legal professionals should be trained in the use of digital technologies? How do you consider the digital skills of legal professionals in Mexico to be compared to those in other countries?

The interviews were conducted virtually (via Zoom platform), lasted an average of 60 minutes, and were recorded with the consent of the participants. These files are under the digital custody of the researchers, and no one else has access to them. Subsequently, transcripts were made of each interview until they were integrated into a single file. Certain fragments are reproduced in this text, and we identify them using indentation and indicate, between parentheses, the participant with the letter P followed by their number, according to the conventions of qualitative analysis.

Data analysis

The information analysis was conducted using the constant comparative method, a grounded theory approach (Corbin & Strauss, 1998). Based on this method, a first reading of the interview transcripts was conducted to identify units of meaning, which were subsequently labeled and grouped into categories, assessed for similarity, and further refined until categories and subcategories emerged (Richards & Hemphill, 2018). The above was done with the three coding moments in mind: open, axial, and selective. In the first, which was mostly descriptive in nature, units of meaning were identified, that is, concepts that represent phenomena; in the second analytical moment, the categories were related to the subcategories through axial coding. A third stage refines the categories, integrates them, and identifies metacategories through selective coding.

During the analysis, no specialized software was used; instead, the analysis was conducted manually, assigning each unit of meaning a consecutive number and an identifier for the interviewed participant. Thus, P1 represents the first participant, P2 the second, and so on up to P7, the last.

To establish the validity and reliability of the results, the categorization process described above was first carried out independently by each researcher and subsequently compared. Ultimately, the results reported in the study were the product of consensus and therefore adhere to the criterion of researcher triangulation, which involves the interpretation by more than one researcher. According to Aguilar-Gavira and Barroso-Osuna (2015), this approach enhances the quality and validity of the information by incorpo-

rating multiple perspectives on the same object of study, eliminating the bias of a single researcher and thereby promoting credibility (Patton, 2015).

RESULTS

To be consistent with the criteria of qualitative research, the results are based on an inductive analysis; therefore, the categories and subcategories emerge from the empirical work rather than the theoretical framework. Induction, in qualitative terms, arises because it begins with reading—in this case, the interview transcripts—where units of meaning are first identified, and subsequently, central themes or categories of the object of analysis (Arbeláez-Gómez & Onrubia-Goñi, 2014).

In the analysis of the interviews, three categories emerged, each with subcategories shown in Table 2.

Table 2

Categories and subcategories of interview analysis

Categories	Subcategories
University education	Use in university
	Acquisition of skills
	University training
Professional practice	Need
	Software
	Benefits
	Resistance
Foresight	Evolution
	Area of technological development
	Legal informatics in Mexico

Source: Own elaboration

The results are shown according to the categories that emerged from the analysis: university education, professional practice, and foresight.

University education

This category includes units of meaning that refer to the protagonists' university experience with technology, as well as the training received from curricular disciplines to address professional practice. It also includes the views of practicing professionals on how future lawyers should be trained.

Thus, the participants first describe the tension between tradition and innovation in the teaching of law.

A professor failed me on an exam because instead of having the codes on paper, I had them on my computer. So not only was I not taught anything about using technology to practice law, but there was also a hostile attitude towards it (P1).

In contrast, there are the visionary universities that pioneered the incorporation of the Internet, although not necessarily for legal matters.

When I was a student, computers weren't even the norm, although at the university where I was, there were some, because it was one of the pioneers that brought the Internet to Mexico; there was Internet, but it wasn't used for legal purposes (P2).

Of those that did consider incorporating technology into the curriculum, they only provided training in basic software packages.

I think something like computer software, but just software packages, not something geared towards legal practice (P7).

While others were already focused on the use of technology in legal matters.

We had a subject called legal informatics, we had incipient thesauri and databases with jurisprudence (P3).

They gave us a computer lab and taught us search techniques for jurisprudence (P4).

However, given that technology in legal practice is a relatively recent topic in university education, some lawyers recount how they came to use technology, whether out of curiosity or necessity.

It was out of personal interest and because I had access to technology. I consider myself one of the few judges who use artificial intelligence for their work (P3).

I never took a course on how to use technology to manage an office; it was necessity that led me to learn (P7).

However, as the use of technology in legal practice has become more evident, awareness has grown of the need for the university curriculum to incorporate it transversally and specifically for legal issues.

That the degree program not only teaches law, but also includes subjects from basic programming language (P6).

I believe that they do need to learn not only how to use technology but also how it works (P5).

Professional practice

This category groups units of meaning related to the use of technology in the practice of law. Here, evolution over time can be identified. It ranges from a very basic use to its use for case resolution, especially since the pandemic.

As a lawyer in my early roles, computers were practically like typewriters, and at most for sending emails (P2).

Note that in the first office I was in, we used databases for consulting cases, and their use was mandatory (P4).

Basically, with the pandemic, we started with a case management system that both lawyers and clients can consult; before that, we only had the firm's website with general information (P3).

Furthermore, technological advancements have enabled the development of tools focused on legal practice, leading to their everyday use.

We use certain artificial intelligence applications to validate customer profiles (P1).

As a judge, I use specialized software developed by the court itself, as well as a comprehensive case-tracking system to which the records of sentences are added (P3).

This has optimized legal work, reducing the workload, and broadening horizons.

I believe it has greatly facilitated the work; it is more efficient and is less costly for the client (P6).

I use ChatGPT, and it has helped me reduce my workload by 80% by quickly providing information about the cases I am working on (P5).

I believe that the use of technology will help lawyers to diversify into different areas of law and to produce more knowledge and make decisions faster (P2).

Although resistance is always present, it is basically due to a lack of knowledge and/or competence in using technology.

Basically, the lack of knowledge of non-digital natives about technology means they don't feel safe using it; it seems very risky to them (P1).

The main resistance stems from a lack of knowledge, from not knowing that technological resources exist that can facilitate work (P3).

I still know lawyers who ask the secretary to print them out because they can't read a document on the computer; they still do it by hand and correct it by hand (P6).

Foresight

This category refers to the immediate future of digital technologies in legal practice and to how they have evolved, distinguishing between workplaces that have incorporated technology according to need and those that were born digital.

There is a big difference between the offices, as there are some that were born totally digital and have no physical headquarters, in addition to using artificial intelligence for everything, and others that continue to work totally in a traditional way (P1).

It began with the use of the Internet for consulting laws, later it was used as a means of communication, now the electronic signature (P2) has been implemented.

Since the advent of the Internet, everything has become electronic and no longer physical, then we moved to multimedia information and now everything is in the cloud (P3).

Or even in those areas of legal practice that have opened specific areas for technological innovation.

In the offices, they are opening technology areas, making technology committees (P4).

There is a legal innovation department in both the court and the Federal Judiciary Council, which began last year developing electronic case files. (P6).

Finally, it should be noted that although Mexico has incorporated technology into legal practice, it still needs to keep pace with other countries.

I believe that lawyers at the international level have this great area of opportunity, because we are highly conservative, so that has caused a global delay (P1).

It strikes me that most of the firms specializing in intelligence and innovation aren't Mexican. Most are foreign, and there are even many...South Americans (P7).

DISCUSSION AND FINAL CONSIDERATIONS

The comparison between the curriculum analysis and the perspectives of the legal professionals interviewed reveals a significant gap in the adaptation of legal education to technological advances. While the analysis of curricula shows limited inclusion of technological subjects in the basic curricula, the optional offer is broader. This disparity reflects persistent tension between tradition and innovation in legal education. However, this dichotomy between mandatory and elective courses may perpetuate an inequality in technological preparedness among future lawyers, leaving some at a competitive disadvantage. This gap becomes even more apparent when we consider that, as mentioned in the introduction, AI will contribute to a drastic increase in global GDP in the coming years (Bezzazi et al., 2021; Verzhinina & Lyadova, 2023).

On the one hand, there is institutional resistance to modifying core curricula, while on the other hand, there is a growing demand for technological skills in professional legal practice. Interviewees highlight the potential of technology to diversify and accelerate legal work, aligning with the trend observed in some institutions of creating specialized programs that integrate law and technology. However, this adaptation seems reactive rather than proactive, which could result in training that always lags behind the needs of the labor market or what is needed to activate lawyers' critical apparatus when faced with a proposed tool in their work (Wiegandt, 2022; Dylag & Smith, 2021).

On the other hand, the ABA Task Force on Law and Artificial Intelligence study (2024) suggests widespread adoption of AI education in law schools. However, our more comprehensive analysis and qualitative approach qualify these findings, revealing persistent cultural and institutional barriers. The discrepancy between these studies underscores the need for rigorous methodology in the coming years to assess the true extent of technological integration in legal education amid rapid digitization (Collett et al., 2022; Eloundou et al., 2023).

Furthermore, this study shows that the integration of technological skills into legal education (Sandeem et al., 2021) represents a paradigm shift in the conception of the role of the jurist in contemporary society. This is reflected in the emergence of policies (European Commission, 2024) and innovative courses that transcend the traditional boundaries between law and technology, which aligns with the observation that generative AI has the potential to drastically reduce the time required for tasks such as writing and transforming text, summarizing documents, and preparing materials for training (Surden, 2024). However, there is a risk that these subjects will become mere superficial additions to the curriculum without a true integration into fundamental legal training.

Consequently, the effective implementation of this educational transformation faces significant challenges, particularly with regard to the technological skills of the teaching staff. Resistance to technological adoption is attributed mainly to ignorance and the lack of familiarity with the new tools.

This situation raises questions about the capacity of educational institutions' programs to adequately prepare the next generation of lawyers if the educators themselves are not up to date with the relevant technologies (Alnasib, 2023).

In conclusion, while the curriculum analysis reveals a gradual evolution toward the incorporation of technological competencies in legal education, which Grinin et al. (2020) had previously highlighted, the perspectives of the professionals interviewed underscore the urgency of accelerating this process. The gap between academic training and the demands of contemporary professional practice suggests the need for a fundamental rethinking of legal education. Despite the evident need for change, there is a risk that institutional inertia and resistance to change within the legal field could significantly slow this necessary transformation, leaving many behind graduates ill-prepared for the realities of modern legal practice.

AUTHORS' CONTRIBUTION

Philippe Prince-Tritto: Project management; Formal analysis; Conceptualization Data curation; Writing - original draft; Writing - revision and editing; Investigation; Resources; Software; Monitoring; Validation; Visualization; Fundraising.

Sara-Elvira Galbán-Lozano: Formal analysis; Data curation; Writing - original draft; Writing - revision and editing; Research; Methodology; Resources; Supervision; Validation; Visualization; Fundraising.

Mónica-del-Carmen Meza-Mejía: Conceptualization; Writing - original draft Writing - revision and editing; Research, Resources; Supervision; Validation; Display Acquisition of funds.

REFERENCES

- ABA Task Force on Law and Artificial Intelligence. (2024). *AI and legal education survey results 2024*. American Bar Association.
- Aguilar-Gavira, S., & Barroso-Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47(47), 73–88. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Alnasib, B. (2023). Digital competencies: Are pre-service teachers qualified for digital education? *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(1), 96-114. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2842>
- Ambrogi, B. (2024). Recent reports of law schools' AI adoption have been greatly exaggerated. *LawSites*, July 2. <https://www.lawnext.com/2024/07/recent-reports-of-law-schools-ai-adoption-have-been-greatly-exaggerated.html>
- Arbeláez-Gómez, M. C., & Onrubia-Goñi, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones*, 14(23), 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Bazurina E., Ivanova L., Karpychev V., Kuvychkov S., & Terekhov A. (2021). Digital Economy New Requirements and Approaches in Lawyers Training. In *Advances in Research on Russian Business and Management* (pp. 311-317). Information Age Publishing.

- Benfeld, J. (2017). El nuevo paradigma universitario de acceso universal: su origen, características y alcances en relación a la enseñanza del Derecho. *Revista Chilena de Derecho*, 44(2), 575-597. <https://doi.org/10.4067/S0718-34372017000200575>
- Bezzazi, F., Dongsheng L., & Zhantian, D. (2021). The impact of artificial intelligence on business: benefits and ethical challenges on customer level. *Journal of Marketing and Consumer Research*, 81, 51-57. <https://doi.org/10.7176/jmcr/81-06>
- Comisión Europea (2024). *The digital competence framework 2.0*.
- Compte-Guerrero, M. (2013). Las asignaturas optativas de formación profesional en la planificación curricular de pregrado. *Universitas*, 18, 151-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147386007>
- Corbin, J., & Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2ª ed. Sage Publications.
- Dalkir, K. (2021). Fake news and AI: Fighting fire with fire? 1st Workshop on Adverse Impacts and Collateral Effects of Artificial Intelligence Technologies. *CEUR Workshop Proceedings*, 2942, 112-115. <https://ceur-ws.org/Vol-2942/invited3.pdf>
- Díaz-Barriga-Arceo, F., López-Ramírez, J. L., & López-Banda, E. A. (2019). Trayectorias personales de aprendizaje y currículo flexible: la perspectiva de los estudiantes universitarios de psicología. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XI(30), 3-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.585>
- DiDomenico, P. (2016). *Knowledge management for lawyers*. American Bar Association.
- Drapezo, V. Y., Drapezo, R. G., Gritskevich, T. I., & Leukhova, M. G. (2022). Legal support of digital business: Competencies and tools training future lawyers. *Proceeding of the International Science and Technology Conference "FarEastCon 2021"*, 275. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8829-4_87
- Dylag, M., & Smith, H. (2021). From cryptocurrencies to cryptocourts: blockchain and the financialization of dispute resolution platforms. *Information, Communication & Society*, 26(2), 372-387. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2021.1942958>
- Eloundou, T., Manning, S., Mishkin, P., y Rock, D. (2023). GPTs are GPTs: An early look at the labor market impact potential of large language models. *Working paper*. <https://arxiv.org/abs/2303.10130>
- Fuster-Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García-Corral, P. (2019). La feminización de la Licenciatura en Derecho en México: una mirada a los indicadores de género. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 34, 233-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7902540>
- González-Vega, A. M. C., Molina-Sánchez, R., López-Salazar, A., & López-Salazar, G. L. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New Trends in Qualitative Research*, 14. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Grinin, L., Grinin, A., & Korotayev, A. V. (2020). Dynamics of technological growth rate and the forthcoming singularity. In: A. V. Korotayev, & D. J. LePoire (eds). *The 21st Century Singularity and Global Futures. World-Systems Evolution and Global Futures* (pp. 287-344). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33730-8_14

- Janeček, V., Williams R., & Keep, E. (2021). Education for the provision of technologically enhanced legal services. *Computer Law and Security Review*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2020.105519>
- Katz, E. D., Rozema, K., & Sanga, S. (2023). Women in US law schools, 1948–2021. *Journal of Legal Analysis*, 15(1), 48-78. <https://doi.org/10.1093/jla/laad005>
- Khasanova G. B. (2022). Formation of information competence of a lawyer: Problems and solutions. In *AIP Conference Proceedings*, 2647, art. n. 040032. American Institute of Physics Inc. <https://doi.org/10.1063/5.0104504>
- MESR-SIES. (2021). *Systèmes d'information SISE et Scolarité; enquêtes sur les établissements d'enseignement supérieur; enquêtes spécifiques aux ministères en charge de l'agriculture, de la santé et des affaires sociales et de la culture.*
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 [sin remisión previa a una comisión principal (A/70/L.1)] 70/1. Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Ortega-Páez, E., Ochoa-Sangrador, C., & Molina-Arias, M. (2023). Pruebas para muestras relacionadas. Variables cualitativas. *Evidencias en Pediatría*, 19(1). <https://evidenciasenpediatria.es/articulo/8143/pruebas-para-muestras-relacionadas-variables-cualitativas>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice.* Sage publications.
- Quezada-Castro, G. A., Castro-Arellano, M. P., & Quezada-Castro, M. P. (2022). Inteligencia artificial y enseñanza del derecho: su incorporación durante la pandemia de la Covid-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 750-764. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.2>
- Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M. I. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería universitaria*, 16(4), 424-435. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>
- Richards, K., & Hemphill, M. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 225-231. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084>
- Sandeen, S., Rademacher, C., & Ohly, A. (2021). *Research handbook on information law and governance.* Edward Elgar Publishing.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *La flexibilidad curricular. Conceptos generales.* Secretaría de Educación Pública.
- Sloan, K. (2024). *Law schools boost their AI offerings as industry booms.* <https://www.reuters.com/legal/transactional/law-schools-boost-their-ai-offerings-industry-booms-2024-06-18>
- Surden, H. (2024). *Computable law and artificial intelligence.* U of Colorado Law Legal Studies Research Paper Forthcoming, Cambridge Handbook of Private Law and Artificial Intelligence (forthcoming 2024).
- Susskind, R., & Susskind, D. (2015). *The future of the professions.* Oxford University Press.
- UNESCO. (2018). *Telling Saga: Improving Measurement and Policies for Gender Equality in Science, Technology and Innovation.* Working Paper 5. <https://bit.ly/3GOrCkZ>

- Collett, C., Neff, G., & Gouvea, L. (2022). *The effects of AI on the working lives of women*. UNESCO. <https://doi.org/10.18235/0004055>.
- Vági, R. (2023). How could semantic processing and other NLP tools improve online legal databases? *TalTech Journal of European Studies*, 13(2), 138-151. <https://doi.org/10.2478/bjes-2023-0018>
- Vershinina, I., & Lyadova, A. (2023) Modern man's transformation in daily life under the impact of AI technologies. *Theory and Practice of Social Development*, (6), 73-78. <https://doi.org/10.24158/tipor.2023.6.7>
- Villarreal-Puga, J., & Cid-García, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(1), 52-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8474986>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wiegandt, D. (2022). Blockchain and smart contracts and the role of arbitration. *Journal of International Arbitration*, 39(5), 671-690. <https://doi.org/10.54648/joia2022029>
- Zermo-Dopico, P. A. (2022). Developing an autonomous and interdisciplinary teaching of cyberlaw in Argentinean universities. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(5), 104-114. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i5.5205>



Psychometric analysis of a scale to measure university dropout intention: A pilot study

Análisis psicométrico de una escala para medir la intención de deserción universitaria: un estudio piloto

✉ **Aarón-Javier Euan-Catzin**

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0000-0001-6119-0352>
euan.aaron@outlook.com

Pedro-José Canto-Herrera

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0000-0001-5428-8343>
pcanto@correo.uady.mx

Received: 05-10-2025

Accepted: 03-11-2025

Published: 20-11-2025

How to cite this article:

Euan-Catzin, A. J., & Canto-Herrera, P. J. (2026). Psychometric analysis of a scale to measure university dropout intention: A pilot study. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3588. <https://doi.org/10.21555/rpp.3588>

Abstract

This study, conducted in Yucatán, Mexico, aims to translate and analyze some psychometric properties of the Scale to Measure Dropout Intention developed by Bäumle et al. (2022). An instrumental, cross-sectional, and correlational pilot study was conducted with 71 students from various programs at universities in the state of Yucatán. The instrument was translated into Spanish with the assistance of an expert, and preliminary convergent validity was assessed. Reliability was estimated using Cronbach's alpha and McDonald's omega. The results show positive and statistically significant correlation with the five dimensions of the instrument: non-fit perception ($r = .394$; $p < .05$), thoughts of quitting ($r = .313$; $p < .05$), deliberation ($r = .320$; $p < .05$), information search, and final decision, as well as with the total score of the scale ($r = .394$; $p < .05$). Negative and statistically significant correlations were observed with motivation and academic self-efficacy. The instrument demonstrated adequate internal consistency across all its dimensions ($\alpha = .843 - .997$; $\omega = .849 - .996$) and for the overall scale ($\alpha = .973$; $\omega = .978$). These results

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



provide valuable insights for guiding measurement of the phenomenon in this context and highlight the importance of conducting future research with large, more diverse samples.

Keywords: Drop out; Higher education; Measurement; Reliability, Validity.

Resumen

El presente estudio, realizado en Yucatán, México, tiene el objetivo de traducir y analizar algunas propiedades psicométricas de la Escala para medir la intención de deserción de Bäumle et al. (2022). Se realizó un estudio piloto instrumental, transversal y correlacional con 71 estudiantes de diversas carreras de universidades del estado de Yucatán. El instrumento se tradujo al español con apoyo de un experto y se evaluó preeliminarmente la validez convergente. La confiabilidad se estimó con el alfa de Cronbach y el Omega de McDonald. Los resultados muestran correlaciones positivas y estadísticamente significativas con las cinco dimensiones del instrumento: percepción de no encajar ($r = .406$; $p = < .001$), pensamientos sobre desertar ($r = .476$; $p = < .001$), análisis ($r = .544$; $p = < .001$), búsqueda de información ($r = .540$; $p = < .001$) y decisión final ($r = .473$; $p = < .001$), así como con la puntuación total ($r = .570$; $p = < .001$). Se observan correlaciones inversas y estadísticamente significativas con la motivación ($r = -.326$; $p = < .01$) y la autoeficacia académica ($r = .436$; $p = < .001$). El instrumento muestra una consistencia interna adecuada en todas sus dimensiones ($\alpha = .829 - .969$; $\omega = .827 - .970$) y la escala general ($\omega = .959$). Los resultados son valiosos para orientar la medición del fenómeno en el contexto y muestran la pertinencia de realizar futuras investigaciones que consideren muestras de mayor tamaño y diversidad.

Keywords: Confiabilidad; Deserción escolar; Enseñanza superior; Medición; Validez.

INTRODUCTION

Dropout rates in higher education are a relevant issue due to both their prevalence and consequences. It is estimated to reach up to 24% internationally and in some specific regions, it can double (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2024). Its consequences range from individual effects, such as low self-esteem or loss of a sense of belonging, to broader social implications, such as institutional economic losses or an increase in social inequality (Bonilla-Jurado et al., 2023; Miño, 2021; OECD, 2010, 2024; Poveda-Aguja et al., 2023; Sosu and Pheunpha, 2019).

The above shows the importance of studying the factors that precede the phenomenon, as this would allow implementing actions to prevent it. In this context, the study of dropout intention is important (Findeisen et al., 2024). Dropout intention refers to the thoughts or considerations of a student to permanently interrupt their studies before obtaining a university degree (López-Angulo et al., 2021; Muñoz-Inostroza et al., 2024). Thus, when dealing with a phase prior to dropout, it becomes an early warning sign, facilitating the timely implementation of institutional strategies to prevent or reduce

it (Aarkrog et al., 2018; Findeisen et al., 2024; Krötz and Deutscher, 2021). Furthermore, the study is more feasible, as it can be conducted with students who are still part of the educational system, thereby facilitating access to them (Findeisen et al., 2024).

Measuring the intention to drop out

The study of dropout intention is a key aspect to understanding real attrition. However, one of its main challenges lies in its measurement (Findeisen et al., 2024; Muñoz-Inostroza et al., 2024). First, it is common to use instruments that assess the phenomenon through a single question (Balta-Salvador et al., 2022; Bargmann et al., 2022; Bernardo et al., 2022b; Campos-Muñoz et al., 2024; Ko et al., 2023; Toyon, 2023; Yildirim et al., 2021), which can limit a deep understanding of the phenomenon. Second, some instruments, although they assess the construct with a multi-item scale, indiscriminately measure the intention to drop out of studies and the intention to change majors, even though these are conceptually distinct phenomena (Bohndick, 2020; Cobo-Rendón et al., 2023; Eknornes, 2022; Galve-González et al., 2024; Schnettler et al., 2020). Third, few existing instruments are psychometrically validated; a systematic review on the subject identified only six instruments with these characteristics (Muñoz-Inostroza et al., 2024). In this regard, several studies appear to measure the intention to drop out using items created for this purpose or with scales of related variables (Sáenz et al., 2020), which indicates an important limitation on the validity of the measurement of the phenomenon. There are also few instruments that specify the conceptual or operational definition of the phenomenon; in this regard, in a recent systematic review prepared by Muñoz-Inostroza et al. (2024), only one instrument was identified that explicitly defined the intention to drop out, developed by Bäumle et al. (2022). Finally, psychometrically validated instruments usually use related terms that do not necessarily refer directly to the intention to desert, such as permanence or risk of dropping out (Muñoz-Inostroza et al., 2024).

In Mexico, these limitations are accentuated, since the study of the phenomenon in this context is scarce, not only in terms of the number of studies on the subject, but also in the availability of instruments to measure the construct. In this regard, recent systematic reviews on the phenomenon have not identified any studies conducted in the country (Sáez et al., 2020; Véliz-Palomino and Ortega, 2023), nor have they identified any instruments developed in this context (Muñoz-Inostroza et al., 2024).

For the present study, only one validated scale was identified in the country: the Frostad et al. (2015) Intention to Leave Scale, cited by Jacobo-Galicia et al. (2021). This is a six-item, seven-level Likert-type scale ranging from 1 = strongly disagree to 7 = strongly agree. Some items are contextualized within specific reasons (e.g., “I often think about leaving this school because the subjects are very theoretical” or “I often think about leaving school because of the constant conflicts I have with my teachers”). Regarding reliability and consistency, the referenced study reported factor loadings between 0.680 and 0.808, with t-values greater than 1.96; Cronbach’s alpha and composite reliability exceeded the cutoff of 0.70, and the variance extracted exceeded 0.50, thus demonstrating convergent validity. Therefore, despite having adequate psychometric characteristics, the focus on specific motives limits its use for measuring the phenomenon globally.

Motivation, academic self-efficacy, and intention to drop out

The intention to drop out is a complex, multifactorial phenomenon, for which numerous intervening psychological, academic, institutional, economic, and social variables exist (Véliz-Palomino & Ortega, 2023). In particular, motivation and academic self-efficacy have been associated with the intention to drop out (Buizza et al., 2024).

Regarding academic motivation, the literature provides evidence of both direct and indirect relationships with the intention to drop out. Specifically, intrinsic motivation has been found to be inversely related to the intention to drop out (Baalmann et al., 2024; Buizza et al., 2024; Passeggia et al., 2023). This relationship appears particularly interesting among first-year students (Passeggia et al., 2023); furthermore, some studies have shown that intrinsic motivation is a strong predictor of dropout intention (Rump et al., 2017). Likewise, it has been observed that learning motivation is one of the causes related to reasons for academic abandonment (Satico-Ferraz et al., 2021) and that it is also associated with student retention (Díaz-Mujica et al., 2019; Girelli et al., 2018), with studies showing that greater intrinsic motivation is associated with increased intention to remain in the program (Díaz-Mujica et al., 2019). In addition to these direct effects on dropout intention, intrinsic motivation also appears to be indirectly related, as it mediates between variables such as self-efficacy and dropout intention (Buizza et al., 2024).

Along these same lines, the literature shows a direct and indirect connection between self-efficacy and dropout intention (Alves-Fior et al., 2022; Buizza et al., 2024). As with motivation, the relationship between these variables is inverse: students with a high sense of self-efficacy are less likely to drop out (Achtziger & Gollwitzer, 2018; Buizza et al., 2024; Morelli et al., 2023). Regarding the indirect relationship, the literature indicates that academic self-efficacy mediates the relationship between dropout and other variables, such as self-regulated learning, commitment, and cognitive and motivational variables (Bernardo et al., 2025). In addition, some studies have found that academic self-efficacy is strongly associated with academic retention (Barrientos-Illanes et al., 2021; Díaz-Mujica et al., 2019; Morelli et al., 2023; Robbins et al., 2004) and with intrinsic motivation. They increase the intention to remain when they also present positive values (Díaz-Mujica et al., 2019).

Objectives of the present study

Taking into account the limitations regarding the characteristics of instruments for measuring dropout intention, the scarcity of validated instruments, and the limited number of studies on the topic conducted in Mexico, this study aims to translate and analyze some psychometric properties of a scale for measuring the dropout intention of university students in the Mexican context through a pilot study. This pilot study is the first part, or preliminary phase, of a larger study that seeks to validate the scale. The instrument analyzed refers to the Scale to Measure Dropout Intention by Bäumke et al. (2022), specifically the dropout intention subscale, since its characteristics overcome some of the most common limitations of existing instruments, such as the use of multiple items, the distinction between intention to drop out and intention to change careers, and a theoretical

approach that is not functional. This study is grounded in evidence and seeks to contribute to the proper and contextualized study of the phenomenon. In particular, the present study focused on three objectives:

1. Translate the instrument into Spanish and check its clarity.
2. Analyze its reliability using Cronbach's alpha and McDonald's omega.
3. Measure convergent external validity through correlation with an instrument previously validated in Mexico (Jacobo-Galicia et al., 2021) and with theoretically related constructs such as academic motivation and self-efficacy.

METHODOLOGY

Type of study

A quantitative pilot study was conducted with an instrumental, non-experimental, cross-sectional, retrospective, and correlational design, as it analyzes the psychometric aspects of a scale, collects data at a single point in time, does not directly manipulate the variables, and seeks the association between them without identifying a causal relationship (Ato-García & Vallejo-Seco, 2015; Ato-García et al., 2013; Creswell, 2012).

Participants

A total of 71 university students from different majors and semesters participated in the study. These students came from two private and one public higher education institution in the state of Yucatán. Eighty-seven percent of the participants were women ($n = 60$), and 13% were men ($n = 9$), with a mean age of 21.6 years (95% CI = 20.5–22.6; SD = 4.35), ranging from 18 to 50 years. Regarding their fields of study, 62% were in education ($n = 18$), 11.3% in educational intervention ($n = 8$), 9.9% in international relations ($n = 7$), 5.6% in psychology ($n = 4$), 5.6% in educational psychology ($n = 4$), and 5.6% in English language teaching ($n = 4$). Regarding grade level, the majority were in their third semester (36.6%; $n = 26$), followed by eighth semester (29.6%; $n = 21$), and seventh semester students (29.6%; $n = 21$), third (18.3%; $n = 13$), second (5.6%; $n = 4$), fourth (4.2%; $n = 3$), fifth (2.8%; $n = 2$) and sixth (2.8%; $n = 2$).

Instruments

The following instruments were used to measure the intention to drop out:

- **Scale to Measure Dropout Intention by Bäumle et al. (2022).** This scale is the instrument that has been translated and on which indicators of external validity have been measured. The instrument consists of two subscales: one on the intention to drop out and another on the intention to change majors. In this study, only the subscale related to dropout intention was validated and translated. It comprises five dimensions, each with three items: perception of not fitting in, thoughts regarding desertion, deliberation, information search, and final decision. It uses a Likert-type

scale with six response options ranging from 1 = completely disagree to 6 = completely agree. The original instrument is in German; however, the authors provide their own English translation. The original study reported an adequate construct validity ($\chi^2 = 422.7$; $df = 80$; $p < .001$; $RMSEA = 0.07$; $CFI = 0.98$; $TLI = 0.97$; $SRMR = 0.05$). Regarding reliability, all dimensions showed adequate internal consistency: perception of non-adjustment ($\alpha = .85$), thought of abandonment ($\alpha = .80$), analysis ($\alpha = .94$), information search ($\alpha = .92$), and final decision ($\alpha = .95$).

- **Frostd et al. (2015) Intention to Leave Scale in Jacobo-Galicia et al. (2021).** This instrument was used to assess the scale's convergent validity, developed by Bäumke et al. (2022). It consists of six items and seven response levels (1 = strongly disagree, 7 = strongly agree). It includes items contextualized around specific reasons (e.g., "I often think about leaving this school because the subjects are very theoretical" or "I often think about leaving school because of the ongoing conflicts I have with my teachers"). Validation data in Mexico showed adequate psychometric properties (factor loadings between .680 and .808; $t > 1.96$; $\alpha > .70$ and extracted variance $> .50$).

To assess other aspects of external validity by correlating with theoretically related constructs, the following scales were used.

- **Self-efficacy in Academic Behaviors Scale (EACA) by Blanco et al. (2011).** This instrument measures academic self-efficacy and was developed by Blanco et al. (2011). The instrument consists of a 13-item Likert-type scale that is responded on a numerical scale from 0 to 10, which represents the frequency with which participants perform the mentioned actions. The instrument was validated by Peinado et al. (2012) and reported a satisfactory fit ($\chi^2 = 359.242$; $df = 140$; $p < .01$; $GFI = .953$; $NFI = .940$; $CFI = .962$; $RMSEA = .038$; $AIC = 443.242$). Regarding reliability, the scale showed an $\alpha > .75$.
- **Achievement Goals Tendencies Scale by Hayamizu and Weiner (1991).** In particular, the goal-oriented subscale was used. This subscale consists of 6 items, with a response scale ranging from 1 to 5 (1 = Never; 5 = Always). The instrument has been validated in Mexico by Gaeta et al. (2015). The study showed a good fit ($\chi^2 = 737.09$; $p < .001$; $CFI = .94$; $BBNNFI = .94$; $RMSEA = .05$).

Procedure

The pilot study was conducted in three phases, which are described below:

Phase 1: Translation into Spanish

The first phase consisted of translating the scale from English to Spanish. Considered the translation of German to English carried out by the authors themselves. The Spanish-language translation was evaluated and validated by a teacher from the English language teaching at the Faculty of Education of the Autonomous University of Yucatán. For the above, the teacher was asked to indicate, along with the translation of each item, on an instrument developed *ad hoc* by the researchers, the degree to which the translation maintained the original meaning and semantic agreement of the items. The instrument

was answered on a scale from 0 (does not preserve the original meaning at all) to 3 (conserves and adapts the entire original meaning).

Phase 2: In-person data collection

The instrument was administered in two modalities (print and online) to evaluate which was most appropriate for the collection process.

In this second phase, the instruments were administered in printed format to students from one private institution and one public institution. This phase was further divided into two stages:

First, the instrument was applied to a group of eighth-semester students from the private institution, who, in addition to answering the instrument, also provided feedback on it. In this regard, once the students answered the instruments, they were asked to comment on how clear the questions were, if the instrument contained words they did not understand or that were unfamiliar to them, if the sentences had a fluid and coherent structure, and if they had any difficulty with the instrument's length. The above was done to identify areas for improvement in the instrument and to verify whether the Spanish translation was adequate before applying the instrument to the remaining students in the larger study to be carried out later.

In a second stage, the instruments were administered to the remaining students in the institutions, but they were not asked for feedback; they were only asked to complete the instruments. At this stage, the instruments were also applied in printed format.

The general procedure for implementation in this phase consisted of coordinating with the institution, then going to the students' classroom to explain the objective of the pilot study and its activities. Before beginning, the informed consent form was read and explained to the students as a group. Only the students who signed the document participated in the project. These participants then responded individually to the instruments.

Phase 3: Online Collection

In this phase, the online version of the questionnaire was administered to the students of the second private institution. For this phase, an online form was created in Microsoft Forms using items from both instruments. The informed consent form was placed before the questionnaire, so only those who had given their consent had access to it. The online form was shared with various student groups through their subject teachers.

Data analysis

For the reliability analysis of the Baulke et al. (2022) scale, the internal consistency of the instrument was calculated using Cronbach's alpha and McDonald's omega for each of the five dimensions. For the overall scale score, only McDonald's omega was calculated, since Cronbach's alpha is not recommended for multidimensional scales.

Regarding convergent validity, a Spearman correlation was performed between the scores of both instruments since the assumption of normality was not met for any of the

scales' dimensions. The correlation was performed for each dimension and for the overall score of Bäumke et al.'s (2022) dropout intention scale and the total score of the dropout intention scale by Jacobo-Galicia et al. (2021).

Finally, a Spearman correlation was also performed between dropout intention, motivation, and academic self-efficacy. Given the documented relationship between these constructs in the literature, a Spearman correlation was used because the data did not follow a normal distribution for any of the constructs.

All analyses were performed using Jamovi version 2.7.6.0.

ANALYSIS

Characteristics of the translation

Regarding the translation's clarity, the participants indicated they understood. They correctly answered the questions and did not find any terms or words outside their scope of vocabulary. In addition, they indicated that the sentence structure was clear and allowed for a fluid, natural reading. Regarding the length of the instrument, participants did not consider that the number of questions affected their responses or motivation to answer. Therefore, although the objective of this exercise was to improve the instrument before its subsequent application, it was not necessary to make corrections to it.

On the other hand, some participants indicated difficulty differentiating items from certain dimensions. Regarding this, they indicated that the items appear to be the same. Specifically, items 1 and 2 of the dimension of search for information and items 2 and 3 of the final decision dimension.

Reliability

Regarding reliability, Cronbach's alpha and McDonald's omega were calculated for the instrument's five dimensions, and McDonald's omega for the total scale. The analysis showed that the Bäumke et al. (2022) scale has good internal consistency across the five dimensions that comprise the instrument: perception of not fitting in ($\alpha = .873$; $\omega = .877$), thoughts of dropping out ($\alpha = .763$; $\omega = .827$), deliberation ($\alpha = .858$; $\omega = .863$), information search ($\alpha = .858$; $\omega = .862$), and final decision ($\alpha = .969$; $\omega = .970$). Similarly, the results showed adequate internal consistency for the overall scale ($\omega = .959$), as can be seen in Table 1. Additionally, the item-total correlations for the dimensions were analyzed to determine whether increasing α by removing any items was possible. In this regard, only the dimension of thoughts about dropping out showed a significant increase in Cronbach's alpha when the first item of the dimension (corresponding to item 4 of the instrument) was removed, which increases confidence in the dimensionality with an $\alpha = .829$ and $\omega = .850$.

Table 1*Results of the internal consistency of the scale dimensions*

Dimensions	Cronbach's α	McDonald's ω
Perception of not fitting in	.873	.877
Thoughts about dropping out	.764	.827
Deliberation	.858	.863
Information search	.858	.862
Final decision	.969	.970
Total dropout intention	N/A	.959

Nota: N/A = No aplica

Note: N/A = Not applicable

Convergent validity

Correlation with previously validated scale

Regarding convergent validity, a Spearman correlation was first performed between the two scales that measure dropout intention since the assumption of normality was not met for any of the dimensions of the dropout intention scale: perception of not fitting in ($W = 0.660$; $p < .001$), thoughts about dropping out ($W = 0.720$; $p < .001$), deliberation ($W = 0.615$; $p < .001$), information search ($W = 0.621$; $p < .001$) and final decision ($W = 0.350$; $p < .001$) and the total scale ($W = 657$; $p = .001$).

The analyses showed a positive and statistically significant correlation between the five dimensions of the instrument by Baulke et al. (2022) and the scale by Jacobo-Galicia, et al. (2021): perception of not fitting in ($r = .406$; $p < .001$), thoughts about deserting ($r = .476$; $p < .001$), deliberation ($r = .544$; $p < .001$), information search ($r = .540$; $p < .001$), final decision ($r = .473$; $p < .001$), as well as among the total scores ($r = .570$; $p < .001$) as shown in Table 2. Regarding the magnitude of the correlations, the results show moderate correlations for the dimensions of perception of not fitting in, thoughts of quitting, and final decision, and strong correlations in the dimensions of deliberation, information search, and total scale scores. The magnitudes of the correlations were determined using the criteria proposed by Cohen (1988).

Table 2*Correlaci3n entre las escalas de intenci3n de deserci3n*

Intention to Drop Out (Baulke et al., 2022)	Intention to Leave (Jacobo-Galicia et al., 2021)			
	r	gl	p	Effect size
Perception of not fitting in	0.406	68	<.001	Moderate
Thoughts about dropping out	0.476	68	<.001	Moderate
Deliberation	0.544	68	<.001	Strong
Information search	0.540	68	<.001	Strong
Final decision	0.473	68	<.001	Moderate
Total dropout intention	0.570	68	<.001	Strong

Correlation with theoretically related constructs

To assess convergent validity with related constructs, correlations were computed among academic motivation, academic self-efficacy, and dropout intention. A Spearman correlation was conducted among the variables, as the assumption of normality was not met for any of them: academic motivation ($W = 0.862$; $p < .001$), academic self-efficacy ($W = 0.946$; $p < .01$), and dropout intention ($W = 0.657$; $p < .001$).

In this regard, a statistically significant inverse correlation was observed between motivation and intention to drop out ($r = -.326$; $p < .01$), showing that greater academic motivation is associated with a lower intention to drop out (Table 3). In line with Cohen's (1988) parameters, the correlation between the constructs is moderate, though at the lower limit, suggesting a weak correlation.

Likewise, the results showed an inverse correlation and statistically significant relationship between academic self-efficacy and dropout intention ($r = -.436$; $p < .001$), that is, with greater self-efficacy, there is a lower dropout intention (Board3). Regarding magnitude, the results show a moderate correlation between the constructs, consistent with Cohen's (1988) levels.

Table 3

Correlations between dropout intention, motivation, and academic self-efficacy

	Dropout intention		
	r	gl	p
Academic motivation	-.326	66	<.01
Total intention to dropout	-.436	67	<.001

DISCUSSION

The present pilot study aimed to translate and analyze the external validity of the scale for measuring dropout intention by Bülke et al. (2022) through correlation with a previously validated scale and with other theoretically related constructs, taking into account that instruments to measure this phenomenon are scarce both in the region and in Mexico, and its characteristics overcome some limitations of existing instruments by distinguishing between intention to drop out and intention to drop out, change of major tension, as well as measuring it through various items and being based on a solid and clear theory.

The first objective, related to the translation of the instrument, was carried out with the help of a language expert, and its clarity was reviewed by a group of students. The results showed that the translation was adequate. The wording was clear for the students, allowing them to read naturally and fluently. One aspect mentioned by some students was that items 1 and 2 of the search information dimension, and items 2 and 3 of the final decision dimension, were very similar. However, it is recommended to retain all items on

each scale for their theoretical relevance and to maintain balance in the number of items across the dimensions. In this regard, it is also important to consider the limited sample size of the participants in this process.

Regarding the second objective on reliability, the pilot study showed internal consistency similar to that reported in the original study. The original study reported alpha values between .80 and .95 (Bäulke et al., 2022), whereas in the present study, the values ranged from .829 to .970 (after item 1 is removed from the thoughts-about-deserting dimension). Considering this is a pilot study, it is recommended to retain the item in future studies to corroborate whether this result is maintained or changes when analyzing the instrument's properties with a larger number of participants.

Regarding the objective related to convergent validity through the relationship with another previously validated dropout intention instrument, the results showed a correlation between the five dimensions and the total score of the instrument by Bäulke et al. (2022) and the dropout intention scale validated by Jacobo-Galicia et al. (2021). These findings suggest that the scale by Bäulke et al. (2022) provides preliminary evidence of convergent validity for measuring dropout intention among local university students; however, these results should be interpreted with caution, given the study's limited sample size. On the other hand, the results of this first psychometric analysis of the scale support the continued exploration of the instrument's validity in future research.

Regarding convergent validity across theoretical constructs, the findings showed a statistically significant inverse correlation between Academic motivation and intention to drop out, consistent with the original study that developed the instrument, which found a negative association between motivational variables and dropout intention (Bäulke et al., 2022). This relationship is further supported by other studies reporting direct and indirect effects between these variables (Baalmann et al., 2024; Buizza et al., 2024; Ferraz et al., 2021; Passeggia et al., 2023). The results of this study also showed an inverse correlation and a statistically significant relationship between academic self-efficacy and dropout intention, consistent with other studies that have established a negative association between these variables (Achtziger and Gollwitzer, 2018; Buizza et al., 2024; Morelli et al., 2023).

Additionally, it is important to highlight the instrument's general characteristics. In this regard, the Bäulke et al. (2022) scale was constructed based on a cognitive model of decision-making, so that the intention to drop out is conceived as a process that goes from contemplating dropping out to the final decision to desert. These aspects are further corroborated in the instrument's validation study. These aspects differ from the characteristics of other existing instruments for measuring the phenomenon, which typically lack a clear conceptual definition and use related concepts interchangeably, but they do not directly refer to the intention to drop out (Muñoz-Inostroza et al., 2024). Similarly, this scale establishes a clear difference between the phenomenon of the intention to drop out and the intention to change majors. This feature also differs from some instruments that measure these two phenomena together (e.g., Cobo-Rendón et al., 2023; Ekornes, 2022; Galve-González et al., 2024; Schnettler et al., 2020) and allows for more precise measurement. Finally, the instrument comprises 15 items, divided into five dimensions that reflect the different phases of the dropout intention process. This feature also offers an advantage

over other methods of evaluating the phenomenon, which are limited to measuring it with a single item (for example, Bargmann et al., 2022; Bernardo et al., 2022a; Campos-Muñoz et al., 2024; Toyon, 2023; Yildirim et al., 2021).

CONCLUSIONS

The results and characteristics of the scale indicate that the evaluated instrument has appropriate external validity and reliability. In this regard, a moderate to strong correlation was observed between the five dimensions of the instrument and the scale previously validated in Mexico by Jacobo-Galicia et al. (2021), and a statistically significant inverse correlation was found between motivation, academic self-efficacy, and dropout intention. These results are consistent with the original study and with the existing literature on the subject. The characteristics of the instrument, such as its clear conceptual definition, the differentiation with respect to the intention to change careers, and the use of multiple items, also give it important advantages in measuring the construct studied.

However, this study has some limitations. First, it is a pilot study. The sample size is small. Furthermore, the sample was composed primarily of female students, which can bias the results and limit generalizability to other contexts. Second, some of the data were collected online, which represents limitations inherent to this type of survey.

Thus, in conclusion, this study contributes to advancing knowledge in the field of university dropout intention in Mexico, as the instruments validated in the country are limited not only in availability but also in their characteristics. This is relevant because validated instruments in the context allow higher education institutions to detect early signs of academic abandonment, thereby enabling the design of timely strategies to prevent or reduce school dropout. In this sense, the results of the study indicate that the Scale developed by Bäumle et al. (2022) shows preliminary external validity and adequate reliability for the study of the intention to drop out among university students in local settings. Thus, these results are valuable for guiding future research that considers larger and more diverse samples.

FUNDING

This research was conducted with funding support from the Secretariat of Sciences, Humanities, Technology and Innovation (SECIHTI) awarded as part of scholarship No. 852241 for postgraduate studies.

CONFLICT OF INTEREST

It is declared that there are no conflicts of interest regarding the submitted article between the authors, the journal, the publishing entity, and the funding entities.

AUTHORS' CONTRIBUTION

Aaron-Javier Euan-Catzin: Project management; Formal analysis; Conceptualization; Data curation; Writing - original draft; Writing - revision and editing; Research; Methodology; Resources; Software; Visualization.

Pedro-José Canto-Herrera: Writing - revision and editing; Methodology; Supervision; Validation; Visualization.

REFERENCIAS

- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C. H., Mariager-Anderson, D. K., & Gottlieb, S. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 111–129. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.2.2>
- Alves-Fior, C., Jorge-Polydoro, S., Soares-Pelissoni, A., Aparecida-Dantas, M., Martins, M. & Da-Silva, L. (2022). Impact of self-efficacy and academic performance in the dropout of higher education students. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022235218T>
- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2018). Motivation and volition in the course of action. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (eds.). *Motivation and action* (pp. 485–527). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4_12
- Ato-García, M., & Vallejo-Seco, G. (2015). *Diseños de investigación en psicología*. Ediciones Pirámide.
- Ato-García, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baalmann, T. (2024). Health-related quality of life, success probability and students' dropout intentions: Evidence from a German longitudinal study. *Research in Higher Education*, 65, 153–180. <https://doi.org/10.1007/s11162-023-09738-7>
- Balta-Salvador, R., Olmedo-Torre, N. & Peña, M. (2022). Perceived discrimination and dropout intentions of underrepresented minority students in engineering degrees. *IEEE Transactions on Education*. 65(3), 267-276. <https://doi.org/10.1109/TE.2022.3158760>
- Bargmann, C., Thiele, L., & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters: Predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education*, 83(4), 845–861. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J. & Díaz-Mujica, A. (2021). Influence of the perceived autonomy support, self-efficacy, and academic satisfaction in the intentions of permanence of university students. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 90-103. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Bäulke, L., Grunschel, C., & Dresel, M. (2022). Student dropout at university: A phase-orientated view on quitting studies and changing majors. *European Journal of Psychology of Education*, 37(3), 853–876. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00557-x>

- Bernardo, A. B., García-Gutiérrez, V., Esteban, M. & Maluenda-Albornoz, J. (2025). Relationship between self-efficacy and university dropout: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 26, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1553485>
- Bernardo, A. B., Galve-González, C., Cervero, A., & Tuero, E. (2022a). Cyberbullying in first-year university students and its influence on their intentions to drop out. *Higher Education Research & Development*, 42(2), 275–289. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057447>
- Bernardo, A. B., Galve-González, C., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2022b). A path model of university dropout predictors: The role of satisfaction, the use of self-regulation learning strategies and students' engagement. *Sustainability*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/su14031057>
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., & Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178003.pdf>
- Bohdick, C. (2020). Predictors of dropout intentions in teacher education programmes compared with other study programmes. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 207–219. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724652>
- Bonilla-Jurado, D., Guevara, C., Ayala-Gavilanes, C., & Lliguisupa-Pastor, M. (2023). The school dropout: Causes and effects in university education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(18). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i18.6629>
- Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G. & Ghilardi, A. (2024). The role of self-efficacy, motivation, and connectedness in dropout intention in a sample of Italian college students. *Education. Science*, 14(1), 67. <https://doi.org/10.3390/educsci14010067>
- Campos-Muñoz, E., Blanco, E., & Bernardo, A. B. (2024). Salud mental e intención de abandono universitario: el papel moderador de la adaptación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11(2), 1-15. <https://doi.org/10.17979/reipe.2024.11.2.11109>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (4th ed.). Pearson.
- Cobo-Rendón, R., Hojman, V., García-Álvarez, D., Cobo-Rendón, R. (2023). Academic emotions, college adjustment, and dropout intention in university students. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1303765>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M. V., Bernardo, A. B., Cervero-Fernández-Castañón, A., & González-Pienda, J. A. (2019). Variables afectivas y cognitivas implicadas en la predicción estructural del abandono universitario. *Psicothema*, 31(4), 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- Ekornes, S. (2022). The impact of perceived psychosocial environment and academic emotions on higher education students' intentions to drop out. *Higher Education Research and Development*, 41(4), 1044–1059. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882404>
- Findeisen, S., Brodsky, A., Michaelis, C., Schimmelpenninck, B., & Seifried, J. (2024). Dropout intention: A valid predictor of actual dropout? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-024-00165-1>

- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosario, P., & Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16–24. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30002-9](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30002-9)
- Galve-González, C., Bernardo, A. B., & Castro-López, A. (2024). Understanding the dynamics of college transitions between courses: Uncertainty associated with the decision to drop out studies among first and second year students. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 959–978. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00732-2>
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M. & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. *Frontiers in Education*, 3(95). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00095>
- Jacobo-Galicia, G., Máñez-Guaderrama, A. I., & Cavazos-Arroyo, J. (2021). Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1). <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1432>
- Ko, K., Bartoszek, K., Peek, S. A., & Hurley, M. (2023). Profiles of first-generation college students: social, financial, academic, and cultural barriers to college lives. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 27(2). <https://doi.org/10.1177/15210251231188508>
- Krötz, M., & Deutscher, V. (2021). Differences in perception matter – how differences in the perception of training quality of trainees and trainers affect drop-out in VET. *Vocations and Learning*, 14(3), 369–409. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09263-7>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. E. (2021). Social support, autonomy, academic commitment, and drop out intention in first year undergraduate students. *Formacion Universitaria*, 14(3), 139–148. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>
- Miño, M. E. (2021). Factores condicionantes de la deserción universitaria. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(4), 5316–5328. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.691
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R. & Cattellino, E. (2023). Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of friendships at University. *Current Psychology*, 42, 15589–15599. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4>
- Muñoz-Inostroza, K., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Pinto-Vigueras, J., Melo-Moreno, P., & Bernardo, A. B. (2024). Measuring dropout intention in college students: A systematic literature review. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(6), 2024. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i6.7019>
- OECD. (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2010-en
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024 OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Passeggia, R., Testa, I., Esposito, G., De-Luca-Picone, R., Ragozini, G., & Freda, M. F. (2023). Examining the relation between first-year university students' intention to drop-out and academic engagement: The role of motivation, subjective well-being and retrospective judgements of school experience. *Innovative Higher Education*, 48, 837–859. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09674-5>

- Peinado, J. E., Chávez, A., Viciano, J., & Rivero, J. G. (2012). Invarianza Factorial del Cuestionario de Autoeficacia EACA en Universitarios de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales. *Formación Universitaria*, 5(4), 37-47. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400005>
- Poveda-Aguja, F. A., Barbosa-Guerrero, L. M., & Ríos-Rincón, M. P. (2023). University dropout problems and educational trends. *Journal of Advanced Zoology*, 44(s5), 1671–1678. <https://doi.org/10.17762/jaz.v44iS-5.1418>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychologica Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rump, M., Esdar, W., & Wild, E. (2017). Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out. *European Journal of Higher Education*, 7(4), 341–355. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1357481>
- Sáez, F., López, Y., Cobo, R., & Mella, J. (2020). Revisión sistemática sobre intención de abandono en educación superior. En *IX Congreso CLABES (2019)* (pp. 91–100). Panamá: Universidad Tecnológica de Panamá. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2628>
- Satico-Ferraz, A., Angeli, A. A., Ambiel, R. & Portela, S. (2021). Reasons for droppingout and learning motivation in higher education. *Estudos de Psicologia*, 26(3), 229-241. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2021000300001
- Schnettler, T., Bobe, J., Scheunemann, A., Fries, S., & Grunschel, C. (2020). Is it still worth it? Applying expectancy-value theory to investigate the intraindividual motivational process of forming intentions to drop out from university. *Motivation and Emotion*, 44(4), 491–507. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09822-w>
- Sosu, E. M., & Pheunpha, P. (2019). Trajectory of university dropout: Investigating the cumulative effect of academic vulnerability and proximity to family support. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00006>
- Toyon, M. A. S. (2023). Student employees' dropout intentions: Work excuse and university social capital as source and solution. *European Journal of Educational Research*, 12(3), 1329–1348. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1329>
- Véliz-Palomino, J. C., & Ortega, A. M. (2023). Dropout intentions in higher education: Systematic literature review. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(2), 149–158. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2023.160206>
- Yildirim, H. H., Zimmermann, J., & Jonkmann, K. (2021). The importance of a sense of university belonging for the psychological and academic adaptation of international students in Germany. *Zeitschrift Fur Entwicklungspsychologie Und Padagogische Psychologie*, 53(1–2), 15–26. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000234>



Film as a pedagogical mediator in literature education: Insights from an action research study

El cine como mediador pedagógico en la enseñanza de la literatura: aportes desde una experiencia de investigación-acción educativa

✉ **María-Teresa López-Martínez**

Universidad del Mar, México
<https://orcid.org/0000-0001-6800-1833>
mariateresal@aulavirtual.umar.mx

Marco-Antonio Muñoz-Madrid

Universidad Veracruzana, México
<https://orcid.org/0000-0003-0902-1628>
marcomunoz03@uv.mx

Received: 17-10-2025

Accepted: 27-11-2025

Published: 05-12-2025

How to cite this article:

López-Martínez, M. T., & Muñoz-Madrid, M. A. (2026). Film as a pedagogical mediator in literature education: Insights from an action research study. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3604. <https://doi.org/10.21555/rpp.3604>

Abstract

This article examines an innovative teaching practice implemented at the Colegio de Bachilleres in the state of Quintana Roo (Mexico) and explores the pedagogical affordances of film as a medium for upper-secondary literature instruction. Grounded in an action research design, the study investigates how integrating audiovisual semiotics can promote meaningful, critical, and culturally responsive learning in virtual classrooms characterized by limited technological infrastructure. The theoretical framework draws on meaningful learning theory (Ausubel et al., 2000), critical pedagogy (Freire, 2005; Giroux, 2015), and audiovisual literacy (Ferrés, 1994; Novillo-López, 2020). Findings indicate that film, when used through intentional pedagogical mediation, operates not merely as a motivational aid but as a pedagogical language that articulates emotion, cognition, and culture. Students demonstrated enhanced symbolic interpretation, reflective thinking, and collaborative engagement. The study concludes that teaching literature through film is both pedagogically viable and epistemologically fertile, offering a pathway to strengthen teacher

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



education in audiovisual literacy and to advance the renewal of humanistic and arts-based learning within the Mexican public education system.

Keywords: Educational cinema; Literature teaching; Meaningful learning; Critical pedagogy; Audiovisual literacy.

Resumen

El presente artículo analiza una experiencia de innovación pedagógica desarrollada en el Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo, donde se exploró el uso del cine como recurso para la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior. La investigación se realizó bajo el enfoque de investigación-acción educativa, con el propósito de comprender cómo la integración del lenguaje audiovisual puede favorecer el aprendizaje significativo y crítico en contextos virtuales y con recursos limitados. El estudio se sustenta en los marcos teóricos del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 2000), la pedagogía crítica (Freire, 2005; Giroux, 2015) y la alfabetización audiovisual (Ferrés, 1994; Novillo-López, 2020). Los resultados muestran que el cine, más que un apoyo motivacional, puede constituirse en un lenguaje pedagógico que articula emoción, pensamiento y cultura, promoviendo la interpretación simbólica, el análisis reflexivo y la cooperación entre estudiantes. Se concluye que enseñar literatura con cine es pedagógicamente viable y formativamente fecundo y que su implementación puede fortalecer la formación docente en alfabetización audiovisual y contribuir a renovar la enseñanza humanista en la escuela pública mexicana.

Keywords: Cine educativo; Enseñanza de la literatura; Aprendizaje significativo; Pedagogía crítica; Alfabetización audiovisual.

INTRODUCTION

The teaching of literature at the upper secondary level today faces the challenge of reconciling the written word with new cultural forms of meaning. In a context in which young people interact daily with screens, series, and audiovisual networks, the Mexican public school system continues to prioritize practices based almost exclusively on textual reading and verbal transmission. This gap between school languages and media languages limits students' ability to find a meaningful experience in literature.

During the COVID-19 pandemic, this tension became more evident. The forced transition to virtual education revealed inequalities in access to technology and the difficulties teachers face in adapting their classes to digital environments. In this context, the teaching of literature—traditionally associated with the classroom, shared reading, and face-to-face interpretation—required new pedagogical strategies to articulate the aesthetic and technological dimensions of learning.

Faced with this situation, film emerged as a viable educational tool, closely aligned with students' cultural background and capable of rekindling interest in literary texts. Its

potential lies not only in its artistic value but also in its capacity for cognitive and emotional mediation. As Ferrés (1994) argues, educating in the 21st century involves “teaching how to see,” recognizing the formative power of images and their role in developing critical thinking. Similarly, Novillo-López (2020) notes that film can enhance reading comprehension and symbolic interpretation when the center serves as a mediator.

This article presents a pedagogical innovation experience developed at the Colegio de Bachilleres in the state of Quintana Roo (CBQ), Plantel Chetumal 1, during the period October 2020–January 2021, within the framework of the subject Literature II. The objective was to explore the methodological possibilities of film as a resource for teaching literature in upper secondary education, under conditions of technological and cultural inequality.

The research was developed under the educational action-research approach (Elliott, 1990; Kemmis & McTaggart, 1988), understood as a reflective process in which the teacher analyzes their practice, transforms it, and produces knowledge from their experience. Along these lines, three specific objectives were set:

1. Describe the methodological process of teaching literature through film, identifying its phases, resources, and strategies.
2. Analyze the theoretical foundations that support the use of cinema as an educational mediator.
3. Reflect on the methodological implications and pedagogical learning derived from the experience.

The question that guided the study was:

Is it possible to teach literature through cinema in the contemporary Mexican educational context?

Answering it required observing the practice as a field of knowledge and cinema as a pedagogical language capable of uniting art, emotion, and thought.

The article is structured in five sections: the first presents the context and purpose of the study; the second develops the theoretical and conceptual framework; the third describes the methodological design; the fourth discusses the results from the perspective of critical pedagogy and the literacy-audiovisual; and the fifth offers the conclusions and implications for teaching practice..

THEORETICAL AND CONCEPTUAL FRAMEWORK

The pedagogical proposal of teaching literature through film is based on three complementary conceptual axes:

1. Meaningful learning (Ausubel et al., 2000)
2. Critical pedagogy (Freire, 2005; Giroux, 2015)
3. Audiovisual literacy (Ferrés, 1994; Cotín, 2005; Novillo-López, 2020).

These three approaches converge in a pedagogical vision that conceives of learning as a cultural experience. Audiovisual literacy provides the tools to critically read the image; critical pedagogy, the ethical and political dimension of the educational act; and meaningful learning allows both to be linked with the cognitive construction of the student.

Meaningful learning and cognitive mediation of art

According to Ausubel et al. (2000), learning is meaningful when the new knowledge is substantially related to the student's prior knowledge. In the teaching of literature, this means that works should not be presented as isolated content but as cultural experiences that engage students' lives. In this sense, film acts as a mediator between the known and the new: young people recognize references to their own environment in cinema's images, characters, and conflicts, which facilitates the transition to literary understanding.

According to Eisner (1998), integrating art into teaching allows us to "think with our senses" and transform the aesthetic experience into reflective learning. From this perspective, cinema does not merely illustrate literature, but generates an active learning context in which emotion becomes the driving force of understanding.

Critical pedagogy and aesthetic education

The philosophical basis of this proposal is found in Freire's critical pedagogy (2005), which holds that education is a process of dialogue and awareness. Teaching literature combined with film involves fostering in students a reading of the world that blends artistic sensibility with social analysis. In the experience analyzed, film worked as a space to read the word and the world, as Freire proposed, by articulating narrative conflicts with the ethical and cultural dilemmas of everyday life.

In addition, Giroux (2015) argues that art and popular culture are territories of resistance in which young people can reconstruct their identities in the face of dominant discourses. From this perspective, teaching literature through film is also an emancipatory practice: it invites students to critically interpret cultural messages and to actively participate in their own learning process.

Audiovisual literacy and critical reading of images

The concept of audiovisual literacy — developed by Ferrés (1994) and expanded by Cotín (2005) — argues that the education system should train not only readers of texts, but also readers of images. In an environment saturated with visual stimuli, mastery of cinematic language becomes as important as mastery of written language.

Ferrés argues that the school should be an institution that helps students interpret audiovisual media, enabling them to understand how media reality is constructed. In turn, Cotín (2005) emphasizes that film can be a tool for cultural literacy, as it allows the analysis of symbols, metaphors, and discourses present in contemporary society.

Novillo-López (2020) points out that the pedagogical use of cinema is not limited to the projection of films, but should be integrated into a teaching strategy in which the

teacher guides interpretation, promotes debate, and links the audiovisual experience with the curriculum content. The author emphasizes that “the teacher must help students understand the intricacies of films, taking into account prior training and an appropriate methodology that must respond to a dual objective: to teach and to learn” (p. 22).

Conceptual synthesis

Taken together, these approaches form a comprehensive vision of teaching literature, where film is conceived as a means of meaningful, critical, and culturally relevant learning. From an Ausubelian perspective, the audiovisual image serves as a cognitive anchor; from Freirean pedagogy, as a vehicle for dialogue and emancipation; and from audiovisual literacy, as a tool to develop critical thinking.

At the intersection of these frameworks lies the pedagogical experience of the Quintana Roo Colegio de Bachilleres: an attempt to transform art into knowledge and the classroom into a space where watching, reading, and understanding are articulated as dimensions of the same educational practice.

METHODOLOGICAL DESIGN OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Focus and purpose

Given the purpose of the study, a qualitative approach was adopted, grounded in action research and situated practice, such as teaching literature with film in a Mexican public context marked by material and technological limitations (pandemic, connectivity, unequal and heterogeneous cultural capital). The information was obtained through participant observation of virtual classes, semi-structured interviews with students, the teacher’s log, and a focus group. To ensure ethical conduct, participants were asked for authorization to use their information. The data were analyzed using an interpretive approach, articulating emerging categories with the conceptual frameworks of reference.

In classical terms, action research is conceived as a cyclical process that plans-acts-observes-reflects, and that can be repeated in a spiral; its modern genealogy refers to Lewin (1946) and his proposal to articulate theoretical progress with social change through phases that include analysis, information retrieval, conceptualization, planning, execution, and evaluation. The unit of observation was specified in the four phases presented below (planning, implementation, formative evaluation, and interpretation), already foreseen in the methodological literature employed in the case.

This framework does not intend to impose a rigid “protocol”, but to improve practice from within through participatory work that enriches, recognizes, and transforms the teaching actions themselves. In fact, the corpus with which we worked emphasizes that action research can optimize current educational practices and is developed in a participatory manner, oriented towards improving practices.

From this perspective, the aim was to transform teaching practice into a reflective and collaborative experience, consistent with critical pedagogy. Two ideas from Freire underpin the dialogical sense of pedagogical inquiry. First, dialogue is a condition of possibility for education; that is, without it, there is no communication and, much less, a true education, since dialogue intervenes between the educator and the student and enables cognitive achievement. Second, the unity of reflection-action is a constitutive feature of educational work. In that sense, the cyclical relationship between educators and students becomes a reflection on action and critical positioning. Consequently, the Literature II class was conceived not only as an application space but also as a research and co-construction scenario, where film mediation enables questions, interpretations, and shared decisions among teachers and students.

In summary, the approach and purpose align the guiding question with a traceable methodological path: planning with didactic criteria, acting with audiovisual mediation, observing with qualitative instruments, and reflecting with analytical categories that restore pedagogical depth to the practice.

Case context

The pedagogical experience analyzed was developed at the Quintana Roo State Colegio de Bachilleres (CBQ), Chetumal 1 Campus, within the framework of the Literature II course, corresponding to the fourth semester of upper secondary education. The process took place between October 2020 and January 2021, during the height of the COVID-19 pandemic. This necessitated the implementation of a virtual modality through the combined use of Google Meet, Google Classroom, and WhatsApp groups as channels for academic and personal communication.

The group consisted of 30 students, whose material and cultural conditions were diverse: some had a computer and stable internet access, while others relied on mobile phones and limited data connections. This heterogeneity constituted one of the main methodological challenges, as unequal access to digital resources compounded the differences in cultural capital and the existing reading gap prior to the lockdown. As one student expressed, “at the beginning it was difficult because some teachers didn’t know how to use the application” (López-Martínez, 2022, p. 220). The health crisis transformed the classroom into a space for pedagogical experimentation where film was proposed as a mediator between the literary text and the students’ everyday experience. In the absence of the physical classroom, the audiovisual medium became a common environment for learning and dialogue. The students recognized this as follows:

It’s a form of learning because it’s not only an auditory medium but also a visual one. They complement each other and can create an atmosphere that intrigues us. Many means are used to create sensations and to leave the viewer impressed. I consider it an excellent form of learning (López-Martínez, 2022, p. 226).

These conditions shape what Freire (2005) calls a “context of situated education,” in which teaching involves starting from the concrete reality of the subjects to foster meaningful learning. In this case, virtuality, far from being an obstacle, was embraced as an

opportunity to rethink didactic mediation and to link audiovisual language — common in the lives of young people — with literary reflection.

From Vygotsky's sociocultural perspective (1978), this hybrid environment allowed the creation of a zone of proximal development mediated by image and emotion, where the teacher acted as a guide and the students collaboratively constructed meaning. The context, therefore, is not limited to a physical or temporal framework: it is defined by the dialogic relationship between subjects, technology, and culture, which made it possible to redefine the teaching of literature in times of crisis.

Stages of action research

Diagnosis

The first phase of the process was the participatory diagnosis, intended to identify the group's actual conditions before implementing the teaching proposal. According to the principles of educational action research, this stage is not limited to data collection but seeks to understand the context from the perspective of its protagonists to guide pedagogical decisions (Kemmis & McTaggart, 1988).

In the case of CBQ, the teacher began planning by reviewing the students' study habits and media practices. According to the thesis records of López-Martínez (2022), "only 21% of students responded that they use audiovisual material" (p. 153). This data showed a limited use of audiovisual language in learning processes, even though the students were immersed in a visual and digital culture in their daily lives.

This situation reflects what Ferrés (1994) called the "communicative paradox of the school": while the social environment of young people is organized around images and screens, the educational system remains anchored in a predominantly textual and verbal logic. In this sense, the author warns that "the school cannot continue acting as if the media did not exist, because educating today also implies teaching how to see" (p. 16).

Similarly, Novillo-López (2020) argues that audiovisual literacy should not be understood as an aesthetic complement but as an essential cultural competence in the comprehensive education of students, since "with film it is possible to develop communication skills such as debate, commentary, analysis, or interpretation of works" (p. 22).

The participating teacher identified this discrepancy during her practice:

Sometimes I get tired of seeing education today. We continue to teach classes as we did twenty years ago, but children live surrounded by images, videos, and social media. It's as if we speak different languages (López-Martínez, 2022, p. 206).

The diagnosis, therefore, not only revealed a technological gap but, above all, a cultural gap between the students' communication codes and traditional teaching methods. In pedagogical terms, the initial finding revealed that the school was out of step with young people's audiovisual culture and that any attempt to teach literature should start with a reconciliation between these languages.

From this perspective, the diagnosis is not limited to identifying shortcomings: it constitutes the starting point for a methodological transformation. Understanding the gap between school and audiovisual cultures made it possible to recognize the need for a pedagogical bridge, in which film could serve as a mediator between students' sensibilities and the literary content of the curriculum.

Planning

Based on the initial assessment, the teacher designed a reflective teaching sequence to link literary reading with audiovisual experiences. This stage corresponds to what Buendía-Eisman et al. (1998) call "reflective design," understood as an open planning process in which the teacher anticipates the educational action, considering its context, its aims, and the possible formative effects of the experience. Similarly, Eisner (1998) argues that planning in arts education should be conceived as "a way of thinking that seeks to create conditions for significant experience, rather than as a rigid scheme of tasks" (p. 112).

Based on these principles, the teacher and the external agent (EA) developed a proposal that integrated elements of action research and the didactics of literature. The activity was structured in three stages: before, during, and after the film screening. The design was based on Ausubel's assumption of meaningful learning, in which the student can integrate new knowledge with what they already know (Ausubel et al., 2000). This implied taking advantage of students' prior cultural and audiovisual knowledge as a starting point for understanding literary texts.

In operational terms, the central strategy consisted of using film as a mediator of literary learning, articulating three didactic components:

1. Contextualization and activation of prior knowledge, through brief presentations about the author, the era, and the main themes of the literary work.
2. Partial or total screening of the adapted film, with pauses for the analysis of characters, symbols, and narrative elements.
3. Reflective production, through comparative reviews, debates, and podcasts in which students expressed their personal interpretations.

During this planning stage, it was proposed to begin the experience with the guided reading of the text *Introduction to the language of cinema* (Fernández-Rodríguez, 1976), which introduced students to basic concepts such as the shot, the montage, the narrative rhythm, and the framing. This theoretical introduction allowed us to recognize cinema as a language, and not just as entertainment. In the words of one student:

"After reading and analyzing it, it was easy to identify, with respect to the film, as it was similar to the book it was easy to identify; we were able to extract the aspects of the book and the film" (López-Martínez, 2022, p. 267).

This planned action aimed to balance the technical component with the aesthetic and critical one (literary interpretation). At this point, we return to the reflection of Novillo-López (2020), who states that "a film can allow students to see and try different elements at a level that a written document [...] cannot achieve. The film may be, therefore, a vital teaching tool for the classroom" (p. 20).

Planning thus became a collaborative design space between the teacher and the external agent, where theory was transformed into a viable action plan within the conditions of virtual education. The strategy was not intended to replace literary reading but rather to activate new routes of understanding, recognizing that students could construct meanings from their familiarity with visual languages.

In summary, planning constituted the bridge between the critical diagnosis of the context and transformative educational action, configuring a classroom model that integrates reading, emotion and critical thinking in the same educational process.

Action

The action phase constituted the core of the pedagogical process. In this phase, the planned teaching sequence was implemented, linking literary reading with film screenings and analysis. Classes were conducted virtually via Google Meet, with support from Google Classroom and WhatsApp, enabling continued communication, continuous training and building a collaborative environment despite technological limitations.

Following the plan, each session was organized into three methodological parts—before, during, and after the screening—according to Cotín’s (2005) proposal on film mediation. In the first moment, the teacher contextualized the work and sparked initial dialogue; in the second, she made strategic pauses during the film to guide critical observation; and in the third, she promoted student discussion and written or audiovisual productions.

According to López-Martínez (2022), several film adaptations of works from the Literature II program were developed: Baz Luhrmann’s *Romeo + Julie*, *Chronicle of a Death Foretold* by Francesco Rosi, and *Animal Farm* by John Halas and Joy Batchelor. These films were chosen for their online accessibility and for their ability to address universal themes such as love, destiny, social violence, and freedom.

During the first few classes, film sparked immediate enthusiasm. The students, accustomed to the fragmented reading of manuals or guides, found in the image a point of connection with literature. In the words of two students:

Learning something new, I think I am very auditory, is something that excites me because maybe it can be used in other subjects, listening more and learning (López-Martínez, 2022, p. 249).

Well, I’m going to gain a better understanding of the book. I feel like I’ll have a more open mind (...) to have an idea and expand on it. Now that I’m reading a book I like, I feel happy, joyful (...) this new project is very interesting, I’m eager to do and learn new things (López-Martínez, 2022, p. 249).

Another student described the experience as an aesthetic discovery:

The way of seeing and understanding artistic expression that can be used in literature, which is one of the fine arts, just like cinema (López-Martínez, 2022, p. 249).

These testimonies express a cognitive and affective transformation: learning ceased to be the reproduction of content and became a reflective experience. The teacher obser-

ved that as the sessions progressed, the students participated more actively in the debates and related the films' themes to their own reality.

This attitude coincides with what Freire (2005) conceives as an emancipatory learning process in which the student “recognizes their capacity to think critically about reality in order to transform it” (p. 84). Similarly, Giroux (2015) emphasizes that art and popular culture can serve as practices of resistance by allowing young people to interpret and question dominant discourses.

From this perspective, the pedagogical action was not limited to showing films, but rather generated conditions for critical thinking and the collective construction of meaning. Guided by the teacher's mediation, the students went from passive recipients of information to producers of meaning, capable of articulating their emotional experiences with the conceptual analysis of the texts.

The virtual classroom thus became a space of symbolic emancipation, where audiovisual art and literature came together to reactivate the humanistic dimension of learning. As the teacher herself noted at the end of the experience:

I see the connection because scripts have to be written. Carefully crafted dialogue. Some series have very literary dialogue. Film is a very holistic endeavor because it generates emotions (López-Martínez, 2022, p. 225).

This phase showed that when art is intentionally integrated into the pedagogical curriculum, teaching becomes a reflective practice: students learn to look and read critically, while the classroom — even in its virtual form — becomes a space of intellectual freedom and sensitivity training.

Observation

The observation phase allowed recording the pedagogical effects and the cognitive transformation processes generated during the implementation of the teaching sequence. From the perspective of action research, observing involves not only describing but also interpreting the interactions and learning processes that emerge in practice (Elliott, 1990).

During this stage, the teacher and the external agent systematically monitored the feedback sessions on Google Meet, where students shared their progress, reflections, and difficulties. These virtual meetings served as spaces for formative assessment, where the transition from an intuitive understanding to a more structured reading of cinematic language was evident.

The class records documented expressions such as the following:

[...] I learned to recognize some details of cinema and I will see cinema from other perspectives (López-Martínez, 2022, p. 267).

Well, the analysis of a literary work itself involves: the time period, the type of work, the genre of literature, the era, and the characters. This is a lesson learned from what an analysis entails. I learned in literature by knowing how to conduct an analysis (...) as you read, you retain that knowledge (López-Martínez, 2022, p. 257).

These testimonies show the transition from passive spectator to critical audiovisual reader capable of identifying narrative, temporal, and symbolic categories in the construction of filmic meaning. As Cortés-Galán (2018) explains, film analysis can become a complex cognitive strategy, since it requires “the identification of narrative structures, the interpretation of visual signs, and the articulation of meanings between image and word” (p. 74).

From this theoretical framework, the observation and discussion exercises in class allowed for the consolidation of what Vital-Rumebe et al. (2021) call “critical audiovisual literacy”, a competence that combines aesthetic reading, discourse analysis, and cultural awareness. Observation of the sessions showed how the students developed analytical skills transferable to other subjects, since film reading strengthened their attention, their ability to synthesize, and their artistic sensitivity.

The teacher noted in her logbook that: “We talked about the montage, about how the color palette changes a lot [...] Similarly, within the shots, we talked about the use of photography to convey what the character is feeling” (López-Martínez, 2022, p. 356). This observation indicates that the process not only consolidated literary learning, but also critical thinking and oral expression skills.

As the project progressed, it became clear that the students were no longer just watching films; they were reading them. They recognized in cinema a language as structured and symbolic as literature, capable of being analyzed, interpreted, and taught. This transition marked the high point of the observation phase, where pedagogical practice became an experience of both aesthetic and cognitive understanding.

Reflection

The final phase of the process corresponded to pedagogical reflection, a moment in which the teacher, the agent external, and the students jointly analyzed the learning achieved and the implications of the work carried out. This feedback was carried out in January 2021 through a virtual focus group, where participants shared personal and collective reflections on the use of cinema as an educational resource.

The final reflection revealed a shift in the appreciation of art and in the way the relationship between emotion and knowledge was understood. The students expressed that the experience allowed them to recognize the formative value of art and to establish connections between literature, music, and film.

The film is captivating. It's a very exciting movie; there are several aspects that make you reflect, and it's great. The setting is the not-so-distant future, the atmosphere of the maze. It becomes somewhat suspenseful because of the monsters and the characteristics of each character. The background music draws you into the suspense and action. The atmosphere, the maze, had a frightening feel. The dialogue: there were some lines spoken by the character Newt about the bond that exists. The plot structure: beginning, development, climax, and conclusion. I liked the characters (López-Martínez, 2022, p. 267)

The rhetorical images they mention in our heads were those used in film scenes. One derives from the other. They are practical foundations that could be used. It is an innova-

tion, something more practical for explanation. I would like to use it as a new learning tool (López-Martínez, 2022, p. 274).

One of them summarized the experience by saying:

I learned a little bit about the technical aspects. I learned how the director has to handle the film in order to express what the book's author wanted. The director has to know how to represent the book. I valued the art, film, literature, and music more (López-Martínez, 2022, p. 267).

From the teacher's perspective, the closing of the experience also involved a recognition of shared responsibility in the learning process:

The students did their part to learn. They put the values into practice. They showed their creativity; it's not about copying something, but about contributing their own ideas so that others can learn. Students (...) some are more visual, others more auditory. We have to adapt to what is available (López-Martínez, 2022, p. 266).

These voices reflect the dialogical sense of learning that Freire (2005) considered essential in all transformative educational practice. The author states that "no one educates anyone else, no one educates themselves; people educate each other, mediated by the world." (p. 79). In this case, cinema acted as a symbolic mediator of that shared world: a way to dialogue, think, and feel together, even in the distance imposed by virtual education.

The joint reflection also made it possible to identify that the learning was not merely cognitive, but meaningful in the Ausubelian sense. As Ausubel et al. (2000) argue, knowledge becomes meaningful when new material acquires aspects that are non-arbitrary and substantial to what the student already knows. In this process, the students' prior experiences with film became an anchor for understanding abstract literary concepts, while the emotions aroused by the films facilitated the consolidation of learning.

In this way, cinema functioned as a symbolic mediator that articulated emotion, knowledge, and collaborative work. Through the experience, three dimensions of learning were strengthened:

1. The affective dimension, by arousing interest and empathy towards the characters and works.
2. The cognitive dimension, by fostering the understanding of narrative structures and literary resources.
3. The social dimension, by promoting cooperation and dialogue among peers.

In the teacher's words,

Meaningful learning is the real learning [...] One guides it through the tools and strategies one designs and the activities we devise. But really, it is the student who constructs that meaningful learning (López-Martínez, 2022, p. 206).

This phase showed that pedagogical practice can be transformed into knowledge when it unites reason and sensitivity. Teaching literature through film has proven to be a fruitful experience. By integrating art and reflection, it transforms learning into a form of shared creation.

Institutional limitations and lessons learned

Like any situated experience, the pedagogical process faced structural and operational factors that limited the scope of the proposal. One of the most significant was the lack of specific teacher training in film analysis and audiovisual literacy. This created a methodological gap during the initial implementation phases. Faced with this situation, the professor had to develop her own working framework, combining pedagogical intuition, a review of theoretical materials, and external support to integrate film into the curriculum without losing sight of the literary objectives. This process involved dedicating significant time to exploring how to articulate cinematic languages with the content of Literature II, which highlighted the institutional need to strengthen teacher training in media skills and audiovisual mediation strategies.

Another major challenge was the time and technological limitations. The course was developed in the midst of a health crisis, in a virtual environment with unstable connections, differences in devices, and unequal access to digital resources, which affected both class continuity and group coordination. Some students expressed:

The videoconference connection was difficult due to the timing, but we all managed to connect in order to write. Some didn't have a connection, others didn't have the equipment, but in the end we did it (López-Martínez, 2022, p. 374).

We lacked communication to do a better job. I was a little dissatisfied. I would have liked it to have turned out much better, but it's over now and it's a lesson I learned. Communicating well is key to achieving better results. Values are also important. I believe that in everything we do, yes, because without feeling or without analyzing certain things, we won't see that there are values (López-Martínez, 2022, p. 375).

Despite these difficulties, the experience yielded important institutional lessons. On the one hand, it demonstrated that pedagogical innovation does not depend on abundant resources, but rather on the teachers' willingness to experiment and reflect on their practice. On the other hand, it showed that film, when used for educational purposes, can become an accessible and powerful resource for strengthening the learning community and fostering student creativity, even in contexts of hardship.

At the institutional level, the experience highlighted the need for teacher-training programs in media literacy, as well as for spaces for teachers to exchange interdisciplinary teaching strategies. The systematization of this process also made it possible to highlight that virtuality does not eliminate the possibility of aesthetic and collaborative experiences, but rather requires redefining pedagogical mediation.

Finally, the methodological reflection that emerged from the case led to the recognition that film, more than a replicable procedure, constitutes a situated pedagogical perspective, adaptable to the conditions and cultures of each school. In this sense, the experience does not offer a closed model, but rather a way of understanding the link between art and education from practice. This methodological approach does not aim to offer a replicable model, but rather a path to understanding. Working with the CBQ case allowed us to view cinema as an educational phenomenon in all its complexity: a medium, a language, and a pedagogical practice all at once. The methodology was, ultimately, a way of seeing: an attentive, situated gaze, open to interpretation.

This statement summarizes the meaning of the entire experience: pedagogy not as a universal technique but as a reflective, situated act capable of building knowledge from the concrete realities of those who teach and learn.

DISCUSSION

The experience at CBQ demonstrates that teaching literature through film is both possible and pedagogically relevant, provided it is grounded in reflective lesson planning and conscious teacher mediation. Film, more than just an auxiliary resource, revealed itself as a pedagogical language that articulates emotion, thought, and culture. Its incorporation restored an aesthetic and critical dimension to the teaching of literature, a dimension frequently absent from traditional school practices.

However, several studies warn that the use of film in the classroom is often limited to its motivational or illustrative function. Authors such as Novillo-López (2020) and Vital-Rumebe et al. (2021) note that films are often used to capture attention or simplify content, thereby limiting cinema's role to an instrumental position within the teaching process. However, Novillo-López himself (2020) clarifies that "film is more than a didactic resource to motivate students; it is a transmitter of values and content that allows the development of critical and reflective thinking" (p. 24). Along the same lines, Meléndez-Chávez and Huerta-González (2023) note that cinema fosters observation, analysis, and reflection within social and academic environments. This study subscribes precisely to this second perspective: unlike the positions that conceive of it as a simple visual stimulus, here cinema is understood as a language of analysis and production of meaning, capable of articulating thought, emotion, and culture.

As Ferrés (1994) warns, school cannot continue to operate without the presence of the media, since this involves watching and interpreting audiovisual messages. Along the same lines, Novillo-López (2020) points out that film can "facilitate critical thinking and understanding, provided there is teacher mediation that guides the reading of the images and their relationship to the texts" (p. 20). The practice at CBQ confirms both premises: the students went from superficial reading to symbolic interpretation, developing analytical skills comparable to those required for literary reading. The voices of the participants—"I learned to recognize details in film and I will see movies from other perspectives" (López-Martínez, 2022, p. 267)—demonstrate the appropriation of audiovisual language as a form of knowledge.

From the perspective of critical pedagogy, this process represents an exercise in cognitive emancipation. Freire (2005) reminds us that "no one educates anyone, no one educates themselves. They educate each other, mediated by the world" (p. 79). In this case, cinema was precisely this mediator of the world, a symbolic space where students could reflect on their own reality through art. In Giroux's terms (2015), the classroom became a cultural stage of resistance, where popular culture and the school converged to talk and produce new meanings.

The pandemic context highlighted that educational innovation depends not on large infrastructures, but on teachers' creativity and reflection. Despite connectivity limitations and a lack of specific training in audiovisual literacy, experience has shown that Mexican public schools retain enormous potential for pedagogical innovation. As Bourdieu (1997) points out, educational practice is conditioned by available cultural capital, but it can also transform it; in this sense, film served as a bridge between young people's everyday cultural capital and school knowledge, fostering a more inclusive symbolic appropriation.

From a methodological perspective, experience validates the relevance of action research in educational practice as a professional development strategy. The four phases of the process—diagnosis, planning, action, and reflection—demonstrate that practice can become research when it is observed, documented, and interpreted critically. In the words of Eisner (1998), art education requires the existence of scenarios of meaningful experience rather than the generation of a scheme of duties, and the case of CBQ embodies precisely that idea: the teacher designed a flexible methodology that linked art and knowledge.

Overall, the results of this experience confirm that cinema can play a decisive formative role in the teaching of literature, provided it is framed within a situated, critical, and reflective pedagogy. Its strength lies in uniting emotion and thought, aesthetics and analysis, imagination and reason. In educational contexts characterized by inequality, cinema not only enriches teaching practices but also restores the humanistic sense of education, reminding us that teaching also involves seeing, feeling, and thinking about the world through words and images.

CONCLUSIONS

The experience developed at CBQ demonstrates that it is possible to teach literature through film, provided that this practice is based on reflective instructional design and conscious pedagogical mediation. Film was not used as a mere motivational resource, but as an educational language capable of activating cognitive, aesthetic, and critical processes in the virtual classroom.

The study showed that meaningful learning, as proposed by Ausubel et al. (2000), is strengthened when new content is linked to students' prior experiences. In this case, familiarity with film served as a bridge to grasp abstract literary concepts, transforming reading into a more intimate and sensory experience. At the same time, drawing on Freire's critical pedagogy (2005), the experience enabled dialogic knowledge construction: teachers and students learned together, mediated by art and visual culture.

Methodologically, the use of educational action research proved key. The phases of diagnosis, planning, action, observation, and reflection allowed for the transformation of practice into systematized knowledge. This process confirmed that teacher innovation arises not from improvisation, but from systematic reflection on practice, as Elliott (1990) and Eisner (1998) maintain. The CBQ case demonstrates that schools can be laboratories for pedagogical creation even in contexts of precariousness.

Among the main institutional lessons learned, three stand out:

1. The need for teacher training in audiovisual literacy to take advantage of the pedagogical potential of images.
2. The importance of fostering spaces for exchange and support among teachers that allow for the sharing of innovative experiences.
3. The recognition that pedagogical creativity is a legitimate form of investigation and resistance to structural limitations.

The results suggest the need to incorporate media literacy into teacher training programs and to expand research on its effects on reading comprehension and written production. This line of work can strengthen the links between art, technology, and humanistic education in public schools.

The documented methodological proposal does not constitute a replicable model but rather a situated pedagogical approach, adaptable to the conditions of each school. Teaching literature through film involves articulating emotion, knowledge, and critical sensitivity; it also involves conceiving of education as a cultural practice and not merely an instructional one.

In its deepest sense, film can and should occupy a place in the teaching of literature as a mediator between art, thought, and society. In unequal educational contexts, it represents a way to democratize the aesthetic experience, strengthen reading comprehension, and renew students' relationship with humanistic knowledge. Ultimately, experience confirms that educating with art is educating to think, and that pedagogy, when it opens itself to dialogue between word and image, recovers its transformative power.

AUTHORS' CONTRIBUTION

María-Teresa López-Martínez Project management; Formal analysis; Conceptualization; Data curation; Writing - original draft; Writing - revision and editing; Research; Methodology; Resources; Supervision; Validation; Visualization.

Marco-Antonio Muñoz-Madrid: Project management; Formal analysis; Conceptualization; Data curation; Writing- Original draft; Writing - revision and editing; Research; Methodology; Resources; Supervision; Validation; Visualization.

FUNDING

This article received no funding from public agencies, private institutions, or non-profit organizations. It should be noted that one of the cited sources—a doctoral dissertation previously developed by the co-author—received funding from the SEP's Program for the Professional Development of Teachers (PRODEP) as "Support for High-Quality Postgraduate Studies" in the form of support for writing national dissertations to obtain a doctoral degree during its development in 2019. This support corresponded

exclusively to the dissertation project and did not involve funding or influence on the preparation of the article submitted for publication.

CONFLICTS OF INTEREST

The authors declare that there is no conflict of interest, nor financial, academic, personal, or institutional factors that may have influenced the preparation, analysis, interpretation of the data, or wording of this manuscript.

ETHICAL STATEMENT

Although formal written informed consent was not obtained, in accordance with the General Law on the Rights of Girls, Boys, and Adolescents, this requirement applies when information that could identify a minor is not disclosed. In this study, no names, images, recognizable voices, or personal data were recorded; all information was anonymized and used solely for academic purposes. Activities were developed within the framework of regular teaching practices during the pandemic, and general authorization was obtained for the academic use of the material, guaranteeing at all times the right to privacy and the protection of the identity of children and adolescents.

REFERENCES

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Buendía-Eisman, L., Colás-Bravo, P., & Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Bourdieu, P. (1997). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Cortés-Galán, A. (2018). El cine: una herramienta didáctica para enseñar historia. *Revista RedCA*, 1(2), 66-85. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748781531004/html/>
- Cotín, S. A. (2005). El taller de cine: una lupa para analizar la discriminación en la escuela. Una experiencia didáctica alternativa. *Portularia*, V(2), 89-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161017277008>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en la educación*. Morata, S.L.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Fernández-Rodríguez, C. (1976). *Iniciación al lenguaje del cine*. Ministerio de Cultura.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2015). *La educación y la crisis del público: Pedagogía crítica y política del bien común*. Siglo XXI Editores.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, D.L
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. C. Salazar, *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 34-46). Editorial Popular. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608214>
- López-Martínez, M. (2022). *El podcast cinematográfico como herramienta educacional de aprendizaje. Estudio de caso: Colegio de Bachilleres del Estado de Quintana Roo Plantel Chetumal 1 y la Universidad Autónoma de Tamaulipas Campus Sur*. (Tesis de doctorado no publicada). Instituto de Estudios Universitarios.
- Meléndez-Chávez, S., & Huerta-González, S. (2023). El cine en casa: medio de comunicación y herramienta eficaz para la enseñanza. *Visual Review. International Visual Culture Review Revista Internacional de Cultura Visual*, 13(3), 2-9. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4579>
- Novillo-López, M. Á. (2020). La aplicación didáctica del cine en el aula. *Padres Y Maestros* 383, 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.i383.y2020.003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vital-Rumebe, G., Guerra-Rojas, C., Ontiveros-Moreno, I., & Gutiérrez-Rocha, A. (2021). Video Learning: Aprendizaje y educación a través de medios audiovisuales, desde una perspectiva histórica y contemporánea. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 32, 216-227. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2272>



Las actitudes docentes frente a la inclusión educativa del TEA

Teachers' attitudes towards the educational inclusion of ASD

Celia Gallardo-Herrerías
Universidad de Almería
España

<https://orcid.org/0000-0001-5515-1269>
cgh188@inlumine.ual.es

Recibido: 10-07-2025
Aceptado: 15-08-2025
Publicado: 29-08-2025

Cómo citar este artículo:

Gallardo-Herrerías, C. (2026). Las actitudes docentes frente a la inclusión educativa del TEA. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3508. <https://doi.org/10.21555/rpp.3508>

Resumen

Introducción: El nuevo modelo educativo inclusivo debe construir una sociedad más equitativa y justa que atienda a la diversidad desde la percepción y valoración de la diferencia. **Objetivo:** Esta investigación revela la actitud de los profesionales de la educación hacia los niños con necesidades educativas especiales y, sobre todo, aquellos asociados con TEA desde una consideración comparativa de los dos sistemas educativos, español y ecuatoriano. **Método:** Se emplearon la entrevista semiestructurada y el cuestionario intensivo con una muestra final de sujetos cooperantes compuesta por diez docentes, siete que trabajan actualmente en el sistema educativo ecuatoriano y tres pertenecientes al sistema educativo español. **Conclusiones:** Se encontró que, en general, tanto las actitudes positivas como las negativas hacia el modelo pedagógico inclusivo estuvieron determinadas por un grupo de variables derivadas de preconcepciones o prejuicios.

Keywords: Inclusión; Actitud; Docente; Necesidad educativa especial; TEA.

Abstract

Introduction: The new inclusive school model of education must build a more equitable and fairer society which speaks to diversity from the point of perception and valuation of

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



difference. Objectives: This research reveals the attitude of education professionals towards children with special educational needs and most of all those associated with ASD from a comparative consideration of the two educational systems, Spanish and Ecuadorian. Method: The semi-structured interview and the intensive questionnaire were employed with a final sample of cooperating subjects consisting of ten teachers, seven actually working in the Ecuadorian education system and three belonging to the Spanish education system. Conclusions: It was found that, on the whole, both positive and negative attitudes towards the inclusive teaching model were determined by a group of variables derived from preconceptions or prejudices.

Keywords: Inclusion; Attitude; Teacher; Special educational need; ASD.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho de todos los seres humanos, independientemente de su nacionalidad, sexo o estado de salud. La institucionalización de este servicio es la mejor manera de garantizar que todas las personas puedan acceder a él de forma organizada, en condiciones de calidad y equidad.

Las escuelas se componen de instituciones que reúnen a un amplio abanico de estudiantes con circunstancias culturales, sociales y personales muy diversas, lo que conlleva la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje adecuadamente a estas circunstancias para que el aprendizaje se desarrolle eficazmente (Solís-García y Arroyo-Resino, 2022). Por lo tanto, cuando hablamos de inclusión educativa, nos referimos a una entidad de reciente aplicación en los sistemas educativos globales con el objetivo de satisfacer estas necesidades, garantizando la educación como un derecho normal (Zuloaga, 2022).

El trastorno del espectro autista (TEA) es una de las afecciones individuales más comunes entre el alumnado en edad de educación obligatoria, provocando una reacción particular hacia el aprendizaje y los contenidos (Polo-Márquez et al., 2023). Por lo tanto, afecta al acceso al sistema educativo, así como a la retención del alumnado. Así, si bien un enfoque inclusivo implica aceptar estos perfiles dentro del sistema escolar formal, para lograr un proceso educativo absolutamente inclusivo es crucial revolucionar el currículo y los enfoques metodológicos, los recursos y otros factores curriculares (López-Mari et al., 2022). De esta manera, en el ámbito académico, los profesores pueden abordar las necesidades de los estudiantes que viven con esta condición sin ser diferenciados ni especiales (Sandoval et al., 2021). La discapacidad como causa social es una realidad presente que hace que las personas con esta condición se enfrenten a una multitud de barreras que se interponen en su vida diaria, amenazando sus derechos ciudadanos, entre otros, el acceso a servicios de enseñanza y aprendizaje de calidad. Además de estas percepciones erróneas, Castillo-Acobo et al. (2022) han enumerado actitudes adversas de otros miembros de la sociedad que impiden el trato igualitario de estas personas en diferentes segmentos de la sociedad, siendo la educación una de ellas a pesar de ser considerada un “derecho del que disfrutan todos”.

La actitud es un concepto con una fuerte carga emocional que afecta el comportamiento individual de cada persona en un contexto social determinado. Este concepto se ha desarrollado ampliamente a lo largo de la historia, generando una amplia variedad de estudios en diferentes áreas que han intentado delimitar la relación entre estas actitudes y la práctica profesional y el desempeño vital de los individuos (Rodríguez-Fuentes et al., 2021). Refiriéndose a la influencia de un grupo de variables como la dimensión emocional o afectiva, la disposición a la acción o dimensión conductual, y la dimensión ideológica o cognitiva, Sisto et al. (2021) analizan las actitudes. Estas variables influyen directamente en el rendimiento escolar, como establecieron Uzcátegui et al. (2022), y sugieren que la inclusión educativa actual de los niños con TEA depende principalmente de las actitudes del profesorado. Por ello, según González-Rojas y Triana-Fierro (2018), el profesorado tiene bajas expectativas respecto a la capacidad de aprendizaje y el comportamiento social de los niños con TEA, lo que, desde el principio, impacta en su orientación hacia su capacidad académica. En este sentido, a partir de dichas contribuciones, aprendemos que la actitud del profesorado se basa en la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las herramientas metodológicas utilizadas en el aula, para que el contenido y los objetivos curriculares sean más accesibles no solo para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), sino para todo el alumnado en su diversidad.

La inclusión educativa en sí misma supone un cambio social universal que requiere la cooperación y la participación de todos los actores sociales, en particular del profesorado que atiende de forma más directa a los niños con barreras de aprendizaje y participación. Finalmente, estas figuras, como líderes principales, deben ser conscientes de su rol y contar con el apoyo y los recursos necesarios para que la inclusión educativa sea viable. Así, las actitudes y creencias de los profesionales de la educación, como demuestran Tabara-Sabalú y García-Huamán (2020), desempeñan un papel significativo en el condicionante de la respuesta educativa impartida, actuando como una limitación o una ayuda en función de su actitud y orientación.

Las creencias que definen la identidad profesional de una persona, y en particular la del profesorado, actúan como un conjunto permanente de premisas e interpretaciones sobre lo que se considera único y verdadero. Del mismo modo, las actitudes y creencias nos permiten construir un mapa para comprender la realidad educativa y los conceptos asociados a la inclusión educativa. Así, para Albornoz y Jurado (2022), las percepciones y actitudes del profesorado definirán una tendencia u orientación específica hacia situaciones docentes y aspectos curriculares específicos, estableciendo una forma de comportarse y actuar de una manera particular.

Las investigaciones sobre las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva muestran que no todos los profesionales se sienten cómodos con el modelo educativo inclusivo, ya que la gran mayoría tiene dificultades para seleccionar métodos de enseñanza menos exclusivos (Solís-García y Arroyo-Resino, 2022). En general, para De-Rondón (2022), el modelo de educación inclusiva se asocia a una ruptura con los modelos de enseñanza tradicionales, transmisivos y homogeneizadores, que requieren, para cumplir esta misión, una educación más personalizada, impartida por profesionales especializados y comprometidos con la educación especial.

Según Martínez-Serrano (2023), un modelo pedagógico inclusivo no debe vincularse con la consecución de logros de aprendizaje similares a los de otros alumnos. La intervención pedagógica debe centrarse, más bien, en lograr un nivel de desarrollo integral adecuado a las características personales de cada individuo. Por lo tanto, la educación inclusiva constituye una oportunidad única para eliminar las barreras físicas, sociales y cognitivas que impiden el acceso, la permanencia y la graduación del sistema educativo, desde una perspectiva legal, moral y psicológica. Por lo tanto, la educación inclusiva supone un cambio de paradigma en el sistema educativo, donde, además del aprendizaje colaborativo para un alumnado diverso, se valoran las diferencias como una dimensión enriquecedora y positiva.

Si bien la educación inclusiva es compleja y presenta una amplia gama de dificultades internas y externas que afectan tanto a la institución en cuestión como a la amplia gama de agentes sociales del entorno, Solís-García y Arroyo-Resino (2022) concluyen que las actitudes del profesorado y de los profesionales involucrados en el proceso educativo son clave para convertir dichas dificultades en apoyo. Por lo tanto, la profesionalidad de diversos profesionales puede ser una ayuda o un obstáculo para participar en el proceso de aprendizaje con una estrategia inclusiva, especialmente para niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Por lo tanto, consideramos que es necesario comprender directamente cómo los profesionales piensan sobre la enseñanza para que tengan más confianza y puedan involucrarse con mayor seguridad en un proceso educativo inclusivo. El objetivo de esta investigación es resolver este propósito indicando la forma peculiar en que los docentes perciben la enseñanza, para que sean más conscientes de sus errores y reciban la ayuda que necesitan. Esto se traducirá en un beneficio directo tanto para ellos mismos en términos de desarrollo profesional como para el resto del sistema educativo al ofrecer una educación inclusiva de calidad.

OBJETIVOS

A partir de lo anterior, en este trabajo se plantea la hipótesis de que la actitud del profesorado desempeña un papel importante en la respuesta educativa que se ofrece a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), en particular a aquellos con TEA, debido a sus necesidades específicas de individualización en su presentación clínica. Se trata de un grupo neurodivergente y, por lo tanto, es difícil aceptar una respuesta educativa universal para todos ellos. Por lo tanto, el propósito general de esta investigación se describe a continuación:

- Determinar si las actitudes del profesorado influyen significativamente en la respuesta educativa ofrecida a los niños con dificultades de aprendizaje y participación.

Con este fin, nos propusimos obtener una perspectiva comparativa entre dos sistemas educativos aparentemente similares: el español y el ecuatoriano. Los objetivos específicos de esta investigación son:

- Identificar las actitudes predominantes del profesorado que interactúa directamente con el alumnado con TEA en los sistemas educativos oficiales de España y Ecuador.
- Analizar el impacto de las actitudes del profesorado en la planificación y organización de la respuesta educativa dirigida al alumnado con TEA.

MÉTODO

Este estudio realizó una investigación cualitativa basada en la recopilación de datos mediante entrevistas y cuestionarios, con 10 docentes participantes en activo.

Para responder a las preguntas de investigación, se utilizó un diseño descriptivo de método mixto que combinó enfoques cuantitativos y cualitativos. El método básico de recopilación de datos fue cuestionarios y entrevistas en profundidad.

Por lo tanto, se adoptó un método cualitativo que buscó determinar las actitudes generales que sustentan el trabajo diario de los profesionales de la educación al trabajar con niños con dificultades de aprendizaje y participación en la escuela. Finalmente, se trata de un estudio descriptivo cuyos datos se recopilaban de los propios participantes, quienes contaban con una vida profesional activa y al menos tres años de experiencia combinada trabajando con estudiantes con TEA.

En consecuencia, la metodología de recopilación de datos consistió en el desarrollo y la administración de un cuestionario semiestructurado donde los participantes podían expresar sus creencias individuales sobre los resultados educativos inclusivos y cómo esto impacta su estilo de trabajo en el aula. La escala del cuestionario “Mi Pensamiento Sobre la Inclusión” (MTAI) sirvió como punto de referencia. Contiene 10 preguntas sobre datos demográficos: nivel educativo, edad, situación laboral u ocupación de los distintos expertos participantes (Kielblock y Woodcock, 2023).

Sujetos participantes

Los participantes fueron un grupo de 10 docentes en activo, siete de los cuales impartían tutorías en Educación Primaria en el sistema español y tres en el sistema ecuatoriano, impartiendo Educación General Básica (EGB). Todos debían tener al menos un alumno con TEA o sospecha de TEA en su aula, a quien se les garantizó el anonimato total.

Los datos más representativos sobre el perfil sociodemográfico de la población de la investigación se encuentran en la tabla 1.

Tabla 1*Características sociodemográficas de los profesores participantes*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
21-30	1	.1
31-40	5	.5
41-50	3	.3
51-60	1	.1
Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	4	.4
Femenino	6	.6
Estudios	Frecuencia	Porcentaje
Diplomatura	6	.6
Máster	3	.3
Doctorado	1	.1
Tipo de centro educativo en el que ejerce su labor profesional	Frecuencia	Porcentaje
Público	7	.7
Privado	2	.2
Concertado	1	.1

RESULTADOS

En un marco educativo, la inclusión es un proceso dinámico que debe considerarse el resultado de la búsqueda constante de innovación y desarrollo para abordar adecuadamente la diversidad y las necesidades del alumnado, independientemente de su condición personal. Para ello, la predisposición y la voluntad de los profesionales de la educación son fundamentales, independientemente de su nivel de formación y cualificación.

“Los profesionales de la educación tienen una gran responsabilidad con el alumnado con necesidades educativas especiales, en concreto con aquellos con trastorno del espectro autista. Estos últimos representan un reto especialmente complejo, ya que no existe convergencia en el cuadro clínico y, por lo tanto, cada alumno requiere una respuesta pedagógica individualizada que exige un esfuerzo adicional por parte del profesorado” (E1, PedEcu3).

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo con deterioro social, comunicativo y cognitivo, centrado en la planificación y la capacidad de estructuración mental. Estas afectaciones se manifiestan principalmente en la vida escolar, afectando el rendimiento escolar debido al esfuerzo adicional que supone mantenerse al día con los estándares de aprendizaje semipresencial establecidos por la modalidad de enseñanza tradicional. En otras palabras, el alumnado con TEA, en el marco de la educación obligatoria, requiere una respuesta educativa individualizada adaptada a su capacidad cognitiva, capacidad de razonamiento, pensamiento concreto y su forma distintiva de comprender y participar en las interacciones con los demás.

“Los materiales concretos facilitarán el proceso de aprendizaje del alumnado con TEA, pero también pueden ser una herramienta útil para otros estudiantes con un desarrollo típico” (E1, PedEcu2).

Por lo tanto, la inclusión educativa de niños y jóvenes con NEE asociadas al TEA implica construir una cadena de acciones en la etapa de prevención e intervención eficaz, que resulte en una solución individualizada y un compromiso ineludible con el proceso de transformación de las instituciones escolares en su conjunto. Las escuelas deben ser instituciones abiertas donde el alumnado pueda sentirse parte de una cultura que promueva valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia. Estos principios se reflejan simultáneamente en la política educativa pública de las dos regiones en cuestión.

Sin embargo, a pesar de la claridad de las normas, siete entrevistados coincidieron en que la gravedad del autismo fue un factor determinante en el método educativo y el trabajo que requería del profesorado. Si bien, en la entrevista de PedEcu2, también identificamos afirmaciones que indicaban que la respuesta educativa inclusiva iba más allá de la atención educativa individualizada dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales.

“No se trata tanto de diseñar materiales o un plan curricular específico para el alumnado, sino de diseñar estrategias pedagógicas adecuadas para cada uno de ellos” (E1, PedEcu2).

Por lo tanto, el proceso de aprendizaje-enseñanza, más que la estandarización, debe entenderse como un proceso planificado y dirigido a todo el alumnado, atendiendo a sus necesidades, no necesariamente categorizadas como NEE. De esta manera, la cultura escolar debe convertirse no solo en un espacio donde se transmite información, sino también en una cultura donde se comparte la diversidad desde un punto de convergencia y enriquecimiento mutuo.

En la nueva visión pedagógica, la gran mayoría de los educadores encuestados indicó que adherirse a un modelo educativo inclusivo requería una gran exigencia y una vocación docente para ejecutar el proceso pedagógico con una actitud adecuada, además de una buena práctica profesional. En este sentido, la política educativa, como se ha observado, es uno de los ingredientes clave en el desarrollo de este contexto para la inclusión educativa, si bien presenta serios desafíos en cuanto a su pragmatismo, en relación con las realidades educativas investigadas.

Sin duda, la Educación Primaria en España y la Educación General Básica (EGB) en Ecuador apuestan por un enfoque integrador en sus programas de desarrollo del alumnado, considerando modificaciones curriculares, la incorporación de apoyos tecnológicos y otras facilidades para abordar eficazmente las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, a pesar de ello, gran parte de la responsabilidad recae en las capacidades humanas, quienes deben estar adecuadamente formadas y comprometidas con el desarrollo continuo para reaccionar adecuadamente a la realidad educativa de la diversidad, cada vez más frecuente en los centros de educación formal.

Además, observamos que, en el contexto educativo de Ecuador, el 80% del profesorado entrevistado coincidió en que la labor del pedagogo profesional debe centrarse principalmente en la observación y el cumplimiento del currículo oficial descrito en las

directrices nacionales del Ministerio de Educación ecuatoriano, sin margen para desarrollar acciones únicas que respondan eficazmente a los intereses genuinos y las necesidades cotidianas del alumnado.

“El currículo es la base de nuestra práctica docente y, por lo tanto, afecta directamente a la acción pedagógica de los profesionales” (E1, PedEcu5).

Por otro lado, resulta interesante que, entre los docentes del sistema educativo español, una de sus principales preocupaciones sea si son capaces de construir puentes de aprendizaje con situaciones reales, intentando dotar de funcionalidad y significado a los contenidos adquiridos. Actualmente, se habla menos de la forma en que se debe enseñar, sino de qué se debe enseñar y qué significado puede aportar esta enseñanza a los alumnos.

“Debe partir de la experiencia curricular de cada alumno y de su capacidad para comprender el funcionamiento social que le rodea más allá de la memorización rotatoria” (E1, PedEsp2).

No podemos preocuparnos por aprender contenidos que no estén incluidos en el libro de texto; más bien, debemos orientarlos según los intereses y motivaciones reales del estudiante y la utilidad que estos contenidos puedan presentar en su vida diaria (E1, PedEsp3).

En resumen, tenemos dos posturas distintas respecto a cómo abordar la comprensión de los objetivos de las instituciones educativas formales. Dentro del modelo español, existe una visión más amplia de los axiomas establecidos en la política educativa nacional y regional que se tienen en cuenta.

Desde la perspectiva docente respecto a esta condición, observamos una gran reticencia entre el profesorado ecuatoriano a modificar o reformar los contenidos curriculares. Están más comprometidos con el cumplimiento de los estándares nacionales que con la adaptación individualizada de los procedimientos de enseñanza a las necesidades de aprendizaje del alumnado con TEA. En segundo lugar, este escenario, tras analizar los datos reflejados en los cuestionarios, se convierte en una de las principales razones que estarían llevando al abandono del requisito de formación y actualización continua en su práctica profesional. Esta disposición hacia la mejora de la práctica docente no solo se refiere a la formación de diversos profesionales, sino también a cómo crear una respuesta docente verdaderamente inclusiva, reaccionando con los métodos de enseñanza más adecuados a esta realidad para que sea posible. En este sentido, cabe mencionar que, además de una actitud positiva hacia la planificación y las adaptaciones curriculares, esta puede verse totalmente obstaculizada por la ausencia de los recursos necesarios para atender a los estudiantes en su diversidad, y más concretamente a aquellos con TEA. Esto refleja una sensación de frustración generalizada en los sistemas educativos ecuatoriano y español, respectivamente, por la falta de recursos o personal especializado para brindar la orientación y la atención que requieren los estudiantes.

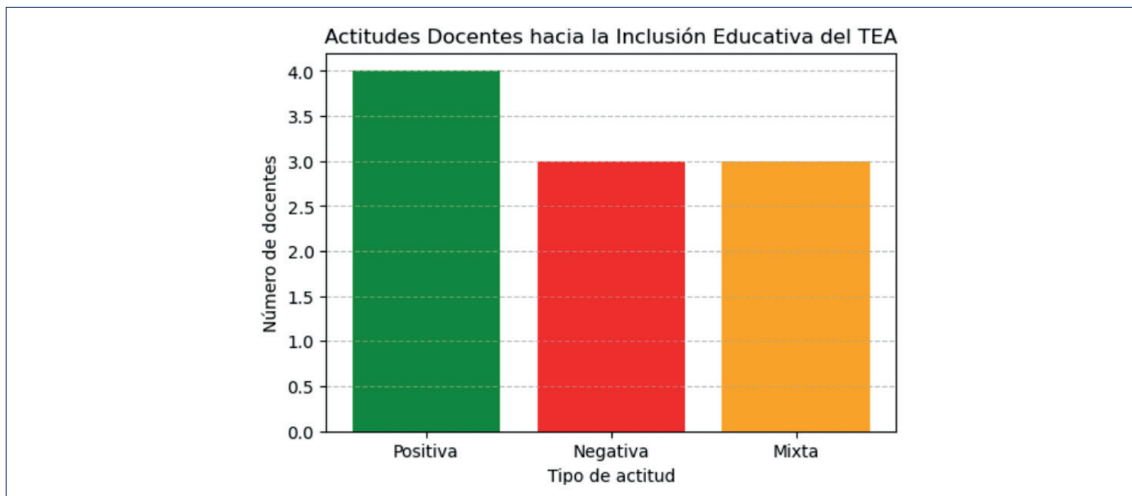
“Somos vulnerables debido a la falta de recursos humanos y materiales para que cada estudiante con TEA pueda recibir atención individualizada. Si bien se han diseñado algunas medidas hasta ahora, diría que no son suficientes” (E1, PedEcu6).

Del mismo modo, PedEcu8 alude a la sensación de incertidumbre ante el nuevo escenario escolar introducido por las directrices nacionales relativamente recientes que sugieren la inclusión como un concepto educativo fundamental. Por lo tanto, tanto el sis-

tema educativo español como el ecuatoriano están experimentando cambios. En su nivel más bajo de compromiso con el TEA, esto implica la escolarización compartida en una escuela regular con el grupo de alumnos estándar. Esto requiere que los profesionales de la educación, previamente desconocidos para ellos, creen un conjunto de acciones elementales para abordar esta nueva diversidad conocida, como el desarrollo de competencias reflexivas y la provisión de un enfoque de aprendizaje inspirador, global, significativo y útil para el alumnado.

El desarrollo de estos cambios en el modelo tradicional de instrucción requiere una actitud optimista para implementarlos, transformando el enfoque tradicional de homogeneización en una actitud abierta y comprometida.

Figura 1
Actitudes docentes



Para PedEcu7, la justificación para transformar esta realidad siempre tiene en cuenta las actitudes y preferencias del profesorado hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en particular hacia el alumnado con TEA, cuyo perfil particular exige una respuesta educativa específica y especializada. Las actitudes del profesorado son un factor integrador en el proceso de planificación y diseño de la organización curricular, tanto a nivel teórico como práctico, lo que requiere el uso de medios metodológicos no convencionales.

“Un profesor comprometido que acude al aula para cumplir con su horario de trabajo sin resentirse por el impacto que su estilo de enseñanza ha tenido en el alumnado y cómo puede contribuir a su mejora” (E1, PedEcu7).

Directamente aplicable a esto es el hecho de que el profesorado entrevistado coincide en que la dedicación a la mejora continua es la piedra angular sobre la que se basa la reflexión incesante sobre la labor docente para lograr un verdadero desarrollo académico del alumnado, de acuerdo con las necesidades educativas presentadas. La actitud y la inclinación del profesorado son directamente aplicables a esta variable.

CONCLUSIONES

Si bien los modelos de regulación español y ecuatoriano establecen obligaciones y procedimientos que fomentan un sistema educativo inclusivo, su construcción no está diseñada de la misma manera y, por lo tanto, considera las actitudes individuales del profesorado comprometido. Por lo tanto, si bien los requisitos legales contemplan ajustes curriculares y de acceso de todo tipo para facilitar el acceso, la retención y la graduación del alumnado con TEA, observamos que no todos los docentes reciben la formación necesaria para implementar estos cambios.

El compromiso, sumado a la vocación, desempeña un papel fundamental en la búsqueda de nuevas metodologías de desarrollo para cumplir con los requisitos normativos (Castillo-Acobo et al., 2022). De esta idea se desprende que el profesorado, en su labor profesional, buscará y adaptará el material a las demandas específicas de sus aulas, teniendo en cuenta las limitaciones impuestas por la normativa. Es decir, a cambio, los docentes profesionales procurarán que el contenido didáctico se adapte a los intereses del alumnado y a su ritmo de aprendizaje, sin descuidar las normas de obligado cumplimiento que el Ministerio de Educación de Ecuador o, en su caso, España, como instituciones responsables de garantizar un sistema educativo inclusivo y de calidad, hayan establecido.

Por otro lado, para que la expresión de una respuesta absolutamente inclusiva no se limite simplemente a la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en el mismo entorno de aula, es sabido que la actitud del docente también será significativa. Un docente con una actitud positiva hacia el alumnado con TEA está más dispuesto a implementar cambios y a mejorar constantemente su práctica pedagógica (Albornoz y Jurado, 2022).

Asimismo, es necesario difundir información para evitar falsos estereotipos sobre las necesidades educativas especiales, incluyendo al alumnado con TEA, ya que dichas creencias impiden una adecuada inclusión educativa de los niños con discapacidad (Sandoval et al., 2021). Esto se debe a que una mayor educación sobre las necesidades educativas especiales conlleva un mayor respeto a los derechos de estas personas, ya que la empatía y la compasión con los infectados implican actitudes más favorables.

Este estado se basa en la creencia de que el profesorado cree que todo estudiante puede aprender, independientemente de su condición personal (Solís-García y Arroyo-Resino, 2022). Esto permite al profesorado sentir que sus esfuerzos por optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje no son en vano, sino que, al contrario, aportan beneficios tangibles al alumnado. Esto les impulsará a reflexionar e introducir innovaciones a partir de su experiencia y la observación de las fallas en dicho proceso. Es esta misma proactividad la que superará las barreras de aprendizaje que inevitablemente encontrarán el profesorado y el alumnado, como la falta de material didáctico o la escasez de personal capacitado. Por último, la actitud del profesorado hacia la introducción de cambios en el contenido curricular y los métodos metodológicos será clave para alejarse de las prácticas tradicionalmente homogeneizadoras y adoptar nuevos métodos que les permitan abordar la diversidad en el aula y empoderar al alumnado para construir experiencias de aprendizaje que puedan aplicarse a su vida cotidiana (Tabara-Sabalú y García-Huamán,

2020). Por lo tanto, se puede argumentar que, si bien el profesorado tiende a tener una actitud aparentemente positiva y comprometida con el alumnado con TEA, a la hora de adoptar una estrategia pedagógica inclusiva, su actitud tiende a cambiar ante las presiones del marco legal y la dificultad que supone la falta de apoyo y asistencia (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Por lo tanto, deducimos de los datos obtenidos que, para que el profesorado modifique su práctica de educación inclusiva, debe recibir apoyo durante todo el proceso, desde la planificación curricular hasta la intervención y la evaluación de su propia práctica docente (Sisto et al., 2021).

Por lo tanto, concluimos que la actitud influye significativamente en la inclinación y la forma de abordar y comprender la realidad educativa del alumnado con TEA (Polo-Márquez et al., 2023). En concreto, se establecen un grupo de variables cruciales para el desarrollo de actitudes positivas hacia las respuestas educativas inclusivas, como la interacción personal directa con el alumnado con estos trastornos, las redes de apoyo con otros profesionales, la apertura a nuevos modelos pedagógicos basados en el aprendizaje y la participación activa del alumnado, y la expansión de valores de tolerancia y respeto a la diversidad (Rodríguez-Fuentes et al., 2021).

Entre las limitaciones de este estudio, cabe mencionar el tamaño de la muestra, que debería ser mayor en estudios posteriores para obtener una mayor variabilidad en los resultados. En consonancia con esto, cabe destacar que la formación impartida a niños con dificultades de aprendizaje y participación es una variable clave para obtener actitudes de aceptación hacia las diferencias, condición fundamental para lograr un modelo escolar inclusivo.

NOTA

Este trabajo es resultado de la tesis doctoral con mención internacional titulada *Análisis de la respuesta educativa al alumnado con trastorno del espectro autista comórbido con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la provincia de Almería y ciudad de Guayaquil: estudio de casos*.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara no tener conflicto de intereses con la información presentada.

REFERENCIAS

- Albornoz, K., & Jurado, M. (2022). Actitud de los docentes de aula las actividades ejecutadas por psicopedagogo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 1705-1723. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3623
- Castillo-Acobo, R. Y., Quispe-Berrios, H., Arias-González, J. L., & Amaro-Guzmán, C. J. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>

- De-Rondón, L. (2022). 19. Pedagogía Activa: Una teórica transdisciplinaria para la humanización de La enseñanza. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 9(1), 1-15. <https://saber.unerg.edu.ve/index.php/cienciaeduc/article/view/271>
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Kielblock, S., & Woodcock, S. (2023). Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 122(15), 103-122.
- López-Marí, M., Vidal-Esteve, M. I., & Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Inclusion and Society Journal*, 2(1), 14-25. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1318>
- Martínez-Serrano, M. E. (2023). *El derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación inclusiva de calidad: homogeneización vs diversificación*. [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/66449>
- Polo-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. J., & Sandoval-Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de asistentes personales. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(1), 179-197. <https://doi.org/10.6018/reifop.553511>
- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., Navarro-Rincón, A., & Caurcel-Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Sandoval, C., Quispe, F., & Guillén, R. (2021). Comprensión de los cambios en la conceptualización del trastorno del espectro autista para la inclusión educativa. *Persona*, 24(2), 27-47. [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5562](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5562)
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez-Linares, J. J., & Molero-Jurado, M. M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado ya la organización escolar en Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 52-63. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Solís-García, P., & Arroyo-Resino, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 83-88. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- Tabara-Sabalú, C. D. J., & García-Huamán, F. T. (2020). Actitud de los docentes frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, Amazonas, Perú, 2020. *Revista Científica UNTRM: Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 38-42. <https://doi.org/10.25127/rcsh.20203.580>
- Uzcátegui, A., Sánchez, Y., & Moreno, Y. (2022). Variables contextuales educativas de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Lineamientos para directivos. Mérida-Venezuela. 2020-2021. *Conocimiento Libre y Licenciamiento (CLIC)*, (26). <https://convite.cenditel.gob.ve/publicaciones/revistaclic/article/view/1153/152>
- Zuloaga, J. T. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>



Ajustes razonables y prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad y trastorno del espectro autista en educación superior

Reasonable adjustments and inclusive teaching practices for students with disabilities and autism spectrum disorder in higher education

Ana-Georgina Macías-Rosado

Secretaría de Educación Pública en
Colima, México
<https://orcid.org/0009-0004-1702-9341>
geormacias00@gmail.com

✉ **Briseda-Noemí Ramos-Ramírez**

Universidad de Colima México
<https://orcid.org/0000-0002-8564-4993>
bris_ramos@uacol.mx

Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos

Universidad de Colima México
<https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>
norma_marquez@uacol.mx

Recibido: 28-10-2025

Aceptado: 08-12-2025

Publicado: 11-12-2025

Cómo citar este artículo:

Macías-Rosado, A. G., Ramos-Ramírez, B. N., & Márquez-Cabellos, N. G. (2026). Ajustes razonables y prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad y trastorno del espectro autista en educación superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3606. <https://doi.org/10.21555/rpp.3606>

Resumen

La presente investigación analiza los ajustes razonables implementados por docentes de educación superior para incluir a estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Se trabajó con dos estudiantes y un exalumno con discapacidad, y cuatro docentes de licenciatura, mediante entrevistas semiestructuradas y el cuestionario GEPIA-A. Desde un enfoque cualitativo, se identificaron avances en la sensibilización docente, pero también barreras estructurales, limitaciones metodológicas y ausencia de normativas institucionales.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



les. Los resultados evidencian que la inclusión aún depende, en gran medida, de la disposición individual del profesorado, por lo tanto, se concluye que es necesario fortalecer las políticas universitarias y la capacitación docente para lograr una inclusión efectiva.

Keywords: Ajustes razonables; Discapacidad, Educación inclusiva, Educación superior;-Docencia.

Abstract

This research analyzes the reasonable accommodations implemented by higher education faculty to include students with disabilities in university classrooms. The study involved two students and one alumnus with disabilities, and four undergraduate faculty members, using semi-structured interviews and the GEPIA-A questionnaire. Using a qualitative approach, the authors identified progress in teacher awareness, but also structural barriers, methodological limitations, and a lack of institutional regulations. The results show that inclusion still largely depends on the individual disposition of faculty members. Therefore, the conclusion is that university policies and teacher training need to be strengthened to achieve effective inclusion.

Keywords: Reasonable adjustments; Disability; Inclusive education, Higher education; Teaching.

INTRODUCCIÓN

Al interior de las instituciones universitarias, la inclusión de estudiantes con discapacidad requiere no solo de políticas claras, sino también la sensibilización y compromiso del profesorado, que desempeña un papel fundamental en la construcción de una cultura educativa basada en la equidad y respeto a la diversidad. Analizar los ajustes razonables implementados en las aulas universitarias permite identificar tanto los avances como los desafíos pendientes en la práctica docente y en la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva.

Desde esta perspectiva, el artículo examina las estrategias y ajustes razonables que realizan los docentes para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad y trastorno de una universidad, destacando las buenas prácticas y las áreas de oportunidad que contribuyen al fortalecimiento de una enseñanza más justa, participativa y accesible. El estudio tiene un enfoque cualitativo y se basó en el análisis de las prácticas del profesorado y en el estudio de dos casos de estudiantes y un exalumno con discapacidad.

LOS AJUSTES RAZONABLES COMO EXPRESIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Ajustes razonables en la práctica docente

El reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental ha sido ampliamente establecido por la comunidad internacional desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la cual afirma que todas las personas, sin distinción alguna, deben acceder a oportunidades educativas que posibiliten su desarrollo y su participación plena en la sociedad. De manera consistente, instrumentos más recientes, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), refuerzan este principio al exigir a los Estados garantizar una educación de calidad en todos los niveles, eliminando barreras y realizando los ajustes razonables necesarios para asegurar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. En conjunto, estas disposiciones configuran un marco normativo que no solo reconoce el derecho universal a la educación, sino que compromete a los sistemas educativos, incluyendo a las instituciones de educación superior, a responder de manera efectiva y obligatoria a las diversas necesidades de su alumnado.

En este marco, resulta evidente que el derecho a la educación no solo implica garantizar el acceso, sino también asegurar que las condiciones para aprender sean equitativas para todos. Reconocer esta premisa obliga a mirar de forma crítica cómo los sistemas educativos responden a la diversidad y lo preparados que están para eliminar las barreras que limitan la participación de ciertos grupos. Es justamente desde esta mirada donde los documentos internacionales adquieren relevancia, pues orientan y fortalecen los compromisos que los Estados deben asumir para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

En este sentido, es preciso puntualizar que los documentos internacionales en materia de derechos humanos y educación, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Declaración de Salamanca, coinciden en que la educación básica debe ser el principal espacio donde se concreten las acciones de inclusión, al ser el nivel formativo fundamental para garantizar el derecho a aprender de todas las niñas, niños y adolescentes. En esa línea, la política educativa en México y en diversos países ha reforzado la necesidad de que este nivel escolar elimine las barreras del aprendizaje y promueva la participación, transformando las prácticas pedagógicas, la organización escolar y las actitudes docentes para asegurar que cada estudiante encuentre condiciones equitativas para su desarrollo. Así, la educación básica se convierte en el punto de partida para formar comunidades que reconozcan y valoren la diversidad, sentando las bases de trayectorias educativas más inclusivas en los niveles posteriores.

Bajo los principios de igualdad, porque todos somos iguales, y de equidad, porque no todos necesitamos lo mismo en la misma medida, y con el fin de abolir la exclusión, la UNESCO (2017), Ainscow y Booth (2002), Echeita-Sarrionandia (2008) y otros au-

tores, han propuesto y construido el Modelo de Educación Inclusiva, que hoy en día se ha convertido en el parteaguas de la mayoría de los programas educativos en el mundo. El Modelo de Educación Inclusiva es un enfoque que aboga e intercede por el derecho de todas las personas a participar plenamente en los entornos escolares y recibir educación, sin importar sus habilidades, características, orígenes o condiciones socioeconómicas (Ainscow & Booth, 2002). Evidentemente, el objetivo final del modelo de educación inclusiva, es prevenir la exclusión. La inclusión va más allá de integrar a estudiantes con discapacidades en las aulas generales; se enfoca en modificar las prácticas pedagógicas, las evaluaciones y la organización escolar para hacer que el aprendizaje sea accesible para todos (Arnaiz-Sánchez, 2003): es tomar en cuenta todas las posibles necesidades de los educandos, los diferentes estilos de aprendizaje, es procurar compartir información considerando todos los sentidos, para que sin segundos esfuerzos los alumnos puedan lograr las competencias planteadas.

De acuerdo con Booth y Ainscow, “el cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos” (2016, p. 15). Es por esto que proponen que el cambio se lleve a cabo desde tres dimensiones: comenzando por el desarrollo de una cultura inclusiva, que consiste en que la base de la educación sean los valores del respeto, la empatía, la solidaridad y la colaboración entre estudiantes, docentes y personal administrativo. La guía pretende que se transforme la experiencia educativa para todos los actores educativos involucrados, creando un entorno en el que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial al abrazar, respetar y celebrar las diferencias existentes entre ellos y sus iguales (Ainscow y Booth, 2002).

La dimensión de las políticas, consiste en transformar las políticas que rigen los programas educativos y normativas escolares para que no sean impedimentos y/u obstáculos para que todos los estudiantes reciban educación. Las políticas inclusivas aseguran la admisión sin discriminación, el acceso equitativo a todos los recursos necesarios y el desarrollo de programas y prácticas que apoyen y enriquezcan el desarrollo integral de los educandos.

Las prácticas, abarcan todas las estrategias pedagógicas y didácticas que implementan los docentes para adaptar la enseñanza a la diversidad en el aula y en la escuela. Ainscow y Booth (2002), realizan una analogía que destaca en esta dimensión, pues además de promover que la práctica sea colaborativa para identificar, minimizar y/o derribar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), comparan la labor del docente con la del director de una orquesta. En las orquestas escuchamos a un sinfín de instrumentos diferentes que al ser dirigidos adecuadamente, crean una hermosa y deleitable melodía. Precisamente, así debemos de concebir a los grupos, como un espacio en el que se reúnen miles de alumnos con características diferentes, con realidades diferentes, que al ser dirigidas con el valor de la inclusión, la equidad y las prácticas diversificadas, producen aprendizajes verdaderamente significativos.

Los estudios sobre ajustes razonables en educación superior sobre la actitud y aceptación que tienen las comunidades universitarias han evidenciado la importancia de la accesibilidad como un elemento central para el éxito académico y el bienestar de estudiantes con discapacidad. Molina-Béjar (2010) realizó un estudio que implicó la participación de

9 profesores de universidades locales y nacionales de Colombia en el cual descubrió que, aun cuando existen marcos legales para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior, su implementación es limitada, pues los estudiantes con discapacidad se enfrentan a barreras como la falta de políticas institucionales claras, falta de recursos, y falta de capacitación para su inclusión en las universidades.

Por su parte, Tapia-Berrios y Manosalva-Mena (2012) llevaron a cabo un estudio en el que identificaron obstáculos en el proceso de admisión, como la falta de adaptación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para estudiantes con discapacidad visual, lo que resultó en la exclusión de algunos aspirantes; también detectaron la falta de normativas claras que obliguen a las universidades a ajustar estos procesos. Además, destacaron que los estudiantes con discapacidad señalaron que, aún cuando han enfrentado dificultades, la experiencia en general ha sido positiva, gracias al apoyo de los docentes y de sus compañeros.

Con el propósito de analizar la experiencia del profesorado universitario al atender las necesidades del alumnado con discapacidad y las dificultades que surgen en esta práctica, Perera et al. (2022) realizaron un estudio con 20 docentes de una universidad pública en España. Los resultados evidenciaron que, aunque el profesorado manifiesta una actitud positiva y un firme compromiso hacia la inclusión, sus acciones dependen en gran medida de la voluntad y la dedicación personal, más que de una formación específica o del apoyo institucional necesario. Los docentes reconocen la importancia de la inclusión, pero también expresan sentirse desamparados debido a la falta de recursos, coordinación institucional y formación específica sobre cómo abordar la diversidad en el aula. Los profesores sienten que carecen de herramientas y conocimientos para realizar ajustes razonables en el currículum y la evaluación. Aunque muchos están dispuestos a modificar ciertos aspectos de su enseñanza, la adaptación de las pruebas de evaluación sigue siendo un reto, ya que temen que los ajustes sean percibidos como un trato de favor injusto hacia los estudiantes con discapacidad.

De lo anterior podemos concluir que en un contexto educativo inclusivo, el papel de los docentes es fundamental, por lo que deben estar capacitados para identificar las necesidades de cada estudiante, además de utilizar una variedad de estrategias de enseñanza que promuevan la participación activa de todos. También deben fomentar un ambiente donde la diversidad sea vista como una fortaleza y no como un obstáculo.

Discapacidad y el trastorno del espectro autista

Hoy en día, es imposible concebir la discapacidad como la falta de capacidades o la pérdida de algún miembro o habilidad; el concepto se define más allá de las características de las personas, pues se toman en cuenta también las características del medio en el que se desarrollan los individuos; el medio, se convierte en el responsable de las limitaciones o barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad para lograr su inclusión. Este cambio hacia el modelo social de la discapacidad ha impactado también en la educación, pues en el contexto educativo, la discapacidad se manifiesta igualmente no solo en términos de limitaciones individuales, sino en la presencia de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que impiden a los estudiantes con discapacidad incluirse plenamente en el ambiente escolar, y en este caso, universitario.

En México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Diario Oficial de la Federación, 2023) sigue el enfoque social y de derechos humanos, definiendo la discapacidad como:

La consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona, que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (p. 2).

Por otro lado, Shakespeare (2018), quien es considerado uno de los defensores principales del modelo social de la discapacidad, critica el énfasis exhaustivo en las barreras contextuales y argumenta que, aunque es crucial reconocerlas, en repetidas ocasiones, las barreras más complicadas de derribar son aquellas que surgen de las limitaciones físicas o mentales: la perspectiva, visión, actitud de algunas personas... pues no se puede negar la realidad. Explica que es importante mantener un equilibrio entre el modelo social y el reconocimiento de que, en algunos casos específicos, la discapacidad puede ser también una condición intrínseca de la persona y sus valores, pues presenta limitaciones y no problemas para desarrollar alguna actividad de la vida diaria por falta de iniciativa (Shakespeare, 2018).

Trastorno del espectro autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), se encuentra categorizado dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición [DSM-V] (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), debido a que las características de estas condiciones de vida son perceptibles durante el proceso de desarrollo de los niños, pues comienzan a manifestar conductas que no se asemejan a aquellas que presentan los infantes neurotípicos.

Las personas con TEA suelen caracterizarse por presentar déficits persistentes en la comunicación y la interacción social, lo que en ocasiones suele limitarlos para comenzar y mantener interacciones sociales; además, para su diagnóstico se requiere de presencia de patrones restrictivos y restringidos de conducta o comportamiento (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). Además, el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), determina que se deben de contemplar 3 niveles de gravedad del TEA, los cuáles se explican a continuación. El Grado 1, –necesita ayuda–, corresponde a aquellas personas con TEA que presentan menos comprometidas las áreas de la comunicación e interacción social y sus patrones restringidos y restrictivos de conducta no obstaculizan su desempeño en diferentes contextos. Dentro del Grado 2, –necesita ayuda notable–, las deficiencias en la comunicación social son evidentes, incluso con apoyo; en definitiva, las interacciones sociales son limitadas y las respuestas a las iniciativas de otros pueden ser reducidas o anormales. Por último, en el Grado 3, –necesita ayuda muy notable–, las personas muestran deficiencias graves en las habilidades de comunicación social, tanto verbal como no verbal, lo que provoca alteraciones significativas en su funcionamiento; además, la interacción social es muy limitada, con respuestas mínimas a los intentos de acercamiento de otras personas.

Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Existen un sinnúmero de definiciones propuestas por diferentes autores para el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que surge a partir del Modelo Social de la Discapacidad. Principalmente, Ainscow y Booth (2002), describen que el término:

se adopta en lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (p. 9).

Por otro lado, Echeita-Sarrionandia (2020) sostiene que las barreras para el aprendizaje y la participación son factores que emergen de un sistema educativo que no contempla a todos los estudiantes y, por lo tanto, los limita para que participen plenamente. Estas barreras consideran que pueden estar presentes en la metodología, el acceso o en la actitud de los docentes y la comunidad educativa hacia la inclusión de la diversidad. La mayoría de las definiciones sugeridas para este concepto coinciden en que son los obstáculos que se originan a partir de la interacción de las características de las personas con el medio en el que están desarrollándose en ese momento. Así mismo, las clasificaciones de las BAP resultan infinitas, pues se determinan a partir de los contextos y las personas que los conforman. Esta investigación retoma y se basa solamente en la última clasificación propuesta por la Secretaría de Educación Pública (2023) que se describe a continuación:

- **Barreras estructurales:** contemplan todas aquellas generadas por la falta de la implementación del diseño universal para la infraestructura y limitan el acceso y la permanencia del alumnado con discapacidad en la escuela. Además, también engloba a todas aquellas generadas por la falta de organización y vinculación en la escuela con los servicios de los servicios propuestos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o de las diferentes instituciones y órganos estatales.
- **Barreras normativas:** se consideran todas aquellas barreras generadas por las normativas rígidas y/o por la falta de estas, así como por no seguirlas o tomarlas en cuenta.
- **Barreras didácticas:** engloba las generadas por las prácticas homogeneizadas y poco diversificadas de los docentes, por la falta de implementación de ajustes razonables y por la aplicación de evaluaciones que no son acordes a las necesidades que expresan los estudiantes.
- **Barreras actitudinales:** relacionadas con la respuesta que tiene la comunidad escolar, el alumnado, la familia y la sociedad hacia o ante la diversidad y pueden llegar a producir segregación, exclusión y/o discriminación.

Reconocer la discapacidad y el trastorno del espectro autista en el ámbito educativo invita a replantear la manera en que concebimos la diferencia y la participación. Más allá de las adaptaciones o diagnósticos, se trata de comprender que cada estudiante aporta una forma única de estar y aprender en el mundo. La inclusión, en este sentido, no se limita a integrar, sino a transformar las prácticas y las miradas que históricamente han marginado

a quienes aprenden de otro modo. Asumir este compromiso implica construir comunidades universitarias sensibles, abiertas y dispuestas a aprender de la diversidad, entendiendo que en ella reside la verdadera riqueza de la experiencia educativa.

METODOLOGÍA

La investigación se situó desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo (Creswell y Clark, 2017). Se utilizaron como técnicas de recopilación la entrevista semiestructurada a profesores y estudiantes universitarios, además de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Autorreporte [GEPIA-Autorreporte] (García-Cedillo et al. 2011). Este instrumento es una adaptación del Índice de Inclusión (Ainscow y Booth, 2002) y de la Guía de Observación de García-Cedillo y Romero-Contreras (2009). El objetivo del instrumento es conocer y evaluar las prácticas inclusivas que se llevan a cabo por los docentes en los centros educativos.

La autoevaluación GEPIA-Autorreporte modificada para su aplicación en educación superior, está dividida en tres partes: la primera se enfoca en las prácticas inclusivas relacionadas con las condiciones físicas del aula, la planeación, el uso del tiempo, la metodología y la evaluación. La segunda parte aborda aspectos relacionados con las culturas y políticas inclusivas, como la relación entre maestros y estudiantes, la práctica del personal de apoyo, la reflexión y sensibilización, además de la formación docente. Finalmente, la tercera parte solicita la opinión del docente sobre aspectos que deben mejorarse en el programa educativo para fomentar una educación más inclusiva, así como las temáticas que consideran necesarias para la formación del personal.

El proceso de recolección de los datos se llevó a cabo en varias fases de forma presencial, considerando en todo momento que se siguiera un enfoque sistemático y organizado. Las entrevistas se realizaron en sesiones presenciales dentro de las instalaciones de la universidad y tuvieron una duración de 60 a 80 minutos. La intención era llevar a cabo este proceso durante toda una semana, sin embargo tomó 3 semanas y 4 días. A su vez, mientras se realizó la aplicación de las entrevistas y el instrumento, se tomaron notas y con el consentimiento de los participantes se grabaron las sesiones para facilitar su posterior transcripción y análisis. Finalmente, se llevó a cabo la organización, transcripción y el análisis de los datos recopilados durante el proceso de trabajo de campo.

Para los propósitos de este estudio, se seleccionó una muestra de 7 participantes: 4 docentes, 2 estudiantes y 1 exalumno, todos pertenecientes al Programa de Educación Especial de la Universidad de Colima; mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que se priorizó la participación de docentes que hubieran sido profesores de los estudiantes seleccionados, que además fueron elegidos por ser de fácil acceso. Respecto a los estudiantes, el participante 1 cuenta con diagnóstico de discapacidad intelectual leve y el participante número 2 presenta discapacidad visual; ambos cursan actualmente la licenciatura. El tercer participante, en calidad de exalumno, fue diagnosticado con trastorno del espectro autista (grado I), desertó del programa antes mencionado a mediados de su carrera universitaria.

Para el análisis de los instrumentos, se hizo un cruce entre los resultados obtenidos en las entrevistas y el cuestionario de la GEPIA, se elaboró una tabla para sistematizar la información y se capturó en una base de datos de Excel los datos más relevantes para categorizar los resultados, dando como resultado cuatro categorías: 1) Conceptualización de los ajustes razonables y la discapacidad; 2) Perspectiva sobre la inclusividad de la Licenciatura en Educación Especial; 3) Atención a estudiantes con discapacidad o trastorno de la Licenciatura en Educación Especial y 4) Ajustes en la práctica docente dentro del nivel de educación superior.

Análisis e interpretación de resultados

Con el propósito de identificar el nivel de inclusión percibido por los propios docentes en sus prácticas pedagógicas, se aplicó el instrumento Guía para Evaluar las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) en su modalidad de autorreporte. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, organizados en la tabla 1.

Tabla 1

Medias, modas y desviaciones estándar totales y por subescala del GEPIA-A.

Subescalas GEPIA y Escala Total	Docentes (n = 4)		
	Media	Moda	Desviación estándar
Condiciones físicas del aula	3.65	4	0.49
Planeación	3.53	4	0.49
Uso del tiempo	3.66	4	0.44
Metodología	3.50	4	0.56
Evaluación	3.75	4	0.37
Relación docente-alumnos	3.58	4	0.50
Práctica del personal de apoyo	3.41	4	0.68
Reflexión y sensibilización	3.87	4	0.21
Formación docente	3.68	4	0.42
Práctica del personal de apoyo y docentes	3.50	4	0.56
Práctica del personal de ER y familias	1.75	2	0.50
Escala total	3.44	4	0.081

Fuente: Márquez-Cabellos et al. 2021, adaptada a partir de los resultados de los análisis obtenidos para esta investigación.

A modo de síntesis, se rescata que los resultados del GEPIA-A reflejan que los docentes de la Licenciatura en Educación Especial respondieron en la mayoría de los reactivos con un Siempre o Casi siempre, por lo que se obtiene una moda de 4 en todas las subescalas, e igualmente lo confirma el promedio general de 3.44 (tomando en cuenta un puntaje de 1-4). Asimismo, los resultados evidencian que los docentes participantes presentan prácticas inclusivas consolidadas en distintas áreas como la reflexión pedagógica, el uso del tiempo, la metodología, la evaluación y la formación continua lo que respalda su compromiso con la educación inclusiva.

La escala con mayor puntaje fue la de Reflexión y sensibilización, con 3.87, en la que además de aludir a la capacidad del docente para prevenir prácticas discriminatorias

y excluyentes dentro del aula, se refiere a que se garantiza con éxito el aprendizaje, la permanencia y el egreso de los estudiantes, así como la colaboración entre los demás profesionales y los mismos estudiantes para crear y compartir experiencias positivas de inclusión, al igual que sus beneficios. Esta subescala también implica la integración de todos los estudiantes en las actividades escolares y fomenta la reflexión del profesorado sobre la eficacia de sus prácticas pedagógicas inclusivas que diseñan y ejecutan. También destacó la subescala de Metodología, que se considera una de las más importantes. Refleja si los docentes diversifican el trabajo en el aula e implementan ajustes razonables u otras estrategias. En esta subescala se obtuvo una puntuación promedio de 3.50, lo que manifiesta que la mayoría del tiempo los docentes contemplan los estilos y ritmos de aprendizaje durante las actividades, así como la promoción del trabajo colaborativo entre pares; además, expone que sí se realizan ajustes razonables aunque no en todo momento, sino cuando se requieren, por lo que se logra que la mayoría de los estudiantes alcancen los propósitos establecidos y asegurar el aprendizaje de todos.

Asimismo, se revelan áreas de oportunidad, principalmente en la vinculación con las familias, aspecto que obtuvo un puntaje de 1.75, aunque es poco frecuente en el nivel superior sigue siendo relevante para una atención integral e inclusiva; sobre todo si hablamos de estudiantes con discapacidad o trastorno, quienes tienden a ser menos independientes y requerir de apoyo constante de los padres de familia.

La tercera y última parte del GEPIA solicita a los docentes participantes compartir sugerencias sobre los aspectos que consideran necesarios mejorar, así como temáticas que deberían abordarse para fortalecer las prácticas inclusivas dentro de la institución. Las respuestas recibidas pueden concebirse como diversas y se exponen en la tabla 2.

Tabla 2
Resultados GEPIA-A

Aspectos por mejorar	Temáticas por abordar para fortalecer prácticas inclusivas
Capacitar al personal administrativo para que puedan apoyar a los EcD adecuadamente, considerando sus necesidades específicas por ejemplo: comunicación en Lengua de Señas Mexicana (Doc2, Doc3 y Doc4).	Adecuaciones metodológicas y didácticas para diversificar la práctica docente (Doc2 y Doc4).
Materiales diversificados y especializados en todas las aulas, con el objetivo de facilitar y ampliar los métodos de acceso a la información para los estudiantes. (Doc1 y Doc4).	Métodos actuales de evaluación (Doc2).
Establecer protocolos de atención a alumnos con alguna discapacidad o trastorno para asegurar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, así como generar acuerdos, compromisos y poder llevar a cabo seguimiento a cada uno de los casos (Doc2 y Doc4).	Diseño universal de aprendizaje, ajustes razonables (Doc1).
Mejorar los espacios físicos (Doc4).	Uso de tecnología adaptada en las aulas (Doc2).
Potenciar las asesorías y el rol tutor (Doc1).	Curso de primeros auxilios para personas con discapacidad (Doc4).
Precisar los límites y alcances de los estudiantes con discapacidad y/o trastorno respecto al currículum (Doc2).	Capacitación en temas de comunicación (sistemas alternativos y aumentativos de comunicación: LSM, Braille). (Doc1, Doc2, Doc3 y Doc4).
Construir o determinar un espacio para una biblioteca especializada en la facultad.	Actualización que corresponde al área de la educación especial (Doc1, Doc2, Doc3 y Doc4).

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior evidencia el compromiso de los docentes para lograr que la institución sea inclusiva, expone la necesidad de capacitación tanto en prácticas como en lenguaje y sistemas de comunicación inclusivos que presenta el personal que labora dentro de la facultad, con el propósito de lograr que todos los estudiantes puedan tener una experiencia universitaria positiva. También, aunque no lograron tener en su mayoría las mismas ideas respecto a las sugerencias, esto permite asumir que tanto la Universidad de Colima como el programa de licenciatura presentan un amplio espectro de necesidades a solucionar para comenzar con la transición de una educación integral hacia la educación inclusiva. Por consiguiente, es importante mencionar que las sugerencias emitidas por los participantes refuerzan la necesidad de continuar con la capacitación del personal, mejorar los recursos físicos y metodológicos, y establecer protocolos claros con pautas específicas que fortalezcan la inclusión educativa dentro de la universidad en general, y puedan considerarse como una guía para la implementación de ajustes razonables y prácticas inclusivas dentro del nivel de educación superior.

Con fundamento en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes (Doc) de la Licenciatura en Educación Especial, a los estudiantes (Estd) y al exalumno (Exa), los resultados se organizaron en cuatro categorías:

1. Conceptualización de los ajustes razonables y la discapacidad.
2. Perspectiva sobre la inclusividad.
3. Atención a estudiantes con discapacidad o trastorno.
4. Ajustes en la práctica docente dentro del nivel de educación superior.

A continuación, se describen los hallazgos por categoría.

Conceptualización de los ajustes razonables y la discapacidad

El análisis realizado a las respuestas obtenidas por los docentes, estudiantes y exalumno revela una marcada diferencia en el nivel de conocimiento y apropiación conceptual entre los dos grupos de participantes. Por un lado, los docentes demostraron un conocimiento experto respecto a los conceptos cuestionados, manifestaron que dominan el significado y el objetivo de los ajustes razonables, comentaron que son todas aquellas modificaciones que se realizan a la práctica, metodología, didáctica y materiales de los docentes, para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes en las aulas, ya que permiten que aquellos alumnos con discapacidad o trastorno puedan acceder a información y por ende a los conocimientos necesarios durante las clases o sesiones. En palabras del Doc1, los ajustes razonables son:

[...] modificaciones que se realizan, o las adaptaciones, o los materiales que una persona requiere para acceder a información, a conocimiento, a contextos que otras personas típicas, neurotípicas, no requieren. [...] pueden ser tan variados como formas existen de ajustar las cosas.

Por otro lado, de forma más breve y concisa el Doc3 señala que pueden definirse como: “[...] adaptaciones, acciones, incluso estrategias que podemos hacer para que una persona pueda acceder al aprendizaje [...]” Es por esto por lo que se considera que mane-

jan con solvencia el concepto de ajustes razonables, lo cual se debe a que cuentan con una sólida formación en el área de la educación especial.

En esta categoría el Estd1 y el Exa1 refirieron estar familiarizados con el concepto de ajustes razonables por lo que brindaron las siguientes respuestas, respectivamente:

Estd1: pues son los ajustes que se realizan para que todas las personas con o sin discapacidad sean incluidas dentro de lo educativo.

Exa1: Se adaptan a las necesidades del alumno [...] para que no se atrase tanto.

Es importante mencionar que el Estd2 respondió que no recordaba el significado del término y, por lo tanto, no podría explicar lo que significa el concepto de ajustes razonables.

Abordando otro aspecto que corresponde a esta categoría, es importante destacar que los docentes contemplan a las personas con discapacidad como aquellos seres humanos que presentan características de nacimiento o adquiridas: sensoriales, motrices, intelectuales o psicológicas que en ocasiones limitan su interacción en o con los entornos sociales como la universidad. Además, también reconocieron completamente que el trastorno del espectro autista (TEA) se encuentra categorizado dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo en el DSM-V y que se caracteriza por ser una condición de vida en la que las personas presentan déficits en la comunicación, las habilidades sociales, el procesamiento sensorial, el comportamiento y conductas adaptativas. Para finalizar con el análisis de la información recopilada que corresponde a este primer apartado, es importante mencionar que tres de los docentes entrevistados coinciden en definir explícitamente que las prácticas inclusivas en educación superior son limitadas:

Las prácticas inclusivas en educación superior son Limitadas. [...] hay una disyuntiva que tenemos los profesores de educación superior. En términos generales te diría no hay protocolos. No existen protocolos que nos digan a los profesores cómo actuar respecto a situaciones que requieran ajustes razonables [...] (Doc4, comunicación personal, 09 de abril de 2025).

Por otro lado, otra de las docentes se limitó a compartir que las prácticas inclusivas en educación superior se refieren a tomar en cuenta las características de todos los estudiantes para que, a partir de esto, se puedan diseñar las sesiones y lograr el acceso a los contenidos y al aprendizaje:

Debemos de tomar en cuenta lo que son las características, las necesidades, incluso, la condición de la persona, para a partir de eso, poder hacer los ajustes razonables y ellos puedan acceder a lo que es el aprendizaje (Doc3, comunicación personal, 15 de abril de 2025).

Esto confirma lo complejo que resulta para el profesorado definir lo que son las prácticas inclusivas en educación superior. Al ser limitadas y no haber pautas para su implementación, estas no se pueden conceptualizar y es por esto por lo que para muchos docentes se consideran inexistentes; sin embargo, esto no refiere que los docentes no tengan en su acervo la conceptualización de prácticas inclusivas, sino que específicamente en el nivel superior, aun no se definen. Resumiendo lo anterior, el análisis conjunto muestra que, mientras los docentes poseen un dominio técnico y conceptual robusto sobre ajustes razonables, inclusión, discapacidad, los estudiantes y exalumno se ubican en un nivel más incipiente de familiaridad y comprensión práctica.

Perspectiva sobre la inclusividad

La información recopilada y analizada dentro de esta categoría permite asegurar que el programa de licenciatura se encuentra en el proceso de transición entre ser un programa que implementa métodos integradores a uno que se distingue por sus prácticas, cultura y política inclusiva. A diferencia de los estudiantes, los docentes están conscientes del largo camino que aún se tiene que recorrer para lograr incluir en las aulas y en concreto en las que corresponden a la Licenciatura en Educación Especial, a personas con discapacidad y/o trastorno, pues se carece de protocolos de inclusión, infraestructura adecuada, materiales y aún la mayoría del personal, sobre todo aquellos que no cuentan con formación específica en educación, no posee la suficiente información para considerarse capacitado y sensibilizado en temas de inclusión de personas con discapacidad y/o trastorno. A pesar de ello, es evidente que existen esfuerzos importantes por parte del profesorado y del estudiantado por generar ambientes más accesibles, comprensivos y equitativos. La transición hacia una educación verdaderamente inclusiva está en marcha, pero requerirá de voluntad institucional, formación continua y, sobre todo, del reconocimiento de las voces de las personas con discapacidad como parte esencial en la construcción de espacios educativos más justos.

Respecto a los ajustes razonables, los 3 estudiantes participantes confirmaron haber recibido información por parte de la institución para su implementación, lo que contribuye positivamente a la perspectiva de que el programa cuenta con prácticas inclusivas. Tal como lo expresan las siguientes aportaciones:

Est1: Como lo puse en mi inscripción, coordinación sí me explicó qué se podía realizar de ajustes razonables [...].

Est2: Le dije maestro sabe que yo en ocasiones pues sí me frustró por no entender [...], entonces a partir de ahí empezaron a ayudarme y sí me han apoyado preguntándome si entiendo y así [...]

Est3: Al principio no [...] todo era fácil, ya después sí ocupé y me facilitaron las tareas y todo eso. [...] Coordinación se acercó a mí para ver los ajustes [...], los maestros también [...].

Por otro lado, el exalumno expresó su inconformidad con las estrategias planteadas y ejecutadas: “[...] cuando me pusieron tres materias con eso del diplomado pues no me gustó, [...] no me iba a servir de nada ya por eso me salí”, aunque reconoce que sí se llevó a cabo un gran esfuerzo para adaptar la metodología de enseñanza a sus necesidades y que probablemente pudo haberse esforzado más. Por consiguiente, la implementación de ajustes razonables es una práctica real dentro de la Licenciatura en Educación Especial, sin embargo, presenta áreas de mejora que pueden ser trabajadas por la planta docente.

Los docentes contemplan que la Facultad no puede ser inclusiva al 100% debido a que sus contenidos no son adaptables, así como lo añade el Doc2 quien considera necesario tomar en cuenta la discapacidad o el trastorno que presenta el estudiante:

Finalmente es educación superior, no todo se puede adaptar, sin embargo, para discapacidades o trastornos funcionales que no comprometen la cuestión intelectual, sí es posible hacer esas adecuaciones.

De modo que, si la persona se encuentra dentro de un rango de gravedad leve o funcional y/o en su condición no se encuentra comprometida la cuestión intelectual; es posible llevar a cabo todas las adecuaciones necesarias y lograr la inclusión de estos alumnos en educación superior. Por lo tanto, los contenidos son fijos, sin embargo, la metodología es totalmente ajustable mientras se cumpla con el objetivo final de formar profesionales con los rasgos del perfil de egreso establecidos para cada licenciatura o grado académico.

Respecto a los retos a los que se enfrentan los estudiantes en educación superior expresan los maestros diferentes puntos de vista, pues en lo que respecta a la Licenciatura en Educación Especial, los docentes comentan que es de suma importancia comprender que los estudiantes requieren de la habilidad de observación, interpretación, escucha activa, memoria de trabajo, entre otras. Por lo que los principales retos subyacen en las prácticas en aula con los niños y durante la aplicación de pruebas estandarizadas, que precisamente permiten lograr la labor del educador especial que es establecer un diagnóstico educativo y diseñar el proceso de intervención con cada uno de los casos o alumnos que atienden para derribar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan. Consideran que, hasta cierto punto, la discapacidad del futuro profesional en la Educación Especial y el alumno con discapacidad o trastorno se intercepta e impide o limita proporcionar la atención educativa adecuada o necesaria:

Doc2: [...] conforme van avanzando los semestres, la dificultad de las problemáticas que atendemos van aumentando, entonces las capacidades sensoriales, la vista, el oído o la neuropercepción van también haciendo más ruido en la parte de resolución de conflictos por ejemplo de atender las gravedades de las discapacidades, entonces considero que eso es lo que a lo mejor provoca que la permanencia tambalee.

De modo que, por las características inherentes a su diagnóstico no logran acceder a información, estímulos o datos necesarios para la intervención. En contraste, uno de los docentes expresó que es necesario identificar los retos o las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en educación superior, sin embargo, los ajustes razonables que se decidan implementar para minimizar o derribar estas barreras deben permitir al alumno continuar con su proceso de aprendizaje, que se enfrenten a barreras, no significa que se deben eliminar los retos intelectuales a los que se enfrenta cualquier estudiante de educación superior. Así lo evidencian las respuestas que se exponen a continuación:

Doc4: Que sigan representando para ellos un reto. Es decir, ok, se van a hacer ajustes, pero dentro de los ajustes yo tengo que seguir aprendiendo y tengo que seguirme retando a realizar cada vez más cosas, ¿verdad? Pero sí, sigo pensando que primordialmente es la desinformación. Ni siquiera la infraestructura.

Por el contrario, la perspectiva de los estudiantes manifiesta que consideran que los retos o barreras a las que se enfrentan para lograr el acceso al aprendizaje son más de comunicación y actitudinales. El Estd1, por ejemplo, señaló que la principal barrera que detectaba era la comunicación, pues algunos docentes no contaban con las habilidades suficientes para revisar sus trabajos en Braille, siendo este su principal medio de obtención de información y comunicación escrita; esta situación se ve reflejada en la experiencia compartida por el Doc1 quien igualmente relató el momento en que el Estd2 le solicitó entregar sus actividades en dicho sistema:

Mi estudiante ciego me dijo, ¿se lo puedo dar en braille? Y le dije, sí. Entonces, ahí el reto es para mí, [...] yo también tengo que aprender, reaprender y poner en práctica eso [...].

Esta coincidencia en los resultados obtenidos, no sólo valida la experiencia del estudiante, sino que también revela una postura de corresponsabilidad en el proceso de inclusión, donde tanto el alumno como el profesor deben adaptarse y aprender mutuamente para lograr una verdadera inclusión. En cuanto a los demás profesores, habría que implementar estrategias para que ellos también aprendan Braille y otros Sistemas de Comunicación Alternativa y/o Aumentativa, así como ellos mismos lo mencionaron anteriormente dentro de la parte III del GEPIA-A, con el objetivo de mejorar su práctica docente y la respuesta que pueden brindar a las necesidades de los estudiantes. Es importante resaltar que queda expuesto el compromiso docente respecto a su formación continua, sin embargo, resulta necesario que comiencen a implementar acciones para complementar su perfil profesional; de la misma forma en que ellos exigen el cumplimiento de ciertas competencias del perfil de egreso de la licenciatura.

Por otro lado, el Estd2 y el Exa1 compartieron que consideran su principal barrera la metodología utilizada en clase, que en ocasiones no es diversificada. Además mencionan que la actitud de los docentes durante las sesiones esporádicamente es desmotivante, ya que suelen llamarles la atención constantemente y no ser tan flexibles respecto a la entrega de trabajos, tal como lo expresa el exalumno: “Pudieron haber sido más... pacientes conmigo, no me aceptaban las tareas y me regañaban mucho”. Esta opinión del estudiante y exalumno respecto a la falta de variedad en la didáctica y metodología contradice lo expuesto por los docentes quienes mencionan y consideran que utilizan diversas estrategias para presentar información, al exhibir que estas no son suficientes y los alumnos continúan presentando dificultades para apropiarse de la mayoría de los contenidos.

Atención a estudiantes con discapacidad o trastorno

Los resultados de esta tercera categoría de análisis permiten reiterar que la atención a estudiantes con discapacidad o trastorno dentro del programa educativo se caracteriza por un esfuerzo principalmente individual y colectivo por parte del profesorado, más que por una respuesta institucional clara y estructurada que guíe la implementación de estrategias para la inclusión. Aunque la universidad no ofrece capacitación o acompañamiento específico al personal docente, cuando se identifica la presencia de estudiantes con discapacidad o trastorno en las aulas, los mismos docentes, gracias a su formación y experiencia, comparten entre pares, estrategias y propuestas para atender a la diversidad, lo que demuestra una voluntad genuina por incluir y acompañar a estos futuros licenciados en educación especial.

Entre los retos que señala el profesorado se identifican los siguientes:

Doc3: [...] tenemos que ajustar tomando en cuenta las características de la persona o incluso un contenido lo tenemos que [...] abordar de una manera distinta por más tiempo [...] nosotros vamos realizando ajustes sobre la marcha [...] con todo el grupo o de manera específica solo con el alumno.

Doc4: número uno es el tener alumnos informados del perfil de ingreso de la carrera, de las competencias profesionales que van a desarrollar y del hecho de entender lo que yo insisto

muchísimo que van a ser ellos quienes atiendan a las personas que presentan alguna condición no ellos quienes vienen aquí para ser atendidos por su condición. Ese creo que es un desafío que enfrenta.

Como puede observarse, los docentes manifiestan ideas similares respecto a los retos a los que se enfrenta la Facultad y en concreto la Licenciatura en Educación Especial para asegurar la inclusión en educación superior y en el ámbito profesional de sus estudiantes, mencionan que es necesario concebir la licenciatura como una carrera que se dedica a atender y derribar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los alumnos, no es una licenciatura elaborada para que los estudiantes con discapacidad puedan estudiar un grado superior.

Aunado a lo anteriormente, los docentes coincidieron en que lo más complicado de adaptar o ajustar para una persona con discapacidad o trastorno dentro de las asignaturas es el proceso de intervención directa con el alumno, así como la aplicación de evaluaciones estandarizadas. Estos procesos requieren ajustes muy específicos que, a su vez, dependen de las características individuales de cada estudiante. Además, manifestaron que uno de los mayores retos consiste en explicar que dichas evaluaciones no podrán ser interpretadas por el propio alumno sin acompañamiento, dado que estas exigen el dominio de todos los aspectos técnicos sin modificaciones. En palabras del profesorado, “la aplicación de pruebas es lo que más trabajo me ha costado poder ajustar. La práctica con los chicos [...] estando en un ambiente en el que ellos son los docentes” (Doc1), lo cual evidencia la dificultad de adaptar instrumentos sin perder su validez. Asimismo, el Doc2 señaló que considera complicada la aplicación de pruebas que requieran de la técnica de la observación: “otra cosa complicada de adaptar es la aplicación de pruebas a través de observación, como el PAC”; pues en ocasiones la discapacidad limita realizar un análisis detallado de las actitudes que presentan los alumnos.

Los estudiantes participantes coincidieron con los profesores al expresar que la mayoría de los ajustes propuestos se implementaron en la metodología, evaluación y entrega de trabajos y tareas: “con las pruebas me dijeron que me iban a enseñar para que servían y así, pero el análisis sin ayuda iba a costarme” (Estd1). Comentaba también que el proceso para la implementación de ajustes requería de esfuerzo de ambas partes, pues en ocasiones, cuando es necesario le explican las adaptaciones que se van a implementar.

Ajustes en la práctica docente dentro del nivel de educación superior

El 100% de los profesores entrevistados implementa ajustes razonables en su metodología, que incluso consideran no ser ajustes razonables, pues se dedican a diversificar su práctica docente contemplando las necesidades del alumnado, lo cual significa que implementan las estrategias planeadas para todo el grupo, situación que además permite fortalecer y asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes, pues sin duda resulta beneficioso percibir la información en diferentes formatos o canales de aprendizaje. Particularmente, el Doc4 comentó que una estrategia que él implementa es asignar monitores: “las personas con las que estoy trabajando ahorita la única adecuación que pueden requerir en estos momentos es que vuelve a explicar el tema y que en su defecto les asigne un monitor de su mismo grupo que les vaya ayudando”, para apoyar a aquellos alumnos que requieran

reforzar contenidos. Igualmente, resalta la adecuación implementada por el Doc2 para la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana a la estudiante con discapacidad visual, pues implementó el método denominado Lengua de Señas Digital en el que se requiere del uso del tacto para percibir la posición que está o están adquiriendo las manos. Además, todos los docentes manifestaron que realizan adecuaciones en la entrega de los trabajos, en ocasiones cuando se tiene contemplado realizar organizadores gráficos, a todos los estudiantes se les brinda la oportunidad de elaborar un cuento, una historia u otro tipo de evidencia que permita a la alumna con Discapacidad Visual demostrar que ha aprendido los contenidos establecidos; así como se evidencia a continuación:

Doc2: El contenido no, porque no deja de ser un [...] nivel superior. Ajusto Metodologías, formas de hacer llegar los materiales, la información, formas de compartir la información, de manipularla [...]. Por ejemplo, con el mapa mental del oído, que pido en la materia de audición, a ella le pedí que inventara un cuento donde los personajes eran las partes del oído y donde ella pueda explicar el proceso de audición en lugar de ser imágenes. [...] a ella le enseñé con un método que es lengua de señas digital [...].

Por otro lado, la Doc3 también contempla que, para sus asignaturas lo que ha funcionado es durante la clase involucrar al alumno con preguntas de pensamiento crítico o preguntas simples que le permitan reconocer si está siguiendo y comprendiendo el tema que se está abordando en clase. A su vez, compartió que, en ocasiones, realiza ajustes en el tiempo de entrega de las asignaciones; les permite contar con más días para realizar las respectivas actividades si comprometen algunas funciones intelectuales en las que presentan limitaciones los alumnos.

Aunado a esto, podemos concluir que los docentes realizan ajustes razonables concretos que resultan estrategias innovadoras y pertinentes para asegurar el aprendizaje de los alumnos en las aulas. El optar por ajustes grupales y no solo individuales, permiten la inclusión homogénea de los estudiantes con discapacidad o trastorno, pues no están siendo señalados o excluidos durante los procesos de enseñanza, por el contrario, se pretende en todo momento involucrarlos y lograr que desarrollen las competencias para cumplir con el perfil de egreso de la licenciatura aún con las necesidades educativas especiales que demuestran.

El ajuste en los procesos de evaluación se ha realizado solamente a la estudiante con discapacidad visual y precisamente el Doc4, lo contempla como un área de oportunidad para los docentes de la licenciatura y de educación superior, pues no existen pautas específicas que determinen qué tanto es posible adecuar estos procesos. Los docentes exponen que a la estudiante se le aplican las evaluaciones con apoyo de alumnos de grados superiores o los mismos profesores, quienes le leen las instrucciones, los reactivos y las respuestas. Sin embargo, también se ha implementado la aplicación del examen en formato digital con ayuda de un lector de voz. Todo lo anteriormente mencionado se evidencia en las siguientes respuestas de los profesores:

La Doc1, compartió información acerca del ajuste razonable más significativo diseñado o implementado para el alumno con TEA, a quien, debido a que reprobó cuarto semestre de la licenciatura, con el propósito de que continuara con sus estudios, se le diseñó un diplomado en el que, aun cuando no iba a recibir el título como Licenciado en Educación Especial:

como había esa condición de trastorno, se le ofreció una opción de diplomado. [...] fue el mayor ajuste que hicimos. [...] Quitamos materias, etcétera. Pero, también fuimos claros. [...] Las materias que curse, debe cumplirlas al cien por ciento” (Doc1, comunicación personal, 02 de abril de 2025).

Por consiguiente, seleccionaron algunas de las materias de los siguientes semestres para que pudiera continuar estudiando y tuviera un documento con valor curricular que avalara los conocimientos en los diferentes campos del quehacer educativo. Sin embargo, no tuvo éxito debido a que el alumno desertó, pues como se mencionó anteriormente, el estudiante consideró que no era de utilidad para él cursar el diplomado si no le iba a permitir conseguir un título universitario. Aun así, el haber considerado diseñar un programa de diplomado para el alumno refiere el compromiso y la preocupación de los docentes por lograr que el alumno continuara estudiando. Para finalizar la entrevista, los docentes respondieron afirmativamente respecto a la mención de los alumnos y la discusión de los ajustes razonables durante las academias, donde además comparten puntos de vista, estrategias, se realiza la toma de decisiones respecto al trabajo colaborativo que se va a llevar a cabo y se resuelven otras situaciones.

Los alumnos y el exalumno entrevistados no pudieron tomar una decisión para evaluar a los docentes... expresaron que no fue malo ni bueno, pero que habían logrado aprender gracias a estas adecuaciones, por lo que podían considerarse satisfactorias. Refirieron que como cambios o mejoras ellos consideran, no podían por el momento sugerir nada y que no había más que agregar. Sin embargo, la Estd1, comentó lo siguiente:

Estd1: Yo sí creo que pueden estudiar más o no sé para que puedan recibir trabajos en LSM cuando se ocupe y pues en Braille sobre todo para mí.

Por lo que se puede evidenciar que no consideran o no reconocen más áreas de mejora mayores a las ya establecidas, probablemente debido a que ellos desconocen qué otros ajustes, de acuerdo con lo establecido en educación superior, se pudieran implementar para mejorar su experiencia en este nivel educativo, es decir, quizá no saben hasta qué punto es posible modificar la metodología y los contenidos, lo consideran una decisión del docente.

En síntesis, podemos concluir que los docentes entrevistados implementan una cantidad considerable de ajustes razonables que reflejan un compromiso genuino con la inclusión y el aprendizaje significativo de todos sus estudiantes. Además, las estrategias compartidas no solo benefician a quienes presentan alguna condición específica, sino que enriquecen la práctica docente general, promoviendo ambientes más equitativos, sensibles y funcionales en el contexto de la educación superior para todos los estudiantes. Asimismo, al optar por ajustes que pueden aplicarse a todo el grupo, se evita la estigmatización del estudiante con discapacidad o trastorno, y se propician espacios en los que todos tienen la oportunidad de participar activamente y alcanzar los aprendizajes esperados.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Uno de los hallazgos más relevantes en esta investigación es que los ajustes razonables dependen, en gran medida, de la iniciativa personal de los docentes, más que de una

política institucional clara y estructurada, como se mencionaba con anterioridad. Este resultado se asemeja a lo encontrado por Perera et al. (2022), quienes evidencian que, aunque existe una actitud favorable entre el profesorado hacia la inclusión, sus acciones suelen estar sustentadas en la voluntad personal y no en una formación sistemática o en el respaldo de las autoridades universitarias. Esto pone en evidencia que la inclusión no puede seguir dependiendo de esfuerzos aislados, aun cuando los docentes de la Licenciatura en Educación Especial puedan considerarse como sensibles y comprometidos hasta cierto punto, sus posibilidades de impactar de forma significativa se ven reducidas si no cuenta con el respaldo de una institución que promueva, capacite y facilite la implementación de ajustes razonables. Por ello, se vuelve indispensable pasar de una atención de buena voluntad a una atención con fundamento estructural, donde la inclusión no sea una excepción, sino una norma.

En este sentido, resulta especialmente significativo que los propios docentes de la Licenciatura en Educación Especial sean quienes modelen de manera consistente las prácticas inclusivas que se espera que sus futuros egresados promuevan en otros contextos educativos. Más allá de su compromiso personal, su quehacer cotidiano se convierte en un referente formativo que puede consolidar o debilitar, la cultura de inclusión dentro de la institución. De ahí que su papel no solo sea el de aplicar ajustes razonables, sino también el de evidenciar, mediante su práctica, que la inclusión es un principio pedagógico irrenunciable. Cuando estos profesores asumen una postura activa y visible en favor de la inclusión, contribuyen a transformar el entorno universitario en un espacio que enseña con el ejemplo y que legitima la diversidad como componente indispensable del proceso educativo.

Por otra parte, el marco legal que respalda el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en México es robusto y sumamente claro, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, e incluso tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, coinciden en que el Estado y las instituciones educativas tienen la obligación de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia, participación y egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación revelan que existe una brecha importante entre lo que se establece en el papel y lo que ocurre en la práctica, si bien la normativa obliga, la realidad universitaria muestra que los ajustes razonables dependen mayormente de la iniciativa y criterio personal de algunos docentes, más que de lineamientos institucionales claros.

Los participantes coincidieron en que no existe una ruta formal ni accesible para solicitar dichos ajustes, y que la inclusión se vive de forma desigual, dependiendo del contexto, del grupo o incluso del grado de empatía de cada profesor. Por lo tanto, una de las principales conclusiones que se desprenden de este análisis es que la inclusión educativa, entendida como un derecho, debe pasar del discurso legal a la implementación real; la universidad, como espacio formador de futuros profesionales, tiene el deber de ser ejemplo de justicia, equidad y accesibilidad. Solo así se podrá dar cumplimiento no solo a la ley, sino también a la promesa de una educación verdaderamente para todos.

Asimismo, se evidencia un fenómeno que, aunque complejo, es necesario visibilizar: la inclusión, en muchas ocasiones, se convierte en una práctica condicionada; es decir, los docentes muestran una buena disposición hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, siempre y cuando estos cuenten con la capacidad intelectual que se considera suficiente para responder a las exigencias académicas de la licenciatura. Esta perspectiva pone sobre la mesa una línea delgada entre la voluntad inclusiva y la reproducción del capacitismo académico (Mareño-Sempertegui, 2021), pues pareciera que solo se incluye a quien se asemeja al estudiante promedio, dejando fuera a quienes requieren ajustes más significativos o presentan retos cognitivos mayores.

Estos hallazgos encuentran eco en la investigación realizada por Suriá-Martínez (2012), en la cual se expone que los docentes universitarios, aunque no manifiestan un rechazo explícito, sí presentan un nivel considerable de inquietud o malestar al tener estudiantes con discapacidad en sus aulas; esta inquietud se asocia principalmente a una percepción de falta de preparación, si bien los docentes no perciben un ambiente hostil entre los estudiantes, sí dejan claro que aún existen barreras internas, relacionadas con la seguridad y competencia profesional, que dificultan una inclusión plena. Comparando ambas investigaciones, puede afirmarse que la disposición existe, sin embargo, esta se ve frecuentemente limitada por criterios implícitos de rendimiento académico y por la inseguridad de los propios docentes frente a la diversidad. En otras palabras, la inclusión está bien vista siempre y cuando no represente una complicación para el diseño de la clase o para el ritmo del grupo. Este tipo de inclusión, que podríamos denominar selectiva, se aleja del espíritu del modelo inclusivo propuesto por Booth y Ainscow (2015), quienes sostienen que una escuela (o universidad) inclusiva no selecciona ni discrimina según el nivel de competencia, sino que transforma su estructura para acoger a todos, con sus diferencias y particularidades.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Ana-Georgina Macías-Rosado: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Visualización.

Briseda-Noemí Ramos-Ramírez: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Metodología; Supervisión; Validación; Visualización.

Norma-Guadalupe Márquez-Cabellos: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Supervisión; Validación; Visualización.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses en relación con el artículo presentado y la revista. Asimismo, declaramos que el proyecto no obtuvo financiamiento por parte de ninguna entidad u organismo.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *La educación inclusiva: Desarrollo de una escuela para todos*. Aljibe.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Manchester: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* [Ebook] (1ra ed). FUHEM.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Diario Oficial de la Federación. (2023). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Echeita-Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Echeita-Sarrionandia, G. (2020). Avances y desafíos de la educación inclusiva en la educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 25(3), 213-231.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., & Escalante, L. (2011). *Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Autorreporte*. Universidad de San Luis Potosí.
- Mareño-Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), pp. 24-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8247039>
- Márquez-Cabellos, N. G., Andrade-Sánchez, A. I., & García-Cedillo, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759>
- Molina-Béjar, R. (2010). Educación Superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, (70), 95-115. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140385005.pdf>
- Perera, V. H., Melero, N., & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14071512005>
- Shakespeare, T. (2018). *Disability: The basics*. Routledge.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Manual de los Centros de Atención Múltiple (CAM)*. Dirección General de Educación Especial. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/B7pILHGfCN-GTO-Manual-CAM.pdf>

- Suriá-Martínez, R., (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007>
- Tapia-Berrios, C., & Manosalva-Mena, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410001>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO, Francia. https://down21chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf



Análisis de la formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico

Analysis of teacher training for the development of the critical thinking

✉ **Laura García-Martínez**

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0009-0000-8490-4864>
laugmartinez20@gmail.com

William-René Reyes-Cabrera

Universidad Autónoma de Yucatán
México

<https://orcid.org/0000-0002-3443-6385>
wreyes@correo.uady.mx

Recibido: 19-09-2025

Aceptado: 27-10-2025

Publicado: 07-11-2025

Cómo citar este artículo:

García-Martínez, L., & Reyes-Cabrera, W. R. (2026). Análisis de la formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3570. <https://doi.org/10.21555/rpp.3570>

Resumen

Las brechas formativas entre docentes de educación preescolar en distintas regiones del mundo han generado desigualdades significativas en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas como el pensamiento crítico en la primera infancia. Se exponen los resultados de una revisión sistemática sobre la formación docente orientada al desarrollo del pensamiento crítico en educación preescolar. Con base en la declaración PRISMA y el uso de la estrategia PEO, se analizaron 15 estudios empíricos publicados entre 2015 y 2025, que incluyen procesos formativos dirigidos a docentes en formación. Los resultados fueron organizados en cuatro categorías: perspectivas de los autores sobre el pensamiento crítico; estrategias pedagógicas utilizadas; tipo de pensamiento crítico promovido y factores que dificultaron su desarrollo. Se encontró una diversidad de enfoques que van desde la reflexión sobre la práctica hasta posicionamientos sociocríticos y éticos, así como una variedad de metodologías activas y contextuales. Sin embargo, también se identificaron obstáculos estructurales e institucionales que dificultan su implementación. La revisión concluye que el pensamiento crítico en la formación docente no debe entenderse únicamente como una competencia técnica, sino como una práctica transformadora que articula lo cognitivo, lo ético y lo político desde la primera infancia.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Keywords: Educación infantil; Formación de profesores; Pedagogías críticas; Pensamiento crítico; Preescolar.

Abstract

Training gaps among preschool teachers in different regions of the world have led to significant inequalities in the development of complex cognitive skills such as critical thinking in early childhood. In response to this issue, the present article presents the results of a systematic review on teacher training aimed at the development of critical thinking in preschool education. Based on the PRISMA statement and the use of the PEO strategy, 15 empirical studies published between 2015 and 2025 were analyzed, all of which focus on training processes aimed at pre-service teachers. The results were organized into four categories: authors' perspectives on critical thinking, pedagogical strategies used, the type of critical thinking promoted, and factors that hindered its development. A diversity of approaches was found, ranging from reflection on practice to socio-critical and ethical stances, as well as a variety of active and contextual methodologies. However, structural and institutional obstacles that hinder implementation were also identified. The review concludes that critical thinking in teacher education should not be understood merely as a technical skill, but as a transformative practice that integrates cognitive, ethical, and political dimensions from early childhood.

Keywords: Critical Pedagogy; Critical thinking; Early childhood education; Preschool; Teacher education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, con la evolución en los hábitos en la vida laboral y personal de la sociedad actual debido al constante avance de la tecnología, es fundamental que las generaciones actuales y futuras cuenten con las competencias necesarias para afrontar los retos que implican estas transformaciones. No obstante, la falta de estándares internacionales claros sobre el desarrollo de estas competencias hace que la tarea sea complicada, porque tampoco se forma al profesorado sobre estas habilidades y conocimientos para que puedan ser ellos quienes eduquen al estudiantado sobre competencias como el desarrollo del pensamiento crítico o formar una sólida ciudadanía digital (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2024).

La atención al desarrollo del currículo y del profesorado de educación básica es crucial para la adecuada formación del estudiantado en las competencias de pensamiento crítico. Por ejemplo, en países como Finlandia, Corea del Sur y Canadá, la formación de los docentes se fundamenta en un enfoque científico que integra conocimientos disciplinares de la neurociencia, el desarrollo infantil, la autorregulación y las funciones ejecutivas, como aspectos fundamentales para mejorar el aprendizaje temprano y promover habilidades cognitivas complejas, logrando los puntajes más altos en las pruebas internacionales

como la del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2024).

Por el contrario, en países de bajos recursos económicos como algunos africanos o de Asia meridional, donde los programas de formación docente mantienen enfoques tradicionales orientados hacia instrucciones mecánicas, dejando a un lado el desarrollo de habilidades como la argumentación, el pensamiento crítico o la autonomía en niños, produce bajos niveles educativos y estudiantes poco preparados. Esta desigualdad existente entre países evidencia diferencias en la calidad de los aprendizajes de los niños en los primeros años a nivel mundial (UNESCO y UNICEF, 2024).

Cuando existe esta falta de procesos formativos en los docentes, se limitan las interacciones significativas con sus estudiantes. Esta limitación abre una brecha en el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas en la primera infancia; por ejemplo, las habilidades de pensamiento crítico, que se construyen a través del diálogo y la indagación (Ezcurdia, 2001).

Cuando se aborda el pensamiento crítico en el ámbito de la educación, Lipman (2014) resalta la importancia de desarrollar el pensamiento crítico desde la infancia. Expresa que, en ocasiones, la educación se limita a la enseñanza de habilidades separadas del razonamiento, sin integrarlas en un contexto significativo. De igual manera, declara que el pensamiento crítico permite a los estudiantes desarrollar la capacidad de dialogar, cuestionar, y razonar de manera contextualizada. Por ello, propone el programa “Filosofía para Niños” de Lipman (2014, pp. 13-15), basado en la premisa de que los niños poseen capacidades filosóficas innatas que son estimuladas a través del diálogo y la indagación en entornos de aprendizaje cooperativo.

Ahora bien, si se considera que el desarrollo del pensamiento crítico en los niños depende en gran medida de las mediaciones pedagógicas, es necesario analizar cómo se forman los docentes que acompañan estos procesos. Pedraza-Ramírez y Gil-Quintana (2024) declaran que la formación docente debe ser entendida como un espacio de configuración ética, política y subjetiva, donde el pensamiento crítico trasciende las competencias técnicas para situarse en un entramado de prácticas discursivas que moldean la identidad profesional y las formas de intervención educativa.

De acuerdo con lo anterior, O’Reilly et al. (2022) identificaron que es posible desarrollar el pensamiento crítico cuando se utilizan las estrategias pedagógicas adecuadas y cuando el docente tiene claro lo que quiere potenciar en el estudiante. También encontraron que la interacción en el aula, las historias, las experiencias narrativas y las diversas maneras de interactuar con el lenguaje, son algunas de las estrategias que mejor desarrollan el pensamiento crítico, sin embargo, no menciona de manera directa la necesidad de que los docentes de educación infantil estén formados específicamente para el desarrollo del pensamiento crítico en los niños pequeños.

El desarrollo del pensamiento crítico en el profesorado es fundamental para comprender cómo se forma y fortalece esta competencia clave en los docentes que atienden los primeros años de la infancia porque en esta etapa se sientan las bases del aprendizaje y el pensamiento autónomo en los niños (Cook, 2025). Por esto es esencial que los docen-

tes cuenten con habilidades críticas para reflexionar sobre su práctica, tomar decisiones pedagógicas informadas y fomentar un ambiente de aprendizaje significativo (Lin et al., 2025).

En este sentido, este artículo de revisión sistemática se centra en investigaciones empíricas sobre los procesos formativos de docentes, especialmente aquellos vinculados a pedagogías orientadas al desarrollo del pensamiento crítico en preescolar. Su finalidad es identificar estrategias actuales de formación y evidencias sobre su efectividad, que aporten insumos relevantes para formadores y responsables de políticas educativas que buscan fortalecer las competencias críticas en la docencia infantil.

Pregunta de investigación

¿Qué procesos formativos tienen los futuros docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación preescolar?

Objetivo

A partir de la pregunta de investigación, se establece el siguiente objetivo:

Determinar los procesos formativos que tienen los docentes en formación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación preescolar.

MÉTODO

A partir de la pregunta y el objetivo de investigación, se optó por una revisión sistemática para identificar tendencias, enfoques y hallazgos de la última década, con el fin de detectar vacíos, orientar futuras investigaciones y aportar insumos para el diseño de programas de formación docente (Newman y Gough, 2020). Para el desarrollo de esta revisión, se eligió la metodología PRISMA ya que establece un conjunto de criterios para la redacción transparente y con rigor académico de los resultados. Esta metodología es reconocida por su organización clara y su adopción en revisiones sistemáticas recientes en el campo de la educación (Kania y Kusumah, 2025; Page et al., 2021; Utaminingsih y Ellianawati, 2025).

Procedimiento

Se estableció la cadena de búsqueda con base en la pregunta de investigación, lo que implicó tener las palabras clave en inglés, por lo que la cadena quedó de la siguiente forma: (“Critical thinking” OR “Reflective thinking”) AND (“Early childhood education” OR “Early learning program*” OR Preschool* OR Kindergarten OR “Child* care center*” OR Nursery*) AND (“Teacher education” OR “Teacher Preparation” OR “Teacher Training”).

Tanto la pregunta de investigación como las palabras clave se redactaron de acuerdo con la estrategia PEO (Cronin, 2013), como se muestra en la tabla 1. Además, se especifican las bases de datos que se utilizaron para la búsqueda de los artículos.

Tabla 1*Estrategia PEO y bases de datos*

PEO	Población	Intervención	Resultado
Palabras Clave	Early childhood education OR Early learning program OR Preschool OR Kindergarten OR Child Care center OR Nursery	Critical Thinking OR Reflective Thinking	Teacher education OR Teacher Preparation OR Teacher Training
Bases de datos	Web of Science ERIC, Academic Search Ultimate, y Education Source (vía EBSCOhost)		

Nota: Elaboración propia

Para determinar los criterios de inclusión y exclusión se establecieron cinco categorías (tabla 2), de acuerdo con la estrategia PEO, las cuales muestran aquellos aspectos que se tuvieron en cuenta al momento de seleccionar los artículos que sustentan la pregunta y el objetivo planteados (Cronin, 2013). Se seleccionaron estudios empíricos que incluyeran como participantes a docentes en formación, pertenecientes a los niveles educativos de preescolar y primera infancia, y que hubieran sido expuestos a procesos de capacitación orientados al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Tabla 2*Criterios de inclusión y exclusión*

	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Población	Docentes en formación	Estudiantes, directores, familias
Nivel educativo	Primera infancia, preescolar, educación infantil	Primaria, secundaria, educación superior
Exposición	Pensamiento crítico y reflexivo	Desarrollo motor
Resultado	Procesos de formación docente	Actitudes, concepciones, prácticas pedagógicas, educación tradicional
Tipo de estudio	Artículos empíricos	Tesis, artículos de opinión, revisiones de literatura, ponencias, informes

Nota: Elaboración propia

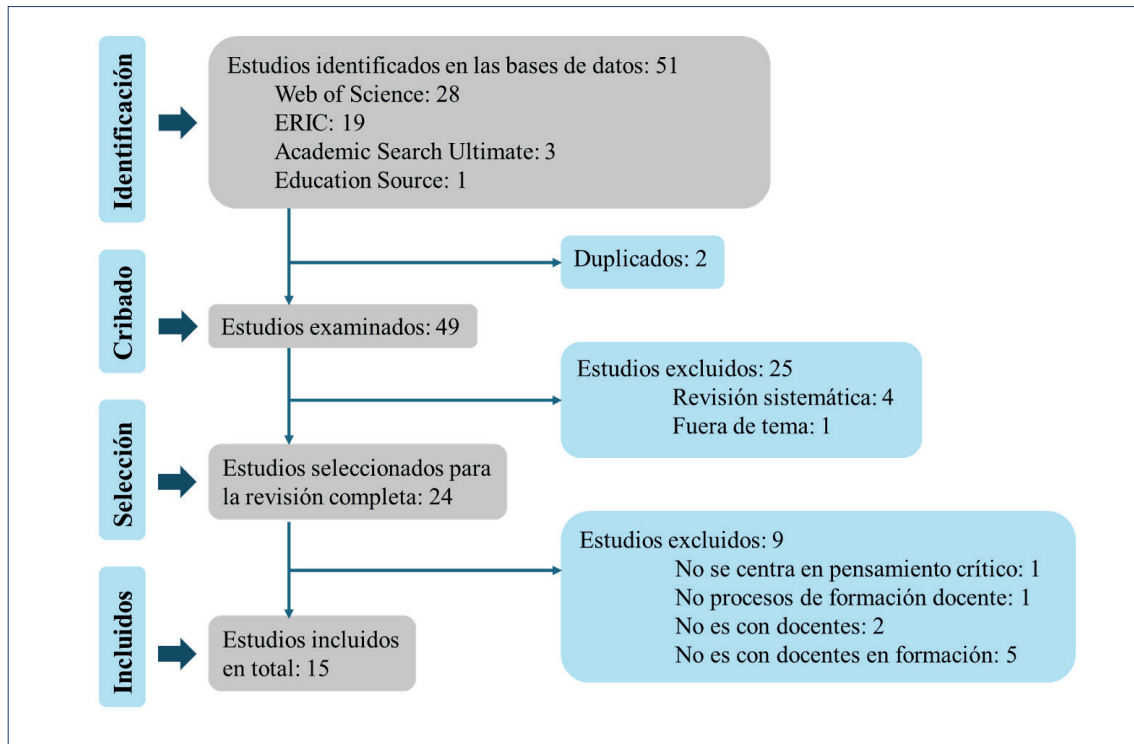
De los artículos seleccionados se tomaron datos como país, año de publicación, características de los participantes, tipo de estudio, tipo de formación docente, estrategias pedagógicas, duración del programa formativo y resultados obtenidos de los estudios.

La búsqueda se realizó entre el 11 de marzo de 2025 y el 21 de mayo del mismo año. En total se identificaron 51 artículos: 28 en Web of Science, 19 en ERIC, 3 en Academic Search Ultimate, y 1 en Education Source. Se agregaron a la búsqueda filtros de año, donde se limitó la búsqueda desde el 2015 hasta el 2025, y filtro de tipo de publicación a artículos de investigación.

En la segunda etapa de la selección, se eliminaron aquellos que estaban duplicados ($n = 2$), y aquellos que estaban fuera del tema de interés ($n = 25$), entre ellos algunos que pertenecían al género de revisión sistemática. Este paso dejó un total de 24 artículos a los cuales se les aplicaron los criterios de inclusión.

Finalmente quedaron 15 artículos, puesto que uno no tenía como eje central el pensamiento crítico, 2 no se enfocaba en procesos formativos para docentes, 1 analizaba planes de estudio, es decir, no contaba con el criterio de población que era el de docentes de educación preescolar, y 5 eran estudios realizados con docentes en ejercicio (figura 1).

Figura 1
Diagrama de flujo de la estrategia PRISMA



Nota: Elaboración propia a partir del diagrama de flujo de Page et al. (2021)

Los datos recolectados se organizaron en temáticas a partir de los objetivos y los resultados en cuanto a los enfoques de formación docente analizados. Para ello se diseñó una matriz que permitió sintetizar los aspectos clave: tipo de formación, metodología empleada, duración de la capacitación, tipo de estrategia pedagógica enfocada en el pensamiento crítico, y resultados obtenidos en los participantes. Una vez recolectada la información, se aplicó un análisis de contenido cualitativo, con el fin de identificar patrones, categorías emergentes y relación entre los componentes formativos. Esta estrategia permitió agrupar los hallazgos en temas comunes y compartir las similitudes y diferencias entre estudios provenientes de distintos contextos geográficos y metodológicos.

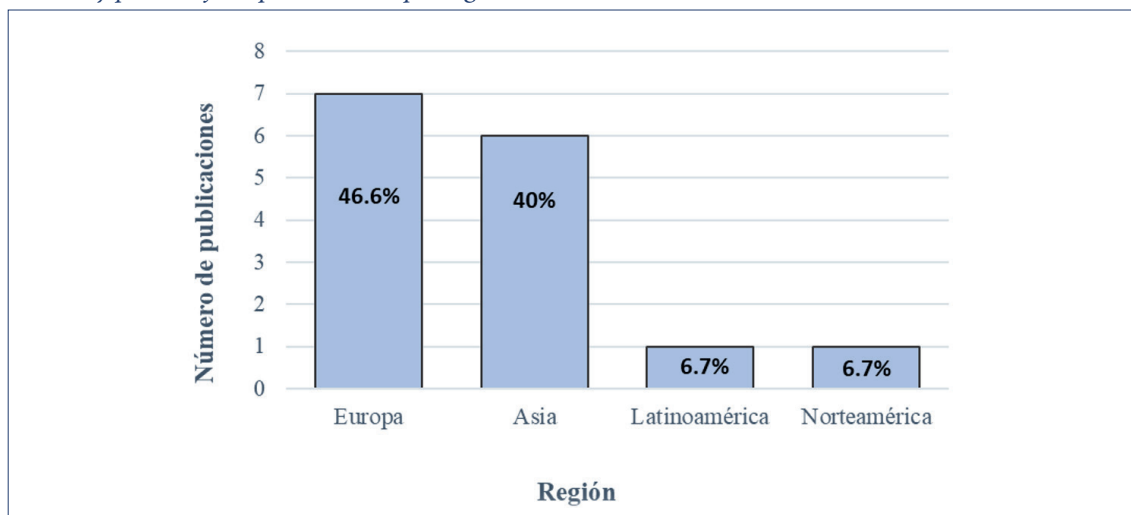
Tabla 3*Autores de los artículos analizados en la presente revisión sistemática*

Apellidos y año de publicación		
(Birkeland, 2015)	(Gatti y Torrego-Egido, 2024)	(Ramírez-Abrahams et al., 2024)
(Çiftçi y Topçu, 2023)	(Lee et al., 2018)	(Sabariego-Puit et al., 2020)
(Diez-Ros et al., 2024)	(Lim, 2023)	(Soto-González et al., 2023)
(ElSayary y Mohebi, 2025)	(Niemi et al., 2024)	(Yigit-Gencten et al., 2024)
(Evagorou, 2024)	(Nong et al., 2022)	(Ziv, 2015)

Nota: Elaboración propia

RESULTADOS

Las investigaciones correspondientes al corpus de análisis de esta revisión sistemática están divididas por regiones de la siguiente manera: el 46.6% (n = 7) fueron en Europa, el 40% (n = 6) en Asia, el 6.7% (n = 1) en Sudamérica, y el 6.7% (n = 1) en Norteamérica. Siendo Europa y Asia las regiones con mayor número de investigaciones publicadas relacionadas con el tema de interés, el país que cuenta con más artículos es España con 4.

Figura 2*Número y porcentaje de publicaciones por región.*

Nota: Elaboración propia

De este corpus, las investigaciones cualitativas se basaron principalmente en estudios de caso desde enfoques críticos y socioculturales para analizar prácticas pedagógicas y tensiones del pensamiento crítico. En cambio, los estudios cuantitativos utilizaron cuestionarios, escalas Likert y análisis estadístico para evaluar programas formativos y medir competencias en docentes en formación.

Por otra parte, el análisis de los artículos se organizó en 4 categorías que permiten comprender los procesos formativos de los docentes para desarrollar el pensamiento crítico en la educación infantil. Estas categorías son: perspectiva de los autores sobre el pensamiento crítico; estrategias pedagógicas de formación docente; tipo de pensamiento crítico promovido; y factores que dificultaron el desarrollo del pensamiento crítico.

Perspectiva de los autores sobre el pensamiento crítico

Entre los resultados que obtuvieron los investigadores, hubo algunos que lograron una consolidación de habilidades de autorreflexión en los participantes. ElSayary y Mohebi (2025) y Lim (2023), promovieron la reflexión sobre la práctica docente por medio de la tecnología como herramienta didáctica, para aumentar la autoeficacia y la toma de decisiones pedagógicas. En ese mismo orden de ideas, Niemi et al. (2024), Sabariego-Puit et al. (2020) y Yigit-Gencten et al. (2024), compartieron una perspectiva enmarcada en la reflexión crítica ubicada en la práctica educativa real como eje del desarrollo profesional, para fomentar la autorregulación y la toma de conciencia sobre el rol docente.

Por su parte, tanto Çiftçi y Topçu (2023), como Evagorou (2024) y Nong et al. (2022), trabajaron el desarrollo del razonamiento crítico por medio de actividades basadas en la resolución de problemas en entornos STEM, en los cuales se fomentaron habilidades como la argumentación, la formulación de hipótesis, la evaluación de evidencias y la exploración de soluciones múltiples. Estos conciben el pensamiento crítico como una capacidad activa de análisis y reformulación de ideas. Además, Birkeland (2015) y Lee et al. (2018) vinculan el pensamiento crítico con la formación ética, ciudadana y en contexto, como una habilidad para comprender las diversas realidades y cuestionar supuestos sociales y culturales, desde un enfoque socioeducativo y humanista.

Díez-Ros et al. (2024), Gatti y Torrego-Egido (2024) y Ziv (2015) comprenden la educación como una herramienta política y transformadora, que invita al compromiso con los derechos humanos y la democracia. También coinciden en que los futuros docentes deben reconocer las injusticias estructurales y problematizar asuntos como las ideologías tradicionales, el sexismo, la exclusión, entre otros. Asumen un compromiso con el cambio social donde los docentes son agentes principales de la transformación con actitud activa en pro de las necesidades de los contextos para una sociedad más justa e igualitaria.

Finalmente, para Ramírez-Abrahams et al. (2024) y Soto-González et al. (2023) el desarrollo de la creatividad es un proceso que fomenta la resolución crítica de problemas, pues la promueven como una forma de pensamiento divergente, necesario para enfrentar situaciones complejas de la práctica docente. Además, ambos estudios resaltan que la creatividad no se desarrolla sin reflexión, de ahí que su vinculación con el pensamiento crítico es fundamental, pues se sitúa en realidades educativas y se resignifica el quehacer docente. Ambas investigaciones hacen propuestas metodológicas que invitan a trascender los esquemas tradicionales para abrir paso a aprendizajes no convencionales que permita conectar emociones y crítica social en la práctica pedagógica.

Estrategias pedagógicas de formación docente

En primer lugar, están las estrategias activas y experienciales, las cuales motivaron a los docentes en formación, mediante el aprendizaje basado en, y el aprendizaje-servicio (Lee et al., 2018), a salir de las estructuras de la educación tradicional para que el aprendizaje de la primera infancia tenga una proyección hacia la conciencia social y ambiental, y que los docentes puedan de manera crítica conectar los saberes con la vida real y cotidiana de los estudiantes para generar nuevas estrategias de resolución de problemas y aprender mientras interactúan con su entorno problemas (Ramírez-Abrahams et al., 2024; Lee et al., 2018). No obstante, en el estudio de Lee et al. (2018), también se evidenciaron tensiones éticas y desafíos prácticos en los docentes en formación, quienes enfrentaron dilemas sobre cómo tomar posición como agentes de cambio sin caer en posturas paternalistas frente a las comunidades a las que servían, lo que revela la complejidad del aprendizaje-servicio como experiencia crítica.

En segundo lugar, las estrategias artísticas y creativas ayudaron a los docentes en formación a que interrogaran los discursos sobre lo que debería o no ser la educación, y especialmente a cuestionar su identidad profesional en búsqueda de otras formas de ser docentes de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Esto se logró a través de la danza, la pintura, el teatro, expresiones artísticas que permitieron explorar emociones y valores éticos por medio de prácticas colaborativas (Soto-González et al., 2023). Estas experiencias muestran cómo el arte es una vía pedagógica para activar el pensamiento crítico desde lo sensorial y lo simbólico.

Una tercera estrategia fue la basada en el lenguaje, la argumentación y la lectura, por medio de la cual se impulsó el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros docentes y sus estudiantes. A través del análisis crítico del discurso en el aula, se motivó a los docentes en formación a reconocer diferentes perspectivas, examinar argumentos textuales y tomar posición frente a los temas abordados para desafiar las normas que dominan en la sociedad (Birkeland, 2015). No obstante, en este estudio el pensamiento crítico no se centra exclusivamente en la argumentación textual, sino en la transformación de concepciones culturales a través de la educación comparada, promoviendo la comprensión intercultural y el cuestionamiento de visiones etnocéntricas en contextos formativos. Igualmente, la lectura en voz alta por medio de preguntas generó espacios de diálogo con niños de preescolar, donde pudieron expresar sus opiniones y escuchar a sus compañeros para lograr un pensamiento reflexivo desde la primera infancia (Yigit-Gencten et al., 2024).

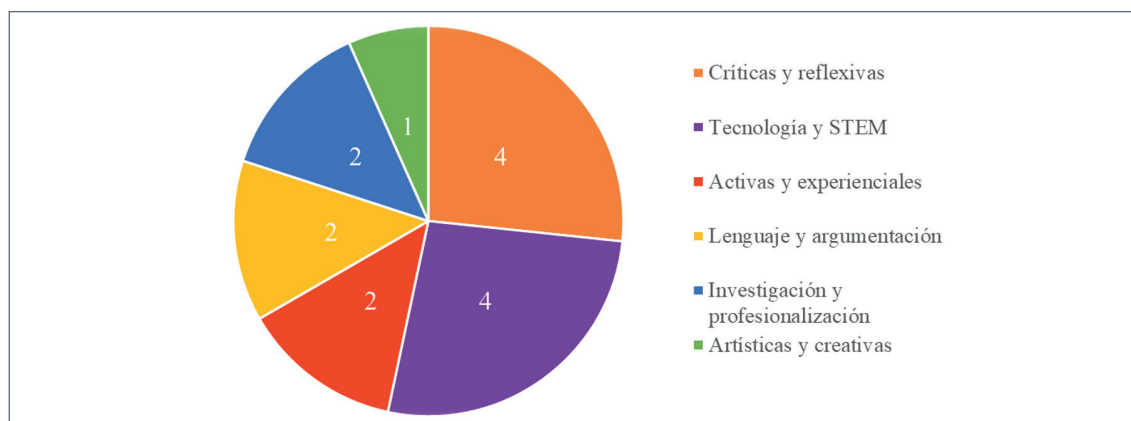
En cuarto lugar, la estrategia basada en enfoques críticos y reflexivos fue abordada desde una perspectiva que cuestiona las prácticas tradicionales y promueve una formación docente transformadora. Díez-Ros et al. (2024) y Ziv (2015) hacen énfasis en la reflexión como una herramienta para transformar la identidad docente y fomentar prácticas que incluyan más a la comunidad educativa, para que participen y se comprometan con la justicia social. Del mismo modo, el primero de estos autores junto con ElSayary y Mohebi (2025), además de reflexionar sobre la identidad, su consideración también está en la búsqueda de mejorar la práctica docente y consolidar una autonomía profesional, elementos que están vinculados con el pensamiento crítico. También comparten ideas con ellos Gatti y Torrego (2024), pues coinciden en la necesidad de enmarcar la formación docente en un enfoque de derechos humanos y pensamiento crítico como herramienta para la participación democrática.

La quinta estrategia tiene que ver con la investigación formativa y la profesionalización docente, las cuales permitieron que los docentes en formación construyeran conocimiento desde la reflexión sobre sus prácticas, que favoreció un desarrollo profesional autónomo y crítico. Esto se evidenció en el estudio de Sabariego-Puit et al. (2020), donde la integración de la competencia investigadora en la formación inicial promovió la toma de decisiones pedagógicas. La propuesta combinó el codiseño, el aprendizaje-servicio (ApS) y la investigación formativa, lo que permitió que los estudiantes desarrollaran autonomía profesional y lograran transferir el conocimiento generado hacia contextos reales, a través del análisis de problemas situados y propuestas de intervención educativa. Por su parte, Niemi et al. (2024) abordaron estas estrategias desde el codiseño y la resolución de problemas reales, con el propósito de formar docentes capaces de enfrentar los retos del futuro con pensamiento creativo, autorregulación y compromiso pedagógico.

En sexto lugar, las estrategias relacionadas con el uso de tecnológicas y enfoques STEM, fortalecieron habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas a través de la creatividad en contextos mediados por herramientas digitales. Por un lado, Çiftçi y Topçu (2023) y Nong et al. (2022) coinciden en que el pensamiento computacional y el aprendizaje por indagación favorecen el pensamiento lógico, al igual que el desarrollo de soluciones ante desafíos reales, lo que sitúa a los docentes como mediadores activos entre el aula y su entorno.

Por otro lado, tanto Evagorou (2024) como Lim (2023) resaltan la importancia de diseñar experiencias tecnológicas significativas que enlacen contenidos curriculares con dimensiones éticas, sociales y emocionales. Mientras que Evagorou promovió la integración de problemas sociales y científicos en las clases STEM para generar reflexión crítica, Lim (2023) mostró cómo la alfabetización digital fortaleció la autoeficacia de los futuros docentes, al brindarles confianza en el uso pedagógico de libros electrónicos, videos y narraciones digitales. Sin embargo, la autora también identificó que, aunque los futuros docentes demostraron altos niveles de pensamiento crítico digital, presentaron dificultades para resolver problemas prácticos relacionados con el uso de inteligencias artificiales en el aula, lo que evidencia una brecha entre el dominio técnico y su aplicación pedagógica concreta. En la figura 3 se resume el número de metodologías empleadas en las diferentes investigaciones.

Figura 3
Metodologías utilizadas en las investigaciones.



Nota: Elaboración propia

Tipo de pensamiento crítico promovido

Uno de los tipos de pensamiento crítico que se promueve es el pensamiento reflexivo. En el estudio de ElSayary y Mohebi (2025), los docentes en formación adquirieron habilidades que les permitió cuestionar sus prácticas educativas con la primera infancia y poner en duda la validez de los aprendizajes adquiridos durante sus procesos educativos, con el fin de evitar la reproducción de una praxis inadecuada con sus futuros estudiantes. Del mismo modo, en Birkeland (2015), Lee et al. (2018) y Niemi et al. (2024) sus resultados arrojaron que los participantes reflexionaron acerca de sí mismos, su crecimiento profesional, el rol que tenían dentro de la educación y la manera en que el entorno y las diferentes realidades educativas los confrontaron con sus experiencias anteriores y las teorías que los habían acompañado hasta entonces.

Otro fue el pensamiento analítico, el cual se desarrolló en los docentes en formación por medio de estrategias STEM, el uso de IA y herramientas tecnológicas, que les permitió razonar y analizar problemáticas de la vida real, evaluar las tecnologías de la información en educación, y tomar decisiones frente al involucramiento de estas estrategias en la educación infantil para su desarrollo integral (Çiftçi y Topçu, 2023; Evagorou, 2024; Lim, 2023). Fortalecieron también habilidades para examinar los currículos basados en las necesidades de los estudiantes, plantear soluciones para enriquecer el aprendizaje por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y mejorar sus prácticas docentes (Ramírez-Abrahams et al., 2024; Sabariego-Puit et al., 2020). Además, en el estudio de Nong et al. (2022) se evaluaron, a través del razonamiento científico, temas sobre sostenibilidad y su pertinencia en relación con las distintas etapas del desarrollo infantil.

El pensamiento argumentativo fue otro tipo de pensamiento crítico que se abordó en los estudios, sin embargo, hubo una promoción limitada en la formación docente. En Gatti y Torrego (2024) se identificaron dificultades en las futuras maestras para realizar argumentaciones consistentes frente a temas sensibles como los relacionados a la educación sexual, lo cual se debe a la falta de enseñanza explícita de esta habilidad en los programas formativos. Esta investigación resalta la necesidad de incorporar enfoques pedagógicos que fortalezcan el razonamiento desde una perspectiva ética y crítica. En contraste, el estudio de Yigit-Gencten et al., (2024) mostró que las preguntas abiertas en actividades de lectura en voz alta que realizaron las docentes con sus estudiantes, favorecieron en los niños la justificación de ideas y la consideración de alternativas, mientras que el de Ziv (2015) destacó cómo la pedagogía feminista fortaleció en las futuras docentes la capacidad de argumentar críticamente en contextos educativos sensibles, al fomentar el diálogo reflexivo y el cuestionamiento de supuestos.

De manera adicional en esta categoría se promueve el pensamiento creativo-crítico. Soto-González et al. (2023) concluyeron que a través de las artes y enfoques interdisciplinarios se fomentó en los docentes en formación la habilidad de pensar de manera abstracta e ingeniosa, lo que les permitió experimentar curiosidad y proyectar mejores experiencias pedagógicas en su futuro quehacer profesional. En este mismo sentido, este tipo de pensamiento fue promovido en Díez-Ros et al. (2024) mediante la enseñanza de las ciencias sociales con el fin de que los docentes tuvieran una perspectiva democrática y transformadora para la ciudadanía.

Factores que dificultaron el desarrollo del pensamiento crítico

Si bien hubo factores que facilitaron el desarrollo del pensamiento crítico en los docentes en formación, como diseños pedagógicos adecuados, contextos formativos favorables, integración de tecnologías educativas, y desarrollo de competencias críticas y reflexivas, hubo algunos casos en los que se presentaron dificultades, especialmente en estudios que se realizaron con docentes en ejercicio. Estas dificultades que se enfrentaron fueron de orden estructural, es decir, limitaciones del entorno educativo, institucional, cultural y socioeconómico que impiden la implementación de la práctica pedagógica orientada al desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente.

Se evidenciaron obstáculos institucionales y curriculares en Birkeland (2015), pues los estudiantes llegan a la universidad con preconcepciones que han naturalizado, lo cual dificulta su apertura a perspectivas críticas o interculturales. Además, el sistema educativo no brinda espacios para confrontar estas ideas ni para dialogar desde la diferencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta revisión sistemática permiten afirmar que el pensamiento crítico ocupa un lugar cada vez más relevante en los procesos de formación docente en educación preescolar, aunque persisten tensiones conceptuales y metodológicas que limitan su desarrollo completo. En primer lugar, se identificó una variedad de perspectivas sobre lo que implica pensar críticamente, como un campo que aún está en construcción, donde coexisten enfoques que privilegian la reflexión sobre la práctica (ElSayary y Mohebi, 2025; Niemi et al. (2024). A su vez se identificaron otras posturas más cognitivas vinculadas al análisis lógico y la resolución de problemas (Çiftçi y Topçu, 2023; Evagorou, 2024). Además, visiones sociocríticas que asocian el pensamiento crítico con la justicia social y la transformación educativa (Birkeland, 2015; Gatti y Torrego, 2024).

Todas estas perspectivas se relacionan con la propuesta filosófica de Lipman (2014), quien concibe el pensamiento complejo como un acto de equilibrio entre la indagación racional, la creatividad, el juicio ético y el compromiso comunitario. Para este autor, el pensamiento crítico no se puede reducir a una serie de habilidades técnicas o lógicas, sino que debe articularse con la experiencia, el asombro y el diálogo democrático. Desde esta visión, formar docentes capaces de pensar críticamente implica equiparlos con herramientas para cuestionar sus creencias, generar nuevas interpretaciones del entorno y comprometerse con el sentido ético de la enseñanza. De acuerdo con esta idea, Ezcurdia (2001), expresa que el origen del pensamiento filosófico, y por tanto crítico, se halla en la capacidad de formular preguntas auténticas sobre el mundo. Para este autor, los docentes deben promover para sí mismos y en sus estudiantes, una actitud de asombro y problematización constante.

En cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas en los procesos de formación docente, los estudios revisados destacan una preferencia por metodologías activas, colaborativas y reflexivas. Las comunidades de aprendizaje, las prácticas reflexivas, los estudios de caso, y los laboratorios didácticos aparecen como herramientas privilegiadas (Díez-Ros

et al., 2024; Lee et al., 2018). Estas metodologías apuntan hacia un modelo de formación donde el pensamiento crítico se construye en la relación con contextos concretos y experiencias vividas. Lipman (2014) hace énfasis en la importancia de generar comunidades de investigación en el aula donde las personas puedan explorar sentidos, confrontar argumentos, construir juicios razonables y compartir responsabilidades cognitivas y morales. En este marco, el pensamiento crítico deja de ser un acto individual para convertirse en un proceso subjetivo y transformador.

Respecto al tipo de pensamiento crítico promovido, se observó una prevalencia de enfoques que dan privilegio al análisis lógico y la argumentación racional, aunque también se reconocen dimensiones creativas, éticas y políticas del pensamiento (Ramírez-Abrahams et al., 2024; Soto-González et al., 2023). Esta diversidad permite comprender que el pensamiento crítico no es único, sino un campo que se expresa de múltiples maneras: como capacidad de analizar y evaluar información, como sensibilidad ante la injusticia, como disposición para imaginar alternativas o como compromiso ético con el otro. En este punto, la crítica de Freire (1970) resulta fundamental, pues para él, pensar de manera crítica no es un ejercicio neutro ni meramente cognitivo, sino un acto político y emancipador. Formar docentes críticos, es entonces, formar sujetos capaces de leer el mundo para transformarlo.

Sin embargo, promover el desarrollo crítico se ve limitado por varios factores estructurales identificados en los estudios revisados. Entre los más comunes se encuentran la rigidez de los planteles de estudios, la sobrecarga de contenidos, la escasa formación de los formadores en pensamiento crítico, y los contextos escolares marcados por la estandarización y la idea de rendimiento. Estos factores estructurales reflejan una contradicción entre los discursos institucionales que promueven el desarrollo de competencias críticas y las condiciones reales de los sistemas educativos, que muchas veces refuerzan prácticas repetitivas y descontextualizadas.

Los resultados de esta revisión evidencian avances significativos en la incorporación del pensamiento crítico en la formación docente inicial en preescolar, pero también muestran la necesidad de revisar los marcos institucionales y curriculares que regulan dicha formación. Se requiere una apuesta por modelos que integren las dimensiones: reflexiva, lógica, creativa, ética y política del pensamiento crítico, para superar visiones fragmentadas de la educación. Formar docentes críticos además de entenderse como una tarea técnica, también se debe entender como un proceso de transformación cultural, pedagógico y social. En este sentido, los hallazgos permiten concluir que el desarrollo del pensamiento crítico en la formación docentes para la educación preescolar es una tarea urgente y compleja, y para ello se requiere que los programas formativos enuncien la importancia del pensamiento crítico y genere condiciones reales para que este se materialice en la práctica cotidiana de la docencia desde la primera infancia.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación, se hacen algunas recomendaciones. En primer lugar, el número de estudios seleccionados ($n = 15$) restringe la posibilidad de generalizar los resultados a todos los contextos de formación docente, en especial en regiones de Latinoamérica y África, donde la producción académica sobre pensamiento crítico en educación es aún escasa. Además, la mayoría de

los artículos revisados se concentraron en programas formativos universitarios y no en procesos de actualización profesional, lo que deja fuera perspectivas valiosas sobre la formación continua del profesorado en ejercicio. Otra limitación importante está relacionada con la variabilidad conceptual del pensamiento crítico, pues las investigaciones difieren en su definición, medición e implementación, lo que dificulta establecer comparaciones precisas entre los enfoques analizados.

A partir de estas limitaciones, se sugieren futuras líneas de investigación orientadas a: ampliar el estudio hacia contextos latinoamericanos, diseñar evaluaciones longitudinales que permitan valorar los efectos del pensamiento crítico en las prácticas docentes y en el aprendizaje infantil, explorar el papel de las tecnologías emergentes y de la inteligencia artificial en la promoción del pensamiento crítico desde la educación inicial, y analizar la formación de formadores, es decir, los programas destinados a quienes preparan a los futuros docentes, con el fin de garantizar un enfoque coherente entre teoría, práctica y política educativa.

DECLARACIÓN ÉTICA

Este artículo de revisión sistemática se elaboró con respeto a los principios éticos de integridad académica y transparencia científica. No se incurrió en plagio, manipulación de datos ni duplicación de publicaciones. Todos los materiales analizados corresponden a fuentes debidamente citadas y referenciadas. El manuscrito es original y no ha sido sometido de manera simultánea a otro proceso editorial.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Laura García-Martínez: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

William-René Reyes-Cabrera: Análisis formal; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

FINANCIACIÓN

Esta investigación fue financiada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por medio de la beca para estudio de posgrado número CVU: 2060808.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo de revisión sistemática es parte de los requisitos para la obtención del grado en Maestría en Investigación Educativa (MIE) del posgrado de la Facultad de Edu-

cación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se agradece al posgrado por el soporte académico y a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIH-TI) por la financiación.

REFERENCIAS

- Birkeland, Å. (2015). Cross cultural comparative education – fortifying preconceptions or transformation of knowledge? *Policy Futures in Education*, 14(1), 77–91. <https://doi.org/10.1177/1478210315612647>
- Çiftçi, A., & Topçu, M. S. (2023). Improving early childhood pre-service teachers' computational thinking skills through the unplugged computational thinking integrated STEM approach. *Thinking Skills and Creativity*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101337>
- Cook, P. (2025). There is more to life than sport: Debating popular culture to develop critical thinking skills. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2025.100537>
- Cronin, P. (2013). How to do a systematic literature review in nursing. A step-by-step guide. *Nurse Education in Practice*, 13(9). <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.12.004>
- Díez-Ros, R., Ortuño-Martínez, B., Ponsoda-López-de-Atalaya, S., & Dominguez-García, A. (2024). Genealogías femeninas y formación inicial docente. El papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales para el aprendizaje de la Sostenibilidad y la Ciudadanía Mundial. *Feminismo*, 43, 83–108. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.04>
- ElSayary, A., & Mohebi, L. (2025). Fostering preservice teachers socio-emotional, technological, and metacognitive knowledge (STM-K) using e-portfolios. *Education and Information Technologies*, 30(2), 2095–2122. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12894-7>
- Evagorou, M. (2024). Engaging kindergarten pre-service teachers in the design and implementation of STEM lessons. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1277835>
- Ezcurdia, J. (2001). *La historia de las preguntas ¿Por qué?: Una historia de la filosofía para niños*. FONCA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gatti, M. L., & Torregio-Egido, L. (2024). Percepciones de estudiantes de Magisterio sobre la agenda educativa de la nueva eExtrema derecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 5–22. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.001>
- Kania, N., & Kusumah, Y.S. (2025). The measurement of higher-order thinking skills: A systematic literature review. *Malaysian Journal of Learning and Instruction* 22 (1), 97–116. <https://doi.org/10.32890/mjli2025.22.1.6>
- Lee, S., Park, H., & Chun, E. (2018). “My assets + their needs = my learning + their learning”: incorporating service learning into early childhood teacher education in South Korea. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 441–460. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1452190>
- Lim, E. M. (2023). The effects of pre-service early childhood teachers' digital literacy and self-efficacy on their perception of AI education for young children. *Education and Information Technologies*, 28(10). <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11724-6>

- Lin, M. Y., Hong, J. C., Chin, T. J., & Chen, N. (2025). The influence of preschool teachers' critical thinking attitude on their perceived ease of understanding and integrating, and attitude toward implementation of a new curriculum. *Thinking Skills and Creativity*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101868>
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. En O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research* (pp. 3–22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Niemi, L. H. L., Kangas, J., & Köngäs, M. (2024). Blending pedagogy: equipping student teachers to foster transversal competencies in future-oriented education. *Frontier in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1373176>
- Nong, L., Liao, C., Ye, J. H., Wei, C., Zhao, C., & Nong, W. (2022). The STEAM learning performance and sustainable inquiry behavior of college students in China. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.975515>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative minds, Creative schools*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-iii_765ee8c2-en.html
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom - A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pedraza-Ramírez, C. E., & Gil-Quintana, J. (2024). Competencias mediáticas del profesorado en formación en Colombia: pensamiento y ciudadanía críticos. *Hachetepe*, (28). <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2024.i28.1201>
- Ramírez-Abrahams, P., Chaves-Álvarez, A. L., & Urdaneta-Benavides, M. (2024). Problem-based learning: The experience of the project “Challenging my pedagogical creativity” in the teacher training of the students of the Pedagogy career with an emphasis on Preschool and Early Childhood Education of the National University, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 28(3). <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18631>
- Sabariego-Puit, M., Cano-Hila, A. B., Gros-Salvat, B., & Piqué-Simón, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contextos educativos* (26), 239–259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>
- Soto-González, M., Rodríguez-López, R., & Renovell-Rico, S. (2023). Transdisciplinarity and reflective and creative thinking through art in teacher training. *Education Sciences*, 13(10). <https://doi.org/10.3390/educsci13101003>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2024). Global report on early childhood care and education: the right to a strong foundation. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/FWQA2113>
- Utaminingsih, E. S., & Ellianawati, E. (2025). Development of STEAM-based E-modules on human circulatory topics containing critical reasoning and independent characters. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 26(1), 48–84. <https://doi.org/10.17718/tojde.1368962>
- Yigit-Gencten, V., Ozen-Uyar, R., & Gultekin, M. (2024). “Nobody answered, didn’t you listen to me?”: Preservice teacher-facilitated read-alouds and their strategies to navigate interactivity in preschool classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104716>
- Ziv, H. G. (2015). Feminist pedagogy in early childhood teachers’ education. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 197–211. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i6.1072>



Prácticas docentes para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes normalistas

Teaching practices for the development of academic writing in pre-service teachers

✉ **Sellenne Ríos-Higuera**

Escuela Normal Superior Hermosillo
México
<https://orcid.org/0000-0002-6379-8334>
ensh.srios@creson.edu.mx

Francisco-Javier Sotomayor-Andrade

Escuela Normal Superior Hermosillo
México
<https://orcid.org/0009-0009-4506-4394>
ensh.fsotomayor@creson.edu.mx

Recibido: 11-08-2025

Aceptado: 11-09-2025

Publicado: 01-10-2025

Cómo citar este artículo:

Ríos-Higuera, S., & Sotomayor-Andrade, F. J. (2026). Prácticas docentes para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes normalistas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3543. <https://doi.org/10.21555/rpp.3543>

Resumen

La escritura académica como objeto de estudio en el nivel superior es reciente en América Latina. Si bien las investigaciones suelen centrarse en el desempeño de los estudiantes, el presente estudio da un giro al tener como objetivo describir las prácticas docentes dirigidas al desarrollo de la escritura académica. El diseño consistió en un estudio de caso, de profundidad descriptiva y con enfoque cualitativo. Se entrevistó a 14 docentes de una escuela normal superior en el noroeste de México, y se analizaron sus planeaciones de clase. Los hallazgos sugieren que los docentes vinculan la escritura académica con la práctica de diversas habilidades intelectuales, el uso de un lenguaje formal y normas de redacción propias de la disciplina, y que en la especialidad de inglés es donde principalmente se trabaja la escritura académica. Aunque los docentes consideran esta habilidad importante, no todos la trabajan en sus cursos, no existe un acompañamiento por parte de los docentes durante el proceso de escritura académica y no existe uniformidad en los criterios de evaluación. Se concluye que las deficiencias en la escritura académica podrían minimizarse si ésta es incluida transversalmente en el currículo y si se origina una responsabilidad compartida entre estudiantes, docentes y autoridades institucionales.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Keywords: Escritura académica; Educación superior; Escuela normal superior; Formación docente.

Abstract

Academic writing as an object of study in higher education is recent in Latin America. While research has usually focused on student performance, this study takes a different approach by aiming to describe teaching practices aimed at developing academic writing. The research design consisted of a descriptive, in-depth case study with a qualitative approach. Fourteen teachers from a teacher training school in northwestern Mexico were interviewed, and their lesson plans were analyzed. Findings suggest that teachers associate academic writing with the practice of various intellectual skills, the use of formal language, and discipline-specific writing conventions, and that the English major is where academic writing is most frequently addressed. Although teachers consider this skill important, not all of them incorporate it into their courses; there is no teacher guidance throughout the academic writing process, and there is no uniformity in evaluation criteria. The study concludes that deficiencies in academic writing could be reduced if it were incorporated transversally into the curriculum and if a shared responsibility were established among students, teachers, and institutional authorities.

Keywords: Academic writing; Higher education; Teacher training school; Teacher training.

INTRODUCCIÓN

La escritura académica resulta de interés para muchos docentes en el nivel universitario, pues la evaluación a través de trabajos escritos en este nivel es una opción considerada por la mayoría de los docentes que imparten cursos académicos (Bailey, 2011). A pesar de ello, la investigación sobre la escritura académica universitaria es reciente, especialmente en el contexto latinoamericano (Carlino, 2013; Salazar-González, 2015).

Romero-González y Álvarez-Álvarez (2020) consideran la escritura académica como una importante herramienta de producción de conocimiento y de reflexión para transformar el mismo. Sin embargo, muchos estudiantes de educación superior carecen de habilidades de escritura. Para Hernández-Zamora (2009), en México predomina la idea de que la dificultad de los estudiantes para escribir académicamente es resultado de las deficiencias que vienen arrastrando de los niveles anteriores, y varios estudios se han enfocado en dichas deficiencias más que en las prácticas de los docentes para desarrollar la escritura académica (Carlino, 2008). Otros estudios han evidenciado que los docentes conciben la enseñanza de la escritura como parte de las responsabilidades de los maestros del área de lenguas (Arenas-Hernández y Rojas-Rojas, 2024).

Estudios como el de Cedeño-Jara et al. (2022) han evidenciado que los docentes de nivel superior carecen de bases teóricas, metodológicas y prácticas para enseñar la escritura afectando, a su vez, el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. En el ámbito de la educación normal, Reyes-Reyes (2020) afirma que existe poca investigación sobre la escritura

académica en dicho contexto y los resultados de su estudio sugieren que la escritura académica no es objeto de estudio recurrente en las escuelas normales de México. Estudios como el de Martins-Vieira (2005) y el de Carlino (2008) parecen sugerir que si bien se ha desatado un interés en la escritura académica de los estudiantes universitarios en América Latina en los últimos años, las acciones remediales derivadas de ellos no han rendido frutos.

En un panorama global, los estudios citados sugieren que existe la tendencia de otorgar a los estudiantes de nivel superior la responsabilidad en cuanto al desarrollo de su escritura académica. Esto, por tanto, conduce a llevar a cabo acciones remediales en las que se vean involucrados principalmente expertos en la producción de textos académicos sin que se asuma una responsabilidad institucional por parte del resto de los docentes y directivos en conjunto con los estudiantes. De manera resumida, la aparente postura de las instituciones de nivel superior es que enseñar a escribir textos académicos no es parte de sus responsabilidades.

Para Carlino (2003), el problema de la lectura y escritura en las instituciones de educación superior debería dejar de ser adjudicado a los alumnos y convertirse en tema de ocupación institucional. Por tanto, consideramos que los docentes de educación superior deben enseñar a sus estudiantes a escribir académicamente, no a través de acciones remediales, sino como una práctica cotidiana para aprender y para construir conocimiento en las diferentes asignaturas. Para ello, es necesario investigar cómo los docentes enseñan a los normalistas a escribir académicamente.

La institución donde se realizó este estudio es una Escuela Normal Superior, es decir, una institución formadora de docentes de secundaria pública, la cual se ubica en una zona urbana. Al momento del estudio, se contaba con las especialidades de Inglés, Matemáticas, Historia y Español. Regularmente, los estudiantes que ingresan al primer semestre tienen entre 18 y 20 años, y los de octavo semestre (al término de la licenciatura) entre 22 y 24. En términos generales, se ha observado que los estudiantes tienen no solo problemas de redacción directamente relacionados con el sistema lingüístico tales como la ortografía, sintaxis y puntuación, sino también con aspectos más complejos como el discurso según su disciplina. No contar con habilidades de escritura académica puede derivar en la entrega de trabajos escritos deficientes (incluida la tesis), además de privar a los estudiantes de oportunidades de divulgación y difusión del conocimiento mediante su participación en eventos académicos, o de pertenecer a grupos de profesionales y de su disciplina. Es necesario identificar las prácticas docentes que se llevan a cabo en la institución normalista desde el momento en el que los estudiantes ingresan para formarse como futuros profesionales de la educación.

Considerando lo anterior, el objetivo general de este estudio fue describir las prácticas docentes dirigidas al desarrollo de la escritura académica. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar cómo los docentes conceptualizan la escritura académica.
2. Determinar la frecuencia con la que los docentes asignan actividades de escritura académica durante el semestre.
3. Identificar qué tipo de trabajos de escritura académica asignan los docentes.

4. Determinar cómo los docentes evalúan los trabajos de escritura académica y el acompañamiento que brindan durante el proceso de elaboración de los escritos.
5. Establecer la relación entre la asignación de trabajos de escritura académica y la importancia que le otorgan los docentes.

SUSTENTO TEÓRICO

Escritura académica: concepto, propósitos, tipos y características

Una definición simplista de lo que es la escritura académica es la que Oshima y Hogue (2007) ofrecen: el tipo de escritura usada en la preparatoria y en la universidad caracterizada por un estilo formal, y cuyas ideas se expresan en oraciones completas. Romero y Álvarez (2020) se inclinan más hacia una definición que contempla la dimensión retórica, pues conceptualizan la escritura académica como un acto comunicativo contextualizado y social enmarcado dentro de una cultura disciplinar que dicta cómo el conocimiento debe ser construido, por lo que quien produce un texto de este tipo requiere poner en práctica un conjunto de operaciones cognitivas específicas avaladas por dicha cultura disciplinar.

Bailey (2011) maneja un concepto de escritura académica más amplio, pues se abre a los textos producidos dentro del contexto educativo y con propósitos, precisamente, educativos. En este sentido, el autor señala que los propósitos de la escritura académica pueden ir desde reportar una investigación hasta responder una pregunta, discutir un tema de interés y dar el punto de vista, así como sintetizar investigaciones que han sido realizadas por otros.

En relación a los tipos de escritos académicos, la Universidad de Sydney hace una categorización a partir del contenido, identificando cuatro tipos principales: descriptivos, analíticos, persuasivos y críticos (The University of Sydney, 2021). Por su parte, Irvin (2010) presenta tres tipos de escritura académica: de escritura cerrada, de escritura semi-abierta y abierta. Según Irvin (2010), la escritura cerrada tiende a preguntas de sí/no y a solicitar al estudiante que dé soporte a una afirmación suya, mientras que la semi-abierta demanda una mayor argumentación a partir de un análisis profundo y del arribo a visiones propias acerca del tema en cuestión. Las actividades de escritura abierta, señala Irvin (2010), requieren que el estudiante seleccione tanto un tema como una tesis sobre la cual escribir, lo cual demanda un amplio conocimiento del tema por parte del estudiante. De esta forma, Irvin (2010) clasifica las actividades de escritura según las expectativas del docente con respecto de la producción por parte del estudiante en términos de extensión del texto, el grado de análisis de los argumentos y la demanda cognitiva que implican para el estudiante.

Paltridge (2004) cita el estudio de Hale et al. (1996), quienes examinaron tanto los géneros como los tipos de textos que los estudiantes de licenciatura y de posgrado debían dominar en ocho universidades de Estados Unidos. Según Paltridge, los autores del estudio encontraron que los géneros más recurrentes eran los ensayos, resúmenes, planes o propuestas y reseñas de libros. Especialmente en el caso de las áreas de matemáticas, física e ingeniería, Paltridge señala que los autores encontraron que a los estudiantes a veces se les solicitaba escribir menos de una página como respuesta a una pregunta u otros tipos

de estímulos, mientras que a los de ciencias sociales y humanidades se les solicitaban ensayos más largos. En este último caso, los tipos de texto más comunes eran expositivos, argumentativos, de causa y efecto, problema-solución, clasificación o enumeración, comparativo/contrastivo y de análisis. Similarmente, en su manual sobre escritura académica, Bailey (2011) presenta los principales tipos de textos escritos producidos por los estudiantes; entre ellos se encuentran las notas, los reportes, los proyectos, el ensayo y la tesis o disertación, es decir, textos tanto cortos como extensos

En cuanto a las características de la escritura académica, Richards y Miller (2005) argumentan que en universidades del Reino Unido, Australia y países asiáticos se solicita a los estudiantes utilizar un lenguaje objetivo, así como evitar el lenguaje personal y el uso de la primera persona, utilizando en su lugar la tercera persona y la voz pasiva. En cambio, dicen las autoras, en universidades de Estados Unidos se vislumbra una mayor aceptación de la voz personal en la escritura académica. Como ejemplo de lo primero, en la página web de la Universidad de Sydney (The University of Sydney, 2021) se especifican las tres características de la escritura académica: formal, objetiva (impersonal) y técnica; incluso, ahí se ofrecen algunas recomendaciones para lograr cada una de ellas. Como ejemplo de lo segundo, Irvin (2010) señala que la evitación de la primera persona es uno de los mitos que muchos estudiantes de primer ingreso en nivel licenciatura tienen, y argumenta que gran cantidad de la escritura en la universidad puede hacerse en un estilo semiformal en el cual la primera persona es aceptada. Además, sujetarse a un lenguaje meramente objetivo puede suprimir la voz del propio escritor (Richards y Miller, 2005).

La Universidad de Leeds (University of Leeds, 2021) en el Reino Unido señala las siguientes características de la escritura académica: es clara, concisa, enfocada, estructurada y respaldada por evidencia. Esta misma universidad establece que tiene un tono y un estilo formal que no requiere de oraciones largas ni vocabulario complicado, y que cada disciplina tiene sus propias convenciones y tipos de discurso. Dos de las características que menciona Irvin (2010) con relación a la escritura académica son la evidencia clara de que el escritor ha sido persistente, de mente abierta y disciplinado en estudio, y el dominio de la razón sobre las emociones o la percepción sensorial. Esto es a partir de un estudio llevado a cabo por Thaiss y Terry Zawacki en una universidad de EUA, según el mismo Irvin.

La escritura académica: un proceso complejo

El proceso de escritura tiene etapas que son cíclicas más que lineales para poder llegar a un producto. Esta visión es compartida por varios autores (por ejemplo, Anaya-Figueroa et al., 2023; Bailey, 2011; Brown, 2007; Harmer, 2007; 2012; Richards y Miller, 2005; Ur, 2012). Escribir implica para el autor del texto realizar distintas actividades de pensamiento superior, práctica en la que influyen diversos factores que participan e interactúan en el desarrollo del discurso, lo que lleva a que la escritura sea un proceso complejo y recursivo (Neira-Martínez y Ferreira-Cabrera, 2011).

Especialmente en universidades anglosajonas de Estados Unidos y Australia, la escritura académica se concibe como un proceso recursivo que requiere tiempo y elaboración de varios borradores antes de publicar la versión final de un texto (Carlino, 2008). Además, la escritura académica implica dominio de varias competencias por parte de los

estudiantes, tales como el uso eficaz de mecanismos discursivos, el conocimiento de las disciplinas y sus géneros en términos de escritura, así como el correcto uso de la lengua, entre otros (Marín et al., 2015).

La retroalimentación en la escritura académica

Un elemento clave es la retroalimentación que reciben los estudiantes sobre su escrito para volver a escribir su trabajo con mejoras sustanciales; esto, de hecho, es uno de los hallazgos que Carlino (2008) encontró en su estudio en lo que respecta a las universidades anglosajonas, especialmente de Estados Unidos y Australia. El acompañamiento y retroalimentación durante el proceso de escritura es esencial para que el estudiante pueda obtener un producto con las características solicitadas según la cultura discursiva de su disciplina. En este sentido, el estudio de Álvarez y Difabio de Anglat (2018) muestra que la retroalimentación del docente incide positivamente en la producción de un texto como la tesis.

Autores como Harmer (2015) y Nation (2009) indican la importancia de saber sobre qué se le dará retroalimentación al alumno: si es sobre el contenido o si es sobre la forma (gramática, ortografía, etc.). Ambos autores coinciden en que si la retroalimentación es parte del proceso de escritura, es formativa y brinda al estudiante el acompañamiento para mejorar sus habilidades de escritura. En este respecto, McDonough et al. (2013) hacen hincapié en la necesidad de brindar retroalimentación en varias etapas del proceso de escritura y no esperarse hasta el final. Una retroalimentación estructurada y un acompañamiento interpersonal positivo pueden ayudar al estudiante a reflexionar constructivamente sobre sus experiencias de aprendizaje para así redirigir su pensamiento de formas más positivas (McCombs, 1994, en Ushioda, 2008). De igual forma, es importante que la retroalimentación ofrecida sirva para alentar y mejorar la escritura (Nation y Macalister, 2021).

METODOLOGÍA

Diseño del estudio

El enfoque del estudio fue cualitativo, el cual se caracteriza por brindar un acercamiento inductivo a la construcción del conocimiento con la finalidad de generar significados y dar especial importancia a las experiencias subjetivas de las personas (Leavy, 2017). El diseño consistió en un estudio de caso, pues permite estudiar varias realidades y reportar los puntos de vista de los participantes (Cohen et al., 2018). Debido a su nivel de profundidad descriptivo, se buscó describir e interpretar los hallazgos (Cohen et al., 2018). La información se recolectó en un solo periodo de tiempo, por lo que es *transeccional*, ya que se recolectaron y analizaron datos en un momento único (Hernández et al., 2014).

Técnicas e instrumentos

La información se recolectó a través de la entrevista, para la cual se realizó una guía (*interview guide approach*) que permite hacer las preguntas sin seguir un orden estricto y plantearlas usando diferentes palabras en el curso de la entrevista (Best y Kahn, 2006;

Johnson y Christensen, 2020). Se diseñó un guion con 11 preguntas abiertas para explorar 1) la conceptualización de escritura académica que tenían los docentes, 2) la importancia que le otorgaban a la escritura académica, 3) la presencia y frecuencia de actividades de escritura académica en los programas de sus asignaturas y en sus clases impartidas, 4) el acompañamiento a los alumnos durante el proceso de escritura, y 5) las estrategias de retroalimentación implementadas.

Además de las entrevistas, se utilizó la técnica de revisión de documentos, por lo que se revisaron las planeaciones de clase entregadas por los docentes en el semestre previo a las entrevistas, lo cual se denomina información existente, y corresponde a aquella información anterior a la investigación y para un propósito diferente, con la ventaja de no ser obstructiva (Johnson y Christensen, 2020).

Muestra

La muestra fue no probabilística; específicamente, fue propositiva, pues ofrece la ventaja de elegir aquellos casos que tiene ciertas características especificadas en el planteamiento del problema (Hernández et al., 2014), y permite seleccionar los casos de estudio con base en el juicio de tipicidad por parte de los investigadores (Cohen et al., 2018). Participaron 14 docentes, quienes cumplían con el requisito de estar frente a grupo el semestre anterior inmediato al estudio en cualquiera de las especialidades (Inglés, Matemáticas, Español o Historia) (tabla 1). Tal requisito fue necesario debido a que se requería obtener información sobre lo que realmente habían trabajado los docentes en términos de escritura académica y no lo que posiblemente tenían planeado hacer el semestre que estaban comenzando. Además, se consideró que se podía obtener información más certera en la entrevista si el periodo de tiempo se limitaba al semestre anterior inmediato, pues si se extendía a semestres de años anteriores, se corría el riesgo de que los docentes no recordaran la información.

Tabla 1

Sujetos participantes

Docente (nombre ficticio)	Especialidad	Área de formación de origen
Ana	Inglés	Humanidades (Enseñanza del inglés)
Cecilia	Inglés	Humanidades (Enseñanza del inglés)
Julia	Inglés, Matemáticas, Español e Historia	Ciencias económicas (Contaduría)
Beatriz	Inglés	Ciencias Sociales (Educación*)
Denia	Inglés	Humanidades (Enseñanza del inglés)
Galilea	Inglés, Matemáticas y Español	Ciencias Sociales (Educación Telesecundaria)
Katia	Inglés, Matemáticas, Español e Historia	Ciencias Sociales (Ciencias de la comunicación)
Héctor	Inglés y Matemáticas	Ciencias Biológicas y de Salud (Químico biólogo)
Efrén	Matemáticas	Ciencias Exactas (Matemáticas)
Fabián	Matemáticas	Ciencias Exactas (Matemáticas)
Iris	Matemáticas	Ingeniería (Ingeniería industrial)
Nicolás	Matemáticas	Ciencias Sociales (Psicología)
Lina	Historia	Ciencias Sociales (Derecho)
Manuel	Historia	Ciencias Sociales (Antropología)

Contexto

El estudio se llevó a cabo en institución de nivel superior, específicamente una escuela normal superior, en una ciudad del noroeste de México que forma docentes para la educación secundaria. Al momento del estudio, las especialidades ofertadas eran Inglés, Matemáticas, Español e Historia.

Procedimiento y análisis de la información

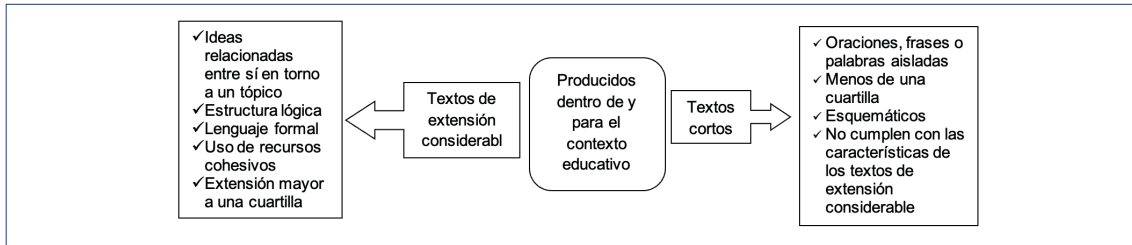
Para poder tener acceso a las planeaciones, se solicitó autorización por escrito a las autoridades de la institución. En cuanto a las entrevistas, los docentes aceptaron participar en el estudio una vez que se les explicó el objetivo. Las entrevistas fueron audiograbadas y, posteriormente, transcritas para su análisis.

Según Best y Kahn (2006), el primer paso para analizar datos cualitativos incluye organizarlos. Los autores señalan que no existe un único método de hacerlo, sino que ello obedece a la estrategia de investigación y las técnicas de recolección de datos empleados. Dado que el estudio presenta objetivos específicos, se optó por analizar y organizar la información en torno a ellos. Según Patton (2002, como se cita en Cohen et al., 2018), no existe una sola forma o una forma correcta de analizar y presentar datos cualitativos; todo depende del propósito del estudio. Sin embargo, señalan estos mismos autores, es importante tener claro para qué se quiere hacer el análisis y, en el presente estudio, la intención era identificar información que contestara las preguntas de investigación específicas. Por tanto, del análisis emergieron categorías en relación a las preguntas de investigación: a) conceptualización, b) frecuencia de asignación, c) tipos de escritos, d) evaluación de escritos, e) retroalimentación, f) acompañamiento y g) importancia otorgada a la escritura.

A partir de la revisión de literatura, identificamos que la conceptualización de la escritura académica tiene dos vertientes: una que incluye la producción de textos cortos y más o menos estructurados (notas, respuesta a una pregunta, resumen, etc.) y otra que se refiere a textos más extensos y complejos en la estructuración de sus ideas (ensayo, tesis, reportes, etc.). Además, debido a la variedad en relación a los ejemplos de escritura académica otorgados por los docentes, y con el fin de incluir aquellos textos que son considerados como escritura académica según el marco teórico de este trabajo, tuvimos la necesidad de crear dos categorías de escritura académica: textos cortos y textos de extensión considerable.

Para realizar dicha categorización, se tomó en cuenta la extensión del texto en términos de las implicaciones de la redacción de un discurso coherente. Así, los textos de extensión considerable son aquellos que demandan por parte del estudiante la expresión de ideas relacionadas entre sí en torno a un tópico, siguiendo una estructura lógica y lenguaje formal, haciendo uso de recursos cohesivos para la redacción de un conjunto vasto de ideas y cuya extensión sea mayor a una cuartilla (por ejemplo, ensayos, textos reflexivos, tesis, etc.). Los textos cortos, por su parte, son aquellos que si bien pueden ser más o menos extensos, incluyen oraciones, frases o palabras aisladas o, en su defecto, aquellos que no cumplan con las características de los textos de extensión considerable (por ejemplo, notas de clase, párrafos, resúmenes, esquemas, etc.). Una característica que cualquiera de los dos debe cumplir es que son textos producidos dentro de y para el contexto educativo. La figura 1 ilustra resumidamente esta categorización.

Figura 1
Conceptualización y características de textos cortos y de extensión considerable



Para categorizar los textos identificados en los hallazgos, fue necesario recurrir a la experiencia y conocimiento por parte de los investigadores autores de este trabajo, pues algunos de los textos podrían resultar poco familiares para el lector, pero forman parte de la cultura institucional donde se hizo el estudio, lo cual permitió clasificarlos en textos cortos o de extensión considerable. Se ponen como ejemplo de lo anterior las reflexiones; si bien no se especifica en las planeaciones de los docentes la extensión que debían tener, comúnmente tienen una extensión mayor a una cuartilla, por lo que se categoriza como texto de extensión considerable.

HALLAZGOS

Conceptualización del término escritura académica

Los hallazgos sugieren que los docentes conciben la escritura académica como un proceso vinculado al aprendizaje, donde diversas habilidades intelectuales entran en juego, y para la cual se requiere de lenguaje formal y de ciertas normas que van más allá de conocimientos sobre redacción. Asimismo, los hallazgos reflejan que los docentes participantes relacionan la escritura académica con textos cuyo lenguaje es formal y estandarizado, y que se produce dentro del contexto académico (tabla 2).

Tabla 2
Conceptualización de escritura académica

¿Qué es?	¿Qué objetivo tiene?	¿A quiénes va dirigida?	Ejemplos
Textos que utilicen lenguaje formal	Comunicar resultados de investigaciones	Investigadores	Ensayos
Una forma estandarizada del lenguaje	Presentar información, conocimiento o aprendizaje logrado	Especialistas en la disciplina	Reportes/proyectos de investigación (trabajo por proyectos ^a)
Un proceso relacionado con el aprendizaje			Tesis
Producciones escritas de los alumnos			Novelas
Textos que cumplan con ciertos requerimientos			Informes de prácticas
Textos escritos dentro del contexto académico			Resúmenes
Un proceso en el que se emplean diferentes habilidades intelectuales			Artículos
			Párrafos
			Respuestas cortas
			Planeaciones didácticas

Nota. ^a En la Escuela Normal donde se realizó este estudio, los estudiantes llevan a cabo proyectos de investigación acerca de problemáticas derivadas de la práctica docente; el término general para referirse a dicho tipo de trabajo es *trabajo por proyectos* (TxP).

Por su parte, Katia hizo referencia a la conceptualización limitada que se tiene de escritura académica, y señaló que la elaboración de cuadros de información a partir de la reflexión sobre la práctica docente también es escritura académica, pues requiere de la reflexión, proceso durante el cual los estudiantes “necesitan retomar habilidades y competencias de la escritura académica”. La maestra señaló que, incluso, la planeación didáctica puede considerarse escritura académica.

Frecuencia de asignación de actividades de escritura académica durante el semestre

Al preguntar a los docentes sobre la frecuencia con la que asignaban actividades de escritura académica, los docentes hicieron referencia a textos de extensión considerable, principalmente ensayos (tabla 3). En el caso de las docentes que se encontraban en dos, tres o cuatro especialidades, su respuesta se consideró en cada una de ellas, pues las asignaturas que impartían eran las mismas en las especialidades mencionadas y ninguna de las docentes señaló haber trabajado diferente dependiendo de la especialidad.

Tabla 3

Frecuencia de asignación de trabajos de escritura académica de extensión considerable

Especialidad	Frecuencia	Número de menciones
Inglés	No asignó ^a	4
	Una vez en el semestre	2
	Nueve trabajos a lo largo del semestre ^b	1
	Cuatro veces en el semestre	1
	Se trabajó durante todo el semestre ^c	1
	Como cierre de las unidades ^d y del curso	1
Matemáticas	No asignó	5
	Semanalmente o cada dos semanas ^e	1
	Una vez en el semestre	1
Español	Como cierre de las unidades ^d y del curso	1
	No asignó	1
Historia	Una vez en el semestre	1
	Durante el semestre ^f	1

Nota. ^aUna de las docentes no asignó en dos asignaturas que dijo que no se prestaban para ello. ^bEn una de las tres asignaturas a su cargo. ^cEn dos de las asignaturas que estaban relacionadas con la elaboración del trabajo de titulación. ^dLa docente señaló que fueron tres unidades. ^eLa docente mencionó otros textos además del ensayo (mapa mental, mapa conceptual, presentación en Power Point con los puntos más importantes); señaló que los solicitó en una de las asignaturas que impartió; en las otras no asignó. ^fEl docente no logró especificar la frecuencia ni la asignatura.

En la especialidad de Inglés, las docentes dijeron no trabajar la escritura académica de extensión considerable únicamente en los casos en los que la asignatura era un curso de inglés, esto debido a que los programas de los cursos de inglés no lo requerían, así como el curso tampoco se prestaba a ello debido al enfoque de su contenido. Otra de las razones para no trabajar la escritura académica de extensión considerable fue debido a que requiere de mucho tiempo. Sin embargo, en esta misma especialidad se encontró que se trabaja-

ba la escritura académica de extensión considerable en asignaturas de la licenciatura que no lo requerían. Por ejemplo, Denia, de la especialidad de Inglés, dijo que durante todo el semestre trabajó la escritura académica de extensión considerable en dos de las asignaturas cuyo contenido comprendía la elaboración de escritos académicos extensos y que son parte del trabajo de titulación. A pesar de que la otra asignatura que tenía a su cargo no se relacionaba con el trabajo de titulación, la docente dijo que sí trabajó escritura académica de extensión considerable.

Tipos de trabajos de escritura académica asignados

Los trabajos de escritura académica mencionados por los docentes en las entrevistas se clasificaron en textos cortos y de extensión considerable (tabla 4). En la especialidad de Inglés se observa mayor variedad en torno a los tipos de escritos de extensión considerable. En cuanto a textos cortos, se observa que en Matemáticas son más bien textos esquemáticos (por ejemplo, conceptual, mapa mental) o cuya redacción puede resultar en ideas u oraciones aisladas (por ejemplo, presentaciones), mientras que en las otras especialidades los textos pueden tener características de textos de extensión considerable, tales como la redacción de ideas en un orden lógico y el uso de recursos cohesivos (por ejemplo, párrafo, resumen, boletín informativo y texto periodístico). En el caso de Efraín, de la especialidad de Matemáticas, reconoció que no solicitó trabajos de escritura académica a pesar de considerarlo necesario en una de las asignaturas y de que el programa del curso lo sugería.

Tabla 4

Trabajos de escritura académica mencionados en las entrevistas

Especialidad	Textos solicitados	
	Textos cortos	Textos de extensión considerable
Inglés	<p>Párrafo Resumen Cuadros de información Esquemas Foros Organizadores gráficos Una serie de preguntas</p>	<p>Anteproyecto de investigación Ensayo Textos argumentativos Textos reflexivos Trabajo de titulación (tesis, informe de prácticas, o portafolio de evidencias)</p>
Matemáticas	<p>Cuadros de información Esquemas Foros Mapa conceptual Mapa mental Modelo matemático Organizadores gráficos Presentaciones Una serie de preguntas</p>	<p>Anteproyecto de investigación Ensayo Textos argumentativos Textos reflexivos</p>
Español	<p>Boletín informativo Esquemas Organizadores gráficos Cuadros de información</p>	<p>Anteproyecto de investigación Textos reflexivos Textos argumentativos</p>
Historia	<p>Reporte de lectura Respuesta en foro Texto periodístico</p>	<p>Ensayo Ensayo corto de opinión</p>

Nota. Se muestran en negrita aquellos productos que se repiten debido a que las docentes que los mencionaron impartían clase en diversas especialidades.

Por otro lado, en las planeaciones se encontró una amplia diversidad de textos tanto cortos como de extensión considerable, algunos no mencionados en las entrevistas. Se observó que en las planeaciones predominaban los trabajos de escritura académica de textos cortos (Tabla 5). En las planeaciones de la especialidad de Inglés es donde se observó mayor variedad de trabajos de escritura, principalmente de textos cortos.

Tabla 5
Trabajos de escritura académica identificados en las planeaciones

Especialidad	Textos solicitados	
	Textos cortos	Textos de extensión considerable
Inglés	Árbol de problemas Composiciones demostrando comprensión de los contenidos ^a Conclusión escrita (sobre un tema en particular de una clase) Cuadros Diagrama Diseño de instrumentos (para trabajo de titulación) Escritura de entrevista sobre familia Foro de discusión (en plataforma Moodle) <i>Morph house</i> (esquema de morfología de palabras) Notas de clase Oraciones Organizadores gráficos Párrafo Planeaciones de clase Red semántica Registro anecdótico Respuestas a ejercicios Resumen Secuencia didáctica Tabla	Avance de trabajo de titulación Ensayo Escrito sobre un tema específico Reflexión
Matemáticas	Cuadros Infografía Notas sobre presentaciones Organizador gráfico Planeaciones de clase Registro anecdótico	Ensayo Escrito sobre un tema específico Reflexión
Español	Edición de traducción automática ^b Planeaciones de clase Secuencia didáctica Traducción de una canción ^b	Ensayo Escrito sobre un tema específico Reflexión
Historia	Columna periodística Foro (en plataforma Moodle) Infográfico Líneas del tiempo Organizadores gráficos Planeaciones de clase	Ensayo Reflexión

Notas. ^aLa docente señaló que generalmente eran de una cuartilla. ^bEn una asignatura del curso de inglés.

En cuanto a los textos de extensión considerable, los hallazgos muestran similitudes entre los tipos mencionados en las entrevistas y los identificados en las planeaciones. El ensayo fue identificado en las planeaciones en todas las especialidades. Algunos de los textos cortos identificados en las planeaciones podrían compartir algunas características con los textos de extensión considerable. Por ejemplo, aunque el párrafo se clasificó como texto corto, requiere de la redacción de ideas siguiendo un orden lógico; además, debe haber coherencia en las ideas, y éstas deben girar en torno a un tópico para mantener la

unidad, haciendo uso de recursos cohesivos. Algo similar sucede con otros textos como el resumen y la columna periodística. En la tabla 6 se observa que en la especialidad de Inglés es donde se encontró mayor variedad de textos cortos que podrían compartir características con textos de extensión considerable.

Tabla 6

Textos cortos que podrían compartir características con textos de extensión considerable

Especialidad	Trabajos de escritura académica incluidos en la planeación
Inglés	Composiciones demostrando comprensión de los contenidos
	Conclusión escrita (sobre un tema en particular de una clase)
	Párrafo
	Registro anecdótico
Matemáticas	Resumen
	Registro anecdótico
Historia	Columna periodística

Evaluación de trabajos de escritura académica

Siete de los 14 docentes afirmaron haber especificado ciertos criterios o aspectos a evaluar en los escritos solicitados, ya fueran párrafos o textos de extensión considerable. Algunos de esos aspectos fueron mencionados en las entrevistas, mientras que otros se identificaron en las rúbricas de evaluación que proveyeron. Sin embargo, en las planeaciones no se encontraron criterios de evaluación para los escritos identificados.

La tabla 7 muestra una mayor variedad en relación a los aspectos a evaluar entre las docentes con formación en enseñanza del inglés (Ana, Cecilia y Denia) y en educación (Beatriz). No obstante, también se observa que tienden a considerar aspectos más bien técnicos como la ortografía, gramática, estructura de oraciones, extensión del texto, etc. Se puede observar también que Lina (especialidad de Historia) mencionó aspectos como la coherencia, la concisión y la claridad. En términos generales, la ortografía, la puntuación, la gramática, la estructura del escrito y las oraciones de apoyo fueron los aspectos con mayor recurrencia. Con excepción de la estructura del escrito, los elementos identificados se concentran principalmente en las maestras de la especialidad de Inglés que tienen formación en enseñanza del inglés o con experiencia enseñando inglés.

Tabla 7
 Criterios de evaluación de párrafos y textos de extensión considerable

Categoría	Aspecto	Ana ^I	Beatriz ^I	Cecilia ^I	Denia ^I	Julia ^{IMEH}	Lina ^H	Manuel ^H
Mecánica del estilo	Ortografía	*	*			*	*	
	Uso de mayúsculas	*						
	Puntuación	*	*	*				
Estilo de escritura y gramática	Gramática	*	*	*				
	Longitud de las oraciones			*				
	Selección de palabras	*	*					
	Estructura de las oraciones		*					
	Transición	*						
	Concisión			*			*	
	Coherencia	*					*	
	Tono				*			
	Variedad en el tipo de oraciones	*	*					
	Oraciones de apoyo	*	*	*				
	Claridad						*	*
Elementos y formato	Extensión del escrito				*			
	Lista de referencias				*			
	Autores citados	*						
	Estructura del escrito ^a	*	*		*	*		
	Espacio entre líneas				*			
	Alineación				*			
	Tipografía				*			
Otros	Tema concreto		*					
	Voz del autor		*					
	Argumentación					*		
	Proceso de escritura			*				
	Habilidad de resumir							*

Nota. ^a Introducción, desarrollo y conclusión. ^I Inglés. ^M Matemáticas. ^E Español. ^H Historia

Retroalimentación y acompañamiento durante el proceso de elaboración de los escritos

En relación a la retroalimentación que daban los docentes, se encontró que ésta era principalmente de manera escrita a través de recursos virtuales como la plataforma Moodle o Google Drive (tabla 8).

Tabla 8
Retroalimentación

Especialidad	Aspectos sobre los que retroalimenta	Vía
Inglés	Contenido Gramática Ortografía Puntuación Redacción	Comentarios en el trabajo escrito Herramienta de comentarios en Google Drive Individual presencial Oral a todo el grupo Plataforma Moodle
Matemáticas	Aspectos generales Redacción	Comentarios en el trabajo escrito Evaluación escrita por medio de rúbricas Individual presencial Oral a todo el grupo Plataforma Moodle
Español	Redacción	Comentarios en el trabajo escrito Evaluación escrita por medio de rúbricas Individual presencial Oral a todo el grupo

Nota. En negrita se muestran los aspectos y vías de retroalimentación mencionados por una sola maestra que impartía clase en diversas especialidades.

Los hallazgos parecen indicar que, en su mayoría, el acompañamiento tomaba la forma de retroalimentación o de evaluación formativa. Según los testimonios, solamente en los casos de Cecilia (Inglés) y de Julia (Inglés, Matemáticas, Historia y Español) había acompañamiento para construir los textos a partir de ejemplos y explicaciones. Por ejemplo, Cecilia afirmó haber usado ejemplos de escritos antes de solicitar que escribieran: “Antes de que ellos hicieran algún producto, lo veíamos en clase con diferentes ejemplos para que entendieran”. En el caso de Julia, señaló que explicaba cómo hacer los escritos, además de revisar ejemplos e, incluso, se identifica el enfoque de escritura de proceso:

Partimos de una explicación del tipo de texto solicitado; ... compartir la estructura y el contenido de cada una de sus partes, ... revisar ejemplos, escribir borradores del texto hasta su versión final. En el inter se trabajan otras actividades requeridas para la producción del texto, como la búsqueda y organización de la información, etc. A la par se van viendo cuestiones que tienen que ver con la redacción y ortografía.

Relación entre asignación de trabajos de escritura académica y la importancia que le otorgan los docentes

Contrario a lo esperado, los docentes participantes, con excepción de uno, dijeron considerar la escritura académica como un elemento importante dentro de la formación del estudiante. La idea de que la escritura académica es importante es compartida incluso por aquellos docentes que dijeron no solicitar trabajos de este tipo.

Para Beatriz, la importancia del desarrollo de la escritura académica radica en que “implica el desarrollo de muchas habilidades, como desarrollar el pensamiento crítico, conocer más sobre un tema, aprender a argumentar o persuadir, etc., y la mejor forma de aprender y mejorar en su escritura académica, es practicándola”. Aunado al desarrollo de habilidades cognitivas, Julia hizo referencia a la escritura académica como evidencia del aprendizaje adquirido: “la escritura académica nos permite no solo aprender sino también plasmar lo aprendido, dar cuenta de ese aprendizaje”. Tanto Denia como Manuel señala-

ron el carácter divulgativo de la escritura. Manuel agregó la importancia de la escritura académica en relación a los requisitos institucionales, como lo es la titulación, además de ser una “actividad” que a los estudiantes les sería útil en su desarrollo profesional, “tanto para producir material de investigación y comunicar los resultados, como para consumir resultados de investigación”.

Las consecuencias de la falta de asignación de trabajos de escritura académica de extensión considerable fueron reconocidas por Fabián, de la especialidad de Matemáticas: “La escritura de los alumnos de matemáticas está por debajo de estudiantes de otras licenciaturas, como los de inglés, por ejemplo”. Nicolás, si bien reconoció que hay deficiencias en la escritura académica de los estudiantes, propuso recurrir a prácticas de escritura menos formales y estrictas “sin necesidad de cumplir con un determinado requerimiento académico”.

DISCUSIÓN

Hernández Rojas et al. (2020) señalan que hay quienes argumentan que la escritura académica favorece el aprendizaje y que implica que el escritor lleve a cabo diversas actividades cognitivas que llevan a la reflexión. Precisamente, los hallazgos sobre la conceptualización de escritura académica en nuestro estudio dejan entrever que los docentes participantes la consideran como un proceso complejo que conlleva la puesta en práctica de actividades cognitivas relacionadas no solo a aspectos lingüísticos y de redacción, sino también a habilidades superiores del pensamiento, así como a conocimiento de temas relacionados a la propia disciplina. Asimismo, estos hallazgos coinciden parcialmente con el estudio cualitativo llevado a cabo por Reyes-Reyes (2020) en un contexto normalista, en el cual los hallazgos muestran que los docentes conciben la escritura académica, entre otros, como un proceso, una habilidad, una herramienta de aprendizaje y un instrumento epistémico. Esto sugiere que los docentes en nuestro estudio están conscientes de la complejidad de la escritura académica. Además, los hallazgos muestran que los docentes relacionan la escritura académica con textos escritos producidos dentro de un contexto académico dirigidos a una audiencia especializada dentro de una cultura discursiva particular.

Relativo a las características de la escritura académica, las respuestas de los docentes, en general, coinciden con aquellas señaladas por Richards y Miller (2005), la University of Sydney (2021), Bailey (2011) y la University of Leeds (2021), principalmente en el sentido de que la escritura académica debe ser formal, objetiva y técnica. En cuanto al propósito de la escritura académica, se identificaron dos que fueron mencionados por los docentes: difundir conocimiento científico y evidenciar los aprendizajes logrados. Éste último coincide con las perspectivas de los estudiantes en un estudio realizado por Anderson y Cuesta-Medina (2019) en cuanto a que la escritura académica sirve para reportar información.

Según los hallazgos, en Inglés, Español e Historia se asignan tareas de escritura académica de extensión considerable con mayor frecuencia que en Matemáticas. Esto coincide con los resultados del estudio de Castelló y Mateos (2015), pues aseveran que los docentes tanto del área de artes y humanidades como de ciencias sociales y jurídicas declararon que solicitaban a sus estudiantes escribir con más frecuencia y llevar a cabo actividades

de escritura en el aula que los docentes de ingeniería y arquitectura. Similarmente, Marín et al. (2015) reportan en su estudio que las actividades de escritura eran más frecuentes en el área de las ciencias sociales y jurídicas que en las ciencias de la salud, ingenierías y arquitectura. En nuestro estudio, llama la atención que en Matemáticas hay ausencia de asignación de trabajos de este tipo a pesar del reconocimiento de que alguna asignatura lo sugería y de la diferencia en calidad de los escritos de tesis entre los estudiantes de Inglés y los de Matemáticas, según el testimonio de uno de los docentes. Según lo reconoce uno de los participantes, en Matemáticas se trabaja más el pensamiento matemático mediante la expresión oral y no tanto la escrita, porque ello favorece la discusión y el desarrollo del pensamiento crítico en clase.

Partiendo de los hallazgos, parece haber tres posibles explicaciones respecto al hecho de trabajar la escritura académica de extensión considerable por parte de los docentes: la experiencia escribiendo textos académicos de extensión considerable durante la formación universitaria, la experiencia como docente de inglés en escuela privada bilingüe o la experiencia de haber recibido educación bilingüe en escuela privada. En este sentido, cuatro de las docentes de la especialidad de Inglés tienen larga trayectoria enseñando este idioma no solamente como lengua extranjera en el sector público, sino también en educación bilingüe en el sector privado. En este último, es común que este idioma sea el medio para enseñar el contenido de las asignaturas, siendo el ensayo un producto comúnmente solicitado. Además, tres de las docentes (Ana, Cecilia y Denia) tienen en común su formación inicial en enseñanza del inglés en una institución de educación superior que daba énfasis a la escritura de textos de extensión considerable (como los ensayos) y otros tipos de textos de corta extensión (como párrafos y resúmenes) en inglés. Esto pudo influir en la decisión de trabajar la escritura, especialmente en asignaturas en inglés, incluso si el programa no lo requería, como en el caso de Cecilia. En el caso de Iris, de la especialidad de Matemáticas, tuvo su formación básica en escuela privada bilingüe donde el inglés era la lengua meta y se practicaba la escritura de textos de extensión considerable. Por tanto, la experiencia previa podría ser un factor que determina la inclusión de tareas de escritura en la práctica.

En los casos específicos en los que los docentes dijeron no trabajar la escritura académica (haciendo principalmente referencia a textos de extensión considerable) en asignaturas particulares, los hallazgos sugieren tres principales razones de este proceder: 1) la asignatura no lo requiere, 2) el contenido del programa de la materia no se presta para llevar a cabo este tipo de actividades y 3) trabajar la escritura académica requiere de tiempo pues, si bien no lo explicitaron los docentes, implica las fases de diseñar, aplicar y evaluar y, en algunos casos, incluso retroalimentar. Pese a ello, los docentes reconocen la necesidad de trabajar la escritura académica independientemente de si la asignatura lo requiere o no puesto que tiene un beneficio en la redacción de los trabajos de titulación.

Contrario a lo esperado, las respuestas de algunos de los participantes muestran que no reducen la escritura académica a textos de extensión considerable como ensayos y tesis, sino que la amplían a cualquier texto construido dentro del contexto académico con propósitos, precisamente, académicos. Así, su perspectiva coincide así con la categorización propuesta por Bailey (2011), en la cual se incluyen tanto textos cortos como notas,

como textos de extensión considerable tales como reportes, proyectos, ensayos y tesis o disertaciones. Si bien este estudio no fue cuantitativo, los hallazgos sugieren que el ensayo es el principal tipo de texto solicitado, coincidiendo así con Irvin (2010), quien señala que el ensayo es el tipo de texto más común en la universidad.

El ensayo se identificó en las planeaciones de los docentes en las cuatro especialidades. Como se mencionó en el apartado de hallazgos, algunos de los textos cortos (párrafo, resumen, columna periodística) incluidos en las planeaciones podrían compartir características con los textos de extensión considerable en cuestiones de lo que se requiere para construirlos tanto en términos lingüísticos como de retórica y uso de recursos cohesivos. En este respecto, fue en la especialidad de Inglés en la que se observó mayor variedad de tipos de textos cortos con estas características.

Los hallazgos parecen dar soporte al estudio de Marín et al. (2015) en relación a que en el área de humanidades se tiende a escribir con mayor frecuencia. Asimismo, los hallazgos en nuestro estudio coinciden con el de Paltridge (2004), el cual arrojó que en las áreas de matemáticas, física e ingeniería, había una tendencia a solicitar a los estudiantes escribir menos de una página como respuesta a una pregunta u otros tipos de tareas, mientras que a los de ciencias sociales y humanidades se les solicitaban textos de mayor extensión, como ensayos.

Salazar-González (2015) señala que en nivel superior los docentes tienden a enfocarse en evaluar cuestiones gramaticales y ortográficas; no obstante, los hallazgos en nuestro estudio sugieren variedad en este sentido. Principalmente entre las docentes con formación académica o con experiencia en la enseñanza del inglés, los criterios considerados son tanto técnicos (ortografía y puntuación) como de contenido (delimitación del tema, voz del autor y argumentación), de formato (destaca la estructura del escrito), de gramática y de estilo (concisión, tono, oraciones de apoyo y variedad en el tipo de oraciones). En relación a docentes con formación académica distinta a la mencionada, los hallazgos sugieren que mayormente consideran aspectos de estilo como concisión, coherencia y claridad.

Se encontró que los docentes brindan retroalimentación y que es en la especialidad de Inglés donde se considera mayor variedad en los aspectos sobre los que se retroalimenta. La evidencia sugiere que la retroalimentación de los docentes es principalmente de forma escrita a través de recursos virtuales y sobre aspectos como contenido, gramática, ortografía, puntuación y redacción, además de aspectos generales. Esto parece coincidir con el estudio de Álvarez y Difabio de Anglat (2018), quienes encontraron que los comentarios de retroalimentación del docente sobre los escritos se enfocaban mayormente en aspectos de redacción como marcadores del discurso, ortografía, conjugación, entre otros.

Si bien los hallazgos apuntan a que los docentes evalúan y retroalimentan los trabajos escritos de los estudiantes, generalmente no dan acompañamiento para desarrollar la escritura académica. En coincidencia, el estudio de Castelló y Mateos (2015) reveló que los estudiantes de artes y humanidades y de ciencias sociales y jurídicas consideraban que se les solicitaba escribir con mayor frecuencia a pesar de que los docentes realizaban pocas prácticas para apoyar a los estudiantes en su escritura. Resultados similares se pueden

observar en el estudio de Ortiz-Casallas (2015), en el cual se identificó que en Ingeniería Forestal y en la Licenciatura en Matemáticas los docentes solicitaban escritos con “mínimas orientaciones” por considerar que los docentes del área de lengua son quienes debían enseñar la práctica de escritura académica.

En coincidencia con el estudio de Castelló y Mateos (2015), los hallazgos indican que los docentes valoran la importancia de la escritura académica, con excepción de un docente cuya formación académica era en Psicología. Esto sugiere, por tanto, que la ausencia de solicitud de trabajos de escritura académica de extensión considerable no está relacionada con una perspectiva negativa hacia la escritura académica.

CONCLUSIONES

Los objetivos del estudio fueron alcanzados. Primeramente, se logró determinar cómo los docentes conceptualizan la escritura académica; según los hallazgos, los docentes la conciben como un proceso complejo que beneficia cognitivamente a los estudiantes y que requiere de la puesta en práctica de habilidades superiores del pensamiento. En relación a la frecuencia con la que los docentes asignan actividades de escritura académica durante el semestre, los hallazgos muestran un rango que va desde no asignar este tipo de tareas hasta hacerlo de manera frecuente a lo largo del semestre. En general, los hallazgos sugieren que la escritura académica se trabaja mayormente en la especialidad de Inglés, en especial por docentes con formación académica o con experiencia en la enseñanza del inglés.

Asimismo, se logró identificar qué tipo de trabajos de escritura académica asignan los docentes, para lo cual se clasificaron en textos cortos y textos de extensión considerable. El ensayo destaca al ser mencionado con mayor frecuencia tanto en las entrevistas como en las planeaciones de los docentes. Los hallazgos sugieren que en la especialidad de Matemáticas la escritura académica de textos de extensión considerable se trabaja con menor frecuencia.

En términos de evaluación y retroalimentación, a partir de los hallazgos se concluye que no hay uniformidad en los criterios a evaluar y que los docentes retroalimentan los trabajos escritos de los estudiantes una vez terminados. De manera general, los hallazgos sugieren que la tendencia es asignar la tarea de escribir un texto pero no se da al estudiante un acompañamiento presencial en cada etapa de producción del escrito. Finalmente, los hallazgos evidencian que no hay una relación directa entre la asignación de trabajos de escritura académica (principalmente de extensión considerable) por parte de los docentes y la importancia que le otorgan. Aunque 13 de los 14 docentes afirmaron considerar importante la escritura académica, los hallazgos muestran que hay quienes la trabajan con poca frecuencia o no la trabajan.

Para concluir, consideramos que es importante reconocer que las deficiencias en la escritura académica podrían minimizarse si ésta es incluida transversalmente en el currículo, como lo sugieren Anaya-Figueroa *et al.* (2023). Habría que abandonar lo que señala Hernández-Zamora (2009) respecto a que la dificultad de los estudiantes para escribir académicamente es resultado de las dificultades con la que llegan de los niveles anterior-

res. Esto implica involucramiento y responsabilidad no solo de docentes y alumnos, sino también de las autoridades institucionales. Por tanto, es necesario brindar condiciones y espacios que favorezcan el desarrollo de la escritura académica a lo largo de la formación de los estudiantes, así como también es necesario que los docentes de nivel superior se comprometan tanto a enseñarla como a desarrollarla en ellos mismos.

Si bien los hallazgos de nuestro trabajo son aplicables únicamente en el contexto educativo particular donde llevamos a cabo el estudio, consideramos que una aportación importante es el enfoque en las prácticas de los docentes para trabajar la escritura académica como objeto de estudio, pues en la literatura revisada se detectó que los trabajos principalmente se dirigen a estudiar las producciones de los estudiantes y a identificar sus deficiencias. Consideramos que es necesario llevar a cabo un estudio amplio y cuyo diseño permita realizar generalizaciones que contribuyan a la toma de decisiones en beneficio del desarrollo de la escritura académica en los estudiantes normalistas en un contexto mayor.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Selene Ríos-Higuera: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización

Francisco-Javier Sotomayor-Andrade: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Validación; Visualización

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Álvarez, G., & Difabio-de-Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. <https://doi.org/10.32870/Ap.v10n1.996>
- Anaya-Figueroa, T. M., Brito-Garcías, J. G., & Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la escritura académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Conrado*, 19(91), 86-94. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2927>
- Anderson, C. E., & Cuesta-Medina, L. (2019). Beliefs and practices concerning academic writing among postgraduate language teacher trainees. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 29-49. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a01>
- Arenas-Hernández, K. A., & Rojas-Rojas, S. P. (2024). La escritura académica y su aporte al aprendizaje ¿Qué piensan los profesores universitarios? Análisis de la literatura. *Entramado*, 20(2), 1-14. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.11080>

- Bailey, S. (2011). *Academic writing. A handbook for international students* (3rd ed.). Routledge.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed.). Pearson.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson Education.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/23>
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16), 71-117. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Castelló, M., & Mateos, M. (2018). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities / Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Cedeño-Jara, D. E., López-Padrón A., & Hidalgo-Bárceñas, N. (2022). Habilidad de expresión escrita en estudiantes de nivelación: Caso Universidad Técnica de Manabí. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 102-115. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.06>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge. Core concepts in English language teaching*. Pearson.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson.
- Hernández-Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10(19), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw Hill Education.
- Hernández-Rojas, G., Cossío-Gutiérrez, E. F., & Martínez-Compeán, M. E. (2020). Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 519-547. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n86/1405-6666-rmie-25-86-519.pdf>
- Irvin, L. (2010). What is “academic” writing. En C. Lowe, & P. Zemliansky (Eds.), *Writing spaces. Readings on writing. Volume 1* (pp. 3-17). Parlor Press.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research* (7th ed.). SAGE.
- Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. The Guildford Press.
- Marín, J., López, S., & Roca-De-Larios, J. (2015). El proceso de escritura académica en la universidad española: percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*, 27(3), <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072360>

- Martins-Vieira, I. (2005). On academic writing in Latin America (the cases of Argentina, Mexico and Venezuela) (Ainoa Larrauri, Trad.). *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 5, 251-264. <https://doi.org/10.1007/s10674-005-8559-2>
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2021). *Teaching ESL/EFL reading and writing* (2nd ed.). Routledge.
- Neira-Martínez, A., & Ferreira-Cabrera, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y Lingüística*, (24), 143-159. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n24/art08.pdf>
- Ortiz-Casallas, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario. *Zona Próxima*, 22, 1-16. <https://doi.org/10.14482/zp.22.6076>
- Oshima, A., & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing* (3rd ed.). Pearson Longman.
- Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language teaching*, 37(2), 87-105. <https://doi.org/10.1017/S0261444804002216>
- Reyes-Reyes, S. (2020). La escritura académica en el marco de la investigación sobre educación normal en México. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(12), 45-62. https://www.upaep.mx/images/revista_artes_humanidades/pdf/AH_12_04.pdf
- Richards, J. C., & Miller, S. K. (2005). *Doing academic writing in education. Connecting the personal and the professional*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Romero-González, A. N., & Álvarez-Álvarez, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 395-418. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200395
- Salazar-González, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 6(11), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i11.275>
- The University of Sydney. (29 de septiembre 2021). *Writing*. <https://www.sydney.edu.au/students/writing.html>
- University of Leeds. (2021). *Academic writing. What is academic writing?* <https://library.leeds.ac.uk/info/14011/writing>
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge University Press.



Young university women and their transition to motherhood: training, challenges and parenting

Jóvenes universitarias y su transición a la maternidad: formación, retos y crianza

Diego Rodríguez-Calderón-de-la-Barca

Universidad Pedagógica Nacional

México

<https://orcid.org/0000-0003-4121-6396>

diegorcb.upn@gmail.com

Received: 09-09-2025

Accepted: 11-27-2025

Published: 12-12-2025

How to cite this article:

Rodríguez-Calderón-de-la-Barca, D. (2026). Young university women and their transition to motherhood: training, challenges and parenting. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3562. <https://doi.org/10.21555/rpp.3562>

Abstract

This article uses a qualitative, exploratory study to explain the challenges faced by young mothers at the National Pedagogical University, Unit 153, in Ecatepec. It highlights the diversity of motherhood experiences, shaped by their context of origin and characterized by how they mother as university students. This implies different personal challenges that overlap with their studies, raising their children, and working. Throughout their university careers, resilience is present, as are their efforts to complete their studies and care for their children. The theoretical basis of the text was the work of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron. And, on the other hand, from microsociology, Erving Goffman's theory of stigma, considering that the condition of being young, a mother, and a university student is often affected by socially constructed stigma, and within the institution aimed at discrediting the identity of student mothers, relating it to irresponsibility and abandonment of their studies. In reality, various studies, including this one, show that being a mother (university student) encourages and motivates them to continue and complete their studies, both for personal growth and to set an example for their children.

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



However, the study also highlights the disadvantages of being a mother and pursuing a university degree at the same time, as evidenced by cases of those who temporarily or indefinitely suspended their studies. The research methodology was qualitative, combining biographical narrative interviews and a Google Forms questionnaire to collect, organize, reinforce, and interpret information on the subject.

Keywords: Study; Mother; Narrative; Young; Pedagogy; University.

Resumen

A partir de un estudio exploratorio cualitativo, se muestran los retos que afrontan las jóvenes madres de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 153, Ecatepec. Visibilizando así la diversidad de maternidades condicionadas por su contexto de origen y caracterizadas por las formas de maternar a partir de su condición de universitarias. Lo cual implica diferentes desafíos personales que superponen los estudios, la crianza de sus hijos y el trabajo. En su trayectoria universitaria, la resiliencia está presente, así como sus agenciamientos enfocados a concluir su carrera y el cuidado de sus hijos. Con respecto a las bases teóricas del texto, fueron: la reproducción de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Y, por otro lado, desde la microsociología, la teoría del estigma de Erving Goffman, considerando que la condición de ser joven, madre y universitaria, muchas veces se ve afectada por el estigma construido socialmente y dentro de la institución orientado a desacreditar la identidad que aguardan las madres estudiantes, relacionándola con la irresponsabilidad y el abandono de su carrera. Cuando en realidad, diferentes estudios, incluido este, demuestran que ser madre (universitaria), las alienta y motiva a continuar y concluir sus estudios, por superación personal, pero también por dar un ejemplo de vida a sus hijos. Aunque el estudio también visibiliza las desventajas de ser madre y estudiar al mismo tiempo una carrera universitaria, considerando los casos de quienes suspendieron sus estudios temporalmente o de manera indeterminada. La metodología utilizada para la investigación fue cualitativa, combinando entrevistas narrativas biográficas y un cuestionario en Google Forms, para obtener, organizar, reforzar e interpretar información al respecto.

Keywords: Estudiar; Madre; Narrativa; Joven; Pedagogía; Universidad.

INTRODUCTION

In Mexico, the number of higher education institutions, both public and private, has increased between the 20th and 21st centuries. According to data from the Ministry of Public Education (SEP, 2025) through the Integrated Higher Education Information System and based on the Statistical Profile of the National Higher Education System, there are 4,336 higher education institutions: 1,078 public and 3,258 private. Consequently, enrollment and coverage have increased, and the educational offerings have diversified through the creation of different degree programs. However, challenges surrounding higher education remain, including funding and quality-related issues.

Regarding undergraduate enrollment in public and private universities nationwide, the same source reports 4,890,145 students enrolled between 2023 and 2024. Of these, 545,466 were enrolled in federal public universities; 1,264,687 in state public universities; 68,938 in state public universities with solidarity support; 562,424 in the National Technological Institute of Mexico; and 232,114 in technological universities. Polytechnic universities had 102,548 students enrolled, and intercultural universities had 24,036. Enrollment in public higher education institutions (HEIs) totaled 185,718. Public teacher-training colleges (normal schools) had 116,700 students, and the National Pedagogical University (UPN) had 59,060. CONACYT research centers enrolled 361 students. Meanwhile, private universities enrolled 1,728,093 students that same year, and private teacher training colleges (normal schools) enrolled 15,238. Therefore, in general terms, enrollment continues to grow rapidly in private universities and schools. These figures reflect the large number of students enrolled in higher education institutions, which provide educational opportunities for young people. However, many young people of college age (18 to 22 years old) are still unable to enter a public or private university and remain indefinitely excluded from higher education, despite higher education becoming mandatory in Mexico in 2019. This also applies to those who interrupted their high school studies or never even enrolled.

For those who had the opportunity to pursue a bachelor's degree (primarily at public universities), after graduation, they often experience other challenges such as prolonged unemployment or intermittent employment. In this regard, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023) highlights the rate of young people who are neither employed nor in education or training as a key indicator.

On average, in OECD countries, 14.4% of young people aged 25 to 29 were neither employed nor in education or training in 2022. While this figure includes various groups, a longitudinal analysis shows that a significant proportion of university graduates experience at least one period of inactivity or unemployment in the first one or two years after graduation, before achieving stable employment... (OECD, 2023, pp. 112-115).

In addition to the often unfavorable economic conditions and the economic instability within and outside family contexts, there is a structural problem: the economic instability following the pandemic, which still lingers. This disproportionately impacts young graduates, who suffer significantly higher unemployment rates than adult workers with similar levels of education (OECD, 2022). Consequently, young people continue to live in constant insecurity (throughout the country) and face disengagement from institutions that should be strengthening their educational and professional trajectories and their transitions to work, parenthood, and so on. This is a constant reality for young people, whether or not they are students. And although current generations of young people are and will be the most educated, they currently face various hardships, including those mentioned.

An interesting phenomenon regarding higher education in the municipality of Ecatepec is that women have the same, or even slightly more, schooling than men; according to the 2020 Population and Housing Census, women have an education level of 9.8 years, and men have 9.5 years. Regarding regional data, the average years of schooling in Ecatepec is 9.7, while the state average is 10.2. Secondary school is the most common level of education among the population of this municipality.

The article focuses on a particular student group: young mothers who are university students, a clear example of youth agency within educational institutions, whose responsibilities transcend university classrooms and assume different roles inside and outside their university. The transition to motherhood during their university career is not a minor issue, as it represents a turning point that reorganizes their lives in general: their time, the organization of their activities, their personal and professional expectations, their emotions, and interests. This sometimes comes at the cost of recognition, financial support, care, and consent from the family, but there are also cases where young women have to assume their responsibilities with less support, without any family support, or only partial support from their mother, father, partner, or other relatives. In this sense, as Gonzalo Saraví aptly states: “Gender, ethnicity, and social class are, among others, some of the categories that can generate nuances and differences in how this transition to adulthood is experienced” (Saraví, 2009, p. 38).

The central purpose and justification of this text is, firstly, to understand the challenges and experiences of university mothers at UPN 153; secondly, to highlight the inequalities and similarities among some of these young women based on their family and social backgrounds; and thirdly, to contribute to a better understanding of this student population, which is often disadvantaged compared to those who are not university mothers. Similarly, this text seeks to highlight the experiences, stories, and support networks available to these young mothers, beginning with their close relatives. In addition to raising awareness about their situation, the intention is to implement more effective inclusive practices within the university context.

The theoretical perspectives guiding this work and from which the research object is analyzed are: Pierre Bourdieu’s theory of reproduction (Bourdieu & Passeron, 2006; Bourdieu, 2011), which explains social and educational inequalities as structural processes involving cross-cutting factors such as social class and the availability of economic and cultural capital (objectified, institutionalized, and embodied). Consequently, education, access to it, and the type of educational institutions one can access depend on one’s social class. They are directly related to the availability of capital from the family of origin, which conditions and, in some cases, determines their educational and formative trajectories. On the other hand, Erving Goffman’s theory of stigma (2006), from the perspective of microsociology and interactionism, explains that stigma is a social phenomenon that arises from the discrediting of people because of certain physical, racial, cultural, economic, and other conditions. It is generated by what the author refers to as the situation of the discredited and the discreditable—that is, someone prone to being discredited at some point due to one or more social conditions—it is the discrimination faced by young students who, by choice or oversight, became mothers during their school or university studies.

So, what is known about the topic addressed in the article? Various studies indicate that student mothers tend to experience greater inequalities, an accumulation of disadvantages, and lagging development. When occupations are incompatible, they tend to become difficult, especially when different roles are assumed. Arvizu (2022), in her work entitled: “Educational trajectories of student mothers and fathers in differentiated universities: UIA and UAM-C”, employed a qualitative methodology, including ethnography

and interviews. This study examined the educational trajectories of young mothers and fathers from two universities in Mexico City: the Metropolitan Autonomous University (UAM), Cuajimalpa campus, and the Ibero-American University (UIA). It identified that mothers primarily bear an overload of domestic and academic responsibilities, while fathers bear academic and work-related responsibilities. The differentiating factors include their social position and the lack of equity between students at UAM-C and those at IBERO, leading the author to emphasize the importance of life experiences in shaping educational paths. Furthermore, the study highlights that traditional gender roles are reproduced within educational spaces, making it crucial to change traditional gender norms and address the needs and activities of university mothers, such as providing resources like lactation rooms, scholarships, and baby changing facilities.

For their part, Cerros-Rodríguez and Flores-Ávila (2023) focus not only on mothers pursuing a degree but also on a broader group of women in the university context: students, professors, and administrative staff. For their study, they used a qualitative and interpretive methodology, analyzing responses from a questionnaire in Google Forms designed for the project: “Reconciliation between parenting, work and study at the university: the case of the University of Guadalajara”, differentiating aspects of each type of motherhood. For example, the authors explain the case of mothers who are researchers, identifying narratives of the different difficulties they experience, on the one hand, with academic work, and, on the other, with family, which affect their professional performance. They cite as an example the disproportionate number of women recognized by the National System of Researchers (SNII) compared to men, a disproportion that, they indicate, worsens at levels II, III, and emeritus. The authors also point out that, in the case of university mothers, this is a sector for which the authorities do not advocate improving their conditions, especially by opening spaces and providing support. In this sense, university mothers turn to their informal networks to study and work.

While a public policy exists that recognizes some rights related to care during pregnancy and childbirth, as well as care in the first months, it is insufficient to meet the care needs of children at different stages when they require such care. In the case of university policy, the issue of motherhood and raising children has not been a priority. Support for those in this situation (being mothers and raising children) is more a reflection of acts of goodwill and empathy from the supervisor or professor on duty; that is, they are individual acts of “helping or supporting.” Because, to date, there is no public policy that recognizes the inequality present in the university (Cerros-Rodríguez and Flores-Ávila, 2023, p. 20).

Hernández (2020) conducted a quantitative study on stigma, university perceptions, and their effects in the workplace, academic, and social spheres. She explains that the men who participated in the study continue to hold beliefs related to motherhood as an obstacle to professional access and development. The author concludes that institutions need to raise awareness among university stakeholders (authorities, professors, and students) to curb school dropout rates resulting from a lack of flexibility or financial support for pregnant women, expectant parents, and heads of households. Thus, various studies highlight, on the one hand, the ongoing prevalence of prejudices and stigmas associated with being a mother and a university student. While it is true that during this process they assume different roles and face disadvantages, such as reorganizing their time, it is also important

to emphasize the needs that arise from this condition, which are generally undervalued or overlooked by educational institutions, stakeholders, and administrators (directors, teachers, and even students).

In this way, becoming a mother and father is a decision and a responsibility exclusive to those who decide to become parents; although the family plays a very important role, influencing or determining the course of the pregnancy, as well as the unconditional and conditional support it can give to first-time mothers and fathers in terms of moral and financial assistance. Thus, decisions about pregnancy and birth often shift from individual to family decisions, not only for the couple but also for the couple's families.

Therefore, the purpose of this text is to present an analysis of the challenges and subjective experiences of young mothers at the National Pedagogical University, Unit 153, Ecatepec, as they raise their children, taking into account their family, marital, and institutional circumstances. This analysis also encompasses the meaning of motherhood from their perspective as university students, as well as the other characteristics of each young woman and her approach to mothering, shaped by her cultural and economic circumstances. It reflects on their transition to motherhood as a prelude to their transition to adulthood. It is worth noting that the role of Mexican families, at least based on the reviewed studies, represents a support system that not only provides emotional and economic assistance but also functions as part of institutional support networks, such as the family, first and foremost, followed by the school, the university, the workplace, the church, and so on. This, however, does not mean that every student has the support of each of these institutions. There are even those who do not have even two of these, relying on partial support from their mother or spouse.

The text is divided into three parts: the first introduces the topic of motherhood among young students and its implications. The second explains the methodology, and the third presents the research findings, including the analysis and conclusions. It posits that motherhood, or the experience of being a mother, is largely a result of the contexts and practices of the student's family of origin, the type of family support or networks available during and after pregnancy, among other factors. Furthermore, it examines the agency of university mothers, present in the contexts that shape them, but which do not determine their role as mothers. Finally, the conclusions highlight the diversity of motherhood within a context such as a feminized university, as well as some of its characteristics, and close the text with proactive reflections and questions aimed at rethinking the implications of being a mother while studying for a degree.

METHODOLOGY

To carry out the present study, a qualitative methodology was used, based on nine biographical narrative interviews and 12 questionnaires administered via *Google Forms* to the same people, with the intention of reinforcing their narratives and some private ideas. It should be noted that pseudonyms were used to protect participants' identities. The main objective was to understand how young female students at UPN 153 who were pregnant at the time of the interview or who had children under 22 years of age navigated their

transition to motherhood. It is worth noting that the life course encompasses trajectories (educational, professional, etc.) and transitions (implicit within those trajectories), such as the transition to adulthood, motherhood, fatherhood, entering the workforce, and leaving a particular educational level (e.g., graduating from university), among others.

The course of life is not shaped individually, but is interwoven with the trajectories and experiences of other individuals, while changing and adjusting to social rhythms and times; for demographic and sociological approaches, these changes establish asymmetries crossed by gender, class and social origin that are reflected in the objectives, motivations and experiences, either in a general or individualized way (Miller & Arvizu, 2016, p. 20).

Therefore, the life course is crucial for understanding micro-interactional scenarios across diverse contexts (family, school, friendship groups), their interrelationships, and how the individual, immersed in these, creates meaning and opportunities (Saraví, 2009). But at the same time, it can also disrupt the linearity of their trajectories (educational, work, etc.) when starting a transition that involves building a new family, such as becoming a mother during their studies or becoming a mother before entering college and postponing their entry.

The idea that universities generally aim to produce ideal students with linear trajectories contradicts what actually happens in higher education and at other educational levels (secondary or upper secondary education). Reality teaches us that during educational trajectories, there are simultaneous events, such as interrupting their studies due to a lack of financial resources, a personal or family health issue, the program or university not meeting their expectations, or deciding not to continue their studies because they disliked it or became pregnant. This text arises from an interest in understanding what happens to the student population when they become mothers while at university. It also aims to identify the challenges they face, considering that this is not a minor issue, especially given the relatively frequent pregnancies at the institution, particularly during the first half of their studies. Some of the questions used in the interviews were:

1. What level of education do your parents have?
2. How many siblings do you have, and what level of education do they have?
3. Can you briefly tell me at what age you became pregnant and how your partner reacted when you told him you were pregnant, as well as during the process of that transition (to motherhood); how you broke the news to your mother, father, or relatives, and what they said.
4. Why did you decide to enroll at UPN 153 to study pedagogy?
5. Who is paying for your studies?
6. Since becoming pregnant (during and/or after this), have you considered interrupting your studies?
7. How has your daily routine changed since you found out you were pregnant or when you were pregnant?
8. What are your main challenges or difficulties in managing your time between your studies, pregnancy, and/or your children and other responsibilities?
9. What are your main responsibilities currently?

10. What kind of support do you receive (or not) from your family and university to balance your academic responsibilities with pregnancy?
11. Do you have a scholarship? If not, why do you think you would need one?

These questions guided the interviews and the questionnaires on the forms.

The population interviewed (between January and May 2025) consisted of nine young female students from the UPN 153 undergraduate program in Pedagogy, enrolled in one of the semesters of the 2024-2025 academic year. Another criterion for selecting the population was that they be mothers with children no older than 22 years or were pregnant. Twelve questionnaires were administered to the same individuals who were interviewed (except for three who could not be interviewed). Regarding the young women's ages, they ranged from 18 to 34 years, distributed as follows: two were between 18 and 20 years old; four were between 21 and 23 years old; two were between 24 and 26 years old; one was between 27 and 29 years old; and three were between 29 and 34 years old. Regarding the semester of studies, six were in their second semester, four in their fourth, one in her sixth, and one in her eighth. It should be noted that almost all of the young women interviewed (except one) are the first in their families to pursue a bachelor's degree. Their parents' education levels range from primary school to high school and/or technical training. Only one student's mother holds a bachelor's degree in education, and in another case, only the older siblings have higher education: two with bachelor's degrees, one with an engineering degree, and one with a master's degree. In this sense, the interviewed population consists of young women without a family tradition of education, understood as one in which all family members (parents) hold bachelor's degrees.

This contrasts with certain experiences and challenges related to the normative life course, which implicitly includes trajectories, transitions, and turning points (Elder, 2000). While the life course approach contributes to understanding these categories and processes, it analyzes them from a chronological/or linear perspective that may not accurately reflect reality. Events such as transitions, and even more so in national contexts, are influenced by cultural and economic factors, personal decisions, incidents, and so on. In other words, other events that can shape a person's life, such as entering university, starting to work, or dropping out of school, are not always considered. Getting pregnant, changing institutions, leaving one's home, or other decisions are the result of personal choices, but they are contextual, circumstantial, and subjective.

Therefore, this text offers an exploration of the challenges and experiences of being a mother pursuing a degree in education at a public university. Without idealizing or romanticizing this social condition (motherhood), the aim is to highlight the strategies employed by the young women who participated in the interviews and questionnaires, as well as their approaches to succeeding in their undergraduate studies. These young women come from diverse backgrounds and family circumstances, and their access to resources is largely determined by their parents' education and occupations.

ANALYSIS

Over the last four decades, student enrollment in both public and private universities has increased considerably, as mentioned in the introduction. This is due to various factors, including increased space and enrollment across public and private institutions. Other important factors in the entry of young women into university include the promotion of public policies related to gender equity in access, coupled with retention policies such as scholarships and programs that encourage enrollment, retention, and graduation. Thus, family perceptions of both men and women regarding women's entry into higher education have changed over the past several decades. Although traditional and conservative family environments still prevail, in which women assume a traditional role focused on housework and motherhood, centered on childcare and caring for their spouse, the changes that have reduced the gender gap in education are gradual. They have modified practices, perceptions, and representations of womanhood across different social contexts, including educational, business, and political contexts. Table 1 shows the increase in female enrollment in the last two years::

Table 1

Enrollment, graduation, and degree conferral in higher education, school year 2023-24

Federal Entity	Enrollment women	Enrollment men	Enrollment total	Incoming women	Incoming men	Graduates women	Graduates men	Graduates total	Women with a degree	Men with a degree
Mexico City	520,939	469,010	949,119	119.602	124.026	84.213	69.533	153.746	68.081	55.967
Mexico State	329.308	275.468	604.776	94.139	77.480	62.115	45.637	107.752	51.910	36.927
Total	850.247	744.478	1.594.725	213.741	181.506	146.328	115.170	261.498	119.991	92.894

Source: ANUIES (2024). Statistical Yearbook 2023-2024.

The inclusion of women in research and academic niches has been key to advancing gender parity among female students, academics, and scientists, though there is still work to be done. This is due to a shift in perception regarding conventional gender roles and the increasing number of women entering university programs, to the point that it is possible to speak of a feminization of university enrollment. According to the National Association of Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES), in its 2023-2024 Statistical Yearbook of the Student Population in Higher Education, women's enrollment in that academic year exceeded men's in both Mexico City and the State of Mexico.

While the data above shows that women are increasingly present in educational institutions, prejudices still prevail regarding some careers "for women", such as Psychology, Pedagogy, or Social Work, generally with a high percentage of female students. On the other hand, there are careers with higher demand from men, such as Engineering, Airline Pilot, or Business Administration, among others. This not only creates or reinforces an inequality gap based on prejudices and stereotypes in the process of selecting for certain careers, but is also part of the social construction of prejudices and stereotypes about those careers and the population that should enter them. Thus, the decision to choose one

field of study or another can be influenced by stereotypes from institutions, including the family and schools, that directly or indirectly shape people's choices, or even lead them to make decisions based on stereotypes developed within families.

There are negative and positive social stereotypes, both of which play a fundamental role in intergroup relations, since they help to establish the role that people are supposed to play in the context of those relations, and it is assigned according to the group in which each person is located; therefore, the stereotype manages to determine, most of the time unconsciously, the functions that the different individuals or groups must perform within the framework of social relations (Pérez, 2010, p.40).

Therefore, it is necessary to eradicate these prejudices both within and outside educational institutions and families. Not assuming the expected traditional roles, not being able to reconcile occupations such as studying, working from home, fulfilling imposed roles, having a job, and raising a child or children, is seen by various institutions, social and educational actors as a problem that transcends family or marital relationships, with the construction of stigma or stereotypes present, generating tensions in the different situations experienced by university mothers:

Situations in which they are segregated, criticized, or isolated by their peers, professors, and/or family members for not conforming to the stereotypes and expectations associated with traditional profiles. For the participants, in addition to the difficulty of balancing their multiple work schedules, they also suffer discrimination and are criticized for being mothers, since, in the collective imagination, gender roles remain in force, where motherhood and higher education continue to be incompatible (Arroyo-de-Anda et al., 2023, p. 278).

In this way, stigmas respond to principles related to "Social discrediting," while stereotypes are more oriented towards "what should be" according to certain normative views or adult-centric, institutional, familial, etc., guidelines. Both categories trigger discriminatory practices based on class, ethnicity, gender, age, student status, and so on. This is related to equality and equity within educational contexts, especially with young university women who are also mothers:

It is not enough to have equal educational opportunities for women and men; it is not just a matter of numbers, but nowadays it is also about having gender equity in higher education institutions (De-Garay and Del-Valle, 2012).

According to the National Institute of Statistics and Geography (INEGI, 2023), in the fourth quarter of 2022, 56 million women aged 12 and over resided in Mexico. Of these, 67% (38 million) were mothers. Seven out of ten single mothers were economically active. According to the same institute, the 2020 Population and Housing Census found that 57% of Mexican mothers had completed only primary or secondary education; 19% had completed high school; and only 17% had completed a university degree. Another factor to consider is the opening of fields with a female predominance, or simply the persistence of an educational tradition focused on women, that is, depending on the field of study, such as education, psychology, pedagogy, among others. Therefore, due to social prejudices, there are not usually as many men. It should be noted that family support is essential for young people to complete their studies, but among young men, it is more common for them to enter the workforce earlier than women, and they often take low-ski-

lled jobs that generally do not require higher education. And although there is currently a nationwide trend of delaying higher education, pregnancy, or even prioritizing not having children to extend their school, academic, and professional careers. However, the Mexican government also seeks to prevent unplanned births. According to the National Strategy for the Prevention of Adolescent Pregnancy (Mexico: Government of the Republic, 2018), in 2021, there were 147,279 births to adolescents aged 15 to 19 in Mexico, and 3,019 to girls under 15. However, beyond delving deeper into this population, which is also of utmost importance, this text focuses exclusively on the situation of young women who have decided to become mothers during their university studies.

Regarding the influence of family and social capital, they play a crucial role in the university mother's experience. Young mothers find themselves at a crossroads with maternal and paternal family structures, which influence their success and well-being. In this sense, economic capital is a resource, but it is also the foundation upon which they can continue their studies. It allows them to pay for childcare, access material resources or tangible cultural capital (such as a personal computer or internet access), or dedicate more time to university activities, including assignments, studying, and so on. Conversely, a lack of this capital will jeopardize their ability to continue their studies. Furthermore, social capital, or a support network (family or partner), becomes a vital source of support while the young mother studies or fulfills her university responsibilities.

In this way, capital largely shapes the transition to motherhood, creating better opportunities or, in its absence, creating a lack of them, thus accumulating disadvantages and even generating feelings such as guilt for not meeting certain personal, marital, or family expectations related to responsible motherhood or being a good student. In other words, a young mother from a privileged social class who has economic and family capital will be able to attend to university commitments and responsibilities, while those without such resources will have to be more resilient, patient, and create strategies that allow them to cope with their situation as a student, relying on institutional resources such as a scholarship or relying on friends from the institution.

DISCUSSION

Educational institutions do not always consider motherhood to be a phenomenon present in different school and university communities. Regarding the study population at UPN 153, interviews and questionnaires were administered to students who already had children before entering the university, as well as to those who became pregnant during their first three semesters of undergraduate studies. This clearly demonstrates that the linearity of events, as proposed by the "life course" approach, does not correspond to the reality of many people. On the contrary, the linearity of events or specific timelines is not possible. That is, the life course does not correspond to the order in which events occur as if it were a fixed itinerary. Events such as starting a job, becoming pregnant, dropping out of school, and so on, are the result of spontaneous, improvised, poorly considered, and often unplanned decisions. The same is true for the turning points that can affect educational trajectories. Evidence of this in this study is that at least eight of the twelve young

women reported having interrupted their studies during and after their pregnancies. Also, based on the narrative during their interviews, practices linked to the influence exerted by some mothers on their daughters were identified.

Some important aspects regarding the young women who participated in both the interviews and questionnaires: they decided to enroll at UPN 153 due to their interest in becoming teachers and in the field of education in general; they were also interested in entering this university for personal reasons: personal and professional development. It is worth mentioning that the majority are pioneers in pursuing a university degree. Their parents have only a primary, secondary, or high school education. Another recurring response is that they consider the field of education to be diverse and broad. Unfortunately, the current labor market reality is very different from students' expectations.

The interviews also revealed the coexistence of two distinct perspectives on motherhood and academic life, identifying two distinct profiles among the participants: those who were already mothers upon entering UPN 153 and those who became pregnant during the first semesters of their studies (between the first and third semesters). There were also those who became pregnant immediately after graduating. However, these young women were not approached for interviews, nor did they respond to the questionnaire. This information comes to light due to observations within the academic unit and informal conversations. Motherhood is not as it could be, or one might wish to think: ideal, harmonious, and comforting. In several cases, family and spousal consent and support were expressed. But two cases also drew attention, in which their discontent and resignation about becoming mothers before entering university were explicit; that is, they had their children between the ages of 16 and 20. In this respect, the mother's role was important, as they urged their daughters to have the baby. As Antonia, one of the young women, recounts:

I got pregnant at 16, he was very happy, my boyfriend was four years older than me, so they decided I should have it. I didn't want to be a mom! But my mom told me I had to take responsibility for my mistakes. And so I had to continue with the pregnancy, the father left me and well, here we are taking care of our mistakes (Interview 6: Antonia, 29 years old, second semester student of pedagogy).

While those who had their children while at university so far, have shown resilience and expressed interest and motivation to continue studying, in addition to expressing their desire to enter a professional career on their own. Before getting pregnant, they longed to have a university degree. One aspect worth highlighting about pregnancies during their studies is that at least half of the young women expressed, in their narratives, a desire to have a baby. Also noteworthy is the positive reception of the news by both families (paternal and maternal).

At 22, our pregnancy was planned, and the test was a surprise for both of us because we saw it together. But from his perspective, and from what I saw, it was incredibly emotional, something neither of us could believe, and even days later we still hadn't fully grasped it. We would have a baby, on his side of the family, everyone was very happy, they congratulated me and his mom was super happy because it was something she had wanted for a very long time from my family, my mom told me that she already knew, she was very happy for us, and congratulated us (Interview 1: Federica, fourth semester student of pedagogy).

As Miller and Arvizu (2016) rightly point out, the transition to motherhood in the students' experiences does not necessarily conform to the normative life-course model. A piece of data that reinforces the authors' argument is the National Survey of Demographic Dynamics (ENADID) (INEGI, 2018), which shows that half of young women aged 22 have already had at least one child.

However, there are studies such as that of Pérez-Baleón (2014), which explains how leaving school can be explained by five combinations:

1. Left school – has not entered into a marital union
2. Left school – entered into marriage
3. Entered into a marital union – left school
4. Did not attend school – entered into a marital union
5. Did not attend school, nor enter into a marital union

The author also explains three interesting hypotheses about educational expectations: the first concerns role incompatibility; that is, before marriage, young women were not studying, so their interest in studies is affected. The second refers to educational expectations, indicating how schooling transforms perspectives and interests surrounding education and influences the lengthening of schooling and the postponement of marriage, and the third refers to human capital, describing education as an investment. In other words, Pérez-Baleón (2014) concludes that the beginning of married life for Mexican women represents a complex transition in which other events, such as pregnancy and leaving school or university, may be present, but not necessarily the transition to marriage or having worked beforehand. However, according to what has been identified in different sources referring to higher education institutions, there are also cases of pregnancy that do not exactly trigger an interruption of school or university. On the contrary, pregnancy encourages continuing their studies and completing the level they have reached, viewing studies as an investment that can improve their professional and economic lives.

On the other hand, some people emphatically said they would not interrupt their studies again, either because they did so before and feel even more committed to completing their studies, or because they are aware that if they do, they will disrupt their university career, at least for a while. The following were some of the interview fragments regarding whether they would interrupt their studies due to pregnancy or raising their children:

No, because I don't believe it's a reason or impediment to stop studying. No. I don't think it's necessary at the moment, since we have the support of family members, and by organizing our time, I believe it's possible to fulfill our academic obligations.

I wouldn't do it today, because it gets more complicated over time, because expenses increase, and the children's time demands are greater.

University schedules structure a large part of students' days, considering they spend between six and eight hours a day on campus. Therefore, the coping strategies that young mothers typically employ, at least in the population studied, involve managing various activities both within and outside of university. First, as they say, they "manage" to keep

up with assignments, projects, and other responsibilities related to their studies, relying on and creating support for themselves. They form teams, even for individual tasks; that is, they divide the readings among some classmates or the entire group (sometimes), further facilitating the submission of reading reports, the explanation of the reading in a presentation, and so on. Secondly, according to their narratives, they divide their time between household activities, such as cooking, caring for their children, taking them to school and the doctor, and attending school events. As Gloria describes it:

One of the biggest difficulties is time management, since in my experience, I have to divide my day between university, homework, work, the baby, household responsibilities, and even doctors' appointments, since having a child entails a lot of responsibility in every aspect, and sometimes, no matter how much you want to rest, you just can't. This kind of responsibilities- At this stage, I have experienced stress due to worry and the burden of responsibility, anxiety; I don't get enough rest, I hardly sleep, and I only have time to shower very quickly so I can keep moving forward (Interview 3: Gloria, sixth semester student of pedagogy).

Another account that aligns with the previous one is Marina's, who shares how she spends her time. She indicates that, during and after her pregnancy, it seemed that time became the most valued resource or asset:

Time for myself has ceased to exist for the moment; I do my best to cover each of my responsibilities: school, homework, time to read, food, and domestic chores, my job, and, of course, my daughter, who is involved in each of them. The time I have to do that is usually at night while she sleeps. It's complicated to establish a schedule and keep up with the activities I have to do consecutively. Last semester, I struggled with some assignments and readings, as well as attending the first classes of the day. Those were the reasons I wasn't going to enroll, but I decided to do so out of love for who I am and what I want to become in the future (Interview 1: Marina, a sixth-semester student in pedagogy).

It is important to note that some students already had a child before entering the university. They found themselves needing to interrupt their studies for a considerable period, affecting the linearity of their educational trajectory, at least temporarily. However, they chose to study pedagogy, explaining that this degree seemed interesting to them because of its focus on educational practice, a field they hoped to enter after graduation. Some excerpts from these narratives explain and make visible some of their experiences. As Katherine narrates:

Yes, 13 years ago, I had to interrupt my studies because I had to work to cover my son's expenses. Today I wouldn't do it, because it becomes more complicated over time, because expenses increase, and the demands of children's time are greater (Interview 2: Katherine, second-semester student).

One of the most striking interview excerpts is that of Antonia, who did not want to have her daughter, but her mother urged her to continue the pregnancy. In this sense, there are several elements to analyze: the resignation of becoming a mother even though she did not want to; not having the support of the child's father; dealing with her health condition and the pressure from her mother not to have an abortion, in addition to other responsibilities during and after her pregnancy, such as working, studying and raising her child:

I have borderline personality disorder (BPD), so I'm on medication. I try to diet, exercise, keep up with my responsibilities, go to school, and be a mom, but sometimes it pushes me to my limits. And I constantly want to give up. But the example of what I want to give my son is what motivates me to keep going with everything. (...) I often pass my classes, but the important thing is to finish my degree and not die trying, to continue my psychiatric treatment, to keep exercising, and not to fall back into that hole because it's not easy to get back up. And I don't want to be hospitalized again; it's very tiring, and the readings and assignments are difficult. Being there for myself is also difficult, but I have to keep to every schedule and every part of the day (Interview 6: Antonia, second-semester pedagogy student).

Most of the young women interviewed mentioned that being a student with a child was a challenge, since organizing their time is complex and they have very little time for each activity and responsibility, from cooking and homework to reading and attending university for at least six hours a day. It is an activity they do for themselves and their children. The vast majority of the young women interviewed reiterated that they are studying because they have wanted to be teachers from a very young age, and now that they have the opportunity to enter UPN 153, they do not want to give up. They talk as well of being an example for their children and have expectations that they will pursue a career:

Being a mother and a student is a challenge. But what I'm doing is also an example for my children, and obviously it broadens my horizons and those of my children (Interview 2: Katherine, second-semester student).

Regarding the stigma that may exist surrounding pregnant teenagers, who have small children and occasionally bring them to classes. It is worth noting some teachers' attitudes toward this practice, considering that babies are restless or distract both the mother and the other classmates and the teacher, generating tension in the group in some cases, while on other occasions they adapt and are more empathetic toward this situation.

It's difficult to deal with the exhaustion at the end of the day, the prejudices people point you out with, the pressure, and the lack of empathy from some teachers. And above all, the distraction of thinking about my baby when I have to leave her is very worrying, having to be away from her for so long. (Interview 4: Elvira, fourth-semester pedagogy student).

The stigma, therefore, relates to how the condition of being a mother and a university student is perceived within the classroom. From a critical perspective, it refers to a condition that reflects women's agency and breaks with the generally stipulated practices of being just a student, getting good grades, going out with friends, pursuing a romantic relationship, and so on. A university mother has the option of being accompanied by her child, investing time in attending classes and allocating money to her child's education, and perceiving her studies as a means of upward mobility upon graduation. However, stigma persists. They construct this idea based on the notion that a "good mother should dedicate herself solely to caring for her children," especially if they are babies or young children. Therefore, the stigma becomes a form of symbolic violence, perpetrated from within the academic or school context itself against student mothers.

Finally, the absence or availability of resources during the transition to motherhood will significantly shape and determine whether a student continues or is interrupted in their university studies; the intersection of economic, cultural, and social resources will

profoundly mark the experience of being a university mother, turning this transition into a discouraging event during their professional career or an experience characterized by opportunities for educational, professional, and personal development.

CONCLUSIONS

According to this study's findings, young mothers face dilemmas and challenges during their university career, which they resolve based on their social origin. Those with greater resources tend to devote more time to their academic tasks, and their responsibilities are often reduced because their mothers, fathers, grandparents, or other relatives can care for their children. On the other hand, for most interviewees, family (parents) or spouses play a significant role in providing financial support, especially in childcare. Furthermore, university mothers view their studies as a means of upward mobility and their degrees as an asset they can rely on in the future to develop professionally in the field of education, which, for many, is the primary reason they entered a teacher training college. In other words, the academic trajectories of student mothers are shaped by their family or background: while those from more privileged backgrounds manage to balance motherhood with their studies, dedicating more time to their academic performance and thus more quality time to their studies (homework, presentations, exercises, exams, etc.), those without this nuclear family support network face a different challenge. They generally begin to accumulate disadvantages not only in the university context, but also in the economic and marital spheres, making challenges sometimes impossible to overcome, even leading them to interrupt their studies indefinitely. Even those with family support drop out, expressing the need to be closer to their child, at least during the first year. Similarly, the study shows that university experiences for mothers and non-mothers tend to differ in terms of time management. Mothers face even more material challenges related to economic resources and physical health, where stress plays a significant role; without concentration, there is no productivity, interest, or even motivation, especially towards studies. This applies to both young mothers and non-mothers alike; the perception of higher education remains that it is a means to build and access upward mobility, to accumulate greater educational capital than their own parents. At the same time, they can share this educational capital with their children, guiding them to do the same: pursue a university degree despite the significant challenges involved.

Definitely, the availability of economic, cultural, and social capital during pregnancy and the postpartum period is crucial for young mothers who are university students to interrupt their studies or not. In this way, on the one hand, adversity can mark them, or, on the other, their time at university can become a stage of training, educational and professional growth, thus distinguishing between a transition characterized by disadvantages and precariousness, or another made up of accumulating opportunities and even capital.

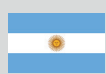
Lastly, it is crucial that authorities pay attention to this often-invisible population within educational institutions themselves. Though the mothers (along with their partners) may be responsible for their condition of maternity, the material and economic support that educational institutions could offer to improve the student and maternal con-

ditions of university mothers will be crucial in reducing the likelihood of school attrition. This will contribute to curbing discriminatory practices and stigma towards university mothers; achieving or strengthening a university identity based on their status as mothers; and facilitating certain needs through the opening or creation of spaces geared towards this population, such as lactation rooms and restrooms equipped for them, child-care, fostering peer support networks, promoting faculty availability, and contributing to a more inclusive university environment.

REFERENCIAS

- Arvizu, A. V. (2022). Trayectorias educativas de madres y padres estudiantes en universidades diferenciadas: UIA y la UAM-C. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(38). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.38.1515>
- Arroyo-de-Anda, J. G., Hernández Rodríguez, T. M., Hernández Willoughby, S., & Sepúlveda Ríos, I. J. (2023). Entre la maternidad y los estudios universitarios: un análisis del perfil y los retos que enfrentan las mujeres estudiantes de un Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara. En *Estudios de género en Latinoamérica*. <http://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.09.4.23>
- ANUIES (2024). Anuario escolar 2023-2024. <https://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. México. Siglo XXI.
- Cerros Rodríguez, E., & Flores Ávila, A. L. (2023). Maternidades Universitarias: Tensiones entre trabajo, estudio y crianza. *IXAYA. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 13(25), 11-27. <https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7748>
- De Garay, A., & Del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 3-30. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54>
- Elder, G. (2000). The course of life. En E. Borgatta, & R. Montgomery (eds). *Encyclopedia of Sociology*. Macmillan Reference, Nueva York.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Hernández, C. (2021). La maternidad: percepción universitaria sobre sus efectos en el ámbito laboral, académico y social. *Revista Nueva Ciencia*, 13(26). <http://novascientia.delasalle.edu.mx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Día mundial para la prevención del embarazo no planificado en adolescentes. Comunicado de prensa. Núm. 556/23*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_EmbNoPlanificado23.pdf

- México. Gobierno de la República (2018). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA) Informe 2018*. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/417443/Informe_Ejecutivo_GIPEA_2018.pdf
- Miller, D., & Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(177), 17-42. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003>
- OCDE (2022). *Perspectivas económicas de América Latina 2022: Hacia una transición verde y justa*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f2f0c189-es>
- OCDE (2023). *Panorama de la educación 2023: Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html
- Pérez, J., (2010). La discriminación sobre los jóvenes. Un proceso de construcción. *El Cotidiano*, (163), 35-44. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/no-163-crisis-e-identidad-de-los-jovenes-en-mexico/la-discriminacion-sobre-jovenes-un-proceso-de-construccion>
- Pérez-Baleón, G. F. (2014). Transición y adultez: ¿Si estudio no me caso?. En Minor Mora Salas, & Orlandina De Oliveira (Coords.). *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales* (pp. 35-65). México: El Colegio de México. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt15hvvmz.4>
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México. CIESAS.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México. FLACSO-CIESAS.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2025). *Perfil estadístico del sistema nacional de educación superior*. Sistema Integrado de Información de la Educación Superior. <https://www.siies.unam.mx/reporte.php>



Descubriendo competencias blandas en estudiantes de secundaria: exploración y reflexiones

Discovering soft skills in secondary school students: Exploration and reflections

✉ **Dides-Iliana Hernández-Silvera**

Pontificia Universidad Católica Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-7759-516X>
 hernandezsilvera@uca.edu.ar

María-Alejandra Ghilardelli

Pontificia Universidad Católica Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-8534-8433>
 marielaghilardelli@uca.edu.ar

María Julia Giulianelli

Pontificia Universidad Católica Argentina
<https://orcid.org/0009-0006-4631-3135>
 Jgiulianelli@uca.edu.ar

Vanesa-Elena Correia

Pontificia Universidad Católica Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-3845-664X>
 vanesaelenacorreia@uca.edu.ar

Recibido: 13-06-2025

Aceptado: 04-09-2025

Publicado: 20-09-2025

Cómo citar este artículo:

Hernández-Silvera, D. I., Ghilardelli, M. A., Giulianelli, M. J., & Correia, V. E. (2026). Descubriendo competencias blandas en estudiantes secundarios: exploración y reflexiones. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41, e3412. <https://doi.org/10.21555/rpp.3412>

Resumen

El objetivo del estudio fue explorar la validez y confiabilidad de un inventario piloto para evaluar habilidades blandas en estudiantes de educación secundaria, así como su relación con variables sociodemográficas y proyectos áulicos. La herramienta piloto compuesta por 32 ítems, distribuidos en 4 dimensiones (interpersonales, intelectuales, sociales y de precisión), fue administrado a una muestra no probabilística de 228 estudiantes de 13 a 20 años, pertenecientes a 15 instituciones educativas del AMBA (Argentina), con y sin criterios de vulnerabilidad. El inventario mostró alta consistencia interna ($\alpha = 0.93$) y un acuerdo interjueces elevado ($\kappa = 0.95$). Los análisis no paramétricos, realizados ante el

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



incumplimiento de la normalidad, evidenciaron diferencias significativas en las dimensiones interpersonales e intelectuales según nivel socioeconómico y género, y asociaciones con la implementación de proyectos áulicos. Los resultados aportan evidencia inicial sobre la utilidad del inventario como recurso diagnóstico y formativo, aunque se reconoce la necesidad de estudios psicométricos adicionales para validar su estructura

Keywords: Proyectos áulicos; Escuelas secundarias; Habilidades blandas; Inventario de competencias; Variables socioeconómicas y socioambientales.

Abstract

The objective of this study was to explore the validity and reliability of a pilot soft skills inventory for secondary school students, as well as its relationship with sociodemographic variables and classroom projects. The pilot tool, composed of 32 items distributed across four dimensions (interpersonal, intellectual, social, and accuracy), was administered to a non-probabilistic sample of 228 students aged 13 to 20, from 15 educational institutions in the Greater Buenos Aires (AMBA) region (Argentina), with and without vulnerability criteria. The inventory showed high internal consistency ($\alpha = 0.93$) and high inter-rater agreement ($\kappa = 0.95$). Non-parametric analyses, performed in response to the non-compliance with normality, revealed significant differences in the interpersonal and intellectual dimensions according to socioeconomic status and gender, and associations with the implementation of classroom projects. The results provide initial evidence of the inventory's usefulness as a diagnostic and formative resource, although the need for additional psychometric studies to validate its structure is recognized.

Keywords: Classroom projects; Secondary schools; Soft skills; Inventory of competencies; Socioeconomic and socioenvironmental variables.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se origina a partir de la aprobación del concurso para Programas de Acreditación de Proyectos de Investigación (PROAPI) en la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, específicamente en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, con la participación transdisciplinaria e interdisciplinaria de varias asignaturas. El propósito fue investigar, desarrollar y profundizar las competencias blandas en adolescentes que cursan educación secundaria. En consecuencia, se elaboró un inventario que evalúa distintos aspectos de las habilidades blandas o *Soft Skills* en estudiantes de 1° a 5° año de enseñanza media en la ciudad de Buenos Aires y de 1° a 6° año en la provincia de Buenos Aires, abordando la calidad de los recursos, la capacidad empática, la mediación, la colaboración y la participación, entre otros criterios.

Las habilidades blandas influyen en el desempeño académico, en la capacidad de autorregulación y en el bienestar integral de los adolescentes (Mucha-Huamán, 2023). Se

desarrollan tanto dentro del aula como en espacios extracurriculares, siendo estos últimos favorables para potenciar estas competencias (Gordillo-Espinace et al., 2024). Asimismo, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación han demostrado tener un impacto positivo en su adquisición (Zepeda-Hurtado et al., 2022).

En este marco, se plantea como objetivo central explorar la confiabilidad y explorar la validez preliminar del inventario, el cual se encuentra en fase piloto, así como analizar las diferencias en el desarrollo de habilidades blandas en función de género, nivel socioeconómico, vulnerabilidad académica y proyectos áulicos implementados.

Explorando el mundo de las habilidades blandas en estudiantes de secundaria

Tomando como punto de partida lo que se denominan habilidades blandas o *Soft Skills* (SS), cabe mencionar que son muchas las definiciones que se establecen en cuanto a su relación con el aprendizaje escolar. Las habilidades blandas influyen en el desempeño académico, en el desarrollo de capacidades y competencias esenciales para el desempeño áulico. Alineadas con el enfoque del desarrollo cognitivo, inter e intrapersonal indispensables para el desarrollo completo y contextual. Esto incluye aspectos como la participación activa de todos los participantes del proceso educativo, sus contribuciones individuales y expectativas propias (Quitián-Bernal y González-Martínez, 2020).

Fernández-Río et al. (2023) observan que las habilidades blandas en los estudiantes se producen en participaciones académicas de forma más profunda desde el aprendizaje cooperativo, exhibiendo una mejora en la confianza en sus competencias y un aumento en la capacidad de regular el propio aprendizaje, lo que resulta en un mejor desempeño académico.

Mucha-Huamán (2023) describe las habilidades blandas como aquellas que contribuyen al crecimiento. Son esenciales para la formación integral del individuo y juegan un papel fundamental en el bienestar general de una persona.

Por otra parte, la evidencia del involucramiento en estas actividades extracurriculares favorece el desarrollo de una serie de habilidades, incluyéndose acciones activas con intervención docente-alumno desde un aprendizaje significativo (Gordillo-Espinace et al., 2024). Asimismo, Zepeda-Hurtado et al. (2022), investigan el desarrollo de las SS a partir del aula invertida, una metodología de enseñanza activa que permite ampliar conocimientos desde la gamificación, demostrando la importancia de las intervenciones docentes para su potenciación.

La relevancia de las intervenciones docentes para formación en las SS desde la etapa inicial de la educación escolar responde a los retos en las áreas de familia, sociedad y/o trabajo, por lo que se propone abordarlos con herramientas de la Web 2.0 para la preparación de los educandos. Delgado-Togra et al. (2022), destacan que los participantes mejoraron sus capacidades para innovar en el ámbito de la comunicación, en ámbitos de creación de contenidos y alfabetización digital a partir de herramientas 2.0. Queda claro que el tratamiento transversal de los contenidos curriculares de las SS sustenta un desarrollo integral del estudiante facilitando una gestión más efectiva de sus emociones en todos los ámbi-

tos, lo que, a su vez mejora el desempeño educativo y profesional. Por ende, fomentan el papel activo del alumnado, como actor crítico, reflexivo y comprometido en su proceso de aprendizaje y comprensión de los contenidos académicos, así como en su crecimiento personal e interacción con los demás (Inglés-Saura y Mateu-Martínez, 2022).

Morales-Rodríguez y Díaz-Barajas (2020), incorporan el concepto de riesgo a partir del derecho a la enseñanza como culminación para concretar un título de grado, desde el conocimiento y desarrollo propuesto para ingresar al mercado laboral. Las autoras reflexionan sobre el impacto positivo que tiene el aumento de la participación educativa en los sectores socioeconómicos más vulnerables de la población, considerándolo una meta alcanzable dentro del marco de la política educativa nacional. A pesar de los desafíos que enfrentan estos sectores, se señala que muchos adolescentes se sienten satisfechos con el desafío participativo en este contexto, la escuela juega un papel crucial en su bienestar personal.

Por otro lado, las redes de apoyo social, en su totalidad, contribuyen al crecimiento positivo de los adolescentes que están en situaciones vulnerables. Esta vulnerabilidad se refiere a la condición en la que los jóvenes enfrentan obstáculos y desafíos significativos en diversos aspectos de sus vidas, como el acceso a recursos económicos, la estabilidad familiar o la seguridad personal (Macías-Carrillo, 2022). Estas redes de apoyo social juegan un papel crucial al proporcionarles respaldo emocional, recursos materiales y oportunidades de desarrollo que les permiten superar las dificultades y alcanzar su máximo potencial.

Hernández-Silvera (2022) define la vulnerabilidad académica como la condición de aquellos estudiantes que enfrentan obstáculos significativos durante su recorrido educativo, limitando su capacidad para aprovechar el plan de estudios y las lecciones en el aula. Estos obstáculos están influenciados por factores socioambientales que afectan sus perspectivas educativas y su relación con la motivación hacia el proceso de aprender que, para los grupos, representa la vinculación al entorno social y cultural, a la información general y el afectivo, incluso el despliegue personal desde la inserción en el mundo del trabajo.

De igual modo, Pérez-Escoda y Filella-Guiu (2019) resaltan la importancia educativa de enfocarse en el desarrollo de habilidades emocionales y en general, de las habilidades blandas. Este aporte permite comprender el concepto de inteligencia emocional y su implementación efectiva en el ámbito educativo, ofreciendo estrategias prácticas y herramientas concretas para promover el desarrollo emocional de los estudiantes. Basándonos en lo mencionado anteriormente, es esencial que los educadores fomenten la colaboración entre grupos, resaltando la importancia de la interacción social. Esto conlleva a considerar otros aspectos que promuevan un diálogo contextualizado, abordando desafíos que abarquen el servicio comunitario y contribuyan al crecimiento global.

En este sentido, Rabasa-Blanco y Arumi-Prat (2024) expresan que las SS, además de ser habilidades por desarrollar, requieren vincularse a la persona y su entorno. Intervienen en saberes, destrezas, competencias y disposiciones necesarias para comprender, comunicar y gestionar adecuadamente experiencias emocionales, así como para realizar tareas con un grado de excelencia y eficiencia. Se confirma así el rol destacado de la escuela en el sostén de las propuestas pedagógicas, a partir de modelos flexibles y adaptables según

las necesidades comunitarias y educativas, orientados hacia una participación efectiva. De esta manera, el conocimiento del psicopedagogo en el trabajo con instituciones educativas se ve favorecido en la puesta en marcha de proyectos transversales que surgen del interés y de los requerimientos educativos, lo cual facilita una mejor integración de las necesidades individuales de los estudiantes y fortalece las prácticas pedagógicas dentro del aula.

Finalmente, observamos la relevancia no solo del abordaje empleado, sino fundamentalmente desde el conocimiento y desarrollo de las SS que en alumnos de todos los niveles educativos muestra una necesidad a potenciar. A tal efecto, Romero (2024) presenta una propuesta que incluye los ejes desde una educación positiva, vista como una manifestación cultural en evolución, a partir de la integración de tecnologías, interacciones sociales, comportamientos cívicos, resiliencia, pensamiento crítico y un entorno social fértil que podría transformar de manera innovadora los sistemas educativos, la crianza familiar, el progreso comunitario y el crecimiento de individuos competentes, llenos de entusiasmo y bienestar.

Lozano-Fernández et al. (2022) también señalan la importancia de las SS como habilidades transversales en la formación, especialmente en lo referido a la asertividad, el trabajo en equipo, la sensibilidad, la socialización, la orientación a la acción, la capacidad para trabajar bajo presión y la deseabilidad social. Estas habilidades son cruciales tanto para el desarrollo integral personal y profesional de estudiantes y docentes como para la obtención de empleo futuro, razón por la cual deben ser incluidas en el currículo.

Por último, Silva-Huaman et al. (2021) relevan aspectos fundamentales que el líder pedagógico de una institución educativa debería poseer en cuanto a habilidades tanto blandas como técnicas. Así, la capacidad para manejar emociones de manera positiva frente a desafíos fortalece su labor y gestión. Además, el director debe contar con un amplio conocimiento y con habilidad para resolver problemas de manera oportuna y efectiva. Un entendimiento profundo de sus responsabilidades competenciales facilitará la resolución de problemas, lo que resultará en mejoras tanto en la institución educativa como en la comunidad en general.

En este contexto, adherimos a Mejía-Monteza et al. (2025) en la importancia del rol del director al fomentar la colaboración, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de trabajo en equipo entre los estudiantes, a través de la supervisión de proyectos.

El compromiso con la creación de un ambiente que fomente el aprendizaje activo y el crecimiento personal de los estudiantes es esencial. Esto involucra proporcionar apoyo y orientación constante durante todo el proceso del proyecto, lo que contribuye, en definitiva, al desarrollo integral de las habilidades blandas de los alumnos. Asimismo, resulta fundamental promover habilidades socioemocionales mediante la disponibilidad de recursos que faciliten la resolución de situaciones de potencial riesgo, especialmente en poblaciones vulnerables.

Por lo antes dicho, el objetivo del presente estudio es explorar la validez y confiabilidad de un inventario piloto y analizar su relación con variables contextuales.

Desafíos y objetivos del estudio

Se han identificado los siguientes desafíos, preguntas de investigación e hipótesis para la investigación sobre SS en estudiantes de escuela secundaria:

Objetivo general

Explorar la confiabilidad y validez preliminar de un inventario piloto de habilidades blandas en estudiantes de nivel secundario y analizar su relación con variables sociodemográficas y proyectos áulicos.

Preguntas de investigación

1. ¿El inventario piloto presenta niveles adecuados de confiabilidad y consistencia interna para la medición de habilidades blandas en estudiantes de secundaria?
2. ¿Existen diferencias significativas en las habilidades blandas según género, nivel socioeconómico y vulnerabilidad académica?
3. ¿Qué relación se observa entre la implementación de proyectos áulicos (ABP, convivencia, disciplina, entre otros) y el desarrollo de habilidades blandas?

Hipótesis

- H0: No existen diferencias significativas en las habilidades blandas según variables sociodemográficas o proyectos áulicos.
- H1: Los estudiantes expuestos a metodologías activas y proyectos áulicos presentan un mayor desarrollo de habilidades blandas.

Método

Tipo y diseño de estudio

Se llevó a cabo un estudio descriptivo-comparativo de corte transversal, con enfoque cuantitativo. Aunque inicialmente se había planteado un diseño cuasi-experimental, en la práctica no se realizó una manipulación experimental controlada, sino que se analizaron diferencias entre grupos a partir de un cuestionario de autorreporte.

El estudio contempló posibles metodologías activas que pueden producir y habilitar en los sujetos un aprendizaje favorecido mediante el desarrollo de las SS. Los datos se obtuvieron a través de un muestreo por conveniencia. La recopilación de información se realizó mediante un cuestionario diseñado con el propósito de estudiar los factores que inciden en poblaciones con diferentes niveles socioeconómicos y características escolares desiguales/disparas.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 228 estudiantes de entre 13 y 20 años (52% mujeres, 48% varones), pertenecientes a 15 instituciones educativas públicas y privadas del AMBA (ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires). El rango etario se justifica en función de la estructura del sistema educativo argentino, donde es frecuente la repetición o interrupción temporal de la escolaridad, extendiendo la edad de finalización hasta los 20 años.

Las características de las escuelas permiten observar: 32% vulnerabilidad académica, 68% sin criterios de vulnerabilidad. La muestra contó con distribución socioeconómica diversa (clase baja-baja 24%, baja 23%, media-baja 35% y media 18%).

Asimismo, los docentes e instituciones han firmado un consentimiento informado, que respeta las pautas éticas resguardando la identidad mediante secreto profesional y consintiendo en el uso de la información brindada sin datos personales de los consultados.

Instrumento

En primera instancia, se contó con un inventario de habilidades compuesto por 32 ítems totales, con 4 dimensiones de análisis y 8 ítems cada una de ellas. Las respuestas de cada ítem incluyen opciones tipo Likert (1. No es un rasgo observado a 5. Es un rasgo observable típico), distribuidos en cuatro dimensiones: habilidades interpersonales (HI), habilidades intelectuales (HINT), habilidades de precisión (HPRE) y habilidades sociales (HS).

Procedimiento

Los directivos y docentes firmaron consentimiento informado, garantizando la confidencialidad de la información. Posteriormente, se administró el inventario en formato presencial en cada institución.

Tabla 1

Comparación entre factores y criterios de vulnerabilidad (N=228)

Factores	Vulnerabilidad	Rango
HI	SI	94,84
	NO	123,70
HS	SI	104,75
	NO	119,09
HINT	SI	100,91
	NO	120,98
HPRE	SI	111,08
	NO	116,11

Nota: La tabla muestra diferencias significativas solo en los factores HI Y HINT, puntuaron más elevados en aquellos que no se poseen criterios de vulnerabilidad. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar los factores según criterios de vulnerabilidad (sí/no). Fuente propia 2024.

Esta escala es elaborada con la finalidad de obtener información acerca de logros según: edad, tipo de escuela y nivel socioeconómico en los 6 años de secundaria. Por otra parte, se solicitaron mediante un cuestionario breve a los docentes y directivos, proyectos empleados, aquellos que son mencionados en el PEI (Proyecto educativo institucional y Proyectos áulicos), así como características de la escuela en base a criterios de vulnerabilidad académica (repetición/promoción/deserción) o sin criterios de vulnerabilidad.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS 25. Se utilizaron pruebas de confiabilidad (α de Cronbach; Kappa de Cohen interjueces) y de normalidad (Kolmogorov-Smirnov). Debido a que la normalidad no se cumplió ($p < .05$ en todos los factores), se emplearon pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis). Se reportan valores de estadístico, grados de libertad y significancia.

Se compararon los factores del inventario piloto, donde surgen reflexiones acerca de las variables de habilidades interpersonales (HI) y habilidades intelectuales (HINT) se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En ambos factores las puntuaciones más elevadas se encontraron en los alumnos de clase media, seguidos por los de clase baja; en tercer lugar, clase social baja-baja y por último las puntuaciones más bajas pertenecen a los de clase social media-baja. Estas puntuaciones aportan datos significativos en cuanto a logros esperables en habilidades interpersonales e intelectuales, las cuales reportan respuestas que van desde no es un rasgo usual observado, es un rasgo que en raras ocasiones se presenta, es un rasgo frecuente observado.

Se realizó el análisis de fiabilidad de los ítems que conforman los factores. Los resultados arrojaron una confiabilidad alta para los factores (HI, HINT, HS).

La escala consta de 32 elementos en total. Esta alta consistencia interna es un buen indicador de que la escala es una medida sólida y coherente. El análisis de fiabilidad, indica que la escala tiene un alto nivel de consistencia interna (Alfa de Cronbach de 0.933), lo que sugiere que estos ítems son confiables para medir la variable que se pretende medir.

Se calcularon los valores mínimos y máximos para los factores, siendo 8 el valor mínimo en 3 de los factores y en los 4 factores el valor máximo fue de 40, la media más elevada se puede observar en el factor (HS) competencias sociales ($M= 27.31$, $D= 6.27$), y la más baja en (HI) habilidades interpersonales ($M= 28.88$; $D= 7.48$).

En cuanto a las variables HINT y HI se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en ambos factores las puntuaciones más elevadas se encontraron en los alumnos de clase media, seguidos por los de clase baja-baja, en tercer lugar, los de clase social baja y por último las puntuaciones más bajas les pertenecen a los de clase social media-baja.

El factor HI muestra su significancia estadística con un valor de $p < 0.01$, lo que indica una significancia extremadamente alta. Esto sugiere que las diferencias observadas entre las categorías en HI son altamente significativas.

El factor HS tiene un valor de significancia ($p = 0.316$), aunque no es tan bajo como en el caso anterior, sigue siendo estadísticamente significativo. Esto implica que las diferencias en “HS” también son importantes.

El factor HINT tiene un valor de $p = 0.021$, lo que sugiere que las diferencias observadas en este factor son estadísticamente significativas a un nivel convencional de significancia.

Al analizar las categorías específicas para las respuestas según nivel socioeconómico Baja-baja ($M=129,98$), Baja ($M=109,89$), Media-baja ($M=93,56$) y Media ($M=140,19$), respecto a la comparación del factor HI, el nivel socioeconómico influye en las respuestas del factor estudiado.

Tabla 2

Comparación de los factores según la clase social

Factores	H (estadístico)	gl	Sig.	Baja-baja	Baja	Media-baja	Media
HI	15.34	3	,000	129,98	109,89	93,56	140,19
HS	3.55	3	,117	129,33	109,58	103,49	122,50
HINT	9.22	3	,021	120,62	108,54	101,51	138,76
HPRE	1.02	3	,799	119,69	114,98	108,97	117,76

Nota: Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar los factores según clase social. En todos los contrastes, $gl = 3$. Los valores presentados en la tabla corresponden a las medias de las variables HI, HS, HINT, y HPRE según categorías de sociales (Baja-baja, Baja, Media-baja, Media) y su relación con los factores y su respectiva significancia estadística (Sig.). Fuente propia, 2024.

En cuanto a las categorías que representan los factores de HS se obtienen los resultados según nivel socioeconómico Baja-baja ($M=129,33$), Baja ($M=109,58$), Media-baja ($M=103,49$) y Media ($M=122,50$), otorgando información acerca de la influencia en las respuestas del nivel socioeconómico en este factor.

Por otro lado, se obtienen resultados referidos al factor HINT según nivel socioeconómico Baja-baja ($M=120,62$), Baja ($M=108,54$), Media-baja ($M=101,51$) y Media ($M=138,76$), el cual observa diferencias significativas en el desempeño de los participantes en función de su nivel socioeconómico en relación con este factor estudiado.

Por último, se compararon los factores según el género, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los factores HI y HINT, en ambos factores los puntajes más elevados los obtuvieron las mujeres en HI ($M=122,67$) y varones ($M=104,61$). Asimismo, el factor HS en mujeres reportó una media más alta respecto a varones ($M=117,60$ y $M=110,10$). La comparación del factor HINT para mujeres y varones reportó valores diferenciados estadísticamente significativos entre ambos en relación con este factor ($M=122,91$ en mujeres y $M=104,36$ en varones).

Por otra parte, se realiza una comparación de los factores según años de enseñanza media, obteniendo datos relacionados con varios factores y su relación con diferentes años de enseñanza media (1°, 2°, 4°, 5°, 6°), según la muestra de 228 alumnos representativos de las 15 escuelas mencionadas, según los factores HI, HS, HINT valorados de 1° a 6° año de escolaridad secundaria.

Tabla 3

Comparación de los factores según años de enseñanza media

Factores	N	1°	2°	4°	5°	6°
HI	228	153,90	155,33	100,99	122,77	105,98
HS	228	136,70	149,15	99,32	117,91	115,71
HINT	228	143,18	141,46	104,84	109,09	110,75
HPRE	228	127,80	128,56	104,97	92,59	121,71

Nota: Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar los factores según el año de cursada en enseñanza media. En todos los contrastes, $gl = 4$. Los valores corresponden a las medias de cada factor (HI, HS, HINT y HPRE) para cada año (1°, 2°, 4°, 5° y 6°), mostrando las variaciones según el grado de avance en la formación. Fuente propia, 2024.

Los resultados obtenidos más destacados, se observaron en el primer año de enseñanza media (1°), el factor HI un promedio más bajo en comparación con el siguiente año ($M=153,90$).

En el segundo año de enseñanza media (2°), el factor HI observa un promedio mayor ($M=155,33$), en comparación con el primer año en todas las escuelas de la muestra.

En el cuarto año de enseñanza media (4°), el factor HI disminuye significativamente ($M=100,99$). Esta disminución podría indicar que los estudiantes en su cuarto año de enseñanza media tienen una puntuación mucho más baja en HI en comparación con los años anteriores por diferentes motivos que serán considerados más adelante.

En el quinto año de enseñanza media (5°), el factor HI aumenta ($M=122,77$), lo que podría sugerir un cambio en aspectos a considerar más adelante.

En el sexto año de enseñanza media (6°), el factor HI desciende ($M=105,98$), aunque sigue siendo más alto que en el cuarto año, se valoran sucesos propios de la edad y circunstancias del último año.

Respecto al factor HS, se observa un promedio más alto en 2° año ($M=149,15$) y el más bajo 4° año ($M=99,32$).

Por otra parte, se analizan los proyectos realizados como aporte al desarrollo de los factores analizados, encontrando diferencias significativas en 3 factores. Las puntuaciones más elevadas en los factores HI y HINT relacionadas al Aprendizaje Basado en Pensamiento según criterios de vulnerabilidad con o sin HI con criterios presenta más bajo ($M=94,84$), respecto a sin criterio de vulnerabilidad ($M=123,70$). En el factor HS las puntuaciones más elevadas fueron en proyecto AB pensamientos (con criterio de vulnerabilidad ($M=104,75$) sin criterio ($M=119,09$), seguidos por proyecto disciplina, proyecto convivencia, no emplea proyecto y el más bajo proyecto retos.

En cuanto al factor HPRE, relacionado con habilidades de precisión, se observa un promedio más bajo en el quinto año ($M=92,59$) en comparación con los años anteriores y posteriores. Este valor indica que los estudiantes en 5° año presentan un desempeño menor en tareas que requieren precisión, exactitud o control motor fino. La disminución en

este nivel podría estar asociada a factores como la complejidad creciente de los contenidos académicos, la carga escolar acumulada o aspectos del desarrollo cognitivo y psicomotor propios de la adolescencia avanzada. En contraste, en 6° año, el promedio de HPRE aumenta nuevamente ($M = 121,71$), lo que sugiere una recuperación o consolidación estas habilidades hacia el último año de enseñanza media.

Tabla 4

Comparación de factores según los proyectos áulicos

Factores	N	DISC	CONV	ABP	ABR	NO PROY
HI	228	106,88	102,78	144,97	81,85	121,94
HS	228	115,75	112,47	138,50	93,35	99,14
HINT	228	109,85	101,95	134,91	91,65	123,63
HPRE	228	116,97	121,03	125,69	102,97	98,89

Nota: Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar los factores según los diferentes tipos de proyectos áulicos (DISC, CONV, ABP, ABR, NO PROY). En todos los contrastes, $gl = 4$. Los valores corresponden a las medias de cada factor (HI, HS, HINT y HPRE) en cada proyecto, observando las diferencias entre metodologías educativas. Fuente propia, 2024.

La tabla muestra los proyectos áulicos relevados, obtuvieron un valor más alto Disciplina ($M=106.88$), comparando con el factor HI, HS, HINT. Esto sugiere un rendimiento relativamente alto en estas dimensiones de análisis.

Con respecto al proyecto Convivencia, obtuvieron un puntaje ligeramente menor ($M=102.78$) que en Disciplina, lo que puede indicar un desempeño un poco más bajo en esta área comparado a los factores intervinientes en ambos proyectos y factores valorados.

Por otra parte, con la intención de evaluar resultados relacionados a Metodologías activas, ABP sugiere un rendimiento relativamente alto ($M=144.97$), en Aprendizaje Basado en Problemas.

Asimismo, se contempla la metodología de ABR, si bien el resultado es más bajo ($M=81.85$), en comparación con los otros factores, es posible asegurar que indica un rendimiento menos favorable en esta dimensión ya que son reducidos los docentes que emplean esta metodología.

Adicionalmente, se observó que muchos docentes no emplean proyectos específicos relacionados a metodologías activas y mencionan trabajar desde el currículo ($M=121.94$), aunque en la práctica relatan dinámicas activas y no tradicionales, con lo cual obtienen igualmente un rendimiento relativamente alto al comparar los factores HI, HS, HINT.

El ABP es el factor con el puntaje promedio más alto, lo que sugiere que los proyectos tienen un desempeño destacado en el empleo de dicha metodología activa. ABR es el factor con el puntaje promedio más bajo, lo que indica que los proyectos tienen un desempeño menos favorable en esta metodología, pero puede estar influida por otros factores a considerar.

RESULTADOS

Con la finalidad de valorar la consistencia interna de la primera prueba piloto, se convocó a juicio de expertos. El grado de acuerdo se estimó mediante el coeficiente Kappa de Cohen, que arrojó un valor elevado ($\kappa = .95$), indicando concordancia casi perfecta entre los evaluadores.

Posteriormente, se administró el inventario en instituciones de nivel secundario del AMBA. El análisis mostró diferencias estadísticamente significativas según nivel socioeconómico y género. En el caso del nivel socioeconómico, se observaron mayores puntuaciones en las habilidades interpersonales (HI) y en las intelectuales (HINT) en estudiantes sin criterios de vulnerabilidad ($H = 15.34$; $gl = 3$; $p < .001$ en HI; $H = 9.22$; $gl = 3$; $p = .021$ en HINT). No se encontraron diferencias significativas en habilidades sociales (HS) ni de precisión (HPRE).

En cuanto al género, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en HI y HINT ($p < .05$), lo que sugiere que estas variables pueden influir de manera diferencial en el desarrollo de competencias blandas.

Por edad, se identificó que los adolescentes de 15 años presentaron puntuaciones menores en HI en comparación con los de 12 años, hallazgo que marca un punto de interés para la etapa de la adolescencia media.

Finalmente, en relación con la implementación de proyectos áulicos, se encontraron diferencias significativas en tres factores (HI, HINT y HS), con puntuaciones más altas en los docentes que empleaban metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el *Team-Based Learning* (TBL). Sin embargo, se observó que aun en proyectos no explícitamente activos, ciertas actividades (debates, aprendizaje colaborativo, casos y simulaciones) contribuyeron también al desarrollo de estas habilidades.

DISCUSIÓN

La propuesta de este estudio cumple la finalidad de indagar las SS a partir de un inventario, con el propósito de analizar logros en el nivel secundario y comparar los proyectos realizados en poblaciones diversas (con y sin vulnerabilidad académica, género, espacios curriculares y niveles), con vistas a revisar aquellas dinámicas que podrían generar un mayor impacto en el aprendizaje y desarrollo de las SS.

La relevancia del inventario explorado radica en que sus dimensiones interpersonales, intelectuales y sociales (HI, HINT, HS) constituyen aspectos centrales del desarrollo adolescente, que anticipan logros en la formación académica y en la vida social futura. Los hallazgos permiten reflexionar sobre la necesidad de que cada docente revise sus proyectos pedagógicos y seleccione metodologías activas que favorezcan la participación y la construcción conjunta, al tiempo que se mantiene la flexibilidad dentro del marco normativo.

En relación con el nivel socioeconómico, los resultados indicaron diferencias significativas en HI y HINT, con mayores puntuaciones en estudiantes que no se encontra-

ban en situación de vulnerabilidad. Esto refuerza la evidencia de que el contexto social y económico condiciona tanto la capacidad de establecer relaciones interpersonales como el uso de estrategias intelectuales vinculadas al aprendizaje escolar (Morales-Rodríguez y Díaz-Barajas, 2020). En contraste, las habilidades sociales y las de precisión no mostraron diferencias, lo cual podría explicarse porque estas competencias se desarrollan en ámbitos más transversales de la experiencia escolar y cotidiana, menos condicionados por las limitaciones materiales.

Asimismo, los cursos que presentaron diferencias significativas, especialmente en adolescentes de 15 años, ponen de relieve la importancia de intervenciones específicas en HI y HINT durante la adolescencia media, etapa en la que, según Elkind (1967) y Steinberg (Altamirano-Olano y Maza-Serrato, 2022), las dinámicas sociales se tornan más complejas y exigen recursos interpersonales más avanzados.

La administración del inventario al inicio del ciclo lectivo podría ser una herramienta útil para realizar diagnósticos grupales y diseñar intervenciones focalizadas, especialmente en instituciones que atienden a poblaciones vulnerables. Si bien los resultados iniciales dan cuenta de una confiabilidad adecuada, queda pendiente realizar un estudio psicométrico en profundidad que valide los ítems y dimensiones del cuestionario.

Finalmente, el estudio reafirma que las desigualdades socioeconómicas también se expresan en el desarrollo de las habilidades blandas, lo que representa un desafío para la formación académica y la futura inserción social y laboral de los adolescentes. Tal como señalan Guillén-Chávez et al. (2021) y el modelo ecológico de Bronfenbrenner (2013), el contexto social y educativo en el que crecen los jóvenes puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de sus competencias, por lo que resulta clave diseñar proyectos pedagógicos que contemplen estas diferencias y ofrezcan oportunidades equitativas de desarrollo.

Respecto a las limitaciones, debe señalarse que el tamaño de la muestra y la concentración geográfica en el AMBA limitan la generalización de los hallazgos. Futuras investigaciones deberían ampliar la población y adoptar diseños longitudinales que permitan observar la evolución de las SS a lo largo del tiempo.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió cumplir con el objetivo de explorar la validez y confiabilidad de un inventario piloto para evaluar competencias blandas (SS) en adolescentes y analizar su relación con variables contextuales. Los hallazgos muestran diferencias significativas en función del nivel socioeconómico y del género: los estudiantes sin criterios de vulnerabilidad presentaron mayores logros en habilidades interpersonales (HI) e intelectuales (HINT), mientras que las mujeres alcanzaron puntuaciones más altas en ambas dimensiones. Asimismo, se identificó que a los 15 años puede producirse un descenso en HI respecto a edades más tempranas, lo cual abre una línea de análisis vinculada al desarrollo evolutivo y a las demandas contextuales de la adolescencia.

En cuanto a los proyectos áulicos, se constató que la aplicación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el *Team-Based Learning* (TBL)

favorece significativamente el desarrollo de HI, HINT y HS. Sin embargo, se observó que incluso en contextos donde no se aplican metodologías activas de manera sistemática, ciertas prácticas (debates, aprendizaje colaborativo, casos y simulaciones) contribuyen al fortalecimiento de las SS, lo que invita a revisar y diversificar estrategias pedagógicas.

El inventario empleado se presenta como una herramienta útil para diagnosticar fortalezas y debilidades en las distintas dimensiones de las SS, lo que puede orientar la personalización del aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas. Su implementación al inicio del ciclo lectivo permitiría planificar intervenciones tempranas y específicas, favoreciendo un desarrollo continuo de estas competencias a lo largo de la trayectoria escolar.

No obstante, se reconoce la necesidad de avanzar en un estudio psicométrico más exhaustivo para validar los ítems del cuestionario y en diseños longitudinales que permitan evaluar la evolución de las SS en el tiempo. Entre las limitaciones de este estudio se encuentran el tamaño de la muestra y la circunscripción geográfica al AMBA, lo cual restringe la generalización de los hallazgos.

En conclusión, el estudio aporta evidencias sobre la importancia de evaluar y promover las SS en adolescentes, subrayando su incidencia en la formación integral y en la preparación para la vida académica, social y profesional. Además, plantea la necesidad de seguir investigando e innovando en metodologías pedagógicas que potencien el desarrollo de estas competencias en contextos diversos.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Dides-Iliana Hernández-Silvera: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

Mariela-Alejandra Ghilardelli: Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Supervisión; Visualización.

María Julia Giulianelli: Conceptualización; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Recursos; Visualización.

Vanesa-Elena Correia: Conceptualización; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Recursos; Visualización.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras manifiestan no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Altamirano-Olano, J. N., & Maza-Serrato, P. A. (2022). Inteligencia emocional asociada a estilos de crianza en estudiantes de 4º y 5º de secundaria de la IEE “Juan Manuel Iturregui” – Lambayeque. [Tesis de grado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/10321>
- Bronfenbrenner, U. (2013). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 1-20. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Delgado-Togra, D. S., Martínez-Chávez, T. M., & Tigrero-Vaca, J. W. (2022). Desarrollo de competencias digitales del profesorado mediante entornos virtuales. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52(3), 291-310. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.512>
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 38(4), 1025-1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>
- Fernández-Río, F. J., Cecchini, J. A., Lopes, J., Silva, H., & Leite, Â. (2023). Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XXI*, 26(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.33339>
- Gordillo-Espinace, E. L., Dözl-Torres, P., Palma-Bifani, P., & Rojas-Pino, M. (2024). Impacto de actividades extracurriculares en la autorrealización de estudiantes de medicina: una revisión sistemática. *Revista Española de Educación Médica*, 5(1). <https://doi.org/10.6018/edumed.592721>
- Guillén-Chávez, S. R., Carcausto, W., Quispe-Cutipa, W. A., Mazzi-Huaycucho, V., & Rengifo-Lozano, R. Al. (2021). Habilidades comunicativas y la interacción social en estudiantes universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 9(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.895>
- Hernández-Silvera, D. I. (2022). Educación digital en escuelas medias: un enfoque TRIC hacia el aprendizaje basado en pensamiento. En: M. Aveyra, M. A. Proyetti-Martino (coords.). *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos*. Barcelona: Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16361>
- Inglés-Saura, C. J., & Mateu-Martínez, O. (2022). Aprendizaje colaborativo en Psicología de la Educación: innovación educativa en Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 107-124. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.17590>
- Lozano-Fernández, M. A., Lozano-Fernández, E. N., & Ortega-Cabrejos, M. Y. (2022). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Revista Conrado*, 18(87), 412-420. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2544>
- Macías-Carrillo, S. Y. (2022). Del sistema de protección al desamparo: Estrategias de sobrevivencia y acumulación de desigualdades en las mujeres tras el egreso de una institución. Un estudio de caso en Guadalajara, Jalisco. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 12(23), 71-95. <https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7729>

- Mejía-Monteza, R. L., Sisquén-Pajilla, S., & Orellano-Olazabal, R. H. (2025). Perspectiva de directivos de instituciones educativas respecto al manejo de habilidades blandas y gestión escolar. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1817-1835. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1019>
- Morales-Rodríguez, M. M., & Díaz-Barajas, D. (2020). Bienestar psicológico en adolescentes en situación de vulnerabilidad: impacto de redes de apoyo social. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 253-278. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/225>
- Mucha-Huamán, W. E. (2023). Habilidades blandas para el logro de aprendizaje de los estudiantes de nivel superior. *Investigación Valdizana*, 17(2), 69-77. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/download/1837/1638>
- Pérez-Escoda, N., & Filella-Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Quitíán-Bernal, S. P., & González-Martínez, J. (2020). El diseño de ambientes blended-learning: retos y oportunidades. *Revista Educación y Educadores*, 23(4), 659-682. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.6>
- Rabassa-Blanco, J., & Arumí-Prat, J. (2024). Las emociones en la materia de Educación Física en estudiantes adolescentes y en el profesorado: Revisión bibliográfica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (53), 489-507. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102373>
- Romero, D. C. (2024). Educación Positiva, una Sinergia entre la Escuela y la Familia hacia el Éxito y el Bienestar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 4386-4407. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9779
- Silva-Huaman, J. S., Quispe-Merma, F. Q., & Huaman-Vargas, J. H. (2021). Liderazgo pedagógico directivo en la educación básica regular: Revisión sistemática. *Revista Científica TecnoHumanismo*, 1(9), 68-82. <https://doi.org/10.53673/th.v1i9.60>
- Zepeda-Hurtado, M. E., Cortés-Ruiz, J. A., & Cardoso-Espinosa, E. O. (2022). Estrategias para el desarrollo de habilidades blandas a partir del aprendizaje basado en proyectos y gamificación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1348>



Revista Panamericana de Pedagogía

41

PROCESO DE EVALUACIÓN

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

El consejo editorial envía los artículos recibidos a evaluación por pares externos, quienes dictaminan según el enfoque y los alcances de la revista, además de examinar aspectos formales considerados en las directrices para autores.

El consejo editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán realizarse en el plazo establecido; y, asimismo, hacer los cambios editoriales que considere necesarios conforme a sus políticas de publicación

CONVOCATORIA REVISTA 42 (julio - diciembre de 2026)

Fecha de cierre: 15 de mayo de 2026

ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>